

**REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
UNIVERSITÉ DE  
YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**CENTRE DE RECHERCHE ET  
DE FORMATION DOCTORALE  
EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES**

\*\*\*\*\*

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**

\*\*\*\*\*



**THE UNIVERSITY OF  
YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**RESEARCH AND DOCTORAL  
TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING**

\*\*\*\*\*

**ENJEUX ET DIFFICULTÉS DE L'IMPLÉMENTATION DE  
L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND  
COMME LANGUE ÉTRANGÈRE AU SECONDAIRE : LE  
CAS DES ENSEIGNANTS DE HUIT CHEFS-LIEUX DES  
RÉGIONS DU CAMEROUN**

*Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat PH.D en sciences de  
l'éducation*

*Filière didactique des disciplines*

*Option didactique de l'allemand*

Par

CHINDA NGUEPEGUE KELLY

Matricule : 15V3779

Sous la direction de

M. NGATCHA ALEXIS

*Professeur des Universités*



**JUIN 2022**

---

## RÉSUMÉ

---

L'APC (approche par les compétences) est une méthodologie d'enseignement/apprentissage (E/A) qui suscite beaucoup de réflexions dans le système éducatif africain en général, et dans celui du Cameroun en particulier. Adoptée depuis 2012, l'APC est introduit dans le système éducatif camerounais et est pratiquée dans toutes les disciplines scolaires. L'enseignement/apprentissage de l'allemand s'y arrime en 2014, parce que ce dernier n'est enseigné dans les lycées et collèges du Cameroun qu'à partir de la classe de 4<sup>e</sup>. Cette étude porte sur les « enjeux et les difficultés de l'implémentation de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au lycée : le cas des enseignants de huit chefs-lieux des Régions du Cameroun ». Elle soulève le problème des enjeux et des difficultés liées à la préparation, la dispensation et à l'apprentissage des leçons d'allemand selon l'approche par les compétences dans les lycées du Cameroun. Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ? Notre principal objectif est de déceler à travers un questionnaire et un guide d'entretien, les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand des lycées, lors de la préparation, la dispensation des leçons et l'apprentissage de celles-ci selon l'approche par compétences dans les chefs-lieux des régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud. A l'aide d'un questionnaire et d'un guide d'entretien, nous avons collecté les données tant auprès des enseignants, des inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux qu'auprès des élèves de la classe de terminale allemande. Après analyse des données, nous sommes parvenus aux résultats suivants : en ce qui concerne les gains de l'APC : la plupart d'enseignants d'allemand trouvent que l'APC rend l'apprenant autonome et fait de lui un individu qui s'adapte aisément dans son milieu; L'APC permet aux enseignants de mieux organiser le travail et de responsabiliser les apprenants; etc. comme difficultés, L'APC souffre des maux tels que: les effectifs pléthoriques qui rendent le travail en groupe pratiquement impossible; le volume horaire annuel de 108 heures à raison de trois heures par semaine insuffisant.; la non-maîtrise de la méthode de l'APC par les enseignants eux-mêmes; l'insuffisance de formation et de recyclage des formateurs; etc. La théorie des trois actes d'ingénierie pédagogique de Manuel Musial et André Tricot est recommandée à chaque enseignant lors de la conception, la dispensation et l'évaluation des leçons d'allemand. Il s'agit de ces derniers de se poser trois questions : le « quoi » ? « Avec quoi » ? Le « comment » ?

**Mots-clés** : compétences, approche par les compétences, enseignement/apprentissage de l'allemand, intégration, tâche, situation-complexe.

---

## ABSTRACT

---

**T**he CBA (Competence-based approach) is a teaching Methodology that is the subject of much thought in the African educational system in general, and in Cameroon in particular. Adopted since 2012, CBA has been introduced into Cameroonian educational system and is applied in all school subjects. The teaching/learning of German was brought into line in 2014, because it is only taught in Cameroon's high and secondary schools from 4e Upwards. This study is based on the stakes and difficulties of implementing the Competence-Based approach in the teaching/learning of German as a foreign language in high schools. It raises the issue of challenges and difficulties associated with the preparation, delivery and learning of German lessons using the competence-based approach in secondary schools in Cameroon. What are the challenges and difficulties faced by German teachers in the city of Bafoussam, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Ngaoundéré and Yaoundé when it comes to preparing, delivering and teaching lessons? Using a questionnaire and an interview guide, our main objective was to identify the challenges and difficulties faced by secondary school German teachers when preparing, teaching and learning lessons. Our main objective was to use a questionnaire and an interview guide to identify the challenges and difficulties faced by secondary schools German teachers in preparing. Teaching and learning lessons using the competence-based approach in the capital cities of the Adamaoua, Centre, East, Far North, Littoral North, West and South regions. Using a questionnaire and an interview guide, we collected data from teachers, regional and national educational inspectors and pupils in the German final year. After analysing the data, we arrived at the following results: as far as the benefits of CBA are concerned, most German teachers find that CBA makes the learner autonomous and makes him or her an individual who adapts easily to his or her environment; CBA enables teachers to organise work better and to make learners more responsible; etc. As far as the difficulties are concerned, CBA suffers from the following: overcrowding, which makes group work practically impossible; an insufficient 108 hours of teaching per year, at a rate of three hours per week; lack of mastery of the CBA method by the teachers themselves; insufficient training and retraining of trainers; etc. The theory of the three acts of pedagogical engineering by Manuel Musial and André Tricot is recommended to every teacher when designing, delivering and evaluating German lessons. They need to ask themselves three questions 'what 'with what'? How?

**Key words:** skills-based approach, teaching /learning German, integration, task, complex situation.

Je dédie cette thèse à mon époux Joël Thierry Moujui et à mes enfants Blessing Joyce Moujui, Best Favour Moujui et John Peter Moujui, qui ont toujours été là pour moi, dans les bons et les moments les plus difficiles de ce travail de recherche.

---

## REMERCIEMENTS

---

Je tiens à remercier en tout premier lieu le Professeur Alexis Ngatcha, mon directeur de thèse pour son accompagnement, sa patience, sa disponibilité et son soutien moral tout au long de ce travail de recherche. Son œil critique m'a permis de structurer et d'améliorer la qualité de l'étude jusqu'à son terme.

Un remerciement particulier au Docteur Fridolin Choula qui suit mes travaux depuis le master et, qui tout au long de cette recherche, m'a fourni de précieux conseils me permettant de me remettre en question pour mener les réflexions les plus justes possibles.

Merci aux Docteurs Willy T samo et Roger Talla pour leurs encouragements, leurs conseils et leurs orientations ayant favorisé cette recherche.

Un merci spécial aux inspecteurs nationaux d'allemand: M. Akoa, Mme Abong et Mme Ebissiéme pour leur disposition et leur participation aux entretiens concernant notre sujet de recherche.

Merci aux inspecteurs régionaux d'allemand du centre (M. Ngono), du Littoral (M. Nonga), de l'Ouest (M. Tocher), de l'Est (Mme Yongpang), de l'Adamaoua (Mme Nka'a), du Nord (feu Mme Ngueufeu), de l'extrême-nord (M. Mbouombouo), du Sud (M. Mousseni), du Nord-ouest (M. Mome), et du Sud-ouest, pour leur bonne collaboration sur le terrain lors de la collecte des données.

Je remercie les enseignants d'allemand de toutes les régions du Cameroun, qui ont donné de leur temps pour remplir le questionnaire qui leur a été soumis.

Je voudrais aussi remercier les nombreuses personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche :

Alex Suebang pour son assistance dans le traitement des données, la conception du questionnaire ;

ma petite sœur Néline Chinda pour la garde des enfants pendant le temps de rédaction ;

toutes les personnes qui m'ont logée chez elles lors de mon passage pour la collecte des données ;

toute ma famille et belle-famille pour leur soutien et aides multiformes ;

mes camarades de promotion de thèse pour leurs encouragements.

---

## LISTE DE SIGLES ET D'ACRONYMES.

---

<b>APC</b>	Approche Par les Compétences.
<b>APC-ESV</b>	Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie
<b>All</b>	Allemand
<b>PPO</b>	Pédagogie par Objectifs
<b>BEPC</b>	Brevet d'Étude de fin de Premier Cycle
<b>BAC</b>	Baccalauréat
<b>BIE</b>	Bureau International de l'Éducation.
<b>CIEP</b>	Centre International d'Études Pédagogiques
<b>CEMAC</b>	Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale
<b>CECRL</b>	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues étrangères
<b>CSC</b>	Cambridge School Certificate
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
<b>DES</b>	Diplômes d'Études Supérieures
<b>DEA</b>	Diplômes d'Études Approfondies
<b>DIPES I et II</b>	Diplômes des Professeurs de l'Enseignement Secondaire I et II
<b>E/A</b>	Enseignement/Apprentissage.
<b>ECA</b>	Éveil-Curiosité-Action
<b>ENS</b>	École Normale Supérieure
<b>FLE</b>	Français langue étrangère
<b>GCE</b>	General Certificate of Education
<b>GCEO/L</b>	General Certificate of Education O-Level

<b>IPN</b>	Inspecteur Pédagogique National
<b>IPR</b>	Inspecteur Pédagogique Régional
<b>LE</b>	Langue Étrangère
<b>LMD</b>	Licence, Master, Doctorat
<b>LS</b>	Langue Seconde
<b>LV</b>	Langue Vivante.
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MINESEC</b>	Ministère des Enseignements Secondaires
<b>PLEG</b>	Professeur de Lycées d'Enseignement Général
<b>PCEG</b>	Professeur de Collèges d'Enseignement Général
<b>PD</b>	Pays Développé
<b>PED</b>	Pays En voie de Développement
<b>TICE</b>	Technologie de l'Information et de la Communication
<b>UNESCO</b>	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>WASC</b>	West African Certificate

---

## LISTE DE TABLEAUX

---

Tableau 4: nombre d'enseignants d'allemand par région .....	145
Tableau 5: date de passage dans les régions pour collecte de données .....	151
Tableau 6: récapitulatif de la collecte des données .....	153
Tableau 7: tableau de transcription selon Benveniste (2000) .....	156
Tableau 8 : plan d'analyse.....	159
Tableau 9 : valeurs du coefficient de corrélation .....	160
Tableau 10: région de l'enquêté .....	164
Tableau 11: répartition des enquêtés par grade. ....	165
Tableau 12: répartition des enquêtés par niveau d'étude. ....	165
Tableau 13: répartition des enquêtés par ancienneté.....	166
Tableau 14 : répartition des enquêtés par classe enseignée. ....	166
Tableau 15: répartition des enquêtés par genre. ....	167
Tableau 16: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel les enseignements sont centrés sur les élèves.....	167
Tableau 17: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel ils pratiquent les activités d'intégration.....	168
Tableau 18: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par les compétences améliore la qualité de l'éducation. ....	168
Tableau 19: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par les compétences réduit le taux de chômage.....	169
Tableau 20: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par les compétences contribue à la professionnalisation des enseignements. ....	169
Tableau 21: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel il y a collaboration entre camarades de classe.....	170
Tableau 22: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel les programmes d'études prennent en compte le contexte de l'apprenant. ....	170
Tableau 23 : groupement des répondants en fonction de leur avis selon lequel les apprenants résolvent les problèmes complexes .....	171
Tableau 24: groupement des répondants en fonction de leur avis selon lequel l'approche par les compétences donne du sens aux apprentissages. ....	171
Tableau 25: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par les compétences forme des personnes prêtes à s'engager.....	172
Tableau 26: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par les compétences développe une habileté au niveau de l'expression. ....	172
Tableau 27: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par les compétences diffère de la pédagogie par objectif. ....	173
Tableau 28: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel avec l'approche par les compétences les productions des élèves sont meilleures qu'avant. ....	173
Tableau 29: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant fait à la place de l'apprenant .....	174
Tableau 30: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant guide l'apprenant.....	174
Tableau 31: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant laisse l'apprenant faire. ....	175

Tableau 32: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel la séparation avec les anciennes méthodes d'enseignements est difficile. ....	175
Tableau 33: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'enseignant perd son autorité avec l'approche par les compétences .....	176
Tableau 34: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les enseignants ne comprennent pas véritablement le terme l'approche par les compétences. ....	176
Tableau 35: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les effectifs pléthoriques handicapant le travail en groupe.....	177
Tableau 36 Répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel il est difficile de couvrir le programme annuel avec 108h. ....	177
Tableau 37: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel le quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs.....	178
Tableau 38: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les manuels au programme rendant difficile l'enseignement de l'allemand.....	178
Tableau 39: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les salles de classes sont inappropriées pour les travaux en groupe.....	179
Tableau 40: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils pratiquent effectivement les activités d'intégrations.....	179
Tableau 41: Répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils évaluent selon l'approche par les compétences. ....	180
Tableau 42: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel il existe des formations sur l'approche par les compétences. ....	180
Tableau 43: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils participent aux séminaires de formations sur l'approche par les compétences. ....	181
Tableau 44: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils possèdent des outils d'enseignement selon l'approche par les compétences .....	181
Tableau 45: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel le nombre d'enseignants d'allemand dans leur établissement scolaire est suffisant. ....	182
Tableau 46: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils possèdent et s'approprient les programmes d'études d'allemand.....	182
Tableau 47: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils exploitent les programmes d'allemand lors de la préparation des leçons. ....	182
Tableau 48: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils enseignent l'expression orale en allemand.....	183
Tableau 49: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel la préparation de la leçon selon l'approche par les compétences est :.....	183
Tableau 50: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'enseignement de l'allemand selon l'approche par les compétences est :.....	184
Tableau 51: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'apprentissage de l'allemand selon l'approche par les compétences est.....	184
Tableau 52: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les activités d'intégrations rendent l'enseignement/apprentissage de l'allemand .....	185
Tableau 53: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'exploitation des programmes d'études d'allemand actuels paraissent .....	185
Tableau 54: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon l'apprenant développe tout seul ses compétences. ....	186
Tableau 55: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les séminaires de formations sur l'approche par les compétences favorisent l'enseignement/apprentissage de l'allemand. ....	186

Tableau 56 : répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par compétences améliore les programmes et méthodes d'enseignement/apprentissage de l'allemand. ....	187
Tableau 57: Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau de l'évaluation. ....	189
Tableau 58: Tableau Synoptique des critères en production d'écrits .....	190
Tableau 59: Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des programmes. ....	198
Tableau 61 : Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des thèmes abordés dans les manuels.....	201
Tableau 62 : Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des thèmes abordés dans les manuels.....	203
Tableau 63 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par les compétences par les enseignants dans la préparation des leçons. ....	204
Tableau 64 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par les compétences par les enseignants dans l'enseignement. ....	205
Tableau 65 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maitrise de l'approche par les compétences par les enseignants dans l'évaluation.....	205
Tableau 66 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par les compétences par les enseignants la résolution des situations de la vie par les élèves. ....	207
Tableau 67: Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC chez les enseignants. ....	208
Tableau 68 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau des programmes d'études. ....	209
Tableau 69 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau des manuels d'enseignement. ....	210
Tableau 70 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau de la formation. ....	211
Tableau 71 : Corrélations de l'H1 .....	212
Tableau 72 : Corrélations de l'H2 .....	213
Tableau 73 : Corrélations de l'H3 .....	215
Tableau 74 : statut des hypothèses de recherche après vérification .....	215
Tableau 75 : résultats de la variable indépendante 1.....	219
Tableau 76: résultats de la variable indépendante 2.....	221
Tableau 78 : Leçon 1 modèle type APC classe de Terminale.....	264
Tableau 79 : Leçon 2 modèle type APC classe de Terminale.....	267
Tableau 83 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 1 en classe de 4 <sup>ème</sup>	290
Tableau 84 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 2 en classe de 4 <sup>ème</sup> .....	291
Tableau 86 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 4 en classe de 4 <sup>ème</sup>	293
Tableau 87 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 4 en classe de 4 <sup>ème</sup>	294

---

## LISTE DES FIGURES

---

Figure 3: Schéma de la communication .....	89
Figure 6: Diagrammes des corrélations.....	159
Figure 7 : Diagrammes des corrélations.....	160
Figure 8 : Exemple de programme APC classe de quatrième et troisième.....	198
Figure 9 : le triangle didactique de Guy Brousseau .....	222

---

## SOMMAIRE

---

RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT .....	iii
REMERCIEMENTS .....	v
LISTE DE SIGLES ET D'ACRONYMES.....	vi
LISTE DE TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES.....	xi
SOMMAIRE .....	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE ..	7
INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE .....	8
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE : CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	10
CHAPITRE2 : CLARIFICATION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE.....	78
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE.....	94
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE .....	136
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE .....	137
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	138
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES .....	163
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	217
TROISIÈME PARTIE : DIFFICULTÉS ET UTILITÉS DE LA RECHERCHE, SUGGESTIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES.....	232
INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	233
CHAPITRE 7. DIFFICULTÉS ET UTILITÉS DE LA RECHERCHE .....	234
CHAPITRE 8 : ORIGINALITÉ, SUGGESTIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES .....	240
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	298
BIBLIOGRAPHIE .....	306
TABLES DES MATIÈRES .....	319

---

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

Adoptée depuis 2012 et introduite dans les enseignements/apprentissages, l'approche par les compétences, cette notion, toute nouvelle, crée des interrogations et des inquiétudes, tant pour les autorités administratives de l'éducation, le personnel enseignant que pour les apprenants. Les médias parlent chaque jour des difficultés que rencontrent les enseignants à implémenter cette approche de manière efficace.

L'enseignement/apprentissage par la nouvelle approche est un sujet novateur au Cameroun, surtout en ce qui concerne l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun. C'est pourquoi les recherches qui y sont menées sont peu nombreuses. Néanmoins, des journées pédagogiques sont organisées de temps en temps dans l'optique de mieux comprendre cette approche et de mieux l'implémenter. Par ailleurs, nos prédécesseurs, experts dans le domaine de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, à l'instar de Ngatcha (2006), faisaient déjà mention du « changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun ». Il s'agit, pour l'auteur, de ne plus apprendre la langue allemande pour le simple plaisir, ou encore moins pour aller en Allemagne, mais plutôt de contribuer au développement du Cameroun à travers les idées, les pensées. Le développement du Cameroun passant par l'apprentissage de l'allemand demande que les apprenants puissent, à la fin de leur formation, trouver du travail, afin de réduire le taux de chômage qui devient de plus en plus croissant dans la société camerounaise. Relever ce défi requiert un changement de paradigme et de curriculum scolaire, d'où l'APC (approche par les compétences). C'est dans ce sillage que s'inscrit notre thème de recherche, à savoir : **« Enjeux et difficultés de l'implémentation de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au secondaire : le cas des enseignants de huit chefs-lieux des régions du Cameroun »**.

Gomsu (1985) parle de introduction de l'enseignement/apprentissage (EA) de l'allemand dans le système éducatif camerounais en 1953 avec l'ouverture du lycée Général Leclerc. Cet enseignement/apprentissage (EA) de l'allemand a connu une évolution tant au niveau des programmes, des manuels qu'au niveau des méthodes. Aujourd'hui, l'(EA) de l'allemand, tout comme les autres disciplines enseignées au secondaire, connaît l'introduction effective de l'APC en tant que nouvelle méthodologie d'enseignement. L'objectif de la mise en œuvre du nouveau dispositif d'enseignement dans le système éducatif camerounais est « de rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours

» (Roegiers, 2006 : 52). Pour ce fait, l'enseignement n'est plus orienté vers les objectifs, mais plutôt vers le développement des compétences. Belinga (2005) précise un certain nombre d'éléments que l'enseignement par compétences exige. Il dit par exemple : « L'enseignement par compétences exige l'identification et la description de celles-ci, la précision de leurs composantes, de leur niveau de maîtrise, l'élaboration des tâches à accomplir en fonction des problèmes à résoudre ». (p.46). L'enseignant devra aussi tenir compte des composantes transversales dans le cadre de ses enseignements. Ainsi, l'enseignement par compétences de l'allemand exige l'identification et la description des compétences en allemand, de la précision de ses composantes, du niveau de maîtrise de ces composantes par les enseignants et les apprenants, l'élaboration des tâches à accomplir.

D'après les travaux faits par Belinga (2010), Nyankam (2006) et d'autres auteurs, la terminologie « approche par les compétences », bien que déjà implémentée et pratiquée dans les lycées et collèges camerounais, n'est ni bien comprise, ni bien maîtrisée par les enseignants. Nyankam dit que l'APC favorise l'apprentissage en ce sens qu'elle centre ses enseignements sur l'apprenant. Il précise que ses enseignements sont contextualisés et peuvent dans cette mesure contribuer à la résolution du taux de chômage et à la réduction du taux d'échec scolaire au Cameroun. Cependant, sa mise en œuvre n'est pas un fleuve tranquille, car les élèves-professeurs de l'ENS de Yaoundé, l'instar de : Tsayem (2014), Onana (2016), Ebodé Nama (2019), Rita Noumedem (2020) et Anaba Leama (2020) dans leur mémoire de DIPES II, relèvent respectivement les difficultés de cette nouvelle approche. Il s'agit, entre autres, de la pratique des activités d'intégration, du quota horaire réduit, des effectifs pléthoriques, de la maîtrise lacunaire de la nouvelle approche, des problèmes d'infrastructure, de l'incapacité à formuler les situations- problèmes par les enseignants, de la non maîtrise des concepts propre à pédagogie de l'intégration et de l'irrégularité des séminaires de formation dans certaines localités. En 2013, Belinga fait mention des problèmes de l'approche par les compétences avant son implémentation dans le sous-système francophone, notamment au niveau des inspecteurs chargés de sa mise en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire qui, eux-mêmes, ne comprenaient pas ce nouveau paradigme.

Plus encore, Cros et al. (2010, cités par Daouaga, 2021, p.106), regroupent les incohérences de la nouvelle réforme en deux catégories : la première renvoie aux conditions matérielles dans lesquels l'école fonctionne (la volonté d'une centration sur l'apprenant alors que les effectifs en situation de classe sont pléthoriques, l'adoption d'une

nouvelle approche) qui demande la production des supports pédagogiques, pourtant les moyens ne le favorisent pas. La deuxième série d'incohérence porte sur le processus de mise en œuvre de ce nouveau dispositif de formation : l'absence d'une stratégie de communication, la formation réservée aux enseignants en exercice et non aux enseignants encore à l'école, l'absence ou l'insuffisance d'encadrement des enseignants.

Nous constatons au regard des travaux faits que l'APC est bien évidemment implémentée dans les établissements d'enseignements secondaires du sous-système francophone camerounais, mais elle fait face à de nombreux enjeux et difficultés, qui bouleversent les acteurs du secteur éducatif. **D'où le problème des enjeux et les difficultés liées à la préparation, la dispensation des leçons d'allemand et, l'apprentissage de celles-ci, selon l'approche par les compétences dans les lycées du Cameroun.** Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ? **Plus spécifiquement :** Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées gagnent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées risquent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Quelles sont les difficultés que les enseignants d'allemand des lycées rencontrent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Quelles sont les mesures à prendre pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC ?

Notre principal objectif est de déceler les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand des lycées, lors de la préparation, la dispensation des leçons et l'apprentissage de celles-ci selon l'approche par les compétences.

Plus spécifiquement de : montrer ce que gagnent les enseignants d'allemand des lycées, en préparant, en dispensant des leçons et en les faisant apprendre selon l'APC ; ce qu'ils risquent, en préparant, en dispensant des leçons et en les faisant apprendre selon l'APC; enfin de mettre sur pied des mesures pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC ?

L'hypothèse générale à tester par la thèse est que l'implémentation de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun a des enjeux et les difficultés. De cette hypothèse générale découlent trois autres, à savoir :

Hypothèse de recherche N°1(HR1) : la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des gains.

Hypothèse de recherche N°2(HR2) : la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des risques.

Hypothèse de recherche N°3(HR3) : la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des difficultés.

Cette étude a non seulement un intérêt épistémologique, didactique, éducationnel, social, théorique, mais aussi thématique et spatio-temporel.

Sur le plan épistémologique, elle permet au lecteur de prendre, non seulement connaissance de l'origine de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun, mais aussi de prendre connaissance de son évolution dans l'espace et dans le temps.

Concernant la didactique, elle vise le questionnement des méthodes, stratégies, techniques, du curriculum de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun, en vue d'améliorer l'enseignement pour les enseignants et l'apprentissage pour les apprenants d'allemand.

Sur le plan éducationnel, il s'agit d'aider les enseignants d'allemand à bien comprendre le concept de l'APC, ses rouages, et aussi de leur proposer des stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC dans leur enseignement ;

Le volet social prétend rendre les enseignants et les apprenants d'allemand compétents et compétitifs sur le marché de l'emploi, faciliter l'insertion socio-professionnelle des apprenants d'allemand.

Fixer les limites de l'étude consiste à circonscrire les bornes que nous n'allons pas franchir, des points de vue théorique, thématique et spatio-temporelle

### **Délimitation théorique**

À partir de cette étude, nous voulons montrer ce que gagnent et risquent les enseignants d'allemand en pratiquant l'APC, et recenser les difficultés liées à la pratique de cette approche dans l'E/A de l'allemand au Cameroun. Comme théories explicatives de notre étude, nous ferons appel aux théories de l'ingénierie pédagogique : la théorie des trois actes apprentissage de Manuel et André, qui sont essentiellement basés sur le béhaviorisme, le constructivisme, et le socioconstructivisme.

### **Délimitation thématique**

Comme thèmes à développer dans notre étude, nous aurons : compétences, approche par les compétences, enseignement/apprentissage, intégration, tâches, situation-complexe, didactique générale, didactique disciplinaire, transposition didactique, contrat didactique, etc.

### **Délimitation spatio-temporelle**

Compte tenu des contraintes, et des crises (politiques et sanitaires), il nous est impossible d'étendre cette étude dans toutes les régions du Cameroun. Pour cela, nous allons nous limiter dans les régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud, particulièrement dans les chefs-lieux de ces différentes régions. Ce choix se justifie par le désir d'avoir une idée générale et réelle des enjeux et difficultés de la pratique de l'APC sur l'étendue du territoire national, afin de faire des propositions de solutions conséquentes.

Cette thèse comprend trois parties, chacune d'elles correspondant aux différents axes cités ci-dessus. Dans la première, constituée des chapitres 1, 2 et 3 nous traiterons des fondements théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée. Dans la seconde partie du travail, nous mettrons l'accent sur la méthodologie, la présentation, l'analyse et la vérification des hypothèses d'une part, et l'interprétation et la discussion des résultats d'autre part. Cette deuxième partie contiendra les chapitres 4, 5 et 6. La troisième partie de la recherche sera consacrée aux difficultés, à l'utilité de la recherche, aux limites, aux suggestions et aux perspectives de la recherche. Les chapitres 6, 7 et 8 constitueront cette dernière partie du travail.

---

PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE  
CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA  
RECHERCHE

---

## **INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE**

Depuis environ une dizaine d'années, l'APC prend de plus en plus d'ampleur dans les sous-systèmes d'enseignement francophones et anglophones. D'après le Document de stratégie pour la croissance de l'Emploi (2009) du Cameroun, elle est l'outil de planification des politiques d'enseignement qui veut mettre en adéquation la formation et l'emploi. L'adoption de l'APC devrait permettre de trouver des solutions aux inadéquations observées dans l'enseignement. Car, selon la philosophie actuelle, il est nécessaire de concevoir des systèmes qui aident plus efficacement les jeunes à mettre en valeur leur potentiel dans le travail et à occuper la place qui est la leur dans la société, en tant que citoyens responsables. Ainsi, bon nombre de pays espèrent trouver en l'APC des réponses à leurs interrogations concernant les modèles d'enseignement qui pourraient mieux s'adapter aux réels besoins de leur société. Ils intègrent cette idée selon laquelle les modèles de l'APC permettront une meilleure ouverture sur l'extérieur tout en facilitant les échanges économiques, culturels et l'autonomisation de l'individu. C'est dans ce contexte qu'a débuté, en 2007, une série d'expérimentations de l'APC dans l'enseignement dans divers pays (dont le Cameroun.).

En effet, cette perspective s'inscrit dans la matérialisation des recommandations de l'organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 1996) sur l'éducation pour tous, qui met l'accent sur « l'égalité des chances, l'accès à l'école pour tous, la résolution des problèmes de planification et de gestion du système d'enseignement et surtout la cohérence entre la formation et l'emploi aux fins de résorber la précarité et le chômage des jeunes sortants du système éducatif camerounais ».

Le transfert des modèles de réformes éducatives des pays développés (PD) par les organisations internationales et non gouvernementales, qui décident des bonnes pratiques à adopter dans les pays en développement (PED), se fait tant au niveau des politiques que des structures et des contenus de l'éducation. Ces réformes par l'APC sont prescrites par des PD qui ont, eux, déjà des pratiques relativement longues en matière de planification de l'éducation et des moyens adéquats pour mettre en place des réformes abouties. Du fait que les contextes socio-éducatif, économique, culturel et historique des PD soient différents de ceux des PED, l'adaptation des « recommandations » s'avère une entreprise complexe. Aussi, cette adaptation confuse se manifeste-t-elle au niveau de la formation des enseignants de l'allemand, mais aussi des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage,

etc, d'autant plus que, du fait de son caractère éclectique et de son ambition de transversalité, l'APC exige que l'enseignant possède une bonne maîtrise non seulement de la discipline enseignée, mais également des connaissances dans d'autres disciplines, maîtrisant en outre différentes manières d'enseigner, tout en étant capable de définir en détail les besoins de ses apprenants. Et, surtout, il doit être capable d'adapter son enseignement aux situations particulières de sa classe. Cette approche exige donc des changements d'attitude. En ce sens, les enseignants ont besoin de recevoir une formation appropriée, aussi bien dans leur référentiel théorique que dans leurs implications pratiques (Miled, 2004).

Revenant au système éducatif camerounais, il nous incombe de connaître comment il est structuré et, puisqu'il s'agit du processus enseignement/apprentissage, de présenter de manière succincte ce qu'est la didactique des disciplines. Puis, d'explicitier les enjeux de l'approche par compétences, c'est-à-dire son origine, ses champs d'application, et étant donné que l'allemand, en tant que langue, est l'un de ses champs d'application, de présenter ses méthodes, techniques d'enseignement et autres. Et enfin d'insérer théoriquement notre étude.

**CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE :  
CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes II, dans un pays en voie de développement: qu'est le Cameroun. En fait, parler d'enseignement/apprentissage, c'est faire intervenir une discipline scolaire enseignée dans un système éducatif, qui, lui, fait appel aux établissements d'enseignements primaires, secondaires et supérieures. Puis, une discipline est enseignée et apprise. De ce fait, il est impératif de se demander: que enseigner? Comment enseigner? Où enseigner? Avec quoi enseigner? Telles sont les questions qui ont suscité cette étude, et auxquelles répondra cette partie.

## 1.1. DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE

Dans un document de « recherche et de formation », Françoise Ropé recueille les points de vues des chercheurs en didactique des disciplines sur ce que c'est, ses caractéristiques, sa différenciation à la pédagogie et sur la didactique-action. Françoise précise que la didactique des disciplines constitue un nouveau champ de connaissances distinct de la discipline-objet d'enseignement, et distinct des sciences de l'éducation. À ce titre, elle revendique une place spécifique dans les cursus de formation.

Alors, où se situe sa spécificité ? Quel rapport la didactique des disciplines entretient-elle avec les contenus, l'enseignement, l'apprentissage ?

### 1.1.1. Essai de définition

Nous définissons la didactique comme un questionnement sur le savoir, sur le processus enseignement/apprentissage. Plusieurs registres tentent aussi de lui donner une définition:

Un registre *épistémologique* où le problème peut être formulé ainsi : Si l'on se fixe le contenu du domaine empirique avec lequel on veut familiariser les élèves, le niveau de fonctionnement de la pensée, les types de situations didactiques, sur quels savoirs peut-on déboucher ?

Un registre *psychologique* où le problème est : **Qu'en est-il des élèves ? À quelles conditions sont-ils capables de s'appropriier les contenus proposés ?**

Un registre *pédagogique* où le problème est : À quelles conditions le système scolaire, et, en particulier, les enseignants dans les classes, peuvent-ils et veulent-ils

prendre en charge l'innovation ? L'expérience des grandes réformes a cruellement révélé la méconnaissance des obstacles à ce niveau et le besoin d'une évaluation prédictive.

La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique :

- sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie ;
- sans références aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives,
- sans références au contexte même de l'institution scolaire et de son fonctionnement (Audigier, 1986, p.16).

### **1.1.2. Didactique et contenus d'enseignement**

Martinand (1985, p.24) relève le fait qu'il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline. Les didacticiens ne peuvent être regardés comme des psychologues d'une espèce particulière, pratiquant une psychologie de l'apprentissage des contenus d'enseignement en situation scolaire.

Les contenus d'enseignement sont aux yeux de la didactique ce que le langage est aux yeux de l'enseignement du français, de l'allemand et de toutes les langues enseignées dans les établissements scolaires (Romian, 1990). Au-delà des programmes, l'ensemble des concepts, des principes organisateurs des activités langagières en classe.

La définition des contenus de l'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes :

- l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré ; les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir ;
- les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnels ;
- les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences du corps des enseignants par exemple ;
- le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées. (Vergnaud, 1983, p. 85-86)

Disons en somme que la didactique disciplinaire étudie les contraintes citées ci-dessus. Elle étudie tout particulièrement l'épistémologie de la discipline, les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produite par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle. Par ailleurs, les contenus d'enseignement de l'allemand peuvent être définis comme le système des éléments qu'un élève doit s'approprier pour réussir et comprendre ses actions. Ces éléments sont de natures différentes :

- les uns concernent directement l'action et les résultats à obtenir. Par exemple : l'enseignant d'allemand propose des tâches aux apprenants et ils exécutent ;
- les autres concernent les moyens d'obtenir les résultats et les mécanismes en jeu dans la situation. Les contenus usent des méthodes, stratégies et technique pour parvenir aux résultats (Marsenach, p.126).

### **1.1.3. Didactique et pédagogie**

D'après Tochon (1989), le fait didactique relève de l'organisation des contenus, première fonction de l'agenda de l'enseignant. Le fait pédagogique concerne l'organisation de la relation sociale à ces connaissances. « La gestion du groupe-classe » qui est la seconde fonction de l'agenda de l'enseignant.

Comment peut-on caractériser l'approche des contenus d'un enseignement par la didactique ? Comment l'approche didactique d'une discipline se distingue-t-elle de ce qu'on appelle traditionnellement sa pédagogie ? À ces différentes interrogations Astolfi répond de la manière suivante :

L'approche pédagogique tend à considérer les contenus d'enseignement efficaces pour les mettre en œuvre : recherche de progressions, d'activités nouvelles à proposer, de nouveaux modes d'organisation de la classe, de documents « didactiques » (dans l'acception traditionnelle du terme). L'approche didactique ne nie pas l'utilité de ces aspects, et d'une certaine façon, elle contribue même à les renouveler. (...). Elle s'en distingue d'une part en travaillant en amont de la réflexion pédagogique. Par exemple, en

analysant les contenus d'enseignement donnés par les programmes et l'état d'avancement du « savoir savant », et en examinant la logique des transpositions qui y sont proposées. Dans ce sens, la didactique ne considère pas les contenus d'enseignement comme des données stables, mais elle les prend comme objets d'étude avec le but d'aboutir, dans chaque discipline, à un curriculum moins empirique qu'aujourd'hui (Astolfi, 1989, p.261).

Être pédagogue, selon Dabene, c'est savoir transmettre des connaissances acquises ailleurs, définies en elles-mêmes et non par rapport au public auquel elles sont destinées ; alors que dans la perspective didactique l'analyse théorique de la matière à enseigner la langue maternelle et ce qu'elle véhicule est inséparable de l'analyse des finalités et des objectifs qui détermine à son tour les modes de transmission.

Et nous pouvons dire qu'être bon pédagogue en enseignement/apprentissage du français, c'est l'être aussi en enseignement/apprentissage de l'allemand. Puisque les deux disciplines appartiennent à la didactique des langues. En effet, être bon pédagogue en allemand, c'est savoir transposer les savoirs savant en savoir à enseigner et des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Bien plus encore, c'est de savoir élaborer ses progressions, créer de nouvelles situations-problèmes, des situations-didactiques, c'est de savoir organiser sa salle de classe selon la demande de la leçon à enseigner, c'est de savoir reconnaître le profil et le niveau de chaque apprenant et d'adapter son dispositif d'enseignement à cela, etc.

#### **1.1.4. Didactique et apprentissage**

Julo (1989) considère que, si l'on prend comme objectif la compréhension d'une notion donnée, il est inévitable qu'on soit amené à se poser la question de ce qui fait que l'élève parvient ou ne parvient pas au niveau de compréhension visé. C'est ainsi qu'on aborde la question de « l'activité cognitive » de l'élève, ce que l'on appelait autrefois le « raisonnement ». Cognitif signifie ici qu'il s'agit d'actions ou de modes de pensée en rapport avec un domaine de connaissance déterminé. En effet, il ne s'agit pas de dégager des lois générales, comme tente de le faire la psychologie, mais de s'intéresser à la manière dont l'élève traite un contenu et une situation donnés.

Envisager l'enseignement comme la dévolution à l'élève de la responsabilité de l'usage et de la construction du savoir, conduit à des paradoxes qu'il est utile de signaler. (...) Plus le professeur cède aux demandes de l'élève et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances

d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. C'est un premier paradoxe : ce n'est pas tout à fait une contradiction, mais le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque.

Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : *si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir*. Mais l'élève est, lui aussi, devant une injonction paradoxale : s'il accepte que, selon le contrat, le maître lui enseigne les résultats, il ne les établit pas lui-même et donc n'apprend pas. Si au contraire s'il refuse toute information de la part du maître, alors la relation didactique est rompue (Brousseau, 1986), p.66).

Astolfi et Develay (1988) pensent que les travaux actuels de didactique s'accordent très massivement sur l'aspect constructiviste de l'acquisition des connaissances, même si leurs problématiques et méthodologies sont variées, les unes s'inspirant par exemple du courant piagétien, alors que d'autres se réfèrent davantage à la psychologie cognitive qui modélise le traitement de l'information en interaction avec les acquis de l'intelligence artificielle. (...). Les discordances qu'on observe lors de ce contrat didactique ne signifient nullement que l'enseignant n'ait pas une fonction centrale au cours de l'apprentissage, mais que celle-ci ne doit pas être pensée comme substitutive. Ils considèrent avec Bruner que cela relève de la « fonction d'étayage » de l'adulte, c'est-à-dire d'un mode d'intervention qui essaie de se régler sur le fonctionnement intellectuel de l'élève, afin de mieux en réussir le dépassement. Quelque soit le cas, l'enseignant a toujours un rôle à jouer dans l'apprentissage. Il intervient pour guider, conduire, orienter : il est un intervenant.

### **1.1.5. Didactique, spécificité et dépendance**

Selon Bronckart (1989), les didactiques des matières scolaires constituent des technologies spécifiques et culturelles, articulées à la science de l'éducation. Elles visent à l'action et à la décision sur le plan des objectifs, des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation. Elles requièrent trois ordres de connaissances : celles élaborées par la science de l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'histoire et les conditions contemporaines de l'enseignement de la matière scolaire concernée ; celles élaborées par les disciplines scientifiques ayant trait aux contenus à enseigner ; celles élaborées par les disciplines ayant trait aux processus

d'enseignement/apprentissage. Elles sont conduites en outre à entreprendre des recherches spécifiques, centrées sur l'analyse des pratiques scolaires et des processus d'acquisition mis en jeu par les élèves, et sur l'expérimentation de nouvelles modalités d'enseignement.

Romian (1989), faisant allusion à la référenciassion, dira que ce n'est pas seulement d'ordre théorique mais aussi d'ordre pratique. Le didacticien de français procède :

- au traitement didactique des traditions et innovations scolaires ;
- au traitement didactique des pratiques sociales de la communication orale, écrite ;
- au traitement didactique des référents théoriques. La cohérence des cadres théoriques pluridifférenciés n'est pas à chercher du côté de leurs sources, mais du côté de la problématique didactique. L'opérationnalisation des référents théoriques, c'est-à-dire leur actualisation, leur traduction en actes, en classe, va bien au-delà d'une application, voire d'une transposition terme à terme qui se ferait par réduction, d'une manière linéaire.

La didactique dépasse le stade de l'impossible pluridisciplinarité, pour devenir une discipline transversale ou traversière, comme tant d'autres (cf. la géographie, l'économie, la médecine, ...), totalement responsable de ses théories, de ses questions et de ses réponses (Galisson, p.43).

Qu'en est-il, de ce point de vue, des relations entre la linguistique et la didactique des langues ? Boutet (1978), lors d'un colloque de didactique de langues, précise qu'il s'agit de deux domaines de connaissances aux objets distincts ; l'objet de la didactique des langues est de comprendre l'ensemble complexe des processus d'acquisition et d'apprentissage d'une discipline particulière, les langues, afin de pouvoir agir sur les situations. Ce n'est en aucune façon l'objet de la linguistique, bien qu'il y ait des « interfaces ». La didactique, même si elle comporte un secteur de recherche que l'on peut qualifier de fondamental, est par ailleurs une discipline d'intervention : elle doit agir dans le social, et les résultats des recherches menées en son sein doivent pouvoir améliorer, remédier : les recherches ont donc une sanction sociale possible, ce qui pose la question de l'évaluation en didactique. De ce point de vue, la didactique des langues occupe face à la linguistique la même position qu'occupe l'ergonomie face à la sociologie, par exemple.

Pour analyser d'une manière plus focalisée les processus d'apprentissage dans des champs conceptuels limités, et pour permettre une construction *ad hoc* des contenus

d'enseignement, Astolfi (1989) estime qu'il y a eu besoin et il y a encore besoin aujourd'hui de se créer des concepts nouveaux. Une des choses, en effet, qui caractérise l'émergence des didactiques, particulièrement en France, c'est de s'être forgé au fur et à mesure de leur constitution comme discipline nouvelle de recherche, un corpus nouveau de concepts (c'est-à-dire des manières d'appréhender le réel, de lire les situations d'enseignement et d'apprentissage), qui n'existaient pas comme tels dans les disciplines originelles.

### **1.1.6. La didactique - discipline d'action ?**

Bally (1987) apporte un éclairci sur la notion de didactique action. Il la considère comme une discipline « praxéologique » incontestablement ancrée, certes, dans un corps de connaissances scientifiques ou méthodologiques de type théorique - celui qui a trait à des disciplines savantes d'origine - mais elle est tout aussi étroitement liée, reliée à l'action : celle qui caractérise le terrain pratique où se manifeste sa dimension « appliquée ».

La didactique constitue une discipline d'action ou une technologie, au sens général du terme (Bronckart, 1989, p.64).

Matinand (1985) soutend que jusqu'à présent on a presque toujours constaté une solidarité entre la recherche didactique, l'innovation pédagogique et la formation des enseignants avec le besoin d'une circulation dans tous les sens des idées, des problèmes et des résultats. Et Dabene en guise de conclusion dira que la didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation.

## **1.2. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND EN TANT QUE DISCIPLINE SCOLAIRE DE 1953-2012**

Notons d'entrée de jeu que le tout premier programme d'allemand dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun a été défini par le Ministère de l'Éducation nationale (MEN), aujourd'hui appelé Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC), ceci vu l'arrêté n° 149 en date du 25 septembre 1996. De 1953, date de son introduction dans le sous-système francophone jusqu'en 1996, il n'y avait pas de programme pour l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Cependant, les enseignants utilisaient des livres pour enseigner (nous y reviendrons lorsque nous aborderons les manuels didactiques).

Le présent segment de travail présentera l'enseignement/apprentissage de l'allemand depuis 1996 jusqu'en 2012. Ceci se fera à plusieurs niveaux : au niveau des objectifs d'enseignement, des profils de compétence des apprenants, du volume horaire, des contenus d'enseignement, de l'approche méthodologique, de l'évaluation, du manuel didactique, des méthodes, techniques et stratégies d'enseignement.

### **1.2.1. Objectifs d'enseignement d'allemand de 1996 à 2012**

#### **Objectifs généraux**

L'enseignement de l'allemand vise :

- le développement de la personnalité du jeune Camerounais;
- l'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'indépendance;
- l'acquisition par lui des capacités et des aptitudes permettant son intégration dans la communauté;
- le développement de son esprit d'initiative (réflexion/action).

#### **Objectifs spécifiques**

##### ***Sur le plan linguistique***

- la maîtrise des cinq compétences linguistiques (comprendre, parler, lire, écrire, traduire);
- la réflexion sur la langue (comparaison entre les langues maternelles, langues de départ et langue-cible pour en dégager les ressemblances et les divergences).

##### ***Sur le plan didactique***

- l'acquisition des techniques d'apprentissage qui rendent l'élève autonome;
- l'exploitation de tout document rédigé en allemand ;
- l'aptitude à l'organisation et au travail en groupe aux fins d'apprendre à penser et à agir de façon démocratique.

##### ***Sur le plan cognitif***

- l'accès à la civilisation, à la culture et à la littérature des pays germanophones;
- l'accès aux informations provenant des pays germanophones;

- la réflexion sur les problèmes urgents de la société dans laquelle vit l'apprenant et les possibilités de la transformer.

### ***Sur le plan culturel***

L'apprentissage des modes de pensée et de compréhension des types de cultures différentes de celle de l'apprenant en vue de faciliter l'intégration dans un monde plurilingue.

### ***Sur le plan affectif***

- la prise de conscience par l'apprenant de son identité;
- l'exercice des règles du jeu démocratique dans le cadre des activités d'apprentissage appropriées;
- l'acceptation du principe de la différence;
- la communication interculturelle;
- la solidarité et l'amitié entre les peuples.

### ***Sur le plan psychomoteur***

- l'apprentissage des comportements actifs.

## **1.2.2. profils de compétence des apprenants 1996 à 2012**

### **À La fin de la classe de quatrième**

À la fin de la classe de quatrième, l'élève doit être capable de :

- lire correctement un texte simple de langue courante;
- rédiger un court texte cohérent sur un thème donné en se servant du vocabulaire et des structures grammaticales mis à sa disposition;
- traduire certaines expressions françaises ou anglaises en allemand et vice-versa;
- distinguer la structure de base de la phrase allemande de celle de la phrase française ou anglaise;
- utiliser correctement un petit dictionnaire bilingue allemand-français-allemand ou allemand-anglais-allemand;
- conjuguer correctement les verbes étudiés;
- transformer un dialogue en récit et vice-versa;

- réagir à une conversation simple;
- engager une conversation simple;
- décrire une situation à partir des images;
- reproduire par écrit et/ou oralement un texte simple écouté;
- distinguer un verbe transitif d'un verbe intransitif;
- utiliser correctement les prépositions gouvernant l'accusatif, le génitif, le datif;
- reconstituer un texte;
- jouer une petite scène;
- réciter un poème;
- se présenter et présenter d'autres personnes,
- demander (donner) des renseignements simples

### **À la fin de la classe de troisième**

A la fin de la classe de troisième, l'élève doit être capable de :

- raconter un évènement vécu;
- rédiger une lettre;
- discuter dans le cadre scolaire;
- utiliser correctement les verbes forts;
- faire son portrait et celui des autres;
- parler de la famille;
- parler des états fédérés allemands;
- décrire un village;
- parler de la vie des jeunes de son âge;
- former correctement les noms composés;
- utiliser correctement les auxiliaires de mode.

### **À la fin de la classe de seconde**

A la fin de la classe de seconde, l'élève doit être capable de :

- parler des problèmes de l'emploi et du logement;
- parler de la musique et des arts;
- prendre position sur un problème donné et la défendre;
- rédiger de petits poèmes;

- parler de quelques problèmes de la jeunesse allemande et camerounaise;
- rédiger une demande d'emploi;
- parler des problèmes de conflit de génération;
- rédiger des spots publicitaires;
- rédiger un protocole d'interview;
- répondre à une interview;
- parler de quelques organismes allemands;
- parler de l'époque coloniale allemande au Cameroun;
- donner son point de vue sur l'idée que se font les Allemands des Africains.

### **À la fin de la classe de première et de la classe de terminale**

A la fin de ces deux classes, l'élève doit être capable de :

- soutenir un débat;
- rédiger et présenter un exposé;
- parler des problèmes actuels (environnement, démographie, sport, sexe, drogue, catastrophes naturelles, violence, problèmes économiques, tribalisme, chômage, démocratie...);
- résumer un long texte;
- parler de quelques auteurs africains, allemands et germanophones;
- rédiger des sketches;
- parler succinctement de la science et de la technique.

### **1.2.3. Volume horaire 1996 à 2012**

Le volume horaire est de 4 heures par semaine pour toutes les classes. Ainsi, en partant sur la base de 22 semaines effectives de cours pendant l'année scolaire, cela fait 88 heures de cours par an et par niveau, chiffre qui n'est pas très éloigné de la norme internationale qui est comprise entre 100 et 120 heures.

Ceci revient à dire qu'à la fin du second cycle, chaque élève germanisant doit avoir suivi 440 heures de cours.

### 1.2.4. Contenus d'enseignement 1996 à 2012

#### Classe de quatrième (Thèmes)

- présentation et identification des personnes;
- les pays germanophones : données générales;
- la vie en milieu scolaire - portrait de quelques élèves;
- la famille;
- les fêtes;
- les États fédérés allemands;
- les habitudes alimentaires;
- le corps humain et la santé;
- le village;
- les loisirs.

#### Grammaire

- la conjugaison au présent de l'indicatif;
- l'article défini et l'article indéfini;
- la place du verbe dans la phrase;
- l'inversion du sujet;
- l'adjectif possessif;
- la phrase interrogative;
- la négation;
- les nombres cardinaux;
- le pluriel des noms;
- les auxiliaires de mode;
- l'interrogation;
- la forme de politesse;
- la déclinaison du nom;
- les verbes à particules séparables;
- l'impératif;
- la conjugaison avec changement de voyelle;
- les prépositions suivies du datif;
- les prépositions suivies de l'accusatif;
- les prépositions mixtes;
- le prénom personnel;
- les nombres ordinaux;
- le verbe pronominal;
- la date;
- l'interrogation indirecte;
- le complément d'objet indirect;
- les degrés de comparaison;
- le passé composé;

- le prétérit des auxiliaires être et avoir;
- l'adjectif qualificatif épithète;
- la proposition subordonnée conjonctive.

### **Actes de communication**

- saluer;
- demander l'âge de quelqu'un;
- donner son âge;
- se présenter;
- présenter quelqu'un;
- prendre congé;
- demander/dire l'heure, la date;
- parler de son état physique;
- parler/répondre au téléphone;
- dire qu'on a compris ou qu'on n'a pas compris quelque chose;
- dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas quelque chose ou quelqu'un.

### **Classe de troisième (Thèmes)**

- les pays germanophones : données géographiques, population, climat;
- présentation d'une ville et d'un village allemands;
- la vie dans une famille allemande;
- les droits et les devoirs des jeunes allemands;
- le voyage;
- l'Allemagne vécue par les Africains;
- les loisirs.

### **Grammaire**

- Réviser des structures vues en quatrième;
- le pronom relatif (se limiter à der, die, et das et ne pas introduire le génitif);
- la proposition infinitive;
- les conjonctions de subordination;
- le passé composé des verbes mixtes;
- le prétérit;
- l'adjectif substantivé;
- l'adjectif indéfini;
- la place des mots dans la phrase;
- le passif (au présent uniquement).

### **Acte de communication**

- s'informer sur quelqu'un/quelque chose;
- dégager les ressemblances et les divergences;
- exprimer son point de vue;
- accepter/décliner une invitation;
- imiter quelqu'un;

- demander/donner des informations;
- exprimer le plaisir, la satisfaction;
- formuler les souhaits;
- demander/donner/refuser une permission;
- défendre;
- interdire;
- prendre/donner des nouvelles;
- remercier.

### **Classe de seconde (Thèmes)**

- la formation professionnelle;
- le monde du travail;
- l'habitat et les problèmes de logement;
- le conflit de générations;
- l'engagement des jeunes dans la communauté;
- la créativité;
- l'information et les clichés.

### **Grammaire**

- les pronoms adverbiaux
- le passif;
- la négation;
- le plus-que-parfait;
- les prépositions suivies de génitif;
- le pronom relatif au génitif;
- le subjonctif;
- les verbes hängen, legen, setzen, liegen, stehen;
- les participes 1 et 2 employés comme adjectifs épithètes;
- le présent des verbes de modalité;
- le comparatif : "Je desto";
- le passif impersonnel;
- le passif avec les verbes de modalité;
- les pronoms einer, eines, eine;
- les adjectifs suivis de préposition;
- le complément direct du verbe;
- la proposition infinitive;
- le double infinitif.

### **Acte de communication**

- exprimer l'accord/le désaccord, le refus;
- comparer;
- justifier;
- exprimer la sympathie, l'antipathie; faire une proposition; féliciter;

- dire ce qu'on sait/ ce qu'on ne sait pas faire;
- prendre position;
- insister; engager, continuer, terminer une conversation;
- désapprouver;
- critiquer;
- protester;
- donner des instructions;
- dire sa déception;
- exprimer la colère, le dépit, le mécontentement, l'impatience;
- exprimer l'admiration;
- demander/refuser une permission d'absence;
- s'excuser;
- demander/refuser un emploi.

### **Classe de première (Thèmes)**

- le sport;
- la vie en communauté;
- le rôle de l'homme et de la femme dans la société;
- la contribution de la femme au développement;
- les problèmes de démographie;
- le tourisme;
- l'Afrique dans la littérature pour jeunes Allemands;
- la littérature négro-africaine d'expression allemande;
- les médias.

### **Grammaire**

- les subjonctifs 1 et 2. Le discours indirect. L'expression du souhait, du regret et de l'irréel;
- la proposition qualitative;
- le double infinitif dans la subordonnée;
- la déclinaison de l'adjectif épithète;
- les prépositions (toutes).

### **Acte de communication**

- exprimer la joie, la satisfaction, le mécontentement;
- dire ce qu'on aime/ce qu'on n'aime pas;
- plaindre quelqu'un;
- se plaindre;
- exprimer un désir, un souhait;
- présenter ses condoléances, ses regrets;
- juger, évaluer;
- engager la conversation sur un sujet donné;
- annoncer un plan;
- faire une transition;

- une digression;
- prouver, démontrer;
- conseiller/déconseiller;
- exprimer la certitude, la probabilité, le doute, l'impossibilité.

### **Classe terminale (Thèmes)**

- les problèmes de l'environnement;
- les relations entre l'Allemagne et l'Afrique;
- les contes;
- étude des textes de quelques auteurs Allemands contemporains;
- quelques aspects de la culture allemande;
- processus démocratique dans les pays africains;
- droits de l'homme;
- obstacles au développement de l'Afrique.

### **Grammaire**

Révision de toutes les structures vues en première.

### **Actes de communication**

- porter un jugement sur quelqu'un/quelque chose;
- émettre des hypothèses;
- dire que l'autre a tort/raison;
- demander le jugement de quelqu'un sur une action accomplie par soi-même;
- prendre la parole;
- rapporter un discours;
- argumenter.

### **1.2.5. l'approche méthodologique 1996 à 2012**

Un programme n'étant pas le lieu indiqué pour parler des problèmes d'ordre méthodologique de manière détaillée, nous nous contenterons ici de donner uniquement les grandes orientations susceptibles d'aider un professeur non encore expérimenté, mais que le professeur chevronné pourra modifier et/ou compléter.

Le jeune Camerounais qui apprend l'allemand connaît, en dehors de sa langue maternelle, d'autres langues telles que le français et/ou l'anglais. Le professeur devra en tenir compte dans la préparation, la transmission et l'évaluation de son cours.

Le phénomène interculturel étant un facteur important dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, le professeur doit, autant que faire se peut, procéder de manière contrastive.

Pour une efficacité toujours plus grande, le professeur doit centrer son

enseignement sur l'élève qu'il doit avant tout considérer comme une personne. Il cherchera toujours à le motiver. Il y a lieu de rappeler ici que la personnalité du professeur a un impact sur l'efficacité de son enseignement. Il devra en tenir compte et se comporter en conséquence. Le cours devra être organisé de façon à toujours donner l'occasion à l'élève de participer effectivement à sa propre formation.

Les techniques recommandées sont celles qui rendent l'élève autonome. L'utilisation des images, lorsqu'elles existent, est vivement recommandée. Le professeur peut, le cas échéant, en fabriquer avec l'aide des élèves ou alors demander à ces derniers de le faire.

Pour ce qui est de l'explication de texte, commencer par l'exploitation des images ou du titre est de nature à mieux préparer les élèves à aborder le texte. Lorsqu'il n'y a ni images ni titre, le professeur doit, en fonction du thème développé dans le texte, trouver le moyen de préparer les élèves à "attaquer" le texte. Au niveau du second cycle, il est souhaitable de partir de la perspective des élèves.

S'agissant de la grammaire, il est recommandé de partir d'une structure se trouvant dans un texte dont les élèves connaissent déjà le contenu; en d'autres termes, la grammaire devrait être enseignée après qu'au moins la compréhension globale du texte a été assurée. Toutefois, le professeur jugera de l'opportunité de procéder autrement, mais il doit éviter de consacrer toute une heure de cours à l'enseignement de la grammaire. Pour une bonne participation des élèves, il est recommandé de procéder de manière inductive chaque fois que c'est possible.

Un accent particulier doit être mis sur l'enseignement du vocabulaire; c'est la seule façon d'enrichir le champ lexical des élèves qui, pour la plupart, n'ont ni dictionnaire, ni d'autres documents en dehors du livre de classe que tous pourraient ne pas avoir.

L'essai doit cesser d'être l'enfant pauvre du cours d'allemand. Le professeur doit l'intégrer dans son enseignement et initier les élèves à le rédiger en proposant des exercices appropriés. L'entraînement à la rédaction de l'essai doit commencer dès la quatrième.

La lecture à haute voix est indispensable.

Cependant, le professeur devra y recourir à bon escient. En tout état de cause, on ne lit pas à haute voix un texte que l'on veut comprendre.

Le travail en groupe est vivement recommandé.

Le professeur veillera à l'équilibre entre le code oral et le code écrit.

Enfin, le livre du maître doit être utilisé avec un esprit critique.

### 1.2.6. l'évaluation 1996 à 2012

L'évaluation permet au professeur de :

- vérifier le niveau de connaissance atteint par les élèves;
- se mettre en cause, et revoir sa manière de faire.

Elle doit:

- être en conformité avec les objectifs du programme;
- avoir ses propres objectifs clairement définis;
- être la plus régulière possible pour un meilleur suivi des élèves.

Enfin les critères d'évaluation doivent toujours être communiqués aux élèves.

#### ➤ Structure de l'épreuve

##### a) *Au niveau du premier cycle*

- un texte suivi de questions;
- des exercices de grammaire;
- des exercices de vocabulaire;
- un thème;
- un essai.

##### b) *Au niveau du second cycle*

- un texte suivi de questions;
- des exercices de grammaire;
- des exercices de vocabulaire;
- un thème;
- une version;
- un essai.

#### ➤ Nature de l'épreuve

##### a) *Au niveau du premier cycle*

Le texte : il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 10 et 15 lignes, porter sur un thème actuel connu des élèves et intéressant pour eux.

Les questions doivent être du genre choix multiple, vrai ou faux ou sous forme d'exercices de remembrement.

Les exercices de grammaire : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale est proposé à l'élève qui doit le compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 2 à 4 lignes).

Les exercices de vocabulaire : un texte simple et cohérent amputé de certains mots que l'élève doit compléter, ou des phrases isolées incomplètes que l'élève doit compléter avec des mots bien déterminés.

Le thème : un texte français ou anglais de deux phrases maximum que l'élève doit traduire en allemand.

L'essai : deux sujets au choix guidés portant sur les thèmes du programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent de 8 à 10 phrases sur le sujet choisi.

*b) Au niveau du second cycle*

Le texte : il doit être authentique, actuel, à caractère littéraire, philosophique ou informatif, intéressant pour les élèves et d'une longueur comprise entre 20 et 30 lignes. Les questions seront du genre choix multiple, vrai ou faux, remembrement ou recherche d'équivalence dans le texte d'un énoncé donné.

Les exercices de grammaire : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que l'élève doit compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 10 à 15 lignes).

Les exercices de vocabulaire : ils porteront sur l'élargissement du champ sémantique, les synonymes, les questions à choix multiple, la formation des mots, la construction de phrase avec des mots donnés, le rayage des mots faux dans un texte.

Le thème : un texte français ou anglais de 3 à 4 phrases que l'élève doit traduire en allemand.

La version : l'élève doit traduire en français ou en anglais un passage du texte visé ci-dessus. Sa longueur doit être comprise entre 4 et 5 lignes.

L'essai : deux sujets libres au choix dont l'un est en rapport avec le texte et l'autre portant sur l'un des thèmes au programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent d'une longueur comprise entre 15 et 30 lignes sur le sujet choisi.

➤ **La correction**

Les indications ci-dessus ne concernent que la traduction (thème et version) et l'essai dans la mesure où pour les autres parties l'objectivité est garantie.

Pour ce qui est de la traduction donc, le professeur doit accorder la primauté au fond sans toutefois perdre de vue que l'élève qui allie le fond et la forme aura une note supérieure à celle de celui ou celle qui a un bon fond mais commet des fautes de langue.

En ce qui concerne l'essai, les points doivent être répartis entre le fond et la forme (ponctuation, choix des mots, clarté, syntaxe ... etc) tout en privilégiant le fond. Les fautes de langue qui n'entravent pas l'intelligibilité du devoir ne doivent pas être sanctionnées outre mesure. Par contre la forme, quelle qu'elle soit, ne compte pas si le devoir est hors sujet.

➤ **Le barème**

Il se présente de la manière suivante :

*Au premier cycle*

Compréhension de texte	4 pts
Grammaire	4 pts
Vocabulaire	4 pts
Thème	4 pts
Essai	4 pts

*Au second cycle*

Compréhension de texte	4 pts
Grammaire	4 pts
Vocabulaire	4 pts
Thème	2 pts
Version	2 pts
Essai	4 pts

**1.2.7. Manuels didactique de l'introduction de l'allemand dans le système éducatif jusqu'en 2012**

À partir de la date de son introduction dans le système éducatif camerounais en tant que discipline scolaire en 1953, l'allemand sera enseigné dans les lycées et collèges du Cameroun avec des manuels purement français, conçus pour des adolescents français, à l'instar de la nouvelle « collection Deutschland » de Isler et Deghaye, puis « l'Allemand facile » de Chassard et Weil en 1962, par la suite en 1966 les enseignants utiliseront « cours d'Allemand » de Kuhn et G. Isnard. Dès 1970, un manuel d'origine allemand sera

associé à ces manuels français. Il s'agit de « Deutsch als Fremdsprache », des Allemands Braun, Nieder et Schmoë. C'est ainsi que progressivement, le manuel allemand dominera les manuels français, si bien qu'en 1974, le manuel allemand « Yao lernt Deutsch » sera officiellement retenu comme manuel d'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun. En 1991, le manuel allemand « Yao lernt Deutch » disparaîtra au profit du « Ihr un Wir », qui lui aussi cèdera la place au « Ihr und Wir Plus », ceci avec l'avènement de l'approche par compétences (APC) en 2012.

Notons que l'enseignement de l'allemand tel que présenté ci-dessus s'est fait dans une approche bien précise : celle de l'approche par objectifs (APO). C'est pourquoi, nous pouvons remarquer la répartition du programme en objectifs généraux et spécifiques, ainsi le profil aussi restreint et simplifié, l'évaluation et bien d'autre. Nous ferons plus bas un commentaire sur l'enseignement de l'allemand en rapport avec l'APO et l'enseignement de l'allemand en rapport avec l'APC.

#### **1.2.7.1. Les méthodes d'enseignements d'enseignement d'allemand au secondaire d'hier (APO) et d'aujourd'hui (APC)**

Il existe plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage en allemand. Ces méthodes sont anciennes et s'appliquent tant dans l'approche par objectifs que dans l'approche par compétences ; à la seule différence qu'elles sont actualisées et adaptées selon le modèle APC.

##### ➤ **La méthode indirecte ou grammairienne**

C'est la méthode d'enseignement la plus ancienne utilisée dans l'enseignement des langues et surtout de l'allemand qui date du XVIIe siècle. Cette méthode d'enseignement est devenue la méthode principale de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles d'une manière générale au XIXe siècle. Richards la qualifie de méthode « Grammar-Translation Method », c'est-à-dire méthode grammaire-traduction (Richards, 2001 : 4). Cette méthode visait à faire apprendre à l'élève par cœur le maximum de notions de vocabulaire et de grammaire de la langue étrangère qu'il apprenait. D'après l'auteur, le plus important dans l'enseignement d'une langue étrangère est d'avoir un vocabulaire riche et un grand nombre de notions de grammaire qui permettent sa compréhension. Sa dénomination de « méthode grammairienne » n'était pas faite au hasard, dans la mesure où les élèves étaient amenés à mémoriser leurs cours de grammaire. L'autre dénomination de « Grammar-Translation Method » se justifie aussi par le fait que dans celle-ci,

l'apprentissage du vocabulaire était seulement basé sur des textes lus et des listes de mots à la fois de la langue étrangère et ceux de la langue d'origine des apprenants. Anne LizeHertgers dans son Mémoire de bachelor dit à juste titre :

*L'apprentissage du vocabulaire était seulement basé sur des textes lus et des liste de mots bilingues. Dans cette méthode, la langue maternelle était utilisée pour enseigner les élèves ou étudiants. Surtout, elle est utilisée pour expliquer de nouvelles choses et pour comparer la langue étrangère avec la langue maternelle (Anne LizeHertgers : P. 5-6).*

Les reproches majeurs que l'on peut faire à cette méthode, c'est qu'elle n'accorde pas une grande importance à la langue parlée et la compréhension de la langue enseignée. Elle met en exergue la théorie behavioriste de Skinner qui conditionne l'apprentissage de l'allemand chez les élèves à travers la mémorisation par cœur des notions et règles de grammaire. Le type d'enseignement que préconise cette méthode est le dogmatisme-magistral centré sur l'enseignant considéré comme le seul détenteur du savoir.

#### ➤ **La méthode directe ou active**

La méthode directe dans l'enseignement des langues étrangères date du XVIII<sup>e</sup> siècle et désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cela voudrait dire que dans cette méthode, il n'était plus conseillé aux apprenants de faire recours à la traduction mentale pour s'exprimer, mais de penser directement dans la langue étrangère. Le but essentiel de cette méthode est d'amener ceux-ci à s'exprimer sans l'intermédiaire du français utilisé comme langue nationale et officielle. Elle est définie d'après Schweitzer, fondateur de cette méthode d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'il suit :

*La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni à la pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres. (Schweitzer, 1904, Avant-propos, P. 5).*

La méthode directe met un accent particulier sur l'expression dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans le cas de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, cette méthode directe a été introduite réellement à la fin des années 70 à partir du manuel « Yao lernt Deutsch »

élaboré en 1973-1974, elle visait à supprimer le type de méthode traditionnelle (méthode indirecte) qui était basée sur le processus « grammaire-traduction ». Dans le déroulement des leçons, les enseignants d'allemand mettaient désormais un intérêt majeur dans l'expression des élèves en langue allemande et l'utilisation du français pendant ces moments était proscrite. Le cours d'allemand se déroulait alors sous forme de dialogue entre les élèves et l'enseignant et les élèves entre eux-mêmes. Ceci a permis d'accroître le niveau d'expression des apprenants de l'allemand au Cameroun et a favorisé l'émancipation de ces derniers qui ne se sentaient plus comprimés à un enseignement dogmatique, magistral et expositif. Dans la conception des textes dans le manuel, on n'utilisait plus les textes narratifs jadis en usage dans la précédente méthode, mais plutôt des textes qui mettaient en exergue le dialogue ; ce qui amenait les apprenants à se mettre dans les conditions de dialogue cadrant avec les scènes de vie rencontrées au quotidien.

La critique que l'on a apportée à la méthode directe, c'est qu'elle a encouragé la récitation chez les apprenants qui se sont transformés en perroquets. C'est pour quoi l'on a qualifié la méthode directe dans l'enseignement de l'allemand comme une méthode de *perroquet*, qui se contente seulement de réciter et répéter les choses sans véritablement les comprendre. Une autre critique très importante qu'il faut mentionner ici est que dans les examens officiels, les épreuves d'allemand sont essentiellement écrites, ce qui laisse croire que l'expression orale ou langagière n'est pas d'une importance capitale dans l'apprentissage de l'allemand, pourtant elle l'est, si non pourquoi l'apprendrait on ?

#### ➤ **Les méthodes linguistiques**

Les méthodes linguistiques sont de nouvelles méthodes les plus utilisées dans l'enseignement des langues étrangères dans le monde. Elles sont apparues pour la première fois aux États Unis au milieu des années 1940 dans le cadre de la formation des soldats américains. Elles sont dites méthodes linguistiques parce qu'elles prennent en compte les différents aspects de la langue en tant qu'un fait social qui exige un certain nombre de choses permettant aux humains de communiquer, et mettent un accent particulier à l'aspect audio-oral et l'aspect audio-visuel de la langue comme moyen de communication. On distingue donc la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle.

➤ **La méthode audio-orale.**

Cette méthode désigne l'ensemble des procédés et techniques qui visent la pratique orale de la langue en classe. Elle se veut plus pragmatique et concrète.

La méthode audio-orale procède dans la plupart des cas par un enregistrement qui permet aux élèves d'écouter, comprendre, répéter, prononcer, lire, parler et après écrire. Tous ces éléments évoqués permettent aux élèves de s'exprimer de manière répétitive dans les situations de vie qui pourraient se présenter à eux ; ceci justifie l'utilisation du dialogue lors des cours. La méthode audio-orale se caractérise par :

- La primauté au code oral, à la langue parlée : pour les promoteurs de cette méthode, les éléments linguistiques doivent être présentés d'abord sur leur forme orale- comme dans la méthode directe- avant leur forme écrite, car le langage est la langue parlée et non la langue écrite. Dans la pratique du cours, on assistera à un important décalage dans le temps entre le début de l'apprentissage et le début de l'écrit [...].

- La prise en compte d'études contrastives concernant les systèmes de la langue ou des langues des élèves et de la langue cible ; ceci afin d'éviter les différentes sortes d'interférences [...]; car, tout comme la méthode directe, la méthode audio-orale ne prétend pas recourir à la traduction interlinguale.

- La nécessité d'apprendre de façon répétitive les structures de la langue étudiée et ce, au moyen de nombreux exercices systématiques (pattern, practice, structure drills) appelés aussi "exercice structuraux" [...].

- La nécessité d'amener les apprenants à réagir dans des situations qui ressemblent le plus possible à des situations de la vie réelle : pour ce faire, la méthode audio-orale privilégie le "dialogue" ; mais ces "dialogues" sont souvent peu naturels [...]. (Agnimel Sess, 1994 : P.30-31).

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, nous observons l'utilisation de la méthode audio-orale dans les établissements d'enseignement secondaire général à partir des compétences recherchées chez les apprenants. Ces compétences sont classées en fonction des objectifs visés par le type d'approche méthodologique qu'utilise un enseignant dans sa salle de classe. Ainsi, nous pouvons citer, selon la méthode audio-orale, les compétences auditive (écouter), compréhensible (comprendre), linguistique ou

langagière (parler), de prononciation ou de lecture (lire) et écrite (écrire). En allemand, on parle de „Hören”, „Verstehen”, „Sprechen”, „Lesen” et „Schreiben”.

La particularité de la méthode audio-orale est qu'elle utilise dans la plupart des cas l'enregistrement audio qu'on fait écouter aux élèves ou apprenants, qui après l'écoute, cherchent à comprendre de quoi il est question dans l'enregistrement et puis reproduire oralement ce qu'ils auraient écouté et compris. C'est pourquoi nous retrouvons dans les livres au programme IHR und WIR plus 1, 2, 3,4 des CDs (cassettes disques) audio.

### **La méthode audio-visuelle.**

Cette méthode part de celle audio-orale pour se définir. En effet, la méthode audio-visuelle prend tous les aspects de la méthode audio-orale et y ajoute trois dimensions qui font sa particularité. La caractéristique qui met plus l'accent sur l'oral que l'écrit reste identique, mais la primauté sur les différents aspects ne sont pas les mêmes que celles de la méthode audio-visuelle, parce que celle-ci met une attention particulière nécessitant d'enseigner la langue dans les situations de la vie courante. La méthode audio-visuelle prend donc en compte les trois aspects supplémentaires que celle audio-orale : elle associe l'image à l'enregistrement, ce qui permet aux apprenants d'avoir déjà des idées sur ce dont parle le texte cette utilisation de l'image est une innovation d'une grande importance dans l'enseignement de la langue. Le deuxième aspect est l'utilisation conjointe de la langue parlée ou code linguistique et l'image ou code visuel qui permet aux apprenants ou élèves d'associer un message linguistique à sa représentation visuelle (méthode structuro-globale). Le troisième aspect est que la méthode audio-visuelle fournit non seulement les éléments linguistiques aux élèves, mais aussi les éléments para-et extralinguistiques grâce au code visuel ou à la représentation des objets à travers les images.

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, l'utilisation de la méthode audio-visuelle est déjà observée dans les lycées et collèges grâce aux manuels utilisés dans les salles de classe et les différents outils didactiques que les enseignants utilisent dans leurs cours. Ainsi, dans les livres IHR und WIR plus, en partant des images, les élèves ou apprenants peuvent déjà associer le message et le contexte situationnel du texte étudié.

### **1.2.7.2. Techniques d'enseignement**

Il existe plusieurs types de techniques qu'un enseignant peut utiliser pour faciliter son enseignement et aussi l'apprentissage des élèves. Comme types de techniques d'enseignement, nous pouvons énumérer celles-ci :

#### ➤ **La technique de l'exposé**

C'est une technique d'enseignement-apprentissage qui consiste à exposer un contenu ou un savoir de façon orale, structurée et logique. Ici, il est important de dire que c'est la technique la plus utilisée par les enseignants, parce qu'elle permet à ceux-ci de bien s'outiller ou documenter pour avoir un maximum de connaissances sur un domaine, de fixer les objectifs assignés, suivre un ordre logique, hiérarchique lors de la présentation, présenter les nouveaux concepts. Cette technique permet aux élèves de pouvoir déployer leurs compétences sur un contenu ou un savoir devant les autres apprenants, ce qui leur permet d'améliorer aussi leurs compétences orales et communicatives.

Dans le cas de l'enseignement d'allemand, cette technique est observée au premier cycle lors des activités d'intégration où la possibilité est octroyée aux apprenants de pouvoir exposer tous leurs savoirs dans un domaine d'activité choisi par l'enseignant.

#### ➤ **La technique du questionnement**

Cette technique consiste à poser les questions aux apprenants qui leur permettent de répondre en sachant de quoi il s'agit. Elle est régulièrement utilisée dans l'enseignement de l'allemand car l'enseignant, lors du cours, pose des nombreuses questions de manière successive aux élèves qui répondent.

#### ➤ **La technique de l'observation**

Elle consiste à observer les apprenants ou élèves lors de la réalisation d'une tâche ou d'un devoir donné(e) par l'enseignant. Il laisse ces derniers se dévouer à la tâche, ce qui permet à l'enseignant de jauger le niveau de réflexion ou le niveau de cognition des élèves. On distingue ainsi deux formes d'observation. La première consiste à laisser les élèves à réfléchir eux-mêmes de façon libre. La seconde, quant à elle, consiste à les orienter par des questions précises que leur pose l'enseignant sur le contenu attendu.

### ➤ **La technique de groupe ou de discussion**

Elle consiste à mettre des élèves ou apprenants en groupes dans lesquels l'enseignant répartit les tâches précises de travail. Le partage et échange intellectuel des apprenants ou élèves de chaque groupe permet de faire avancer rapidement la leçon. À la fin des travaux des apprenants, les réponses trouvées sont discutées par les autres groupes et à la fin de cette discussion, l'enseignant qui joue le rôle de guide fait alors la synthèse. Il est important de noter aussi que la répartition des groupes dépend généralement des effectifs, mais il est conseillé des groupes allant de deux (2) à dix (10) parce que les expériences ont montré que moins le groupe contient d'apprenants, plus il est opérationnel et efficace.

### **Le monitorat et l'aide mutuelle**

Cette technique consiste à segmenter la salle de classe en plusieurs groupes dans lesquels l'enseignant désigne des élèves vaillants et éveillés qui joueront le rôle de moniteur dans chaque groupe. Après un enseignement communément ou collectivement reçu, les apprenants ou élèves se retrouvent en groupes sous la conduite de leur moniteur qui leur rappelle ce qui a été vu ensemble.

Cette forme de travail favorise une émulation entre les apprenants qui se prennent en charge et qui s'efforcent pour devenir aussi moniteur. Durant le travail en groupes, l'enseignant peut décider de prendre en charge l'un des groupes dans lequel il constate plus de difficultés ; mais il est plutôt préférable que ce dernier puisse circuler de groupe en groupe de façon à pouvoir intervenir pour rétablir l'ordre et rectifier.

### ➤ **La recherche collective d'idées**

C'est la technique qui est utilisée dans l'Approche par les Compétences (APC) qui consiste à soumettre les apprenants en groupe devant une situation problème pour que ces derniers puissent émettre des hypothèses. C'est une technique collective de recherche d'idées dans laquelle les apprenants ou participants doivent mettre en commun, de façon aussi rapide et aussi peu critique que possible, toutes les idées qu'un problème leur inspire. Elle s'appuie sur l'imagination des participants ou apprenants et la spontanéité des productions. Elle est appliquée en milieu scolaire quel que soit la taille du groupe.

Cette technique d'enseignement permet donc d'associer les apprenants ou élèves à la construction du savoir ; faciliter l'émission spontanée des idées ; trouver le plus grand nombre d'idées sur le sujet donné ; faciliter la créativité en mettant les élèves en confiance.

➤ **L'élaboration progressive**

C'est une technique de mise en sous-groupes qui peut servir à l'étude et l'analyse d'un thème large donné. Son intérêt est de permettre une élaboration par étapes de la connaissance (complexe). Ce qui voudrait dire que l'enseignement d'un thème ou d'un contenu est segmenté en sous-thèmes qu'on donne aux apprenants pour faciliter la compréhension de ce thème ou contenu qui leur permettra d'acquérir aisément la connaissance. On part de sous-groupes minimaux de deux (2) ou trois (3) élèves et on passe progressivement à la constitution de sous-groupes plus importants.

➤ **Les techniques utilisant l'expérimentation**

Ces techniques font recours à des méthodes d'enseignement courantes. Ici, on distingue deux manières de procéder :

● **Les expériences de cours.**

On distingue à ce niveau deux possibilités.

- Les expériences de démonstration qui consistent à la manipulation des savoirs, contenus ou objets par l'enseignant et l'observation de ceux-ci par les apprenants qui pourront reprendre l'expérience plus tard en manipulant eux-mêmes. Les expériences réalisées permettent à illustrer les leçons.

- Les travaux pratiques-cours dans lesquels les élèves manipulent et exploitent directement les résultats pour la leçon du jour.

● **Les travaux pratiques.**

Dans cette technique, ce sont les apprenants ou élèves qui manipulent et recueillent les résultats qu'ils exploiteront plus tard. Ainsi, ils rassemblent les résultats et les conclusions dans un compte rendu de travaux pratiques.

➤ **La technique du brainstorming (remue-méninges)**

Elle consiste à mettre des apprenants dans des situations qui suscitent une interpellation des compétences métacognitives et cognitives de ces derniers pour résoudre la situation ou satisfaire la tâche.

### ➤ **Les autres techniques d'enseignement**

Comme autres techniques, on a la leçon débat ; le jeu de rôle ; la technique de l'enquête ; la technique de l'enseignement programmé ; la technique d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ; la technique du panel ; la technique de résolution des problèmes par triades ; etc. Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, les techniques les plus utilisées dans les salles de classe sont la technique de l'exposé, la technique du questionnement, la technique de la recherche collective d'idées, les techniques de groupes ou de discussion, la technique de l'observation et le brainstorming.

Disons Tout de même que les méthodes d'enseignement d'hier apparaissent encore aujourd'hui, mais elles sont juste réorientées et réadaptées selon le modèle APC.

## **1.3 FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE**

Avant de poser notre problème de recherche, nous ferons une brève présentation de l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées du Cameroun de 2012 à nos jours.

### **Enseignement/apprentissage de l'allemand en tant que discipline scolaire de 2012 à nos jours**

Dans ce segment nous présenterons l'enseignement/apprentissage de l'allemand depuis 2012 jusqu'à nos jours. Ceci se fera sur plusieurs niveaux : des compétences attendues, des profils des apprenants, du volume horaire, des contenus d'enseignement, de l'approche méthodologique, de la progression, de l'évaluation de la remédiation et du manuel didactique.

#### ***1.3.1. Compétences attendues à la fin du 1<sup>er</sup> cycle en allemand : langue vivante II***

##### ➤ *Au niveau de la réception écrite et orale, l'apprenant doit :*

- lire et comprendre des textes simples portant sur la vie sociale, la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé, les médias, etc.
- écouter, s'informer oralement en vue d'interactions simples pendant les situations de communication en rapport avec les différents domaines de vie.

##### ➤ *Production orale et écrite, l'apprenant doit :*

- chanter, réciter, dramatiser, répondre oralement aux questions liées aux domaines de vie définis dans les programmes.

- rédiger des textes courts sur divers sujets familiers.

Notons ici qu'au 1<sup>er</sup> cycle, le programme d'allemand a été conçu selon le modèle de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), approche dite canadienne, ce qui fait qu'on ne parlera pas d'objectifs, mais plutôt de compétences.

### ***1.3.2. Objectifs et compétences attendues des apprenants à la fin du 2<sup>nd</sup> cycle en allemand : langue vivante II***

Au second cycle par contre, le programme d'allemand a été élaboré selon l'approche belge, dite pédagogie de l'intégration. Ceci dit, il contient à la fois les objectifs généraux, spécifiques et des compétences :

#### **➤ Objectifs généraux**

Par ailleurs, cet enseignement vise à développer chez l'apprenant:

- la maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément ;
- la formation intellectuelle pour l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de l'esprit critique, pour exprimer sa pensée, donner son point de vue ou réfuter une idée ;
- la personnalité dans le but de prévoir et de résoudre les conflits sociaux;
- la formation humaine pour le respect des valeurs éthiques universelles en promouvant l'affirmation de son identité, le multiculturalisme et le vivre ensemble, la protection de l'environnement et la préservation du patrimoine culturel ;
- l'esprit de créativité, d'entrepreneuriat et de travail en équipe pour participer au développement socio-économique.

#### **➤ Objectifs spécifiques**

L'apprenant d'allemand doit :

- comprendre les discours oraux et écrits dans des situations et des contextes différents ;
- utiliser la langue pour s'exprimer de façon cohérente et adéquate dans les divers contextes de l'activité socioculturelle, prendre conscience de ses sentiments et de ses idées afin de contrôler sa conduite ;

- utiliser les diverses façons d'écrire pour communiquer dans le domaine scolaire, avec les institutions publiques et privées et avec le monde du travail et des affaires;
- utiliser correctement la langue dans les activités scolaires pour chercher, sélectionner, traiter l'information et rédiger des textes;
- faire de la lecture une source de plaisir, d'enrichissement personnel et de connaissance du monde ;
- utiliser avec une certaine autonomie les connaissances sur la langue, les normes et règles d'usage linguistique pour comprendre les textes oraux et écrits, pour écrire et parler avec adéquation, cohérence et cohésion ;
- connaître les autres langues pour éviter les interférences sémantiques et stylistiques.

➤ **Compétence terminale d'intégration attendue des apprenants du 2<sup>nd</sup> cycle**

Au terme du 2<sup>nd</sup> cycle, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue.

- **Compétences terminales d'intégration par classe.**

Au terme de la classe de seconde, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins dix (10) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et interpréter une œuvre théâtrale lue en classe.

Au terme de la classe de première, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins douze (12) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et résumer les nouvelles lues.

Au terme de la classe de terminale, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage

courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue analyser un poème.

- **Compétences de base (CB).**

- *Compétence de base (CB1) : écoute et production orale*

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire oralement dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.

- *Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite*

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire par écrit, dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma, ou une image...) et de rechercher, trouver et valider une information en respectant les règles usuelles de la langue.

- *Compétence de base 03 (CB3) : Médiation (traduction et interprétation).*

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de ré exprimer par écrit ou oralement un message d'au moins dix (06) phrases (03 en thème, 03 en version) de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches d'encodage, de codage et de décodage en réponse à un texte ou un énoncé oral, en vue de : transcrire, de traduire, de transmettre et de faire comprendre une idée en respectant les correspondances linguistiques de la langue de départ (LD) et de la langue d'arrivée (LA).

### 1.3.3. *Profils des apprenants au terme des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles.*

#### ➤ **Profil de l'apprenant au terme du 1er cycle**

Le profil de sortie de la classe de troisième correspond aux familles de situations qu'un apprenant sera capable de traiter avec compétence à la fin de cette classe, soit après 216 heures de cours avec les évaluations y afférentes.

Ce profil s'inspire du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), et correspond aux éléments basiques du niveau A1. Toutefois, il prend en compte le contexte spécifique du Cameroun où l'apprenant rencontre très peu de locuteurs natifs avec qui dialoguer, ce qui fait que l'allemand reste un vecteur occasionnel de communication. Les composantes du profil de sortie sont d'ordre linguistique, scientifique, social, culturel et économique.

De façon générale, l'apprenant à la fin de la classe de 3<sup>ème</sup> aura construit ses apprentissages autour des compétences langagières de l'écoute, du parler, de la réception écrite et pourra réinvestir ou intégrer ces savoirs dans la résolution des situations-problèmes dûment traitées au cours des deux années d'études.

*Au plan de la réception auditive et orale*, l'apprenant est capable d'écouter un dialogue lent, avec prononciation bien articulée ou un CD jouant dans les mêmes conditions, le tout repris plusieurs fois ; il est capable de réagir de façon adéquate à une situation clairement exprimée, de transmettre à une tierce-personne des informations essentielles exprimées dans la langue cible et vice-versa.

*Au plan de la production orale*, l'apprenant est capable de communiquer par des phrases simples, avec de nombreuses pauses, cherchant ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication, à condition que son interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ce qu'il essaie de dire.

*Au plan de la réception écrite*, l'apprenant peut comprendre seul un court texte, un dialogue écrit en allemand simple, en se servant d'un dictionnaire; il comprend des correspondances, des e-mails, des messages et l'internet qui se rapportent à ses centres d'intérêt et saisit les informations essentielles; il peut répondre aux questions posées dans un texte dont la thématique lui est familière.

*Au plan de la production écrite*, l'apprenant peut décrire un objet, une situation ou raconter une histoire avec une liste de mots simples, successifs, en les reliant à l'aide des connecteurs ; il peut produire des cartes postales et des prospectus simples.

*Au plan socio- culturel*, l'apprenant comprend le contexte culturel où se déroule une scène et dans lequel un texte oral ou écrit est produit et peut transférer la thématique à son propre contexte culturel.

*Au plan de l'intégration*, l'élève est capable de résoudre avec succès une situation de vie liée aux familles de situations correspondant à son niveau d'études.

### ➤ **Profil de l'élève du 2nd cycle.**

D'après la définition des programmes d'Études des classes de seconde, première et Terminale de l'Enseignement secondaire général<sup>6</sup>, la formation, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettra à l'apprenant de poursuivre des études universitaires ou professionnelles et de s'insérer dans le monde du travail et des affaires. De façon spécifique, en langues vivantes II, l'élève doit pouvoir comprendre, parler, lire, écrire et traduire. À ce titre, il lui sera proposé, en plus du manuel au programme, une œuvre théâtrale, une nouvelle et un recueil de poèmes.

*Comprendre* : s'agissant de l'écoute, l'élève doit pouvoir décoder les points essentiels d'un message libellé dans un langage clair et standard, traitant des sujets familiers ; il pourra saisir l'essentiel des émissions de radio ou de télévision portant sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent si l'on parle de manière lente et distincte ; s'agissant de la lecture, il doit pouvoir répondre à des questions émanant d'un texte rédigé dans une langue courante, décrire des événements, exprimer ses sentiments, ses souhaits et ses opinions.

*Parler* : en interaction : dialoguer dans différentes situations de la vie courante ou quotidienne sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ; en continu : raconter un événement et exprimer son opinion ou ses sentiments de manière simple.

---

<sup>6</sup> Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE D'août 2018, portant définition des programmes d'Études des classes de Seconde, de l'Enseignement Secondaire Général.

Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE De juillet Décembre 2019, portant définition des programmes d'Études des classes de Première de l'Enseignement Secondaire Général.

Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE D'août 2020, portant définition des programmes d'Études des classes de Terminale de l'Enseignement Secondaire Général.

*Écrire* : s'agissant de l'écriture, l'élève doit pouvoir produire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers, rédiger des lettres personnelles ou officielles, des slogans ou spots publicitaires, des articles de journaux scolaires.

*Lire* : s'agissant de la lecture, l'élève doit pouvoir lire un texte simple ou interpréter/exploiter un support iconographique pour en décoder le message. a) Traduire s'agissant de la traduction, l'élève doit pouvoir traduire un texte simple de (03) trois phrases de l'allemand vers l'une des langues officielles (version) ou de l'une des langues officielles vers l'allemand.

### **1.3.4. Volume horaire dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au secondaire selon l'APC**

#### ➤ *Volume horaire au 1<sup>er</sup> cycle*

Le volume horaire est réparti en fonction des modules d'enseignements :

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	18 heures
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	18 heures
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	18 heures
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	18 heures
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	18 heures

Le volume horaire annuel dans les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> est de 108 heures, un volume horaire hebdomadaire de 3 heures et son coefficient de 3.

#### ➤ *Volume horaire au 2<sup>nd</sup> cycle*

- Classe de Seconde

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE	TOTAL
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	108 H
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	21 heures	
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	22 heures	
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	21 heures	
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	22 heures	

- Classe de Première

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE	TOTAL
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	108 H
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	21 heures	
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	21 heures	
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	22 heures	
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	22 heures	

Classe de Terminale

Module	DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE	TOTAL
1	Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	108 H
2	Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	22 heures	
3	Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	22 heures	
4	Médias et communication	Médias Communication (TIC)	21 heures	
5	Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	21 heures	

Nous remarquons ici que le premier et le second cycles ont 108 heures de volume horaire annuel, à la seule différence que la répartition horaire dépend d'un cycle à un autre, d'une classe à une autre pour le cas du secondaire, et d'un module à un autre

### 1.3.5. Les contenus d'enseignement

D'après le MINESEC, le programme d'allemand, comme celui des autres langues vivantes II, s'appuie sur les cinq domaines de vie retenus par les conférences de Kribi I en 2007 et Kribi II en 2008. Il poursuit un objectif principal : celui d'amener l'apprenant à construire des compétences qui le rendent capable de faire face à des situations réelles de vie en lisant, en produisant des textes et en procédant à des transferts. L'apprenant germanisant prend conscience des valeurs de la famille et de l'école. Il peut les décrire et s'y intégrer en respectant les règles de vie et partant de là, s'intégrer dans la société toute entière. Ainsi, il :

- parle de sa famille, de son milieu de vie, exprime ses besoins et ses sentiments ;
- prend conscience de la réalité de son corps, de son environnement, en prend soin, les protège;

- gère convenablement son budget, en tant que agent économique apte à produire et à consommer des biens et services ;
- recueille les informations de manière conséquente et se sert des média qui les produisent;
- est conscient de sa propre identité, respecte celle des autres et se comporte comme un citoyen du monde.

En réalisant des mini-projets à l'école, l'apprenant devient apte à assurer différents rôles sociaux, améliore ses relations interpersonnelles, respecte les droits des humains, s'approprie certains éléments du patrimoine culturel endogène (recettes culinaires, danses patrimoniales, modèles architecturaux, etc.) et participe au jeu démocratique.

**Tableau 1:contenus du programme du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle**

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	18 heures
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	18 heures
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	18 heures
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	18 heures
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	18 heures

Disons tout de même que tous les contenus d'enseignement d'allemand, du premier au second cycles sont regroupés autour de cinq domaines de vie, à savoir: vie familiale et sociale, environnement, santé et bien-être, médias et communication, vie économique et citoyenneté.

Voici de quelle manière est structuré un module.

- *Exemple de contenu tiré du module I: vie familiale et sociale*

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir-être (Attitudes)	Autres ressources
<b>INTERACTION AU SEN DE SA PROPRE FAMILLE et LORS D'UN PREMIER CONTACT A L'EXTERIEUR</b>	1-Les présentations (soi-même, les autres, une famille allemande et une famille camerounaise) ; 2-Les retrouvailles en milieu scolaire ; 3-L'arbre généalogique ;	1) Ecoute et lecture pour : - obtenir une information ; - se faire une idée. 2) Prise de parole et écriture pour : - se présenter et présenter les autres ; -demander des informations multiformes (provenance, résidence, âge, sa famille, etc.) -donner son avis ; -inviter quelqu'un ;	1-Saluer quelqu'un ; 2- Répondre à une salutation ; 3- Demander le nom, l'âge, la provenance ; 4- Se présenter et présenter d'autres personnes ; 5- Prendre congé de quelqu'un ; 6- Parler de la grande famille ; 7-Demander et donner des informations ; 9-Répondre à des questions simples ;	<b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b> 1) Grammaire -La place du verbe dans la proposition principale ; -La proposition interrogative ; -Les pronoms personnels au nominatif ; -Les formes du verbe au présent : <i>kommen, wohnen, sprechen</i> ; -Les auxiliaires <i>sein</i> et <i>haben</i> ; -Quelques verbes à particule séparable ; -Les nombres de 0 à 20. -Les articles définis ; -Les articles indéfinis ; -L'adj. possessif au singulier;	-L'affection ; -L'hospitalité ; -La disponibilité ; -La serviabilité ; -La tolérance ; -La solidarité ; -Le respect des aînés ; -La courtoisie ;	1) Les ressources humaines -Les membres de la famille ; -Les camarades ; -Les amis ; -Les enseignants. 2) Les ressources matérielles -Les manuels scolaires; -Les cahiers et outils ; -Les supports iconographiques ; -Les cartes géographiques ; -Les cassettes et CD ; -L'internet ; -L'ordinateur ; -L'emploi de temps ;

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir-être (Attitudes)	Autres ressources
UTILISATION DES REPRESENTATIONS ICONOGRAPHIQUES, DE LA LECTURE, DE L'ORAL ET DE L'ECRITURE POUR COMPRENDRE ET RESOUDRE LES PROBLEMES LIES A LA SANTE ET A L'ENVIRONNEMENT	5) La prévention ; 6) Le jardin ; 7) Le champ.	<b>2) Prise de parole et écriture pour :</b> -opérer un choix ; -présenter un menu ; -décrire un service ; -parler des soins ; -choisir la structure sanitaire ; -décrire la visite chez un médecin ; -décrire les achats dans une pharmacie.	- Obtenir un rendez-vous (date, lieu et heure) ; - S'entretenir avec le personnel (traditionnel ou moderne) ; -Prodiguer des conseils pour la protection de l'environnement ; -Préparer/servir à manger ; - Assainir les points d'eau (puits/ marigot/ source) -Faire vacciner les enfants.	-Les nombres de 20 à 100 ; -Les conjonctions <i>dem</i> et <i>oder</i> ; -Les verbes pronominaux ; -Les adverbess de lieu et les prépositions ; -Les adj. qualificatifs ; <b>2) Vocabulaire</b> -Les types de repas ; -Les notions de cuisine ; -La lecture de l'heure ; -Les parties du corps humain ; -La santé et la botanique.	-La générosité ; -Le respect ; -La solidarité ; -La convivialité ; -La persévérance.	-Les médicaments ; -Les outils de propreté ; -Les bacs à ordure ; -Les seaux poubelles etc. <b>3) Les ressources financières</b> -Les liquidités ; -Les cartes bancaires ; <b>4) Les infrastructures</b> -L'hôpital ; -L'infirmierie ; -La pharmacie ; -Les cliniques et officines ; -Les établissements scolaires. <b>5) Autres disciplines</b> -L'ESF ; -L'EPS ; -Les SVT/EEHB ; -L'ECM.
			<b>3-Traduction pour :</b> -consolider ses acquis ; -transposer une information dans une autre langue ; -informer un tiers ; -servir de médiateur.		<b>B-SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b> <b>1) Réception orale et écrite</b> La lecture et compréhension des textes et dialogues. <b>2) Production orale et écrite</b> -La production de textes et dialogues ; -La description de l'image. <b>3) Phonologie</b> -L'accent graphique ; -L'accent tonique ; -La mélodie de la phrase ; -Les dictées ; les chansons.	

Les contenus d'enseignement sont ainsi structurés pour tous les autres modules. Tel qu'organisés, nous avons trois grands axes : le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources.

Le cadre de contextualisation regroupe les familles de situation et les exemples de situation.

L'agir compétent quant à lui concerne les catégories d'action et les exemples d'action.

Comme ressources on a les savoirs essentiels, les savoirs-être (Attitudes) et les autres ressources pouvant provenir des autres disciplines.

Comment ces contenus sont-ils organisés? Parlons à présent des projets pédagogiques.

**1.3.6. Exemple de projet pédagogique pour la classe de première pour tous les modules**

**MODULE 1**

Semaine	Module	Leçons	Exemple de situations	Compétences	Savoirs essentiels		
					<b>Structures grammaticales et vocabulaire</b>		
1	<b>I. VIE FAMILIALE ET INTEGRATION SOCIALE</b>	1+2	- Prise de contact- Programme annuel- 1)- Salutations, présentations et courtoisie. L1	-Saluer et se présenter -Faire part de ses vacances	- Salutations et expressions de courtoisie -L'accentuation et la prononciation. - Vérification des structures grammaticale (Perfekt) L2	Lexiques portant sur les activités effectuées pendant les vacances	
2		3+5	2- les types de famille Bild : Formen des Zusammenlebens L3	Parler de la vie dans un type de famille	- la Place du verbe dans la phrase allemande L5	Lexique lié a la vie communautaire et à la gestion des conflits L4	
3		6+8	3)- Les type de mariage TEXT : Liebe ohne Grenzen p.26/27 L7	Parler du mariage et des comportements déviants	- la subordonné de but L8	Lexique lié aux types de mariage L6	
4		9+11	4)- les fléaux sociaux et conséquences: L'alcoolisme- la prostitution – le tabagisme – les fugues L9	1. parler des méfaits de la prostitution, des fugues, de l'alcoolisme et du tabagisme	- les verbes de modalité au présent L11	Lexique lié aux fléaux sociaux comme la prostitution, l'alcoolisme tabagismeLes fugues L10	
5			<b>ACTIVITES D'INTEGRATION : mobiliser les savoir pour</b> -Décrire son type de famille en le comparant aux familles étudiées dans le module; -Organiser une table ronde sur les problèmes familiaux et sociaux (prostitution, tabagisme etc...)				
6			<b>EVALUATION ET REMEDIATION</b>				

**MODULE II**

Semaine	Module	Leçons	Exemple de situations	Compétences	Savoirs essentiels		
					<b>Structures grammaticales et vocabulaire</b>		
1	<b>II. ENVIRONNEMENT SANTE ET BIEN -ETRE</b>	12 +13+14	1) Pratique et importance du sport Text. Sport und Gesundheit p.32 L12	1. identifier les bienfaits de la pratique du sport	- La phrase subordonnée <b>L14</b>	Lexique lié aux différents types de sport et à leur importance <b>L13</b>	
2		15+16+17	2) les maladies (diabète, obésité, hygiène) et la médecine traditionnelle Text : Wozu Sport S. 32 ? 33 L15	-décrire les symptômes d'une maladie et dire comment la traiter	- La Phrase finale avec <i>damit</i> et <i>um ...zu</i> <b>L17</b>	Lexique lié Aux maladies et à la médecine <b>L16</b>	
3		18+19+20	3) les bruits ou nuisances sonores Reboisement et écotourisme L18	-assainir son milieu en gérant positivement les nuisances sonores	-Les verbes de modalité « lassengehen, hören » <b>L20</b>	Lexique lié Aux conséquences de la nuisance sonore <b>L19</b>	
4		21+22+23	4) Reboisement et écotourisme L21	- s'informer et/ou informer un tiers sur les bienfaits du reboisement	Les verbes de modalité au conditionnel <b>L23</b>	Lexique lié à l'écotourisme et à son importance <b>L22</b>	
5		<b>ACTIVITES D'INTEGRATION : mobiliser les savoirs servant à réaliser</b> - une Interview entre l'élève, le tradi-praticien et/ou l'infirmier en allemand; -une Lecture et production de textes relatifs à la santé, au bien-être et à l'environnement ; -Traduction des phrases se rapportant aux contenus du module.					
6		<b>EVALUATION ET REMEDIATION</b>					

**MODULE III**

Semaine	Module	Leçons	Exemple de situations	Compétences	Savoirs essentiels		
					Structures grammaticales et vocabulaire		
1	III. VIE ECONOMIQUE	24+25 +26	1)- Le tourisme (types, problèmes, agences de voyages, réservations) Text : Die Touristen und wir L24	Rédiger un court passage, une lettre, un mail ou un article de journal.	- Salutations et expressions de courtoisie - L'accentuation et la prononciation. - Vérification des structures grammaticale (Perfekt) L26	Lexique lié : au tourisme et aux voyages L25	
2		27+28 +29	2) L'agriculture Text : zur Rolle der Landwirtschaft für die Wirtschaft Kameruns L27	-Parler de l'importance de l'agriculture pour le développement du Cameroun	- Grammaire: Les degrés de comparaison «um..so/ desto» L29	Lexique lié à l'agriculture et aux activités agricoles L28	
3		30+31 +32	3) les types d'achats et ventes Text :A chercher L30	-Faire une liste d'achat	- Expression des quantités et volumes: «wie viel/ was kostet », «wie gefällt/ wie findest du?» L32	Lexique lié A l'achat et aux ventes L31	
4		33+34 +35	4-Transactions bancaires Text : A chercher L33	-Faire une transaction bancaire	Grammaire : Le Passif L35	Lexique lié aux opérations bancairesL34	
5		<b>ACTIVITES D'INTEGRATION : mobiliser les savoirs pour</b> -Elaborer un projet sur une activité agricole de son choix -Traduire des phrases se rapportant aux contenus du module. -Dresser une liste des achats à effectuer lors d'un voyage					
6		EVALUATION ET REMEDIATION					

**MODULE IV**

Semaine	Module	Leçons	Exemple de situations	Compétences	Savoirs essentiels		
					Structures grammaticales et vocabulaire		
1	IV- MEDIAS ET COMMUNICATION	36 + 37+ 38	1- Avantages et inconvénients des médias (publicités) Text. Werbung und Konsum. P124/125 L36	- Parler des avantages et inconvénients des médias	- Les masculin faibles <b>L38</b>	Lexique lié aux types de médias et à leurs avantages et leurs inconvénients <b>L37</b>	
2		39+ 40+ 41	.2- Article de journal Text. Schülerpresse p.60 L39	- Ecrire un article de journal scolaire	--Le pronom relatif et le celui précédé d'une préposition <b>L41</b>	Les différentes parties d'un article de journal <b>L40</b>	
3		42+ 43+ 44	3) la presse écrite et journal télévisé Text. Freundschaft p.23 L42	- Naviguer sur internet - rédiger un mail une lettre	-- Les conjonctions de subordination (nachdem, während, bevor) » <b>L43</b>	Lexique lié aux informations, à la publicité et aux médias <b>L44</b>	
4		45+ 46+ 47	4-Exposé : Medien und Familienbeziehung L45	- parler de l'influence des médias dans les relations humaines	- - les prépositions suivies de « einander » <b>L47</b>	Lexiques liés aux problèmes causés par les médias dans les relations humaines <b>L46</b>	
5		<b>ACTIVITES D'INTEGRATION : mobiliser les savoirs servant à réaliser</b> -une conversation téléphonique entre camarades; -écrire un Mail ou un article de journal en allemand -donner les avantages et les inconvénients des médias au cours d'un débat					
6		EVALUATION ET REMEDIATION					

### MODULE V

Semaine	Module	Leçons	Exemple de situations	Compétences	Savoirs essentiels		
					Structures grammaticales et vocabulaire		
1	<b>V- CITOYENNETE</b>	48 + 49+ 50	1 les lois et règlements (le règlement intérieur de l'école L48	- parler du règlement intérieur de l'école	- les verbes de modalité « sollen , müssen , dürfen <b>L50</b>	Lexique lié aux droits et devoirs du citoyen/ de l'élève <b>L49</b>	
2		51+ 52+ 53	2) Les évènements culturels et cérémonies diverses TEXT : Kamerun : einmultikulturelles Land (les génies) L51	- Parler d'un évènement culturel, cérémonie religieuse, traditionnelle et politique	les propositions suivies du génitif <b>L53</b>	Lexique lié à la culture et aux différents évènements culturels <b>L52</b>	
3		54+ 55+ 56	3) les biens publics TEXT : Bürgerliche Verhältnisse S. 126 L54	- décrire les actes de vandalisme et prodiguer des conseils pour la préservation des biens publics	-- Les subordonnées de concession <b>L56</b>	Lexique lié aux comportements des citoyens dans la société <b>L55</b>	
4		57+ 58+ 59	4) Exode rural et émigration L57	Parler de l'exode rural, de l'émigration	- le discours indirect <b>L59</b>	Lexique lié à l'exode rural et à l'émigration <b>L58</b>	
5		<b>ACTIVITES D'INTEGRATION : mobiliser les savoirs servant à réaliser</b> -une Discussion entre camarades sur le règlement intérieur; -une Lecture et production de textes, production et interprétation des images, et parler des curiosités du pays; -une Traduction des phrases se rapportant aux contenus du module					
6		EVALUATION ET REMEDIATION					

Voilà présenter de manière générale les contenus d'enseignement de la classe de Première. En une année les enseignants d'allemand enseignent 59 leçons en 108 heures. Ils ont en moyenne 3 leçons par semaine pour un quota horaire de 3 heures, dont (2 heures et 1 heure). Nous avons par exemple les leçons (L57, 58,59) du module citoyenneté à enseigner en 3 heures seulement. Ils doivent parler de « l'exode rural et émigration L57, du discours indirect L58, du lexique lié à l'exode et rural et à l'émigration L59 » ; est-ce vraiment possible de faire tout ceci en 3 heures de temps, et si c'est même possible, est ce que cela est alors bien fait ?

L'année scolaire ayant trois trimestres, voici le taux de couverture de programmes par les enseignants :

Trimestres	Périodes	Nombre de leçons prévues		Pourcentage de couverture par rapport à l'année
		Période	Année	
01	01	11	11	18.64%
	02	12	23	38.98%
02	03	12	35	59.32%
	04	12	47	79.66%
03	05	12	59	100%

Pour être à la page, chaque enseignant doit avoir fini deux modules au terme du premier trimestre, deux autres à la fin du deuxième trimestre et le dernier module au troisième trimestre.

Un module a environ 11 leçons à enseigner en 4 semaines, dont en 12 heures, après quoi viendra la semaine d'intégration et enfin la semaine d'évaluation.

Précisons que la séquence compte 6 semaines, dont 4 semaines didactiques, une semaine d'intégration et une semaine d'évaluation et de remédiation. Parlons à présent de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand avec l'approche par compétences.

### ***1.3.7. L'intégration de l'enseignement/apprentissage de l'allemand avec l'approche par compétences***

Les activités d'intégration se déroulent à la cinquième semaine de la séquence. Pendant cette semaine, les enseignants proposent des activités provenant des différents modules abordés avec les apprenants, questions pour ces derniers d'intégrer les savoir-faire et savoir-être. Les activités d'intégrations diffèrent d'un module à un autre et d'une classe à une autre.

L'approche par compétences développée par les Belges, à l'instar de Roegiers, met un accent particulier sur l'intégration, c'est pourquoi, dans la répartition séquentielle, toute une semaine lui est allouée.

Nous avons ci-dessous un exemple d'activités d'intégration du module I (vie familiale et sociale) de la classe de Terminale :

ACTIVITES D'INTEGRATION		
SAVOIRS PRIORITAIRES	INTEGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE	SITUATIONS D'INTEGRATION (A prendre en compte)
<p>Traduction de courts passages relatifs à la Gestion du budget et des projets, au marketing, aux dangers de la corruption, à la bourse des valeurs, aux échanges commerciaux et à l'aide au développement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques;</li> <li>-Former à l'oral et à l'écrit des phrases avec les masculins faibles, les verbes à particule séparable et de modalité, les corrélatifs;</li> <li>-Trouver l'ordre des éléments constitutifs de la phrase;</li> <li>-Organiser une foire / table ronde</li> <li>-Rédiger un texte, une lettre de motivation, un mail, un blog ou un article de journal.</li> </ul>	<p>CB1, CB2 et CB3: Production orale, écrite et médiation relatives aux contenus thématiques du module en favorisant le travail individuel et de groupe.</p>

### 1.3.8. Les étapes de présentation d'une leçon APC

N°	Durée	Phases de la leçon	Objectifs	Activités de l'élève	Contenus	Méthodes	Ressources	Activités de l'enseignant
01	10	Mise en train	Susciter la curiosité	Observer les images et formuler les hypothèses.	Observation des images	-Travail en groupes ; -Plénière.	-L'enseignant ; -Les élèves ; -le manuel ; -les images /photos	Inviter les élèves à observer les images et à émettre des hypothèses sur les situations présentées.
02	10	Traitement de la situation et présentation des résultats.	Consolider les formules de civilités.	Jouer à des situations réelles d'échange de civilités : «Guten Tag, ich heiÙe ...Und wie heiÙt du ? » usw.	Les verbes sein, heißen et haben. Les noms ou prénoms.	Travail en paire	-Les élèves ; -Le tableau ; -La craie.	Orienter la production des élèves et veiller à la prononciation.
03	15	Consolidation des acquis.	Conjuguer aisément les deux auxiliaires et le verbe s'appeler.	Les élèves répètent les formules de salutations et de présentations et les notent dans leurs cahiers.	Les verbes sein, heißen et haben. Les noms ou prénoms.	Plénière	-Les élèves ; -Le tableau ; -La craie.	L'enseignant invite les élèves à prononcer plusieurs fois les formules allemandes et les note au tableau.
04	15	Mobilisation des ressources.	Présenter oralement des membres de famille sur des images / photos.	-Observer les images et émettre des hypothèses sur les provenances des familles -Recopier les correspondances dans les cahiers.	Les membres de la famille nucléaire.	-Travail en paire ; -Travail individuel ;	-Manuel ; -Elèves ; - craie ; - tableau ; -cahiers de l'élève.	Apprécier et noter les correspondances au tableau noir.
05	5	Evaluation des acquis du jour.	Mesurer le degré d'assimilation des acquis.	Prendre connaissance des observations de l'enseignant.	Les éléments produits	Travail individuel.	-L'enseignant ; -Les élèves.	Emettre un jugement sur les acquis des élèves.

### ***1.3.9. L'évaluation de l'enseignement/apprentissage de l'allemand avec l'approche par compétences d'après le MINESEC (2019)***

#### **➤ Définition**

L'évaluation en classe de première prend en compte les performances orales et écrites de l'apprenant et fait intervenir plusieurs dimensions :

- l'auto-évaluation (enseignant) ;
- la métacognition (l'élève se connaît lui-même) ;
- l'épreuve d'évaluation que l'enseignant soumet à l'apprenant ;
- le compte rendu ;
- la remédiation.

Elle est une activité menée par l'enseignant pour apprécier, comprendre et interpréter les enseignements/apprentissages, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible ou en dégager la signification pour communiquer et agir.

Soulignons qu'on ne peut évaluer que sur ce qui a été enseigné et qu'il est préférable que les situations d'évaluation soient plus étrangères qu'à celles des apprentissages.

#### **➤ L'épreuve d'allemand**

L'enseignant doit évaluer les cinq compétences linguistiques d'écoute, de parler, de lecture, de médiation et d'écriture qui sont réparties dans les trois sphères d'activités orales, écrites, et activités communes à l'oral et à l'écrit.

#### **➤ Critères**

Dans une évaluation orale ou écrite les critères doivent être :

- pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre de constater que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision ;
- indépendants, ce qui signifie que l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner l'échec ou la réussite d'un autre critère ;
- peu nombreux (03) pour éviter la multiplication des points de vue étudiés.

#### **➤ Évaluation orale /Coef. 1 /20P**

Évaluer tout au long de la séquence ou pendant la semaine d'évaluation dans une classe à grand groupe.

#### ***Section 1 : Réception orale /10points***

- a) Écoute d'un texte ou d'un dialogue et identification des réponses (05 points)
- b) Distinction phonologique (05points)

## **Section 2 : Production orale /10 points**

- a) Exposé oral, dialogue, jeu de rôle, monologue (03 points) ;
- b) Lecture : lire un support textuel ou interpréter une icône pour un entretien à l'oral. (03point)
- c) Description ou narration (04 points)

NB : L'oral n'est ni un interrogatoire, ni un piège mais une évaluation qui se prépare de part et d'autre. L'examineur joue le rôle de modérateur pendant l'entretien. Il parle peu.

Cette forme d'évaluation peut s'étaler tout au long de la séquence dans les classes à effectif pléthorique ou alors au cours de la semaine d'évaluation. Les élèves doivent, auparavant, être informés du calendrier.

### ➤ **Structure de l'épreuve écrite /Coef.2 /60P**

#### *a) Définition de l'épreuve*

L'épreuve d'allemand, en première, vise à évaluer à la fois les ressources acquises et les compétences développées par les apprenants aussi bien au 1er cycle en classe de seconde et pendant la séquence didactique à savoir :

- lire et comprendre un texte simple du niveau B1.1 conformément au CERL ;
- lire et reproduire un message de l'allemand/ vers l'une des deux langues officielles (le français ou l'anglais) et vice versa;
- manipuler les acquis lexicaux et grammaticaux ;
- produire/ reproduire deux textes courts sous forme de message écrit.

À l'examen, sa durée est de 03 heures, coefficient : 3

#### *b) Structure de l'épreuve*

L'épreuve d'allemand comporte quatre (04) parties:

- La compréhension de texte;
- La médiation;
- La production écrite;
- Les structures de communication.

Chacune des parties est constituée d'exercices ou des situations- problèmes contenant une ou plusieurs consignes invitant l'apprenant à les résoudre de façon pertinente.

### **PARTIE A: Compréhension, notée sur quinze (16) points**

Cette partie contient deux (02) types d'exercices :

#### **Type 1 : /10 points**

Le candidat est soumis à la lecture d'un texte. Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 130 et 150 mots environ 12 à 15 lignes, portant sur un des cinq domaines de vie, de nature descriptive, narrative, d'actualité ou sous forme de dialogue, selon un registre de langue simple et courant, ne comportant aucune difficulté et d'une cohérence perceptible. Ledit *texte est suivi de questions de compréhension* qui peuvent se présenter sous forme de questions à choix multiple (*QCM*) invitant le candidat à choisir la réponse juste ou à répondre par vrai ou faux en justifiant sa réponse. Ces questions sont réparties comme suit :

- ✓  *cinq (05) questions fermées* de type «vrai ou faux avec la justification » ;
- ✓  *un « QCM » de cinq (05) questions* ;
- ✓  *un « exercice de remembrement* avec un distracteur»
- ✓  *ou encore la combinaison de deux (02) exercices. (Ceux cités plus haut et un exercice de « recherche des équivalences dans le texte ». 10 points*

#### **Type 2: /06 points**

Trois (03) questions ouvertes, semi-ouvertes, les « W-Fragen »: (03x2= 06 points).

La correction de la compréhension de texte n'insiste pas sur les fautes de langue. Elle veille plutôt au respect des critères suivants :

- le respect de la consigne ;
- la cohérence de la réponse ;
- l'emploi des termes appropriés.

### **PARTIE B : Médiation, notée sur dix (10) points (Version, notée sur cinq (05) points ; Thème, noté sur cinq (05) points)**

Il s'agira d'amener les élèves, non seulement à traduire, mais aussi à résoudre les problèmes se rapportant à la traduction et à développer leur esprit critique. Les exercices de thème et de version notés chacun sur **cinq (05) points**, visent à évaluer chez l'apprenant(e) la capacité à rendre convenablement un court passage de **trois (03) phrases** du texte ou d'une famille des situations étudiées dans le programme, dans l'une des deux langues officielles, le français ou l'anglais.

Par ailleurs, il sera demandé aux candidats de traduire pour le thème également *trois (03) phrases* familières **tirées des ressources** des modules au programme en allemand.

### **PARTIE C : Production écrite, notée sur douze (14) points**

Cette partie de l'épreuve évalue les aptitudes du candidat à rédiger deux (02) textes à caractère obligatoire portant l'un, sur deux productions libres portant l'une sur *le thème du texte de compréhension* notée sur **07 points**, et l'autre sur *un des modules au programme* noté également sur **07 points**.

**C. 1. Production écrite libre, notée sur sept (07) points / portant l'une sur le thème du texte de compréhension.**

**C.2. Production écrite libre, notée sur six (07) points / portant sur l'un des modules au programme.**

Ces exercices laissent aux candidat (e)s la possibilité de produire un texte d'environ douze (12) phrases / environ 80 mots selon les consignes données. Des supports (icônes, dessins, illustrations ...) pourraient l'accompagner et devraient être proches de la réalité des apprenants et ne comporter aucune difficulté visuelle ou complexité d'analyse.

L'appréciation de la production écrite du candidat sera évaluée sur la vérification de :

- la compréhension ;
- la cohérence ;
- la correction syntaxique ;
- et un critère de perfectionnement à déterminer.

N.B. : Les consignes claires portant sur la nature et le volume de la production doivent être indiquées.

La règle des 2/3 doit être respectée. L'enseignant choisira des indicateurs selon le type de texte à produire. Chaque critère noté chacun sur 02 points, le critère de perfectionnement sur 01 point, soit un total de 07 points. En outre, le candidat ne sera sanctionné pour chaque type d'erreur qu'à la troisième occurrence.

### **PARTIE D : Structures de communication, notées sur vingt (20) points**

Cette partie est réservée à l'évaluation des aptitudes des élèves à faire usage du vocabulaire et des règles de la langue dans un cadre de communication.

### ***D.1. Vocabulaire, noté sur dix (10) points***

Les exercices de vocabulaire sont de deux types :

- ✓ Les exercices d'évaluation de vocabulaire de **type 1** (1 x 6 = 06 points).

Ils évaluent au moins **03** types des ressources mentionnées telles que : les antonymes, les synonymes, les regroupements, les dérivations, l'identification du mot intrus, etc.

- ✓ L'exercice d'évaluation de vocabulaire de **type 2** (0,5 x 8 = 04 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte simple et cohérent amputé de certains mots, que le candidat doit compléter avec des mots qui lui sont proposés **en plus d'un distracteur**, afin d'en reconstituer le sens.

### ***D.2. Grammaire, notée sur dix (10) points***

L'élève aura à traiter des exercices portant sur les pronoms démonstratifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les phrases nominales et verbales, les prépositions, les temps accomplis, inaccomplis ou l'impératif, la négation, les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, les prépositions, les verbes d'état, les conjonctions de coordination, le genre et le nombre des mots.

#### ***Les types d'exercice suivants peuvent être proposés :***

a) Les exercices d'évaluation de **type 1 sur** (06 points) des ressources telles que :

- Exercices à choix multiples, exercice de transformation, exercices de conjugaison...;
- Exercices de remembrement, exercices de construction de phrases à partir d'éléments, exercice de transposition, exercice d'assemblage etc...

N.B : On proposera pour le type 1 deux (**02**) ou trois (**03**) exercices.

b) L'exercice d'évaluation de **type 2** (1 x 6 = 06 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte à 08 trous, simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que le candidat doit compléter à partir de trois (**03**) éléments qui lui sont proposés.

#### **➤ Notation :**

La note totale sera portée sur 60 aux examens officiels, par ailleurs l'évaluation écrite en classe sur 60 et la note de l'oral sur 20 (en classe) /divisée par 04, multipliée par 03 (60 écrit + 20 oral)= 80 : 4= note X 3= 60

***1.3.10. Remédiation des enseignements/apprentissages de l'allemand selon l'approche par compétences***

D'après le MINESEC, les enseignants doivent remédier sur la base des statiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus enseignement/apprentissage.

Le petit Robert de la langue française 2012 (version électronique) définit la remédiation sur le plan didactique comme « un dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés ».

Ceci dit, les enseignants d'allemand, après évaluation et correction, proposent encore des activités devant permettre aux apprenants qui présentent des lacunes de les corriger. À ce niveau, ils mettent les apprenants en groupe de travail qu'eux, enseignants, auraient au préalable constitué, afin que les plus forts secourent les plus faibles, car du point des socioconstructivistes, les élèves apprennent facilement à travers les pairs.

### ***1.3.10. Manuels didactiques de l'enseignement/apprentissage de l'allemand selon l'approche par les compétences***

En plus du tableau noir interactif et de la craie, nous avons les manuels d'enseignements/apprentissages de l'allemand. Ceux qui sont au programme sont les suivants : *Ihr und Wir plus1*, *Ihr und Wir plus2*, *Ihr und Wir plus3* (actuellement *Deutsch in Afrika*) et le *Ihr und Wir plus4* (ayant été changé par les Génies en allemand au compte de l'année scolaire 2017/2018).

#### ➤ « **HR UND WIR PLUS 1** »

Le livre « *Ihr und Wir plus 1* » est le livre au programme utilisé comme matériel didactique en classe de 4<sup>e</sup>. Le livre *Ihr und Wir plus 1* est un livre d'une collaboration entre des auteurs africains et allemands et est structuré tant sur le plan de la forme que sur celui du fond.

#### **Présentation du livre *Ihr und Wir plus 1*. Sur le plan de la forme.**

Sur le plan de la forme, le livre *Ihr und Wir plus 1* a une couverture bleue sur laquelle on retrouve une photo de cinq jeunes. En bas de cette photo, on a le titre du livre *Ihr und Wir* (Textbuch1), le nom de l'éditeur Goethe-institut et la maison d'édition Hueber. Le livre de lecture (Textbuch1) a un livre d'activité (Arbeitsheft1). Ce manuel compte cent cinquante-deux (152) pages réparties en huit leçons.

***Présentation du livre Ihr und Wir plus1. Sur le plan du fond***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque unité, ensuite, l'annexe de grammaire (Grammatikanhang), le lexique ou liste des mots traduits (Wortliste) et en fin les sources. Les unités d'enseignement/Leçons sont au nombre de sept (08) :

- 1- Willkommen in Afrika (bienvenue en Afrique) ;
- 2- In der Schule (À l'école) ;
- 3- Herzlichen Glückwunsch ! (meilleurs vœux) ;
- 4- Probier mal ! (essais) ;
- 5- Gute Besserung ! (bonne guérison) ;
- 6- Besuch im Dorf (visite au village) ;
- 7- Unser Detuschclub (notre club d'allemand) ;
- 8- Schönes Wochenende (Bon week-end).

Ces leçons sont structurées de la même manière suivante : Objectifs, A- les textes ( Texte), B- les structures (Strukturen) contenant les exercices de grammaire, C- les éléments (Elemente) ayant les leçons de langue liées à la phonétique, D- élargissement (Erweiterung) sur la civilisation allemande, E- les informations (Informationen) en rapport avec l'unité traitée, F- la grammaire (Grammatik) avec les leçons de grammaire, G- un lexique ou liste des mots (Wortliste) contenant les mots et expressions importants des textes de l'unité et porteurs de sens de ceux-ci, les conseils pour mieux apprendre, que dit-on en allemand et en fin les projets des élèves en fonction de chaque unité.

➤ **« IHR UND WIR PLUS 2 »**

Le livre « Ihr und Wir plus 2 » est le livre au programme utilisé comme matériel didactique en classe de 3<sup>e</sup>. Le livre *Ihr und Wir plus 2* est un livre d'une collaboration entre des auteurs africains et allemands et est structuré tant sur le plan de la forme que celui du fond.

***Présentation du livre Ihr und Wir plus 2. Sur le plan de la forme***

Sur le plan de la forme, le livre *Ihr und Wir plus 2* a une couverture rouge sur laquelle on retrouve une photo de cinq personnes. En bas de cette photo, on a le titre du livre *Ihr und Wir* (Textbuch2), le nom de l'éditeur Goethe-institut et la maison d'édition

Hueber. Le livre de lecture (Textbuch2) a un livre d'activité (Arbeitsheft2). Ce manuel compte cent cinquante-deux (152) pages réparties en sept leçons.

### ***Présentation du livre Ihr und Wir plus 2 Sur le plan du fond***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis nous avons les contenus (Inhalt) en fonction de chaque unité ensuite, l'annexe de grammaire (Grammatikanhang), le lexique ou liste des mots traduits (Wortliste) et en fin les sources. Les unités d'enseignement/leçons sont au nombre de sept (07) :

- 1- Einladund nach Deutschland (invitation en Allemagne) ;
- 2- Willkommen in Deutschland (bienvenue en Allemagne) ;
- 3- Bei Familie Rodeck (dans la famille Rodeck) ;
- 4- Jugendliche in Deutschland (jeunesse de l'Allemagne) ;
- 5- Auf nach Köln (en route pour Köln) ;
- 6- Afrika in Deutschland (l'Afrique en Allemagne) ;
- 7- Besuch in Berlin (visite à Berlin).

Ces leçons sont structurées de la même manière : Objectifs, A- les textes ( Texte), B- les structures (Strukturen) contenant les exercices de grammaire, C- les éléments (Elemente) ayant les leçons de langue liées à la phonétique, D- élargissement (Erweiterung) sur la civilisation allemande, E- les informations (Informationen) en rapport avec l'unité traité, F- la grammaire (Grammatik) avec les leçons de grammaire, G- un lexique ou liste (Wortliste) contenant les mots et expressions importants des textes de l'unité et porteurs de sens de ceux-ci, les conseils pour mieux apprendre, « que dit-on » en allemand et en fin les projets des élèves en fonction de chaque unité.

### **➤ « IHR UND WIR PLUS 3 »**

Le livre « Ihr und Wir plus 3 » est le livre au programme utilisé comme matériel didactique en classe de 2<sup>nd</sup> et 1<sup>e</sup>. Le livre Ihr und Wir plus 3 est un livre d'une collaboration entre des auteurs africains et allemands et est structuré tant sur le plan de la forme que sur le plan du fond.

### ***Présentation du livre Ihr und Wir plus 3. Sur le plan de la forme***

Sur le plan de la forme, le livre Ihr und Wir plus 3 a une couverture verte sur laquelle on retrouve une photo de six personnes. En bas de cette photo, on a le titre du livre Ihr und Wir (Textbuch), le nom de l'éditeur Goethe-institut et la maison d'édition Hueber.

Le livre de lecture (Tetxtbuch3) a un livre d'activité (Arbeitheft3). Ce manuel compte cent soixante-seize (176) pages réparties en dix leçons.

***Présentation du livre Ihr und Wir plus 3 Sur le plan du fond: classe Seconde***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque unité, ensuite des notions de grammaire (Grammatikanhang) à développer pour chaque leçon. Les unités d'enseignement/leçons sont au nombre de dix (10) :

- 1- Kontakte über Grenzen (contacts avec les autres) ;
- 2- Du und ich (toi et moi) ;
- 3- Fit bleiben (rester équilibré) ;
- 4- Unter einem Dach (sous un même toit) ;
- 5- Fürs Leben lernen (apprendre pour la vie) ;
- 6- (K) ein bisschen erwachsen (un peu/pas adulte) ;
- 7- Echt spannend (se divertir) ;
- 8- Mitmachen (faire avec) ;
- 9- Kein Problem (pas de problème) ;
- 10- Alles Illusion ? (tout est illusion).

***Présentation du livre Ihr und Wir plus 3 Sur le plan du fond: classe de Première***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque unité, ensuite des notions de grammaire (Grammatikanhang) à développer pour chaque leçon. Les unités d'enseignement/Leçons sont au nombre de dix (10) :

- 11- Kontakte über Grenzen (contacts avec les autres) ;
- 12- Du und ich (toi et moi) ;
- 13- Fit bleiben (rester équilibré) ;
- 14- Unter einem Dach (sous un même toit) ;
- 15- Fürs Leben lernen (apprendre pour la vie) ;
- 16- (K) ein bisschen erwachsen (un peu/pas adulte) ;
- 17- Echt spannend () ;
- 18- Mitmachen (faire avec) ;
- 19- Kein Problem (pas de problème) ;

20- Alles Illusion ? (tout est illusion).

Le manuel en classe de première « Ihr und Wir plus 3 » a cédé la place au nouveau livre intitulé « Deutsch in Afrika ». Ce livre est entré en vigueur au compte de la rentrée scolaire 2021/2022.

***Présentation du livre Deutsch in Afrika. Sur le plan de la forme***

Sur le plan de la forme, le livre Deutsch in Afrika a une couverture bleue sur laquelle on retrouve une photo de six personnes. Au-dessus de cette photo, on a le titre du livre Deutsch in Afrika (DiA), conçu par l'inspectrice nationale d'allemand (retraité) Marthe Ebissemie et ses collaborateurs, édité et publié par ABID. Le livre, conçu en un (Text – und Arbeitsbuch), compte cent soixante-seize (124) pages réparties en cinq modules.

***Présentation du livre Deutsch in Afrika Sur le plan du fond***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque module, ensuite des indications d'exercices selon chaque module. Les cinq modules sont les suivants :

- 1- Vie familiale et intégration sociale ;
- 2- Environnement, santé et bien-être ;
- 3- Vie économique ;
- 4- Média et communication ;
- 5- Citoyenneté.

➤ ***« IHR UND WIR PLUS 4 »***

Le livre « Ihr und Wir plus 4 » est le livre au programme utilisé comme matériel didactique en classe de terminale. Le livre Ihr und Wir plus 4 est un livre d'une collaboration entre des auteurs africains et allemands et est structuré tant sur le plan de la forme que sur le plan du fond.

***Présentation du livre Ihr und Wir plus 4 Sur le plan de la forme***

Sur le plan de la forme, le livre Ihr und Wir plus 4 a une couverture jaune sur laquelle on retrouve une photo de huit personnes. En bas de cette photo, on a le titre du livre Ihr und Wir (Text- und Arbeitsbuch 4 plus), le nom de l'éditeur Goethe-institut et la

maison d'édition Hueber. Ce manuel compte cent soixante-seize (112) pages réparties en cinq leçons.

***Présentation du livre Ihr und Wir plus 4 Sur le plan du fond***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque unité, ensuite des notions de grammaire (Grammatikanhang) à développer pour chaque leçon. Les unités d'enseignement/leçons sont au nombre de cinq (05) :

1. Alles rund und Soziales ;
2. Gesundheit ist Wichtig ;
3. Entwicklung und Entwicklungshilfe ;
4. Kultur und Identität ;
5. Menschenrechte.

Pendant l'année scolaire 2017/2018, les Génies en allemand a été utilisé comme manuel au programme en classe de terminale.

***Présentation du livre les Génies en Allemand Sur le plan de la forme***

Sur le plan de la forme, le livre les Génies en allemand a une couverture fait d'un assemblage de bleu, jaune et marron et sur laquelle on retrouve des images. Au milieu de la couverture, on a le titre du livre les Génies en Allemand, conçu par les auteurs Nchare Placide, Teubeka Jérôme. Le livre, conçu en un (Text – und Arbeitsbuch) compte cent soixante-seize (224) pages réparties en cinq modules.

***Présentation du livre les Génies en allemand Sur le plan du fond: classe de Première***

Dans sa structuration, nous avons un avant-propos, puis les contenus (Inhalt) en fonction de chaque module, ensuite des indications d'exercices selon chaque module. Les cinq modules sont les suivants :

- 6- Vie familiale et intégration sociale ;
- 7- Environnement, santé et bien-être ;
- 8- Vie économique ;
- 9- Éducation à la Citoyenneté.
- 10- Média et communication.

Nous remarquons après présentation des manuels que la première difficulté de la pratique du programme d'allemand élaboré selon l'approche par compétences c'est le choix du manuel au programme. Non seulement le gouvernement camerounais fait une sorte de « danse Bafia », mais il choisit le manuel par tâtonnement. La véritable question est la suivante : sur quelle base choisit-on un livre au programme ?

Ce travail de recherche ne portant pas sur le choix des manuels, mais sur des difficultés à pratiquer l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand, nous relevons comme difficulté la non appropriation des manuels des classes de 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup> et terminale au programme.

### ***1.3.11. Guide pédagogique élaboré par le MINESEC***

L'enseignement de l'allemand vise le développement de la personnalité du jeune Camerounais, l'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'autonomie, la construction par lui des habiletés, des capacités et des attitudes permettant son intégration dans une communauté plurilingue.

#### **➤ Comment lire et exécuter le programme d'allemand**

Pour la programmation des modules et la préparation des cours, l'enseignant dispose d'un référentiel présenté sous forme d'un tableau dont les entrées sont :

- au 1er cycle : « le cadre de contextualisation », « l'agir compétent » et « les ressources » ;
- au second cycle : « les compétences », « les familles de situations », « l'exemple de situation », « les ressources » et « autres ».

#### **❖ Le cadre de contextualisation**

Le cadre de contextualisation présente le répertoire des familles de situations qui feront l'objet d'étude dans un module ou dans un cours. Il permet :

- de délimiter l'espace de vie visé par la formation de l'élève dans le cadre d'une leçon. Dans cet espace de vie ; l'apprenant doit traiter avec compétence une famille de situations de vie qu'il rencontre ;
- de préciser le traitement attendu des situations appartenant à cet espace de vie.

Le traitement des situations comprend des catégories d'actions et des exemples de situations qui précisent les compétences attendues. Les familles de situations sont prescrites, les exemples de situations offrent une palette de choix. Ainsi, **dans le cadre de l'élaboration de son projet pédagogique, du planning de ses activités et de la**

**préparation de ses leçons, l'enseignant choisira au moins trois exemples de situations qui cadrent au mieux avec la thématique et l'environnement de l'apprenant.**

❖ **L'agir compétent**

L'agir compétent est constitué des catégories d'actions et des exemples d'actions. Il est possible d'identifier les catégories d'actions prescriptibles pour un cours construit selon une entrée par une classe de situations. Une catégorie d'actions regroupe un ensemble d'actions partageant au moins une propriété commune. L'enseignant va se poser la question suivante : « Parmi les catégories d'actions identifiées, quelles sont celles qui cadrent le mieux avec le cours en question ? ». Tout comme les familles de situations, les catégories d'actions sont prescrites.

❖ **Les ressources**

La ressource est un moyen pour améliorer une situation. L'expression « améliorer sa situation » signifie à la fois solutionner la problématique qui lui est sous-jacente, surmonter les obstacles qui en émergent et relever les défis qui s'en dégagent. Les entrées des ressources sont : « les savoirs essentiels », « les savoir-être ou attitudes » et « les autres ressources ». (cf. Tableau de référentiel contenu dans le programme.)

❖ **Les savoirs essentiels**

Les savoirs essentiels sont constitués des savoirs notionnels et des savoirs méthodologiques.

❖ **Les savoirs notionnels**

Il s'agit **du vocabulaire et de la grammaire**

- **Le vocabulaire**

En tant qu'élément essentiel de la langue et de la communication, il est important qu'un accent particulier soit mis sur l'enseignement contextualisé du vocabulaire. Ainsi, à travers l'appropriation des exemples d'actions, l'apprenant enrichira son champ lexical qu'il pourra utiliser et élargir dans le cadre de la communication.

- **La grammaire**

L'approche grammaticale doit amener les élèves à la pratique raisonnée de la langue. La grammaire ne devrait en aucun cas constituer une fin en soi, mais rester au service de la communication et de l'enrichissement culturel. Les thèmes abordés et les supports utilisés prédétermineront l'ordre de présentation des items aux élèves. Les besoins de communication décideront des choix à faire en respectant cependant une progression cohérente dans la présentation du système de la langue.

### ❖ Les savoirs méthodologiques

Il s'agit de la réception orale et écrite, de la production orale et écrite, de la traduction/ de l'interprétation (médiation), de la phonologie et de l'implémentation des projets.

- La réception orale

L'enseignant est invité à mieux identifier les activités de communication langagières auxquelles il faudra entraîner les élèves en vue de la réalisation des tâches spécifiques. Les activités orales de compréhension permettent de développer et d'affiner les capacités de discrimination auditives des apprenants.

- L'expression orale

En matière d'expression orale, il est question de la développer dans sa double dimension, l'expression orale en continu et l'interaction orale.

- La compréhension de l'écrit

L'enseignant proposera aux élèves des tâches qui leur permettront d'avancer dans l'exploration du sens et de l'implicite. La diversité des supports et des approches (lecture globale, lecture ciblée, lecture en diagonale et les stratégies de lecture) les aide à constituer un réseau d'indices pertinents leur permettant de reconstruire le sens.

- L'expression écrite

Compte tenu du contexte particulier dans lequel l'allemand s'apprend au Cameroun, à des milliers de kilomètres de l'aire germanophone, un accent particulier devra être mis sur la pratique de l'oral et de l'écrit. L'enseignant devra développer cette compétence par des travaux courts et fréquents, à l'oral et à l'écrit, tant en classe qu'en dehors de celle-ci. Les élèves devront être entraînés à construire des énoncés simples, à enchaîner des énoncés organisés en ayant recours à quelques articulations logiques du discours et aux moyens linguistiques qui leur auront été fournis.

- La phonologie

L'enseignant prendra en compte dans ses activités l'accent graphique, l'accent tonique, la mélodie de la phrase ainsi que les dictées et les chansons.

- **L'entraînement à la traduction**

L'enseignant intégrera dans ses pratiques de classes l'entraînement à la médiation (traduction et interprétation), à savoir les exercices de version pour le 1er cycle et thème et de version pour le second cycle, pendant la semaine d'intégration.

- L'implémentation des projets

Il s'agit pour l'enseignant de mobiliser ses élèves autour d'un projet qui débouche sur une production ayant valeur en dehors de l'école comme, par exemple, monter un

spectacle, publier un journal ou concevoir une recette culinaire, etc. Il est à noter que le projet est différent de l'exposé. C'est un exercice d'intégration par excellence.

#### ❖ **Les savoir-être ou attitudes**

Les savoir-être ou attitudes, indispensables à une socialisation harmonieuse de l'apprenant, doivent être intégrés dans la formulation de la compétence attendue.

#### ❖ **Les autres ressources**

Cette rubrique est constituée des ressources humaines, matérielles et financières, des structures et infrastructures, des TIC ainsi que des disciplines affinitaires.

#### ➤ **Méthodes d'enseignement / apprentissage**

#### ❖ **Civilisation, interculturalité et multiculturalité**

L'enseignement de l'allemand ne saurait se faire sans prise en compte des aspects liés à la culture et à la civilisation des pays germanophones, notamment l'Allemagne, l'Autriche, la Confédération Helvétique et le Liechtenstein. (DACHL: D= Deutschland; A= Austria, CH = Confédération Helvétique; L= Liechtenstein)

#### ❖ **Le décloisonnement de l'enseignement et l'interdisciplinarité**

L'approche par les compétences fait prendre conscience du décloisonnement des différentes disciplines et prend en compte quelques concepts intégrateurs que les élèves s'approprieraient progressivement tout au long de leur scolarité. Les activités seront programmées dans une perspective d'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité ne signifie pas l'uniformité mais plutôt un recours aux différentes disciplines utilisées comme ressources pour expliquer un sujet ou un thème.

#### ❖ **Le rôle de l'enseignant**

Dans l'APC, les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme. C'est l'élève qui les développe et les construit. Pour y parvenir, l'enseignant doit :

- soutenir l'apprenant ;
- l'accompagner et lui donner régulièrement l'occasion d'exercer ses compétences et de s'auto évaluer en pratiquant la métacognition ;
- déterminer les activités :
- analyser les compétences métacognitives que l'élève possède pour avancer avec lui dans les apprentissages dits scolaires ;
- amener les élèves à identifier les informations pertinentes, mettre en lien ces informations en formulant des hypothèses, les réinvestir et recommencer tant que la bonne solution n'est pas trouvée ;

- suggérer à l'apprenant la méthodologie qui a le plus de chance d'être celle qui lui convient le mieux, en fonction de son type d'apprenant.
- L'enseignant est donc appelé à opérer un changement d'attitude. Il cesse d'être l'unique dépositaire du savoir qu'il dispense, et devient un modérateur, un coach. Pour rendre son action plus efficace, il doit faire preuve d'ouverture d'esprit, en intégrant les projets dans ses pratiques de classe.

#### ❖ **Le Rôle de l'apprenant**

Dans l'APC, l'élève est au centre des apprentissages (lernerorientiert). Le rôle de l'élève est de :

- s'impliquer personnellement dans la résolution des situations problèmes ;
- participer à un effort collectif du groupe pour réaliser un projet,
- construire par la même occasion de nouvelles compétences ;
- avoir droit aux essais et aux erreurs ;
- être invité à faire part de ses doutes, à expliciter son raisonnement ;
- prendre conscience de sa façon d'apprendre ;
- intégrer lui-même les ressources ;
- utiliser les ressources possibles en fonction du type d'apprenant qu'il est (des savoirs à mobiliser) et de la compétence qu'il doit développer;
- tendre à devenir autonome, c'est-à-dire acquérir seul la capacité d'apprendre et à s'autoévaluer ;
- prendre en main son apprentissage, qu'il s'agisse d'entretenir les connaissances ou de perfectionner celles déjà acquises ou de viser de nouvelles compétences.
- transformer les représentations qu'il a de sa place et de sa fonction dans le processus d'apprentissage pour devenir acteur de son propre développement intellectuel, physique moral, psychologique etc...
- apprendre et utiliser tout au long de son parcours scolaire les compétences métacognitives suivantes : savoir observer, savoir utiliser ses mémoires, savoir être attentif, savoir raisonner, savoir comprendre et apprendre.

L'enseignement de l'allemand doit amener l'apprenant à se référer à son vécu quotidien. Ce qui lui permet d'interagir avec ses camarades et de réaliser que le cours se rapporte à la vie réelle.

## ➤ L'INTÉGRATION

Il s'agit des moments d'apprentissage obligatoire dont l'objectif est de vérifier que l'apprenant utilise/ intègre les différentes ressources acquises et leur donne un sens. Elle intervient au cours de la cinquième semaine de la séquence didactique. Toutefois, des activités d'intégration partielle en LV II peuvent être organisées tout au long de la séquence. Il est à noter que les exercices de **traduction** et de **rédaction** sont également des activités d'intégration par excellence et sont retenues comme uniques activités pour la semaine d'intégration (...)

### **1.3.12. Commentaire autour de l'enseignement/apprentissage de l'allemand selon les deux approches (apo/apc)**

Dans cette section, nous proposons de faire un petit commentaire autour de l'enseignement/apprentissage de l'allemand en rapport avec l'approche par objectifs et l'approche par les compétences. Cela se fera autour de trois points : l'organisation du programme (APO) et APC, la répartition séquentielle des enseignements et de l'évaluation.

#### **Organisation générale des programmes APO/APC**

Le programme d'allemand selon l'APO comprend six parties : les objectifs d'enseignement (objectifs généraux et objectifs spécifiques) ; les profils de compétences pour chaque classe ; le volume horaire ; les contenus d'enseignement pour chaque classe (regroupés en thèmes) ; les approches méthodologiques et l'évaluation.

Selon l'APC les programmes du premier cycle sont structurés ainsi qu'il suit : objectifs, profils de compétences, le volume horaire, les contenus formulés en cinq modules (vie familiale et sociale, environnement santé et bien-être, vie économique, média et communication et citoyenneté), les activités d'intégration, l'évaluation et la remédiation.

Les programmes APC ont un plus des programmes APO. Au programme APC on a ajouté les activités d'intégration et la remédiation, et en plus les contenus sont regroupés en cinq modules et non lus des thèmes, valable pour toutes les classes et, enfin, les objectifs ont cédé partiellement la place aux compétences.

#### **2.7.2. Répartition séquentielle des enseignements APO/APC**

Le volume horaire alloué à l'enseignement/apprentissage de l'allemand était de 4 heures par semaine, soit 88 heures pendant 22 semaines effectives de cours pour toute une année.

L'APC a 3 heures par semaine, soit 108 heures pour 36 semaines de cours pour toute une année, ceci pour 59 leçons.

Lorsque nous parcourons les deux programmes, c'est – à - dire APO et APC, nous nous rendons compte à l'évidence que ceux d'APC sont deux fois plus volumineux que ceux APO. Cependant, si nous observons l'effectivité des cours, nous nous rendons compte que sur les 36 semaines en vue, seule 22 sont effectives. Ce qui voudrait dire que en APC, les enseignants ont 5 modules de 59 leçons à dispenser en environ 88 heures. Ce qui pour nous pose un sérieux problème. Comment est-ce que les enseignants vont facilement enseigner toutes ces leçons en si peu de temps ? Ne court-on pas le risque d'un enseignement bâclé au profit de la course à l'achèvement du programme ? Le MINESEC a-t-il pensé aux apprenants qui doivent avoir de la connaissance, sans laquelle aucune action ne serait possible ? Ne court-on pas le risque d'un enseignement fait avec beaucoup de légèreté ? Ne faudrait-il pas réduire au maximum les contenus en fonction du volume horaire ?

Nous constatons ainsi la faiblesse de l'APC, qui se présente en même temps comme une difficulté à laquelle font face les enseignants d'allemand du secondaire à la pratique de cette nouvelle approche.

Disons à présent quelque chose sur l'évaluation des apprentissages selon les deux approches (APO/APC).

### **2.7. 3. Évaluation des apprentissages selon l'APO/APC**

L'évaluation des apprentissages selon l'APO était focalisée sur les connaissances. Les épreuves portaient uniquement sur les acquis, c'est pourquoi la structure de l'épreuve était simple. Une épreuve était conçue en cinq parties : la compréhension de texte (Leseverstehen), le vocabulaire (Wortschatz), la grammaire (Grammatik), la traduction (Übersetzung) et la rédaction (Schriftlicher Ausdruck). Chaque partie valait 4 points.

Cette évaluation paraissait difficile pour les apprenants, car l'enseignant pouvait évaluer sur ce n'a pas été enseigné, ensuite les questions d'ordre général sur les connaissances concernant l'allemand en tant que langue et son pays l'Allemagne rendaient l'apprentissage difficile.

L'APC est venue rendre l'évaluation un peu digeste, car elle évalue à la fois les ressources et les compétences. Ce qui rend la structure de l'épreuve assez longue.

L'évaluation ici a quatre parties : la partie a (compréhension sur 16 points), la partie b (médiation sur 10 points), la partie c (production écrite sur 14 points) et la partie d (structure et communication sur 20 points).

Notons ici que chaque partie a une variation d'exercices donnant la possibilité à chaque apprenant de trouver son compte. L'allemand n'est plus ici uniquement réservé aux plus douées, mais aussi au plus faibles. Cela c'est ce que les enseignants gagnent de l'enseignement avec l'APC.

## **PROBLÈME DE RECHERCHE**

Nous pouvons conclure qu'autant l'enseignement/apprentissage de l'allemand au secondaire avec la nouvelle approche a des difficultés, autant il a aussi des enjeux, d'où le problème que soulève notre travail thèse : **les enjeux et les difficultés liées à la préparation, la dispensation des leçons d'allemand et, l'apprentissage de celles-ci, selon l'approche par les compétences dans les lycées du Cameroun.** La pratique de l'APC se fait dans les salles de classe et, dont dans la classe de terminale du lycée bilingue de Mbalgong (situé dans la région du Centre, département de la Mefou Akono), les élèves ont des difficultés à produire des textes écrits en allemand. C'est une difficulté qui ne date pas d'aujourd'hui et, dont les chercheurs y ont toujours mené des investigations. C'est là un cas pratique que nous avons expérimenté, lorsque nous parlons de difficultés dans l'apprentissage de l'allemand selon le modèle APC. Les enseignants quant à eux ont des difficultés à enseigner selon l'APC (difficultés à préparer les cours, à les enseigner et à les faire apprendre).

## **QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE**

Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam-Dschang-Mbouda, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ?

### **Plus spécifiquement :**

- ❖ Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées gagnent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?
- ❖ Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées risquent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?

- ❖ Quelles sont les difficultés que les enseignants d'allemand des lycées rencontrent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?
- ❖ Quelles sont les mesures à prendre pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC ?

### **OBJECTIF PRINCIPAL DE RECHERCHE**

Notre principal objectif est de déceler les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand des lycées, lors de la préparation, la dispensation des leçons et l'apprentissage de celles-ci selon l'approche par compétences.

#### **Plus spécifiquement :**

- montrer ce que gagnent les enseignants d'allemand des lycées, en préparant, en dispensant des leçons et en les faisant apprendre selon l'APC ;
- ce que les enseignants d'allemand des lycées risquent, en préparant, en dispensant des leçons et en les faisant apprendre selon l'APC;
- enfin de mettre sur pied des mesures pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC.

## **CHAPITRE II : CLARIFICATION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE**

Avant de poser clairement notre problème de recherche, il nous incombe tout d'abord de faire un tour d'horizon sur la notion de compétences, c'est – à dire, le clarifier selon différents courants, donner les domaines dans lesquels il s'emploie, ses caractéristiques, sa complexité et, pour terminer, montrer de façon détaillée comment en tant qu'approche elle s'applique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au sein des établissements secondaires du Cameroun.

## **2.1. GÉNÉRALITÉ SUR LA NOTION DE COMPÉTENCES**

Le concept de compétences est née vers 1980 aux USA, tout d'abord dans le monde du travail, et introduite en milieu scolaire dans les programmes d'études vers 1990 (Hamilton, 1973, cité par Jonnaert, 2002). Le vocable compétence renvoie à l'idée de l'action, de l'activité, de la capacité, de l'habileté. Le professeur allemand Rainer Lersch écrit ceci : « Celui qui ne sait rien n'est pas compétent, mais celui qui ne peut rien faire avec ce qu'il sait ne l'est pas non plus ! ». On peut comprendre ici qu'il ne suffit pas d'acquérir du savoir et du savoir-faire, mais surtout de pouvoir en faire usage.

La compétence est prise dans ce contexte comme « la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'études et réduite à ces comportements observables » (Jonnaert, 2002, p. 28). Cette dimension comportementaliste des compétences va céder la place à une vision cognitiviste pour laquelle être compétent c'est exécuter une tâche en mobilisant des habiletés, des connaissances et des capacités. Cette vision cognitiviste va s'associer à la dimension contextuelle de l'apprentissage.

Ainsi la compétence est « la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière » (Anderson, 1986, cité par Jonnaert, 2002, p. 28). Une troisième voie qui fait référence à des compétences qui ne sont pas exclusivement cognitives va voir le jour. Celle-ci complète le courant comportementaliste et cognitiviste et classifie les compétences en cinq catégories : cognitive, affective, cognitive, pratique et exploratoire.

## **2.2. LE CONCEPT DE COMPÉTENCES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Le concept de compétence est souvent dissocié de celui de performance en sciences de l'éducation, même si certains auteurs pensent au maintien des deux concepts. De ce fait, la compétence n'est pas immuable, en ce sens qu'une personne qui aurait manifesté une compétence dans une circonstance donnée ne manifesterait plus la même compétence dans une autre situation si les deux ne sont pas de la même famille. Cela soulève le débat sur la question de la définition de la compétence qui ne peut se définir qu'en tenant compte de l'action et de la situation, deux concepts inséparables à ce moment précis. En effet, une compétence fait référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès (Jonnaert, 2002).

La définition de Gillet (1991) de la compétence regroupe les termes évoqués ci-dessus. Pour lui, la compétence est « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace. »

Les définitions ci-dessous entrent dans ce courant de la compétence en sciences de l'éducation. Selon le centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010), une compétence :

- vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion) ;
- s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique ;
- se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources cognitives, affectives, sociales sensori-motrices, procédurale, etc., ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier ;
- est dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière.

Pour le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999), une compétence est un savoir-agir qui se développe suite à un processus d'intégration et de mobilisation d'un ensemble de ressources. Dans le même sens, pour le MEQ (2000), la compétence est un savoir-faire fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.

Lasnier (2000) définit la compétence comme un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Pour Perrenoud (2008) la compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas... Elle n'est pas une simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures, mais n'exclut pas l'assimilation des connaissances » (p.8).

Dans le même sens, Jonnaert (2004, cités par Jonnaert, 2009) soutiennent que la compétence est: le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé :

- ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement ;
- ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

Ils ajoutent qu'une compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situation, et est fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif de personnes et/ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation. » (Jonnaert 2004 ; cités par Jonnaert, 2009, pp. 63-64)

Par ailleurs, Jonnaert (2009) identifie trois logiques liées au concept de compétence:

**a. la logique de l'action en situation qui indique comment une personne ou un collectif de personnes agissent en situation.** À ce niveau, l'apprenant se déploie grâce à l'action vécue par une personne, ou un groupe de personnes, en situation.

**b. la logique curriculaire qui précise les éléments à prendre en compte dans les programmes** et prend racine dans une compréhension de ce qu'une personne réalise en situation pour devenir compétent ;

**c. et la logique de l'apprentissage qui prétend permettre aux élèves de développer des compétences.** Toutefois, ces trois logiques sont complémentaires et définissent la compétence comme le résultat d'un processus de traitement compétent de la situation (Jonnaert, 2009).

Une autre définition provient de Romainville (2006) pour qui la compétence est une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (p.2).

Des éléments essentiels émergent de cette définition, ceux d'une compétence vue comme un ensemble intégré de ressources cognitives, socio-affectives et sensorimotrices orienté vers l'action et en rapport avec une famille de situations.

Delorme (2008) affirme de son côté que la compétence est « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une classe de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace. » (p.17).

Pour Rey, Carette, Defrance et Kahn (2012) la compétence est « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (p.33).

De son côté, Romainville (1998) rapportent que « la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.21-27).

Ici la notion de famille de situations est capitale en ce sens qu'elle est un paramètre important du développement des compétences, c'est-à-dire que c'est dans sa confrontation régulière avec les situations dites équivalentes que l'apprenant acquiert ses connaissances et développe ses compétences.

Pour De Ketele 1996, (cité par Roegiers, 1996) la compétence est « un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes donnés par celles-ci » (p.65).

Cette définition met en exergue les trois dimensions de la situation qui sont les capacités, les contenus et les situations.

Selon Roegiers (2000 ) la compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (p.65).

De leur côté, Masciotra et Medzo (2009) perçoivent la compétence comme un agir compétent qui se comprend dans et par l'action en situation.

En définitive, même s'il existe des différences au niveau de la définition de la compétence par les auteurs, il y a néanmoins des éléments communs qui constituent une sorte de consensus sur le concept (Carette, 2007; Delorme, 2008). La compétence est donc un savoir agir en situation qui fait appel à un ensemble de ressources intégrées (savoirs, savoir-faire, savoir-être) par l'individu. Une fois acquises et intégrées, ces ressources doivent être mobilisées en situation. Quatre notions essentielles, selon nous, fondent l'existence de la compétence, à savoir les ressources, l'intégration, la mobilisation et la situation. Par ailleurs, la compétence peut s'identifier à partir de plusieurs caractéristiques.

### **2.2.1. Les critères de la compétence selon Roegiers (2000)**

D'après Roegiers une compétence se reconnaît à travers certains critères, à savoir la mobilisation d'un certain nombre de ressources, son caractère finalisé, son lien avec une famille de situations, son caractère disciplinaire et son évaluabilité.

#### **- La mobilisation d'un ensemble de ressources**

Pour résoudre une situation problème à laquelle il est confronté, l'individu doit mobiliser un certain nombre de ressources internes et externes, à savoir des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire, des savoir-être (Roegiers, 2000) sans lesquelles il ne pourra pas être déclaré compétent à la tâche.

- **La compétence a un caractère finalisé**

La compétence n'a de sens qu'en situation, c'est-à-dire en réponse à une demande sociale pour l'individu qui la possède. En d'autres termes, la compétence doit avoir du sens en remplissant une fonction sociale déterminée et c'est cette dernière qui donne une signification aux apprentissages de l'élève. C'est en se mettant en action pour résoudre un problème de la vie scolaire ou sociale à travers la mobilisation de ses diverses ressources que l'élève perçoit l'utilité de ses apprentissages scolaires.

- **Le rattachement à une famille de situations**

Une compétence n'est pas stable, elle fluctue en fonction des obstacles à franchir, c'est-à-dire en fonction de la situation à laquelle l'individu est confronté. À ce sujet, un élève ne peut mobiliser les ressources d'une compétence que dans des situations de la même famille. Une situation différente de celles auxquelles il a été confronté peut conduire l'élève à être moins compétent parce que la situation présente n'a pas les mêmes paramètres que la première, notamment la densité de l'information, sa fonction sociale, la diversité des ressources, etc.

- **Le caractère disciplinaire de la compétence**

En dépit de quelques compétences transversales, la définition des compétences à travers des familles de situation qui font référence à des problèmes liés à un domaine d'activités, fait qu'elles sont généralement associées à des disciplines.

- **L'évaluation de la compétence**

La compétence est facilement évaluable, car elle renvoie à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat. Aussi cette évaluation n'est-elle possible que lorsqu'on est face à des situations de même famille à évaluer et au-delà de ce cadre, il est souvent difficile d'évaluer une compétence. De même, pour faciliter cette évaluation, la détermination des critères et des indicateurs est nécessaire. Elle peut concerner autant le produit que les processus de résolution de la situation problème par l'élève. Après ce tour d'horizon du concept de compétence, voyons ce qu'on entend par impact.

### **2.3. LA COMPÉTENCE DU POINT DE VUE DU CADRE ÉUROPEEN DE RÉFÉRENCE COMMUN POUR LES LANGUES ÉTRANGÈRES (CERCL)**

L'allemand étant enseigné au Cameroun comme langue étrangère adapte ses programmes, ses manuels, ses méthodes au modèle du cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères.

Quelles sont donc les habiletés, les niveaux de langues et les compétences que doit posséder un apprenant pour communiquer efficacement dans une langue étrangère?

Le cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, se situe par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. Voici les définitions et caractéristiques du concept compétence du point de vue du CERCL :

- Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propre à la personne mais aussi extérieur à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- Le processus langagier renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participe à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en

tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

- Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

- Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

## **2.4. COMPÉTENCE ET DOMAINE D'APPLICATION**

Le concept de compétences a plusieurs s'applique dans plusieurs cadres ou domaines : en formation professionnelle, en linguistique, en psychologie, en communication, etc.

### **2.4.1. Compétences en formation professionnelle**

Les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances requises des travailleurs dans le cadre d'une tâche donnée, les propriétés qui assurent l'efficacité dans la réalisation de cette tâche se trouvant ensuite projetées sur les agents en termes de compétences acquises ou à acquérir. Cette approche part du postulat que ces compétences relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs et de processus métacognitifs plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. En d'autres termes, l'émergence de la logique des compétences s'inscrit dans un contexte socio-économique qui exige une meilleure adaptation des personnes à des situations de travail en profonde mutation. À ce stade, la compétence est considérée comme « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles par leur entreprise » (Boutin, 2004 : 29).

Au Cameroun nous avons des écoles de formation professionnelle techniques et générales, à l'instar de l'institut supérieure Siantou. Les apprenants ayant été formés en génie civil à la fin de leur formation pourront trouver du travail dans des entreprise et auront pour tâche la construction des bâtiments etc.

#### **2.4.2. Compétences en linguistique**

Dans le domaine de la linguistique l'expression de compétences a été introduite par Chomsky (1957) pour désigner la capacité langagière innée et universelle dont disposeraient tous les êtres humains. Ses travaux ont été, en fait, une réaction au béhaviorisme linguistique, combattant la thèse de l'apprentissage du langage par essais/erreurs, conditionnement, renforcements, etc. D'après Chomsky, il existerait au sein des structures de l'esprit humain, un organe mental dotant chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Mais cette capacité dépendrait des performances concrètes mises en œuvre par d'autres organes mentaux (la mémoire). Ainsi, le concept de Chomsky subit-il une véritable distorsion : « La compétence n'est plus innée, elle est une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage formel et informel » (Bronckart, 2009 : 29).

#### **2.4.3. Compétences en psychologie.**

Les psychologues acceptent la distinction entre compétence et performance faite par les linguistiques, mais ils établissent toutefois une distinction entre une compétence évaluée et la performance d'un sujet en situation de résolution de problèmes (Houdé, Kayser, Koenig, et Rasier, 1998, cités par Jonnaert, 2002).

La distinction existe entre la compétence, qui est une modélisation de ce que l'on souhaite observer et ce qu'on observe réellement à travers la performance du sujet en situation. Et la situation est le révélateur de ce décalage entre la compétence et son activation, et également entre la compétence (ce qui est défini à priori) et la performance (ce qui est effectivement observé).

Ainsi, la compétence est la modélisation virtuelle des démarches utilisées comme « critères » de performance dans les protocoles d'observation : « La modélisation est toujours virtuelle alors que la performance observée est effective et correspond à la stratégie utilisée en situation par un enfant » (Jonnaert, 2002 : 12). En d'autres termes, la compétence chez les psychologues du développement est de l'ordre du produit ou du

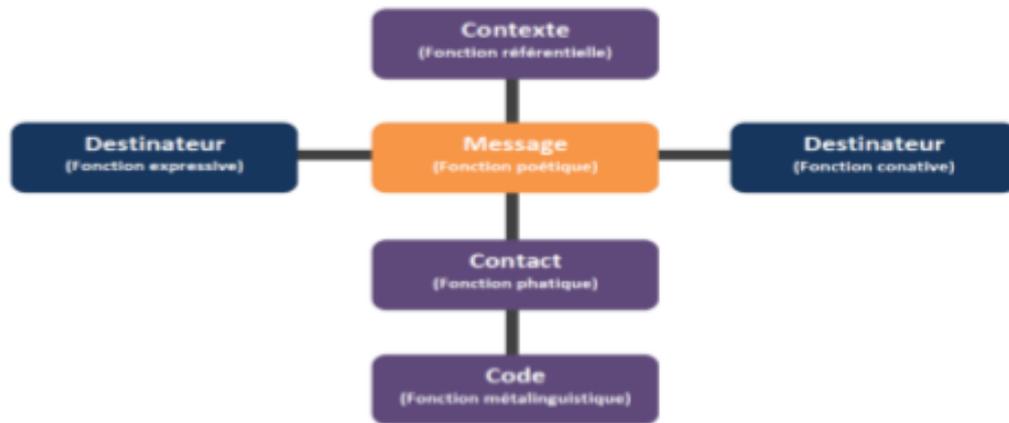
résultat attendu ou souhaité et la performance est de l'ordre du produit ou du résultat obtenu à partir de l'utilisation de la compétence, tout en sachant qu'il peut y avoir un écart entre ce qui est souhaité et le résultat.

Les psychologues indiquent que les décalages entre la compétence et la performance observée chez un sujet en situation deviennent la règle du développement et du fonctionnement cognitif (Jonnaert, 2002).

#### **2.4.4. Compétences en communication**

En plus, une autre difficulté est le fait que l'étudiant ne parvienne pas à se faire entendre et comprendre lorsqu'il parle en allemand. Ne pas se faire comprendre voudrait dire que le message n'a pas été bien transmis par le destinataire et par conséquent n'a pas été bien reçu par le destinataire. De ce fait, le message a été perturbé ou encore brouillé par des phénomènes intérieurs et extérieurs à l'émetteur, Roman Jakobson (1963). Ces phénomènes ou encore mécanismes sont entre autres les hésitations, la difficulté à décoder les mots en allemand lors de la lecture orale, l'absence de pratique de la langue au quotidien.

Selon Roman, une communication réussie passe par la prise en compte des facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale ci-après : le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé. Ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message); enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. Ces différents facteurs inaliénables de la communication verbale peuvent être schématiquement représentés comme suit :



**Figure 1: Schéma de la communication**

Qui d'après Jakobson est le destinataire, le destinataire ? C'est quoi le contexte, le message, le contact et le code ?

Jakobson fait un recensement des six éléments nécessairement impliqués dans tout acte de communication. Ce sont, dans ses termes, l'émetteur, le récepteur, le canal, le code, le contexte, le message.

- l'émetteur : on l'appelle aussi « locuteur » (en cas de communication linguistique orale), « scripteur » (communication écrite) ; on dit aussi sans que cela revienne vraiment à la même « source » (en théorie de l'information), « énonciateur » (théorie de l'énonciation), « destinataire » (narratologie). Il s'agit de toutes façons de l'instance qui produit le message et qui dans le cas le plus courant peut en être tenue pour responsable. C'est à l'émetteur qu'est rapportable l'intention de communication, dont la présence nous place en sémiologie de la communication, et qui fait que nous aurons, dans un message, de véritables signes empruntés à un code. En regardant de plus près, l'émetteur dans notre cadre d'étude sera appelé locuteur, car l'expression orale renvoie à la communication orale. L'étudiant prenant la parole pour produire un discours en allemand porte en ce moment le titre de locuteur. Comment appellera-t-on ceux où celui qui l'écoute(nt) ?

- le récepteur : selon le cas (voir plus haut) allocutaire, lecteur, but, énonciataire, destinataire. Il s'agit de l'instance qui reçoit le message. Il ne s'agit pas forcément d'un individu : un message peut très bien avoir plusieurs récepteurs (simultanés ou non). Comme pour l'émission, on pourrait distinguer des sous-rôles relativement au canal (récepteurs divers (radio, TV,...), répondeur téléphonique de nouveau (messages);

secrétaires...), au code (interprètes, mais on peut aussi les considérer comme des réémetteurs), et au référent (dernier et principal maillon de la chaîne de réception: celui qui se préoccupe de retrouver l'intention de communication de l'émetteur); mais ces distinctions, bien qu'elles correspondent à des faits réels, sont très marginalement exploitées dans la typologie des communications qui se concentre plutôt sur l'émetteur.

On peut faire en revanche une distinction extrêmement utile, qui n'a pas son pendant du côté de l'émission, entre - récepteurs effectifs (tous ceux qui, mis en présence du message, sont amenés à le décoder), qui peuvent être « non concernés », voire illégitimes, clandestins, ... - et récepteurs ciblés, auxquels le message est véritablement adressé ; c'est à ce dernier type que l'on pourrait réserver le terme de destinataire. Dans une situation de communication dans une salle de classe, que la communication soit interactif ou non, les élèves ou étudiants qui écoutent l'autre parler sont les récepteurs. L'enseignant lui aussi est un récepteur ou encore un allocutaire.

- le canal : ou « contact ». Le canal correspond à la voie matérielle qu'emprunte le message pour circuler de l'émetteur au récepteur. On distingue généralement les différents canaux selon la modalité sensorielle qui est sollicitée chez le récepteur: l'ouïe (canal auditif), la vue (canal visuel) sont chez l'homme les principaux, mais on peut également exploiter le toucher (canal tactile; cf le cas du braille), et beaucoup plus marginalement l'odorat (canal olfactif ; cas des parfums) et le goût (canal gustatif, fonctionnant la plupart du temps en couple avec le précédent) - généralement un code donné entretient des relations privilégiées avec un canal particulier (par exemple code gestuel: canal visuel), mais dans certaines situations de communication on peut être contraint de « changer de canal ».

Ainsi le langage verbal, lié au départ au canal auditif, peut aussi donner lieu à des messages exploitant le canal visuel (communications écrites). Le transcodage consiste précisément à adapter le code utilisé au canal de communication effectivement disponible, lorsque celui-ci diffère de celui pour lequel sont «taillés!» au départ les signes que l'on veut utiliser - un même message peut exploiter simultanément plusieurs canaux!; on parle alors de communication multicanale (par exemple!: communications audio-visuelles!: deux canaux, auditif et visuel) - les différents canaux ne présentent pas les mêmes avantages du point de vue de la communication, en particulier en ce qui concerne le degré de proximité imposée entre les partenaires, la possibilité de présenter ou non simultanément plusieurs

informations, etc. Le canal auditif est celui que nous avons employé pour la collecte des données, raison pour laquelle nous avons enregistré les discours des locuteurs et fait des transcriptions par la suite.

- le code : il s'agit du système de signes dans lequel sont prélevés ceux qui vont constituer le message. Le code utilisé doit être en principe partagé par les partenaires de la communication, ce qui leur permet de se comprendre. Mais en pratique chacun possède sa propre version du code et la superposition n'est que partielle ; heureusement nous sommes toujours en mesure de remanier notre version du code, et d'essayer de la faire partager à l'autre, et réciproquement. L'existence d'un code est donc un préalable de l'acte de communication : il s'agit d'un ensemble de signes potentiellement utilisables, ensemble généralement subdivisible en sous-ensembles : les paradigmes ; contrairement au message qui consiste en un ensemble de signes effectivement utilisés ensemble (mis en syntagmes) - un même message peut emprunter ses signes à plusieurs codes distincts ; on peut alors parler de communications pluri codiques (la langue allemande, les images etc.).

- le contexte : ou le « référent », terme de loin préférable, et qui a l'avantage de marquer la correspondance avec la fonction dite « référentielle », qui lui est reliée. Le référent, donc, est ce sur quoi porte le message, ce dont il parle. Il n'est absolument pas envisageable en dehors d'une situation de communication particulière : on doit dire la même chose du célèbre « triangle sémiotique » (Signifiant / Signifié / Référent), en dépit de toutes les utilisations qui en sont fréquemment faites pour décrire les signes hors usage effectif. Si l'on est rigoureux, on reconnaîtra dans les deux premiers termes (Signifiant et Signifié) l'association régie par le code, qui définit donc les signes et dans le troisième terme, la réalité mise en correspondance avec un ou plusieurs signes lors d'une communication particulière. Le terme de référent dans le triangle sémiotique et dans le schéma de Jakobson désigne donc une seule et même chose. On peut considérer que le triangle sémiotique n'est qu'un « gros plan » sur une partie de ce schéma (référent + code). Le contexte ou le référent dans notre étude c'est : se présenter en allemand, donner son point de vue sur la polygamie.

- le message : il s'agit de l'ensemble particulier de signes (choisis au sein d'un ou plusieurs codes) qu'adresse l'émetteur au récepteur - à ne pas confondre donc avec l'information qu'il a l'intention de lui communiquer, comme on risquerait de le faire en se fondant sur un sens courant du mot message. Il faut prendre ici le terme comme un

concept, qui signifierait « ensemble fini et adressé d'éléments porteurs d'information » - le message est composé d'un ou plusieurs syntagmes - comme les signes qui le composent, il est à deux faces : une face signifiante et une face signifiée. Chaque étudiant devra passer le message selon ses acquis et pré-acquis.

L'une des compétences en allemand est la compétence orale généralement appelée « sprechen » qui veut dire « parler ». Pour rejoindre Jakobson, parler ou encore communiquer, c'est faire passer un message. Et cela demande tout un système, à savoir : le message, le contexte, le canal, l'émetteur, le destinataire, etc. Ceci étant, nous pouvons faire intervenir la notion de compétences en allemand, non seulement au niveau de l'écoute, la lecture, la compréhension, l'écrit, mais aussi au niveau de l'expression orale.

## **2.5. COMPLEXITÉ DE LA NOTION DE COMPÉTENCES**

Le concept de compétences est très complexe. Il est utilisé dans des champs différents et fait l'objet de débat et de réflexions. Il est défini par différents courants et des chercheurs appartenant au même courant de pensées ont parfois des définitions différentes. Pendant que les entreprises lui attribuent une définition selon leurs attentes et leurs objectifs, les éducateurs eux aussi lui attribuent une définition selon leurs attentes et leurs objectifs. Le mot « compétences » est depuis toujours une star et plus encore continue de l'être aujourd'hui étant donné que la plupart des pays développés et particulièrement les pays en voie de développement, en l'occurrence le Cameroun, en font usage. Qu'entend-on par compétences ? Plus : l'approche par les compétences, qu'est-ce c'est ? Telle est la véritable question qui tourmente les esprits scientifiques, et dont ils ont essayé de donner des tentatives de définitions que nous avons présentées plus haut. Précisons qu'aucune définition de la compétence voire de l'approche par les compétences n'est statique, car elle évolue, varie et s'adapte en fonction d'un contexte à un autre, d'une société à une autre, d'une réalité à une autre.

Le Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) a introduit l'approche par les compétences dans les programmes d'étude des écoles camerounaises en 2012. Ce nouveau paradigme pédagogique entre effectivement en vigueur dans les écoles secondaires au début de l'année scolaire 2014/2015 après une phase expérimentale de 2 ans. Depuis ce moment, l'APC est recommandée dans la conception des programmes d'enseignement, dans l'architecture des manuels et dans la structuration des séquences d'enseignement et d'évaluation. Cette implémentation, ainsi progressivement programmée,

allant du sous-cycle d'observation, est arrivée au début de l'année scolaire 2019/2020 dans les classes de première et terminale de l'enseignement général et technique. Dans l'exposé de la conduite de Réforme présenté par l'Inspecteur général des Enseignements en 2013, nous pouvons constater qu'au niveau scientifique, les programmes d'enseignement dans les écoles secondaires ont été conçus, expérimentés, évalués avant d'être validés. Parmi les actions déjà réalisées et celles en cours de réalisation, nous pouvons noter la formation des acteurs de la chaîne pédagogique : les responsables pédagogiques, les Inspecteurs pédagogiques nationaux (IPN), les Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), les animateurs pédagogiques (AP) et les enseignants sur le terrain.

Nous précisons que les IPN camerounais ont été formés dans la deuxième phase de la réforme du MINESEC par la Bureau International de l'Éducation et de la Formation (BIEF, 2017) du 05 au 10 juin à Louvain la Neuve en Belgique. Comment ce nouveau paradigme est.

**CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES  
DE LA RECHERCHE**

Ce chapitre comprendra entre autres la définition des concepts clés de notre travail, c'est-à-dire les rendre opérationnels à notre niveau afin de mieux cerner les contours de notre problème de recherche. Nous aurons ensuite une revue de la littérature qui est l'état des travaux antérieurs à notre sujet de recherche, enfin des théories explicatives de l'étude où il sera question de présenter des modèles ou approches susceptibles d'aider à l'interprétation de nos hypothèses de recherche.

### 3.1. CLARIFICATION DES CONCEPTS

D'après Grawitz (2002), le concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance, il est une notion fondamentale dans une recherche. Le chapitre 3 de notre travail a pour but de clarifier les concepts de notre étude, ceci pour une bonne compréhension de notre thème. Ces notions sont les suivantes : Enjeux, difficultés, implémentation, enseignement, apprentissage, compétences, approche par compétences.

#### 3.1.1. Enjeux

Précisons d'entrée de jeu que « enjeux » tel que formulé dans notre thème est le pluriel de « enjeu » au singulier et ont tous deux la même signification. Rey Alain définit **l'enjeu**, au sens premier, comme « une somme risquée dans une partie de jeu ». C'est « ce qu'on risque (de gagner ou de perdre) dans une entreprise ». Ainsi l'idée de « risque » est-elle constitutive de celle d'« enjeu ». Ils figurent tous deux l'avertissement et l'envers d'une même médaille, l'un étant la forme policée et consensuelle de l'autre, plus dangereuse, plus menaçante. Le risque à ce niveau n'est pas encore sûr.

D'après Duplessis (2009), chercher l'enjeu revient par conséquent à anticiper un risque, pour le conjurer ou l'anéantir par une action préventive. L'enjeu désigne bien cette part de risque qu'il importe à l'École de réduire par l'effet de l'éducation. Il pointe le risque pouvant surgir *a posteriori* et appelle à des actes *a priori*, dans une relation causale que l'on cherche à enrayer par l'intervention de l'enseignant. D'ailleurs, la désignation du risque a toujours valeur de légitimation de l'enjeu. Combien de réformes, combien de méthodes pédagogiques, combien de programmes ne sont-ils pas introduits par le spectre des menaces planant sur le futur d'une société en marche ?

Il revient dès lors à chaque pédagogue, et pourquoi pas à chaque enseignant d'allemand des lycées et collèges du Cameroun de se demander ce que son enseignement met « en jeu » de l'avenir de ces élèves qu'on lui confie. Le geste pédagogique, éducatif,

s'il est bien inscrit dans le présent, entend déterminer l'avenir de l'élève. Et ce n'est pas tant ce dernier qui est mis en jeu dans chaque situation d'apprentissage, que son devenir d'homme ou de femme qui est appelé(e) à être intégré socialement, culturellement, professionnellement, civilement et économiquement dans la société humaine. L'enjeu interroge de fait tous ces devenirs-là de l'élève, et il faut, à chaque fois que l'on engage notre action, les identifier avec précision si l'on veut que notre geste et notre parole soient sûrs et portent bien leurs promesses de formation.

La question de la détermination des enjeux est en fait assez simple, si on la pose en regard des risques : Quels sont les risques auxquels nos élèves sont exposés, aujourd'hui et demain, en implémentant l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun ?

### 3.1.2. Difficultés

Guy Brousseau (1983) définit une difficulté étant une condition, un caractère d'une situation qui accroît de façon significative la probabilité de non réponse ou de réponse erronée des sujets actants impliqués dans cette situation. Partant du schéma narratif, les actants sont constitués essentiellement des apprenants, enseignants, des parents, etc. Nous nous attarderons dans ce travail sur les difficultés entre les enseignants et les élèves face à l'objet d'apprentissage, qui est l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun.

Ces difficultés peuvent être observées, soit à travers la répétition des actions d'un même individu dans une situation donnée, soit à travers un ensemble de réponses simultanées de groupes de sujets considérés comme suffisamment comparables et soumis aux variantes de la situation. Les difficultés peuvent concerner les différentes évolutions naturelles de la situation : la résolution d'un problème mathématique, l'apprentissage d'une connaissance ou d'une notion comme la déclinaison de l'adjectif précédé de l'article défini (der, das, die). Par exemple : **der** nette Mann.

Il faut remarquer qu'une difficulté est une caractéristique d'un système précis : telle situation proposée dans telles conditions à des actants qui disposent de tel « répertoire » de conceptions, de techniques présente plus de difficultés que telle autre proposée dans telles autres conditions à des actants qui disposent de tel autre répertoire.

Nous comprenons par là que le contexte d'apprentissage joue un très grand rôle dans l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand : l'allemand n'est pas enseigné et

appris de la même manière dans les lycées et collèges de la ville que ceux des zones rurales. Les difficultés rencontrées au lycées de Nkolndongo (situé à Mvog-Ada/Yaoundé) ne sont pas les mêmes que celles du lycées de Galim (arrondissement de Mbouda à l'Ouest). Bien plus, les difficultés peuvent être les mêmes, mais le degré diffère.

Il est donc clair que l'enseignement/apprentissage de l'allemand fait face à de nombreuses difficultés. Quelles sont-elles ? Sont-elles restées les mêmes avec l'avènement de la nouvelle approche ou de nouvelles se sont ajoutées aux existantes ?

### **3.1.3. Implémentation**

De son étymologie « design » qui signifie planter, développer, adapter etc, il est issu de l'anglicisme informatique. Il s'agit d'une programmation informatique, c'est-à-dire d'une réalisation à partir des documents, d'une mise en œuvre, d'un développement.

Pour notre thème d'étude, nous emploierons les termes tels qu'adaptation, mise en œuvre, intégration, transposition didactique et de pratique de l'APC, que d'implémentation, parce que nous n'avons pas de textes officiels régissant l'implémentation de l'APC dans le système éducatif camerounais. Cependant, nous allons nous appuyer sur les programmes officiels d'allemand, élaborés par le MINESEC, pour parler de pratique, mise en œuvre et intégration de l'APC dans les établissements d'enseignement secondaire générale au Cameroun.

Notre thème peut être reformulé ainsi qu'il suit : *enjeux et difficultés la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun*. Ceci dit, il s'agit de la transposition didactique de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun.

De façon professionnelle, implémenter veut dire mettre en œuvre un projet par les experts, puis l'opérationnaliser. C'est pourquoi, l'implémentation part de l'idée à la matérialisation ou encore à l'opérationnalisation.

### **3.1.4. Approche par les compétences**

Le ministère de l'Éducation nationale du Gabon définit l'approche par les compétences comme une approche globale qui favorise chez l'élève des comportements le rendant apte à résoudre des situations problèmes de la vie en intégrant les mathématiques, la langue et l'éveil. Elle veut répondre à la question « Qu'est-ce que l'élève doit savoir faire dans une

situation naturelle de la vie courante ? » et non « Qu'est-ce que l'élève doit savoir » ou « qu'est-ce que l'élève doit savoir-faire à l'école ? » (MEN, 2009, p. 19).

Il ressort de ces définitions un consensus autour de l'approche par compétences, celui d'une approche d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences. L'idée vient de la rationalisation des activités d'apprentissage de l'élève et de ses opérations mentales afin Raynal la définit comme un « ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe »

Rey, Carette, Defrance et Kahn (2012) reconnaissent plusieurs intérêts à l'APC :

1. elle évite la décomposition et la perte du sens de la tâche. Les compétences lors de la réalisation d'une tâche peuvent se situer en termes de compétences globales et partielles, mais il faut éviter de les décomposer davantage au risque de tomber dans le saucissonnage des tâches reproché aux behavioristes ;
2. la tâche doit rester une tâche, c'est-à-dire une situation problème qui renvoie à une finalité. Plus la tâche est décomposée, plus elle perd son sens et devient une activité ordinaire ne faisant appel qu'aux capacités;
3. elle met les apprenants en activité. L'APC met les apprenants en activité à partir des situations-problèmes qui leur sont proposées. Elle permet à l'apprenant de mobiliser toutes ses ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui sortent du domaine de la répétition d'un comportement déjà installé;
4. elle donne du sens aux savoirs scolaires. En effet, les activités scolaires étant finalisées, elles doivent être proches des usages sociaux de l'apprenant afin de faciliter leur intégration et leur transfert dans sa vie de tous les jours;
5. elle transforme le sujet apprenant en profondeur. L'APC transforme le sujet à travers des compétences développées en lui et qui restent latentes sur le plan cognitif. Ces compétences restent son capital intellectuel toute la vie et s'actualisent au contact d'une situation à résoudre. Ce processus de transformation du sujet prend suffisamment de temps;
6. elle réduit la sélectivité de l'école, car dans certains pays l'école est suffisamment sélective et un enseignant qui fait réussir tous les élèves est vu comme un laisser-faire.

Dans une recherche sur l'APC et la qualité de l'éducation au Mali, Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009) rapportent que les différents travaux relèvent deux caractéristiques de l'APC, à savoir l'amélioration des apprentissages et l'environnement de l'apprenant.

Le CIEP (2010, p. 10) quant à lui soutient que les caractéristiques de l'APC sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoirs-agir, une application forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations.

Par ailleurs, une autre étude du même auteur soutient que l'approche par compétences possède les caractéristiques suivantes :

1. elle est motivante : elle donne du sens aux apprentissages. La pédagogie de l'intégration vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'apprenant, à les rendre significatifs, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui. [...];
2. elle est valorisante : elle confère aux apprenants le sentiment de valorisation pour ce qu'ils sont capables d'accomplir à travers les défis des situations complexes [...];
3. elle est efficace : elle permet d'améliorer les résultats des élèves et étudiants [...];
4. elle est équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves [...];
5. elle est progressiste et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d'envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en place [...];
6. elle est ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes d'études ;
7. la pédagogie de l'intégration est simple : elle propose une structure accessible et lisible pour tous. Une des dérives des programmes officiels des dernières décennies tient à la complexification de ceux-ci, à tel point qu'ils deviennent illisibles pour les enseignants et les formateurs. [...];
8. elle est ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation. Loin d'être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l'intégration est une véritable «

approche » au sens premier du terme, en ce sens qu'elle prend en compte les différentes dimensions du curriculum : programmes d'études, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc. [...] (Roegiers, 2000, pp. 167-175) ;

En somme, avec le nouveau paradigme, il ne suffit plus d'enseigner des savoirs théoriques, mais il faut dépasser le stade de transmission des savoirs pour embrasser celui de la combinaison de ces savoirs avec des actions liées à la vie courante. L'APC recommande une école pour la vie, et les enseignements doivent de ce fait être intégrés dans les situations de vie du début jusqu'à la fin.

### 3.1.5. Enseignement

Le terme enseignement vient du latin *insignare* ; il signifie faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaissance. Enseigner veut donc dire apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances. Enseigner, tel que défini, est synonyme *d'instruire*. Saint Thomas cité par Foulquié (1976) dira qu'enseigner c'est « mettre la science dans autrui en l'aidant à se servir de sa raison naturelle ». Autrui dans notre cadre c'est l'apprenant d'allemand ; lui enseigner l'allemand reviendrait à poser en lui la science et l'aider en s'en servir. Quelle est donc cette science ou encore qu'est-ce qui est enseigné ? Et comment l'aider ?

La science représente l'objet d'apprentissage en allemand qui est la langue. Qui dit langue, dit enseigner, à lire, écouter, écrire et parler cette langue, ceci dans une pédagogie, à travers des méthodes, stratégies et techniques.

Legendre (1993) considère l'enseignement comme un processus de communication en vue de provoquer l'apprentissage. C'est un « ensemble d'actes de communication et de prises de décisions mis en œuvre délibérément par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique ». Dans le même ordre d'idée, Gagné (1976) dira que l'enseignement c'est un « ensemble d'influences, d'évènements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain ». Nous comprenons par-là que l'acte d'enseignement est fortement influencé. L'enseignant ne crée rien, mais il part des ressources administratives (programmes officiels), de la nature, de l'interdisciplinarité, du contexte socio-culturel, de son environnement, etc. pour concevoir son dispositif d'enseignement. Ce dispositif qui une fois dans la salle de classe connaîtra des réajustements en fonction du type d'élèves qu'il aura en face de lui.

### 3.1.5. Apprentissage

Le concept d'apprentissage signifie apprendre, saisir, s'emparer de, acquérir. De façon objective, selon (Tsafak, 2001 :34), apprendre c'est communiquer un certain savoir à un autre, c'est l'aider à acquérir soi-même un certain savoir. Subjectivement, apprendre c'est acquérir soi-même un certain savoir.

Piéron (1976) définit l'apprentissage comme « une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées ». Il y a apprentissage pour Piéron, lorsque l'apprenant refait plusieurs fois les mêmes activités, jusqu'à parvenir à la compréhension de celles-ci. Cela nous fait penser à la loi de l'essai-erreur développée par Skinner (1957), qui stipule qu'on apprend à force d'essayer et de se tromper. De façon concrète, un apprenant d'allemand de la classe de 3<sup>e</sup>, apprenant à construire une phrase subordonnée conjonctive, introduite par la conjonction de subordination « weil », le fera plusieurs fois jusqu'à retenir la règle grammaticale qui veut qu'avec la présence de « weil » dans la phrase, le verbe conjugué soit rejeté à la fin de la phrase subordonnée. Exemple: *ich bin nicht heute in die Schule gegangen, weil ich krank bin* (Phrase subordonnée conjonctive).

L'apprentissage par essai-erreur est une évolution faite d'incertitude : les essais qui réussissent sont retenus, et ceux qui échouent sont rejetés.

Selon Gagné (1976), l'apprentissage est un processus propre à certains organismes vivants : l'être humain, les animaux, excepté les plantes. Il permet à ceux qui s'y livrent de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente de telle sorte que le même changement ne se produise chaque fois qu'une nouvelle situation se présente. Un observateur peut admettre qu'il y a eu apprentissage lorsqu'il constate un changement de comportement et la persistance de ce dernier.

Nous dirons à ce niveau qu'il y a eu apprentissage lorsque l'élève de 3<sup>e</sup>, qui avait des difficultés à construire la phrase subordonnée, a pu le faire et ne rate plus lorsque cet exercice lui est présenté. Comment apprend-il ses leçons ? Est-ce selon les méthodes de l'APC ou pas ? Quelles sont même ses méthodes ?

### 3.1.7. Tâche.

Selon Le Robert (1992/1998 : 1739) une tâche est un « travail déterminé qu'on doit exécuter ». La tâche véhicule l'idée d'obligation et celle de rétribution une fois la tâche réalisée.

Référant dès l'origine du travail, le terme tâche a également cours à l'école et apparaît ainsi, dans un sens peu technique, dans des dictionnaires de pédagogie et des sciences de l'éducation. Voici quelques définitions :

Lafont (1963) définit la tâche comme un « Ouvrage ou travail à exécuter sous contraintes et un temps déterminés ; les devoirs scolaires entrent dans les tâches de l'écolier ».

D'après Foulquié (1971), la tâche vient du latin, *taxare* et signifie estimer, évaluer, taxer. C'est « le travail à effectuer dans un temps déterminé. Imposer, s'imposer une tâche. Dans le Dalton Plan, c'est par contrat que l'élève s'engage s'acquitter de cette tâche dans les conditions prévues.

Ce tout d'horizon nous permet de retenir les traits suivants concernant la signification du mot tâche dans le langage courant, quotidien ou pédagogique.

- 1 Travail, ouvrage ou devoir obligé et prescrit ;
- 2 Défini et évalué par d'autres ;
- 3 Limité dans le temps ;
- 4 Contraint éventuellement par des dimensions techniques et matérielles ;
- 5 Présupposant une relation hiérarchique : d'un côté des prescripteurs, des évaluateurs et des organisations qui rétribuent, de l'autre côté des travailleurs, professionnels ou exécutants qui réalisent ce qui est prescrits

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues, on utilise principalement trois termes : *exercice, activité et tâche*.

En premier lieu, le terme d'**exercice**, issu de latin *exercitium* « exercice, pratique », est aujourd'hui couramment utilisé. Par extension, le terme s'applique au matériel pédagogique : cahier d'exercices. Mais comment peut-on définir l'exercice en didactique des langues ? L'exercice est d'après Robert (2008) :

*un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif.*

Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier. Par rapport aux notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît comme le plus

contraint et le plus spécifiquement scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.

En deuxième lieu, on distingue le terme « **tâche** », issu du latin *taxare* « évaluer, estimer, taxer ». Son emploi était jusque récemment réservé au milieu de la recherche, mais grâce au CECRL et sa centralisation privilégiée, il est de plus en plus utilisé. La tâche ne doit pas être nécessairement langagière. Elle peut relever d'un domaine personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), public (acheter un croissant), éducationnel (jeu de rôle) ou professionnel (rédiger un e-mail au fournisseur).

Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les élèves ont plus de liberté en comparaison avec un exercice. Il s'ensuit que son évaluation est ainsi plus difficile. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les tâches exigent plus ou moins d'activités langagières, mais il est privilégié que les tâches amènent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère et que les étudiants prennent un rôle actif pour arriver à un certain but. Il est important que la tâche soit signifiante, proche de la vie réelle. Dans ce cas-là, on suppose que la motivation des élèves augmente. Ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour arriver à un résultat souhaitable.

En troisième lieu, la notion d'activité est aussi souvent utilisée et surtout grâce au CECRL (comme c'est le cas d'utilisation du terme tâche). Il faut constater que le Cadre ne voit pas une grande différence entre la notion de tâche et d'activité. On peut dire que l'activité est à mi-chemin entre exercice et tâche.

Exemple de tâche confiée aux apprenants de la classe de première allemande :

**A- Beantworten Sie die Fragen und bilden Sie korrekte Sätze! (6P)**

1. Welche Sportart treibt Hans Borbet?
2. Warum treibt Herr Borbet Sport?
3. Was isst Hans Borbet nach dem Sport?

La tâche c'est "*Beantworten Sie die Fragen und bilden Sie korrekte Sätze*". (Répondez aux questions et former des phrases correctes).

Nous avons à ce niveau tâches:

- Répondre, qui relève de la cognition
- Former, qui relève de l'application selon la taxonomie de Bloom.

### 3.1.8. Pédagogie de l'intégration

Roegiers (2000) définit l'intégration comme « une opération par laquelle on rend interdépendant différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». La pédagogie de l'intégration quant à elle s'intéresse aux aspects pédagogiques de l'intégration, c'est-à-dire aux aspects qui concernent les apprentissages eux-mêmes : en ce sens, elle vise la capacité de l'apprenant à mobiliser et à combiner – à intégrer – plusieurs ressources acquises en classe pour résoudre un certains nombres de situations complexes. Cette notion de complexe est centrale : il n'y a pas d'intégration s'il n'y a pas de complexité ; Il n'y a non plus de complexité s'il n'y a pas de nouveauté des situations : l'apprenant doit pouvoir faire face à l'inattendu.

Comme activités d'intégration en classe de première nous avons par exemple :

- traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques;
- former à l'oral et à l'écrit des phrases complexes;
- organiser une discussion / table ronde ;
- rédiger un texte, une lettre ou un article de journal.

### 3.1.9. Ressources

Les ressources englobent tout ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour pouvoir intégrer et donc exercer sa compétence : savoirs, savoir-faire, savoir-être, capacités... À la différence d'autres approches (comme par exemple, une approche centrée sur les contenus à enseigner), l'apprentissage des ressources ne constitue donc pas un but en soi : c'est un moyen au service de l'exercice d'une compétence. Autrement dit, la pédagogie de l'intégration considère que les ressources ne prennent du sens que lorsqu'elles sont mobilisées et articulées par l'apprenant dans des situations complexe en vue d'exercer une compétence.

Pour ce qui est des ressources, nous avons des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être. À titre illustratif, nous avons en classe de Terminale comme :

- savoirs : le lexique lié ; à la gestion l'information, aux plateformes numériques, à la cybercriminalité ;
- savoir-faire : Utiliser internet, le Smartphones et les cybercafés pour traiter des informations responsables;
- savoirs-être : la responsabilité, l'élégance, la courtoisie, la modération.

### 3.1.10. Les situations et familles de situations

À chaque compétence correspond une série de situations. L'apprenant maîtrise la compétence (est compétent) à partir du moment où il peut résoudre, seul, n'importe quelle situation attachée à la compétence, qu'il n'a pas déjà résolu auparavant. Pour désigner ces situations qui témoignent d'une compétence, on parle de famille de situations. La notion de famille de situation est centrale : si l'on suit les principes de la pédagogie de l'intégration, on attend en effet de l'apprenant qu'il puisse non pas répondre à des situations apprises en classe (il s'agirait alors d'un simple exercice de restitution), mais bien de répondre à des situations nouvelles qui mobilisent un ensemble de ressources vues en classes. En effet la compétence n'équivaut pas à refaire quelque chose qu'on a déjà fait, il ne s'agit pas de reproduire des situations déjà vues. Il s'agit plutôt de pouvoir faire face à des situations nouvelles qui soient équivalentes aux situations apprises : des situations qui possèdent les mêmes caractéristiques et le même niveau de difficultés que celles apprises mais qui jouent dans un contexte différent, qui mobilisent différemment les ressources acquises.

**Exemple de famille de situations en allemand classe de terminale** : utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques des mass médias afin de diffuser des informations fiables, et de sensibiliser les jeunes à l'utilisation responsable des informations sur la toile et à l'animation d'un évènement.

Exemple de situations : gestion de l'information et métiers liés a la communication et réseaux sociaux, cybercriminalité, correspondances (lettre d'invitation, de motivation, d'excuses, curriculum vitae).

## 3.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Nous avons convoqué pour cette étude les théories d'ingénierie pédagogique : la théorie des trois actes de Tricot et Musial (2020). En effet, la didactique de l'allemand s'inscrit dans l'ingénierie pédagogique, qui se veut dynamique et changeante. Compte tenu du fait que la science évolue et innove, nous avons choisi la théorie des trois actes, théorie éclectique, car elle est récente et cadre avec la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.



**Figure 2: théorie des trois actes de Musial et Tricot (2020)**

En effet qu'est-ce que préparer un cours ? Quels sont les fondements théoriques d'une telle activité ? Et comment cela se traduit t'-il en pratique ? Ce sont là quelques questions auxquelles Musial et Tricot donnent des approches de réponses, à travers la théorie des actes qu'ils ont développée, à savoir ; la théorie de l'acte d'apprendre à l'école, la théorie de l'acte d'enseigner et la théorie de l'acte de concevoir. Cette théorie prend appui sur les théories d'apprentissage (Béhaviorisme, constructivisme et socioconstructivisme).

### **3.2.1. Théorie de l'acte d'apprendre à l'école**

Pour enseigner, il est important de savoir ce que c'est que « Apprendre ». Apprendre c'est un couple composé d'une tâche et d'une connaissance. En d'autre terme, une connaissance est ce qui permet de réaliser une tâche. Par la suite, Tricot et Musial détaillent les processus d'apprentissage : il s'agit de la conceptualisation, la compréhension, la procéduralisation, l'automatisation, la prise de conscience, la mémorisation littérale. Nous n'allons pas trop nous attarder sur l'acte d'apprendre, car notre étude portant sur l'implémentation, met plus l'enseignant en action, et de ce fait, les actes suivants nous seront d'une très grande importance.

Marton et Booth, parlant de tâche font recours aux exemples de tâches développées dans le cadre européen de référence commun pour les langues.

Selon les concepteurs du CERC, le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite.

➤ **Activités de compréhension orale:**

<b>écoute de veille</b>	l'auditeur n'est pas vraiment attentif sauf il y a un message qui l'intéresse (par exemple écouter la radio pendant qu'on est occupé à faire d'autres choses)
<b>écoute globale</b>	l'auditeur veut comprendre la signification générale du message
<b>écoute détaillée</b>	l'auditeur veut connaître tous les détails du message (par exemple apprendre une chanson)
<b>écoute sélective</b>	l'auditeur cherche une information précise dans le message

En règle générale, on distingue deux types de discours. Premièrement, ce sont les échanges en face à face, les situations dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement et sur lesquelles il n'a aucune prise. Par contre, la parole est accompagnée par les gestes et mimiques, ce qui peut aider à mieux comprendre. La compréhension orale peut être aussi favorisée par l'intonation, les pauses, les accents d'insistance, etc. Le locuteur a aussi possibilité de demander de répéter ou de préciser les propos. Deuxièmement, ce sont tous les documents sonores, comme émission radio ou chanson.

Apprendre à comprendre un document sonore, c'est avant tout apprendre aux élèves à *utiliser leurs connaissances* (on développe la connaissance linguistique par la découverte de mots, de structures grammaticales...), à *utiliser des stratégies d'écoute* (par exemple de repérer les mots-clés) et à *distinguer les sons* (la découverte de différents registres et accents de langue). Avant l'écoute du document, il est nécessaire de donner aux apprenants une tâche précise à accomplir. Cela permet de repérer les informations demandées et de prendre des notes. Les auteurs des manuels recommandent de faire écouter plusieurs fois le document sonore.

➤ **Voici les activités variées de compréhension orale:**

---

*écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)*

*fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)*

*être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)*

*surprendre une conversation, etc.*

---

On peut y également classer des activités comme : des questionnaires à choix multiples (QCM), les exercices de type vrai/faux/on ne sait pas, des tableaux à compléter, des exercices de classement, etc.

➤ **Activités de production orale:**

La production orale est une compétence très difficile à maîtriser dans l'apprentissage de l'allemand. L'oral, ce n'est pas seulement la langue. D'une part, il comporte aussi des éléments comme le rythme, l'intonation, l'accent et, d'autre part, les paramètres non linguistiques comme le langage corporel ou les gestes. L'objectif principal d'apprentissage de l'oral est de faire communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique.

L'oral pratiqué en classe de langue émane souvent d'une base écrite. C'est le cas des exposés oraux élaborés à la maison ou des mises en commun orales qui résultent de travaux en groupe et qui se font à partir de notes écrites. Ce type d'oral est appelé "écrit oralisé".

Selon Courtilon (2008) on peut classer chronologiquement l'acquisition d'une langue étrangère dans quatre étapes principales:

---

**acquisition du lexique et de la phonétique** (« étroitement associées puisqu'on ne peut se faire comprendre sans une prononciation plus ou moins correcte »)

**acquisition de la syntaxe** (acquisition qui s'acquiert graduellement)

**acquisition de la morphologie** (qui « occupe un rang accessoire dans la transmission du message »)

---

**acquisition des registres de langue** (« en fonction des différents paramètres de la situation de communication »)

L'attractivité des cours est bien sûr influencée par l'activité et par la motivation des élèves. Si les étudiants participaient aux diverses discussions et menaient de vifs débats sur n'importe quel sujet, la pratique de l'oral porterait ses fruits. Malheureusement, les apprenants sont souvent plutôt passifs en classe, très peu d'apprenants prennent la parole spontanément. Il est parfois difficile de réussir à les faire parler. Au début des cours, les activités de production orale sont bienvenues. Les étudiants se mettent ainsi en ambiance française. L'enseignant peut les « activer » par des questions concrètes, par exemple sur les événements actuels, par le brainstorming traitant tel ou tel problème ou par exemple par l'écoute d'une chanson française. D'après nous, il faut que l'enseignant parle pendant le cours le plus souvent en langue française. Pour pratiquer l'articulation et la prononciation, on fait souvent lire les élèves à haute voix.

➤ **Les activités de production orale peuvent inclure:**

---

*les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)*

*les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.)*

*la lecture d'un texte écrit à haute voix*

*la rédaction d'un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)*

*le jeu d'un rôle qui a été répété*

*le dialogue spontané*

*le chant d'une chanson*

---

On peut y également classer des activités comme : jeu de rôle ou simulation globale.

➤ **Activités de compréhension écrite**

Comment peut-on définir l'écrit ? Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'écrit signifie: « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ».

De nos jours, on évite une lecture mot à mot. Bien au contraire, on cherche à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que l'apprenant maîtrise dans sa langue maternelle. On tente de conduire le lecteur pour qu'il soit capable de construire le sens global, de dégager les idées essentielles. Le premier regard est consacré au texte sur le plan de son organisation. L'apprenant observe le titre (dont la lecture attentive peut révéler déjà de nombreuses informations), sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, italiques, majuscules, etc.), images ou photos. Purement et simplement, tout ce qui attire son regard. Dans cette phase, il ne lit pas en détail, mais il prend connaissance du document d'une manière générale. Depuis ce moment-là, le lecteur commence à lire le texte en abordant les éléments pertinents qui facilitent la compréhension. L'activité de compréhension orale est introduite par la consigne ou des questions. Donc, cela donne à l'apprenant des tâches précises à réaliser et ainsi l'aide à construire le sens. Il existe évidemment d'autres types de lecture classés selon les objectifs différents d'un lecteur, néanmoins le type de la lecture globale est souvent utilisé dans les méthodes d'enseignement de l'allemand.

Selon les concepteurs du CECRL, parmi les activités de la compréhension écrite on trouve:

---

*lire pour s'orienter*

*lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence*

*lire et suivre des instructions*

*lire pour le plaisir, etc.*

---

Pour développer la compréhension orale, il est utile de travailler avec des textes variés qui proviennent de sources diverses.

➤ **Activités de production écrite**

Dans la théorie de la communication, la production écrite est « une activité de production d'un texte écrit vue comme une intégration entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit ».

Dans l'écriture en langue étrangère, il est difficile d'atteindre le même niveau comme les natifs (après tout, c'est difficile dans l'apprentissage des langues en entier). Bien sûr, qu'ils rencontrent les difficultés eux-mêmes, mais pour les étrangers, c'est un vrai défi. Ils se heurtent aux plusieurs obstacles. Premièrement, ce sont **les difficultés linguistiques**, quant à la richesse du lexique et à la maîtrise de la langue en global. Ils ont aussi du mal à mettre en oeuvre des stratégies de production du texte, ce qui se définit comme **les difficultés cognitives**. **Les difficultés socioculturelles** reposent sur des caractéristiques qui sont propres à chaque langue. Qu'est-ce que l'apprenant d'une langue étrangère peut faire pour s'améliorer et s'approcher le plus possible au niveau des natifs ? C'est surtout la lecture qui permet d'enrichir le vocabulaire, d'adopter la grammaire et bien sûr l'orthographe. Elle permet aussi de s'appropriier les particularités socioculturelles de la langue cible.

Dans l'élaboration d'un texte, on distingue trois grands processus d'écriture. Au cours de l'étape de **la planification**, le scripteur récupère ses connaissances puisées dans sa mémoire à long terme, nécessaires à la production du texte pour élaborer un plan d'ensemble. Dans cette phase, il définit le contexte, fixe le but d'écriture et détermine à qui est le texte destiné. Puis, **la mise en texte** suit. Celle-ci correspond aux activités relatives à la rédaction elle-même.

Enfin, **la révision** qui concerne la relecture et la réécriture. Le scripteur tente d'améliorer sa façon d'énonciation, éventuellement ses idées ou l'organisation du texte et corrige les erreurs qu'il est capable de diagnostiquer.

➤ **Parmi les activités de production écrite, on trouve, par exemple:**

---

*remplir des formulaires et des questionnaires*

*écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.*

*produire des affiches*

*rédiger des rapports, des notes de service, etc.*

*prendre des notes pour s'y reporter*

*prendre des messages sous la dictée, etc.*

*écrire des textes libres*

*écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.*

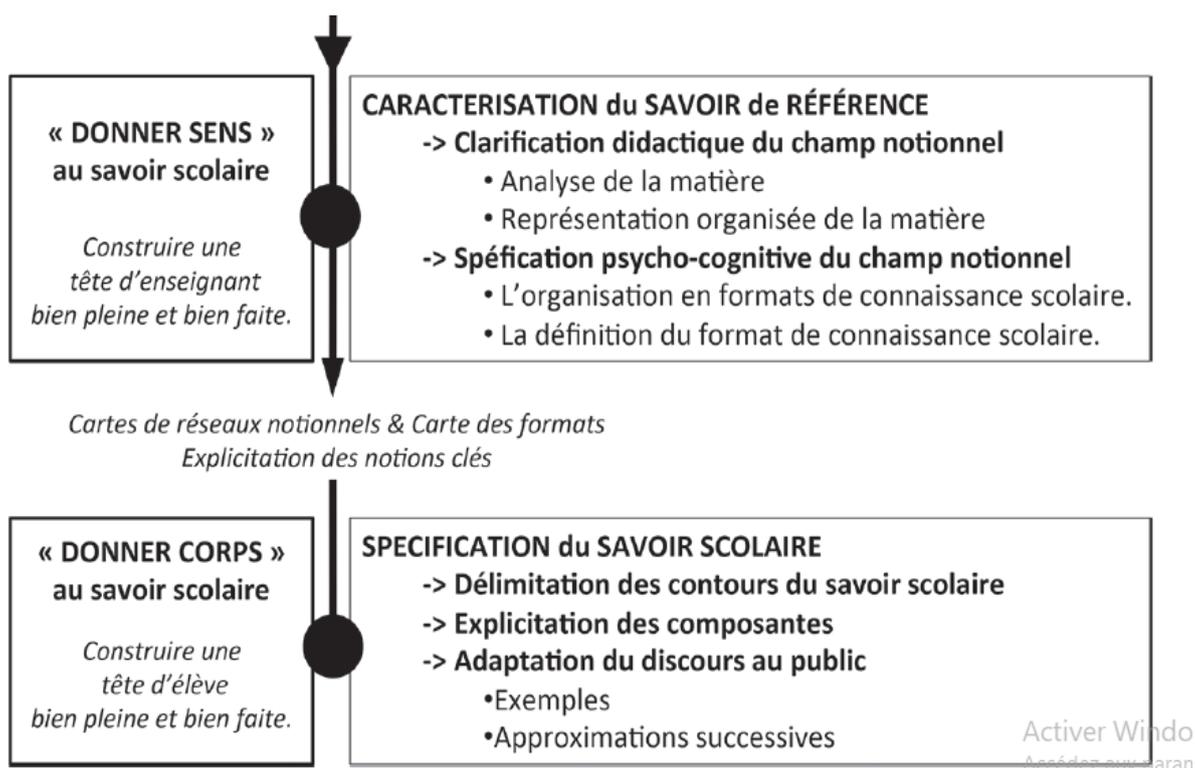
---

Notons ici que ces tâches sont applicables dans toutes les disciplines scolaires de langues étrangères et vivantes, à l'instar de l'allemand, du chinois, de l'espagnol, de l'italien, de l'anglais, du français etc.

### **3.2.2. Théorie de l'acte d'enseigner**

Comment enseigner pour favoriser tel type d'apprentissage ? L'enseignant doit tenir compte des élèves. Tricot et Musial mettent en exergue trois principes : celui de la dévolution, d'économie cognitive, et d'étayage efficient. Le deuxième consiste par exemple à réduire le nombre d'éléments à mobiliser pour arriver à transformer le savoir en connaissance. Faire apprendre un savoir, c'est expliciter son contenu, expliquer la forme institutionnelle du savoir et faire expliciter les connaissances.

Voici de façon schématisée la définition que Musial et Tricot donne à « l'acte d'enseigner » :



**Figure 3: définition de l'acte d'enseigner**

D'après les Tricot et Musial, l'acte d'enseigner consiste à donner « sens au savoir scolaire », qui se caractérise par la clarification du champ notionnel et la spécification psycho-cognitive du champ notionnel. Ensuite l'acte d'enseigner consiste aussi à « donner corps au savoir scolaire », dont la spécificité est la délimitation des contours du savoir, de l'explicitation des composantes et de l'adaptation du discours au public.

Il est donc question dans ce cadre que les enseignants d'allemand puissent donner sens et donner corps au savoir au savoir scolaire, ceci par la maîtrise de la discipline scolaire qui sont la leur, à savoir l'allemand, c'est-à-dire maîtriser les concepts émane de cette discipline. Puis ils doivent aussi pouvoir organiser leur cours et les adapter à leur public que sont les élèves.

### 3.2.3. Théorie de l'acte de concevoir

Il s'agit de savoir « comment s'y prendre ». L'enseignant est comme le concepteur-créateur de voyage. Il doit bien connaître la ville, le pays où il va. Préparer un enseignement, c'est définir le « quoi enseigner », le « comment enseigner » et « avec quoi ». Tricot et Musial précisent les trois principes essentiels de cette activité à

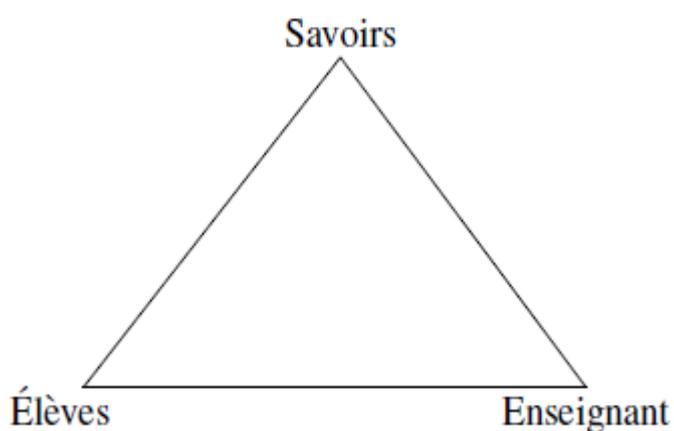
savoir : la clarté, la pertinence et l'adaptation du propos. Une autre piste de la part de l'enseignant, c'est de décrire un plan d'action, car cela l'oblige à se poser des questions et il peut donc anticiper d'éventuelles difficultés.

Quoi enseigner ? Comment enseigner ? Et avec quoi enseigner ?

Chevallard (1985) donne des essais de définitions à la didactique générale, sous la forme d'une série de (onze) de principes ou d'énoncés hypothétiques suivis, le cas échéant, de leurs corollaires.

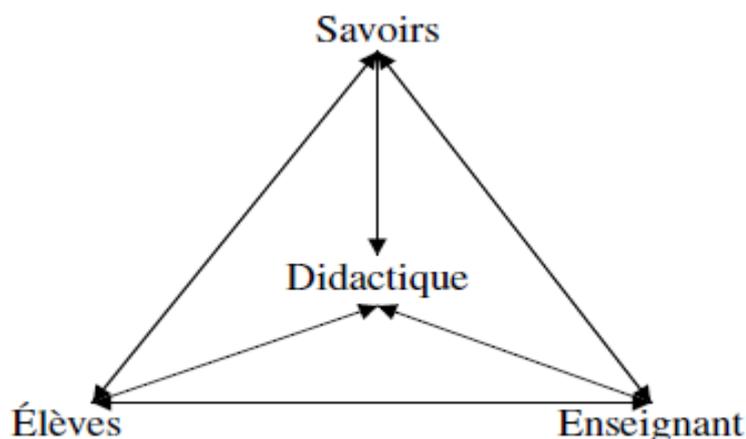
**Principe 1 :**

*Par didactique générale, on entendra ici l'étude des interrelations entre l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu.*



**Figure 1: triangle pédagogique**

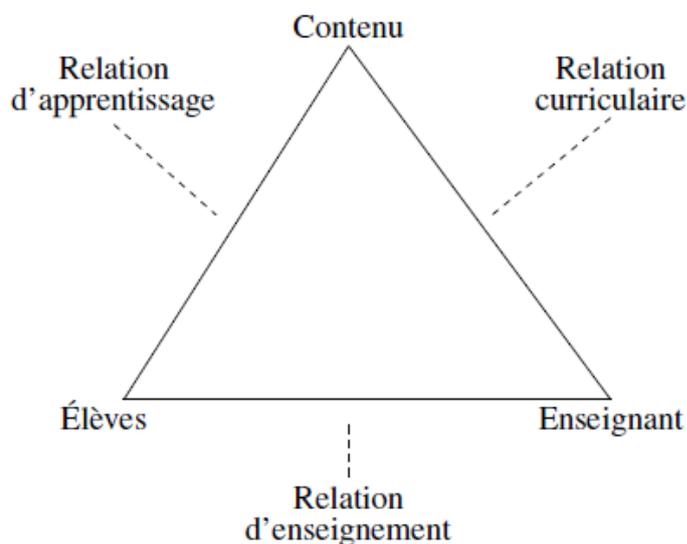
Historiquement, on a eu recours au « triangle pédagogique » pour représenter les trois pôles essentiels de toute situation d'enseignement/apprentissage : les savoirs à faire apprendre, les élèves et un enseignant (Figure 3).



**Figure 2: Le triangle didactique (Y. Chevallard, 1985)**

Puis, avec les développements récents de la didactique, le « triangle pédagogique » s'est peu à peu transformé en un « triangle didactique », tel qu'illustré par Y. Chevallard (1985 Figure4).

Par ailleurs, dans la mesure où l'on conçoit ici la didactique générale comme l'étude des interrelations entre les trois pôles du triangle didactique, on a intérêt à y greffer les concepts de relation curriculaire (plutôt que de relation didactique, comme le fait Legendre 1993), de relation d'apprentissage et de relation d'enseignement (Figure 5).



**Figuré 3: La didactique générale**

Ainsi, les principaux domaines de la didactique générale sont : l'étude de l'enseignement (relations entre élèves et enseignant), l'étude de l'apprentissage (relations entre élèves et contenu), et l'étude du curriculum (relations entre enseignant et contenu), ainsi que les interrelations entre ces trois domaines.

**Principe 2 :**

*Afin de mieux cerner les limites de son domaine, nous établissons que la didactique générale, telle qu'entendue ici, ne s'intéresse qu'aux phénomènes d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire.*

L'étude de tout apprentissage en contexte non scolaire (en milieu naturel) sera considérée comme relevant de la psychologie ou de toute autre discipline plutôt que de la didactique générale ou de la didactique d'une discipline spécifique.

**Principe 3 :**

*La didactique générale est constituée de concepts généraux applicables, à des degrés divers, aux diverses didactiques disciplinaires.*

*Corollaire :*

Par définition, toute didactique dite « disciplinaire » sera considérée comme un cas particulier de la didactique générale.

Les relations entre la didactique d'une discipline (la didactique des langues, par exemple) et la didactique générale reflètent le type de relations qui existent entre le général et le spécifique.

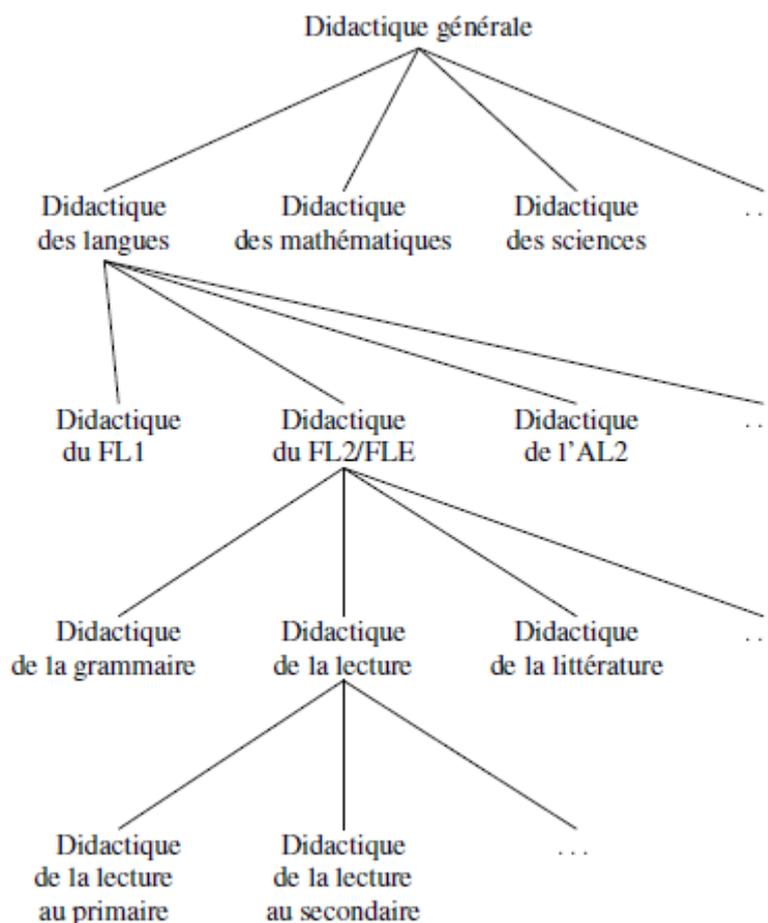
La didactique générale vise à énoncer certains principes auxquels obéissent toutes les didactiques. Il s'agit donc de définir l'enseignement/apprentissage dont les didactiques disciplinaires sont des cas particuliers.

Autrement dit, une didactique disciplinaire est appelée à se construire en puisant ses concepts et ses méthodes d'analyse dans la didactique générale, vraisemblablement à la manière dont chaque linguistique particulière (la linguistique française, la linguistique anglaise, etc.) s'est constituée à l'aide des concepts, méthodologiques et descriptifs, de la linguistique générale : par exemple, les concepts de syntaxe, de sémantique, de phonème, de morphème, etc.

La didactique générale se place donc à l'origine des didactiques spécifiques disciplinaires, et non à la fin de leur développement.

**Principe 4 :**

*L'étude de la « relation pédagogique », de la conduite de la classe et de tout ce qui a trait aux interactions entre un enseignant et des apprenants en contexte scolaire, indépendamment de la discipline enseignée, relève de la pédagogie.*



**Figure 4: Didactique générale et didactiques spécifiques**

Toute didactique disciplinaire se déploie en sous-domaines et en champs ou sous-champs d'analyse de plus en plus spécifiques. Dans le cas particulier de la didactique des langues, pareille perspective encourage les transversalités nécessaires entre didactiques de langue maternelle et de langues étrangères ou secondes (Figure 6).

Par « relation pédagogique », on réfèrera à la relation enseignant-apprenants en contexte scolaire. Ainsi, la relation pédagogique renvoie aux interactions effectives, en salle de classe, entre un enseignant et un groupe d'apprenants.

La conduite de la classe ou les problématiques de la gestion de la classe, indépendamment des contenus d'enseignement/apprentissage, peuvent aussi être considérées comme faisant partie de la relation pédagogique.

C'est que la pédagogie concerne avant tout les relations ou les interactions entre un enseignant et des apprenants, quelle que soit la discipline enseignée. Elle est surtout de nature psycho-socio-affective. Ainsi conçue, la pédagogie est relativement indépendante de l'objet d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire des contenus à faire apprendre. Elle apparaît donc comme complémentaire de la didactique (générale ou spécifique).

### **Principe 5 :**

*La didactique des disciplines réfère non seulement aux savoirs ou aux connaissances d'ordre intellectuel à faire acquérir (comme on l'affirme habituellement), mais également à tout ce qui relève de la discipline en question, qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, d'attitudes, de valeurs reliées à la discipline, etc.*

Les différentes didactiques des disciplines, notamment la didactique des mathématiques et la didactique des sciences, se sont développées, jusqu'ici, en ne prenant en compte que les concepts ou savoirs d'ordre intellectuel à faire acquérir dans le cadre de ces disciplines. Cela s'explique si l'on considère la nature des disciplines en question.

Toutefois, dans le cas de certaines didactiques particulières, comme la didactique des langues étrangères, la didactique de la langue première, la didactique de la musique, la didactique des arts, la didactique de l'éducation physique, la didactique des savoirs d'ordre professionnel, il importe de prendre en compte non seulement les concepts à faire acquérir (grammaticaux, par exemple, dans le cas de la didactique des langues), mais également les habiletés ou les savoir-faire, les attitudes et les valeurs à inculquer.

On ne saurait donc s'en tenir à une conception étroite de la didactique des disciplines, de manière à ne pas exclure les disciplines qui sont constituées d'autres objets que des concepts, des savoirs ou des connaissances d'ordre intellectuel.

### **Principe 6 :**

*L'enseignement/apprentissage des contenus qui ne relèvent d'aucune discipline en particulier sera considéré comme faisant partie de la didactique des contenus non disciplinaires.*

Corollairement, il y a lieu de s'intéresser à la didactique des contenus non disciplinaires pour tout ce qui relève de l'enseignement/apprentissage des contenus non reconnus comme relevant spécifiquement d'une discipline en particulier : par exemple, l'enseignement/apprentissage d'attitudes sociales positives, de valeurs démocratiques, de développement de la personne, d'habitudes de travail scolaire, etc.

Ainsi, les études curriculaires s'intéressent non seulement aux contenus disciplinaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, valeurs reliées à la discipline, etc.) mais également aux contenus non disciplinaires ne relevant d'aucune discipline en particulier (attitudes sociales positives, valeurs démocratiques, développement de la personne, habitudes de travail scolaire, etc.)

**Principe 7 :**

*Dans le cadre de la didactique générale telle que définie ci-dessus, les études curriculaires s'intéressent aux finalités et aux buts de l'enseignement/apprentissage, ainsi qu'aux procédés adaptatifs ou transformationnels des contenus à enseigner.*

L'étude des finalités et des buts de l'enseignement/apprentissage relève des études curriculaires.

Quelques concepts généraux ont été proposés dans une perspective curriculaire, afin d'atteindre les finalités et les buts fixés. Parmi ces concepts, on trouve celui de « transposition didactique ». La transposition didactique sera comprise ici comme englobant tout processus d'adaptation ou de transformation d'un contenu, quelle qu'en soit la nature (contenu disciplinaire ou non disciplinaire), en un objet d'enseignement en vue de son apprentissage.

La transposition didactique, telle qu'entendue habituellement, réfère à l'opération d'adaptation ou de transformation, par le didacticien, du « savoir savant » en un « savoir enseigné ». Toutefois, la portée de ce concept général peut être relativement limitée dans certaines didactiques spécifiques.

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'un contenu disciplinaire constitué avant tout de savoirs ou de concepts (des mathématiques, des sciences, etc.), ces démarches sont, dit-on, le fruit d'une transposition didactique; toutefois, lorsqu'il s'agit d'enseignement/apprentissage de savoir-faire (par exemple, des habiletés—dans le domaine des langues étrangères ou secondes, par exemple) ou de savoir-être (attitudes, valeurs, etc.), le concept de transposition didactique, dans son sens habituel, perd toute pertinence ou, à tout le moins, doit subir certaines transformations ou adaptations.

Afin de pouvoir rendre compte d'un plus grand nombre de situations d'enseignement/apprentissage, on recourra ici à l'expression « transposition didactique », non pas comme le veut la coutume, mais bien pour désigner l'adaptation ou la transformation non seulement de « savoirs savants » en « savoirs enseignés », mais également pour désigner l'adaptation ou la transformation de tout type de contenu (disciplinaire ou non disciplinaire) en un contenu d'enseignement. On aura donc, aux côtés

d'un processus d'adaptation et de transformation des contenus disciplinaires qui se présentent sous la forme de « savoirs savants », ou de « savoirs professionnels » dans le cas des didactiques de savoirs professionnels, un processus d'adaptation et de transformation des contenus disciplinaires autres que les « savoirs » (habiletés, etc.) ainsi que des contenus non disciplinaires (attitudes sociales, valeur démocratique, développement de la personne, etc.).

**Principe 8 :**

*Dans le cadre de la didactique générale telle que définie ci-dessus, l'étude de l'apprentissage s'intéresse aux mécanismes d'appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu (disciplinaire ou non disciplinaire), par l'entremise d'un enseignant.*

En termes généraux, on recourra à l'expression « mécanismes d'appropriation » pour désigner tout ce qui a trait aux processus d'apprentissage, aux opérations mentales, aux opérations cognitives, aux styles cognitifs, aux styles d'apprentissage, aux stratégies d'apprentissage, etc.

La connaissance des mécanismes d'appropriation provient d'études empiriques qui s'intéressent d'abord et avant tout aux processus effectifs d'apprentissage par des apprenants en salle de classe (plutôt, par exemple, qu'à des transpositions de théories élaborées en milieu non scolaire, dans le domaine de la didactique).

En outre, comme il s'agit de l'étude de mécanismes d'appropriation qui s'effectuent en contexte scolaire, c'est-à-dire dans une salle de classe comprenant plusieurs apprenants, le rôle des interactions sociales entre l'enseignant et les apprenants, d'une part, et entre les apprenants eux-mêmes, d'autre part, paraît pertinent. Autrement dit, les données de la psychologie cognitive portant sur les mécanismes d'appropriation de l'individu ne trouvent de pertinence en didactique que dans la mesure où elles prennent également en compte les données issues des études sur les interactions sociales en salle de classe.

**Principe 9 :**

*Dans le cadre de la didactique générale telle que définie ci-dessus, l'étude de l'enseignement s'intéresse à la démarche didactique.*

L'étude des démarches didactiques, tant en situations pré-didactique (préparation à l'enseignement proprement dit) et post-didactique (retour sur l'enseignement donné) qu'en situation interactive (en salle de classe), relève de l'étude de l'enseignement.

Par démarche didactique, on entendra, d'une part, les modalités d'enseignement (techniques, moyens, procédés, stratégies, etc.) visant à favoriser une démarche

d'apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation par des apprenants d'un certain contenu : savoirs, attitudes, valeurs, habiletés, etc. et, d'autre part, le mode d'organisation des activités didactiques (par exemple, en cycles didactiques ou en séquences d'enseignement).

**Principe 10 :**

*La didactique générale est constituée de ce qui appartient à la fois au domaine de l'enseignement en relation avec le domaine de l'apprentissage d'un certain contenu en contexte scolaire.*

**Corollaire 1 :**

*La connaissance des buts et des finalités de l'enseignement/apprentissage, ainsi que des procédés adaptatifs ou transformationnels des contenus à enseigner est une condition nécessaire mais non suffisante pour l'élaboration d'une didactique générale ou spécifique.*

**Corollaire 2 :**

*La connaissance des mécanismes d'appropriation d'un certain contenu est une condition nécessaire mais non suffisante pour l'élaboration d'une didactique générale ou spécifique.*

**Corollaire 3 :**

*La connaissance des démarches didactiques est une condition nécessaire mais non suffisante pour l'élaboration d'une didactique générale ou spécifique.*

Une éventuelle théorie de l'enseignement ne saurait découler directement d'une théorie de l'apprentissage en contexte scolaire. En effet, une théorie de l'enseignement ne peut que prendre en compte les données des théories de l'apprentissage en contexte scolaire; mais elle ne saurait en dépendre. Tout au plus, peut-on viser à harmoniser une (éventuelle) théorie de l'enseignement avec une ou des théories de l'apprentissage en contexte scolaire.

Une éventuelle théorie de l'enseignement ne saurait, non plus, découler directement d'une théorie du curriculum. En effet, une théorie de l'enseignement ne peut que prendre en compte les données d'une théorie curriculaire, mais elle ne saurait en dépendre. Tout au plus, peut-on viser à harmoniser une (éventuelle) théorie de l'enseignement avec une ou des théories du curriculum.

Quant à l'étude spécifique des éléments constitutifs majeurs de la didactique générale, pris en eux-mêmes (apprenants, enseignant, contenu, contexte scolaire), elle ne relève pas de la didactique en tant que telle, mais bien de disciplines particulières telles la

psychologie, la sociologie, ou toute discipline susceptible d'être enseignée (mathématiques, sciences, biologie, géographie, histoire, etc.).

Le développement de toute didactique, générale ou spécifique, implique la prise en compte d'une théorie curriculaire, à harmoniser `a une (éventuelle) théorie de l'enseignement, elle-même articulée `a une théorie de l'apprentissage en milieu scolaire.

Les études empiriques portant sur l'un ou l'autre de ces trois domaines d'une didactique générale ou spécifique connaissent un développement inégal. C'est ainsi que l'on dispose, `a l'heure actuelle, d'un certain nombre de théories curriculaires et de théories de l'apprentissage, mais les études sur l'enseignement proprement dit en sont toujours à leur état embryonnaire.

**Principe 11 :**

*Dans le cas particulier de la didactique des langues, la contribution de la linguistique se situe sur le plan du contenu, avant sa transformation ou son adaptation en un objet d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire.*

**Corollaire :**

*Il y aurait intérêt à remplacer l'expression « linguistique appliquée à l'enseignement des langues » par l'expression « didactique des langues ».*

Les finalités de la science linguistique et de la didactique des langues sont tout à fait différentes. Toutefois, les descriptions scientifiques et exhaustives fournies par la linguistique peuvent constituer une ressource importante pour la didactique de langues. Mais le fait de pouvoir fournir au didacticien des langues des descriptions fiables ne confère pas pour autant au linguiste une compétence didactique. Afin d'être utilisable par l'enseignant de langues, toute description linguistique se doit de passer par le creuset des études curriculaires, c'est-à-dire doit subir des transformations et des adaptations en fonction des finalités et des buts arrêtés ainsi qu'en fonction du public visé. Tout au plus, serait-il légitime de parler, à l'instar d'Henri Besse (1985), d'une « linguistique interrogée », dont le principal mérite est de bien faire voir la nécessité de partir de problématiques de terrain, plutôt que l'inverse.

Ainsi, compte tenu des principes énoncés ci-dessus, la perspective d'une « linguistique appliquée », qui est une perspective à la fois étroite (parce que centrée sur l'apport d'une seule discipline, la linguistique) et applicationniste (allant de la discipline de référence vers les problématiques de l'enseignement/ apprentissage des langues, plutôt que l'inverse), va à l'encontre du développement autonome et scientifique de la didactique des langues.

### **3.3. TRAVAUX DES PRÉDÉCESSEURS SUR LES ENJEUX ET LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE L'APC DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DU CAMEROUN**

La revue de la littérature d'après Aktouf (1987 :55) est « un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur un thème donné. Elle permet à partir des travaux déjà effectués sur le thème d'engager des nouvelles orientations ». Notre travail dans cette session sera articulé en deux grandes parties que sont les enjeux de l'implémentation de l'APC et ses difficultés.

#### *2.8.1. Les enjeux de l'implémentation de l'approche par compétences.*

En ce qui concerne les enjeux, nous avons les gains ou encore plus value et les risques.

#### ➤ **la plus value de la mise en œuvre de l'approche par compétences.**

Les travaux de l'UNESCO (1998) stipulent que sans système éducatif performant, aucun État ne peut prétendre à un réel développement endogène. La performance d'un système éducatif entraîne une amélioration de la qualité de l'éducation, avec l'élaboration des programmes scolaires pertinents, la mise en œuvre de méthodes favorisantes, l'acquisition des compétences.

**Nous comprenons à travers les travaux de l'UNESCO que l'APC vient améliorer le système éducatif et plus encore la qualité de l'éducation camerounaise. La pièce nouvelle que nous apportons à ces travaux de l'Unesco, qui datent de 1998 dans notre travail, est de ressortir l'amélioration que l'APC a apportée ou qui va apporter à l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun, depuis son introduction en 2014 jusqu'en 2020.**

La réforme curriculaire APC vise à développer les compétences chez l'apprenant, qui est d'après Lasnier 2000 « un savoir-agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) », utilisés efficacement dans une situation similaire. Ils accordent une place de choix à l'intégration. Selon eux la compétence ne s'acquiert qu'avec l'intégration. Masciotra (2003) affirme à juste titre que « l'apprentissage dans le cadre pédagogique de l'intégration se caractérise par la centration

sur l'apprenant afin de lui transmettre des savoirs qui lui permettent d'acquérir un agir compétent dans des situations ayant les mêmes caractéristiques ou non ».

Roegiers et Peyser (2005) montrent que la pédagogie de l'intégration est centrée sur ce que l'apprenant doit savoir faire plutôt que sur ce qu'il doit savoir. D'après ces auteurs, l'intégration des savoirs se fait au cours la semaine d'intégration, période pendant laquelle l'élève est soumis à une série d'activités intégratives, lui permettant de transférer, d'acquérir et de garder les ressources et les savoir-faire appris précédemment. Ils soulignent également qu'il est nécessaire de mettre l'accent dans les livres sur le développement des compétences à travers la simple acquisition des compétences, car les livres ainsi élaborés permettront aux enseignants d'améliorer l'efficacité de leurs méthodes. Y a-t-il une période d'intégration dans les lycées et collèges du Cameroun ? Les manuels aux programmes favorisent-ils l'E/A de l'allemand a Cameroun ?

La semaine d'intégration, constituée des activités d'intégrations, est le nœud de la nouvelle approche, puisque c'est pendant cette semaine que les élèves intègrent les savoirs et résolvent les situations problèmes. C'est en cela qu'ils seraient compétents. Les manuels dans leur conception à la base devraient, selon Roegiers, contribuer à la résolution des situations-problèmes. Cela peut constituer un enjeu et une difficulté de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif, objet de notre recherche. Cependant, notre étude s'attèlera plutôt à rechercher les enjeux et les difficultés de l'implémentation de l'APC non pas de manière générale, mais en allemand et plus précisément au Cameroun.

Roegiers (2006) montre que l'approche par compétences de base est la seule approche qui rende les élèves compétents par le biais de l'intégration, car elle a pour objectif de développer chez l'apprenant la compétence d'agir dans le sens des valeurs qu'il défend. Il la considère donc comme une approche qui met l'accent sur les compétences à faire acquérir aux élèves au terme d'un cycle d'études. Son objectif est de donner du sens aux apprentissages en montrant aux apprenants à quoi leur servira dans la vie réelle ce qu'ils apprennent à l'école. Il insiste sur le fait que L'APC facilite la formation des personnes qui maîtrisent leurs domaines et qui sont capables d'analyser les enjeux et les actuels circuits de décision, ainsi que les personnes prêtes à s'engager, à s'exprimer, à donner leurs avis.

Nyankam (2006) fait ressortir quelques avantages et inconvénients de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans le système éducatif camerounais. Elle permet d'après

lui de former l'apprenant dans son entièreté, c'est-à-dire de s'adresser à toute sa personne de telle manière que les deux hémisphères du cerveau sollicités et les trois dimensions de l'objectif pédagogique soient intégrés dans l'acte enseignant/apprentissage. En d'autres termes, elle permet de centrer effectivement l'enseignement sur l'apprenant et vise tous les types d'apprenants. L'approche par compétences jette un pont entre l'école et la vie et permet ainsi de contextualiser l'enseignement. C'est l'absence de ce pont qui dénature l'enseignement. Parce qu'il permet à l'apprenant de résoudre les problèmes divergents, elle le prépare à la vie d'aujourd'hui et de demain.

Les programmes ne seront plus kilométriques et les disciplines à enseigner seront choisis sur la base d'autres critères que ceux utilisés actuellement. Cette approche amènera à faire de la recherche de la consonance cognitive qui a fait son lit dans l'école au Cameroun et qui est très préjudiciable à tous, comme celui de la conception monodimensionnelle de l'évaluation. Elle personnalise l'école. Ce qui fait qu'on peut faire une évaluation plus riche des compétences et des aspirations de l'apprenant. Chaque apprenant a un profil cognitif distinct de celui de l'autre qu'il faut comprendre et en favoriser le développement optimal.

Nyankam conclut en préconisant l'APC car, dit-il, elle peut aider à résoudre, ne serait-ce qu'en partie, le problème de chômage en ce sens que si elle est bien pratiquée, elle outille les apprenants dans leur prise en charge dans la vie, quand ils ont quitté l'école avec ou sans diplôme. Comme les échecs scolaires sont un problème réel au Cameroun, peut-être cette approche pourrait contribuer à la réduire.

**Nous constatons avec lui que les enjeux de l'approche par compétences sont : la résolution du taux de chômage et la contribution à la résolution du taux d'échecs scolaires camerounais. Cependant, nous rechercherons les enjeux de la nouvelle approche, non pas de façon globale comme il l'a fait, mais spécifiquement dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun.**

D'après Zanga (2006, cité par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero, 2009, p. 12), l'APC est comme « une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences. » Les programmes en APC sont construits autour des compétences élaborées en termes d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration qui représentent des profils de sortie des élèves d'une classe à une autre et d'un cycle à un autre.

Le concept d'approche par compétences Le concept d'approche par compétences fait l'objet de nombreuses définitions quelques fois contradictoires (Jonnaert et al., 2006, cités par Masciotra et Medzo, 2009, p. 61). Pour Bernard et al. (2007, p. 557), l'APC est « un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs. »

**Pour ces auteurs, l'APC a été élaboré sur les cendres de la pédagogie par objectifs et cherche à développer chez les apprenants des comportements déterminés en vue de leur intégration sociale harmonieuse. L'approche par compétences est vue ici comme une approche visant à faire acquérir aux élèves des savoir-faire et des savoir-être utilisables dans la vie de tous les jours.**

Pour le Centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010), l'APC est une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour des compétences en lien avec les programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire.

Bipoupout, Jean-calvin et alii.(2011) présentent l'approche par les compétences comme une approche qui accorde une place de choix à l'activité de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage. Selon eux, l'APC répond aux exigences d'aujourd'hui, car elle valorise le savoir agir en situation et l'action des apprenants de développer en lui des compétences essentielles à son intégration sociale.

De Koebel et Weiber (2015) mettent l'accent sur l'évaluation scolaire, élément important et capital dans la nouvelle approche. Les buts fondamentaux de l'évaluation sont d'après Cardinet (1988) : d'améliorer les décisions relatives à chaque apprenant, d'informer l'élève et ses parents sur sa progression, de décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société e améliorer la qualité de l'enseignement en général. Berthiaume (1987) considère l'évaluation comme une activité d'intégration possédant les éléments tels que : la consigne (tâche à accomplir par l'élève), la consigne (éléments d'information permettant de dire si une quantité quelconque est présente ou non dans l'objet à évaluer), les indicateurs (éléments significatifs repérable dans un ensemble de données permettant d'évaluer une situation.

Ganhi (2016) souligne qu'avec l'APC, les élèves développent une habileté au niveau de l'expression, car l'oral préconise la lecture à voix haute, des jeux de rôle, des dialogues, des narrations, des descriptions, des images, des poèmes. Après l'observation de ses

résultats, il relève que 66% des enseignants affirment que l'APC a un impact positif sur les compétences orales et écrites des apprenants.

Bouallag dans son article intitulé « De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences » montre que l'approche par les compétences dans le cadre de l'éducation constitue un design et non une évolution indépendante de la pédagogie par objectifs. La mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif sans l'élaboration des programmes permettant la rationalisation de l'acte pédagogique et qui vise à développer les compétences des élèves et des enseignants est difficile. L'efficacité de l'APC selon lui n'est possible qu'à travers l'acte d'enseignement/apprentissage en ceci qu'elle parvienne à rendre l'élève capable de tester les hypothèses, de poser de problématiques, de résoudre les problèmes, d'analyser des idées et des opinions. Il pense également que la nouvelle approche dans l'E/A doit viser à améliorer et à développer les capacités d'imaginer, de synthétiser, d'apporter des critiques, d'évaluer, de classer, etc.

Regardant les visées de l'APC selon Bouallag, elles respectent les habiletés supérieures de la taxonomie de Bloomfield. Ces habiletés relèvent du psychomoteur, dans lequel l'action est au centre. Les programmes d'allemand sont-ils élaborés selon l'APC ? Les élèves sont-ils capables de tester les hypothèses, de poser les problèmes et les résoudre tel que Bouallag le dit ?

Pour notre travail, nous ne nous arrêterons pas uniquement sur ce que l'APC est censé être ou faire sur l'enseignement et l'apprentissage d'ordre général, mais nous irons plus loin en identifiant ses enjeux et ses difficultés dans l'E/A de l'allemand, enseigné dans les lycées et collège du Cameroun

**- les risques de l'implémentant de l'approche par compétences.**

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi/ Perrenoud), afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers, elle est soumise à des critiques, notamment celle d'être une version améliorée de la PPO, car même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO.

Ce que reconnaît Roegiers (2006 : 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs

spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007 : 20) en écrivant : « Il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (op. cit.: 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

Le socioconstructiviste dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'études et des approches pédagogiques a apporté un changement majeur dans le rôle des acteurs, en incitant ces derniers à aller vers plus de collaboration. Sur le plan pédagogique et didactique, l'enseignant doit selon lui (le socioconstructivisme) favoriser les situations d'interaction, veiller sur les productions des élèves et les guider davantage pour que ces productions soient meilleures, comme la zone proximale de développement (ZPD), développée par Vygotski, cité par Beckers (2007) le préconise. L'enseignant doit aussi stimuler les activités sans se substituer aux apprenants, ce qui permettra d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Nyankam (2006) trouve, comme risque de la mise en œuvre de l'APC, la résistance au changement chez l'enseignant. On a pris l'habitude d'enseigner d'une certaine façon et on s'y accroche parce que cela sécurise. On ne veut prendre aucun risque. L'enseignant se croit investi d'un pouvoir qu'il n'est pas prêt de partager avec quiconque. Il tient à ce qu'il appelle « son » L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi/ Perrenoud) afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC

est venu pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006 : 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007 : 20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (op. cit. : 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

### **2.8.2. Les difficultés de la pratique de l'approche par compétences**

Belinga Bessala (2005) parlant de la professionnalisation des enseignements, fait une étude sur « l'approche par compétences : un paradigme nouveau ». Selon lui l'implémentation de l'APC pose de sérieux problème aux inspecteurs chargés de sa mise en pratique dans les établissements scolaires du Cameroun. Les inspecteurs se trouvent malheureusement devant une nouvelle approche didactique pour laquelle ils n'avaient pas été préparés à l'université et plus particulièrement dans les écoles normales camerounaises. Ils ont tous besoin des séminaires de formation et de recyclage par les experts camerounais en sciences de l'éducation, à l'effet d'apporter une meilleure assistance technique en la matière.

Nyankam (2006, p22) pense que la mise en œuvre de l'APC coûte cher et ce sur tous les plans, dont le moindre n'est pas le temps. L'évaluation des compétences constitue

également une grande difficulté. Il y a bien entendu les conditions de vie et de travail et tous les partenaires éducatifs.

Ziada Pachon (2015) a travaillé sur l'efficacité de l'APC dans E/A (enseignement/apprentissage) du français. Après une enquête dans plusieurs établissements de la ville de Yaoundé auprès des enseignants des classes de 6<sup>e</sup>, elle souligne le fait que la pratique de l'intégration à la quatrième semaine est inexistante, pourtant elle pourrait répondre aux besoins de notre système. Nous verrons dans notre travail si les enseignants d'allemand de la 4<sup>e</sup> en terminale pratiquent les activités d'intégration.

Onana (2016) fait une esquisse d'épistémologie de l'APC afin de comprendre et examiner la situation pédagogique et ses rapports avec la pratique de la classe au moyen de l'APC, pour voir son impact réel sur celle-ci. Il relève les difficultés telles que les effectifs pléthoriques, la maîtrise lacunaire de la nouvelle approche, les problèmes d'infrastructures, comme étant les facteurs du retard de la prospérité de l'APC dans le contexte camerounais. Est-ce que l'enseignement/apprentissage de l'allemand fait aussi face aux problèmes d'effectifs pléthoriques ? À la maîtrise lacunaire de la notion d'APC par les enseignants, au manque d'infrastructures ou alors de leurs précarités ?

Ebodé Nama (2019) a mené une recherche sur la pratique de l'approche par compétence et transfert des connaissances mathématiques à des situations de la vie courante. Après observation et entretien elle relève le fait que les enseignants, dans la mise en œuvre de l'approche par compétences, ne prennent pas totalement en compte la présentation de la situation-problème, la variation des modalités pédagogiques, les activités d'intégrations et les évaluations.

Lema Anaba (2020) quant à elle, a travaillé sur « la pédagogie de l'intégration et enseignement de la littérature au second cycle général. Elle relève l'incapacité à formuler des situations- complexes par certains enseignants, la non maîtrise des concepts propres à l'intégration, les effectifs pléthoriques, l'irrégularité des séminaires de formation.

Ayant fait ce tour dans les travaux de nos prédécesseurs, notre soif reste et demeure. Il est certes vrai que l'APC est implémenté dans l'enseignement /apprentissage de l'allemand. Il est même aussi certes vrai qu'il a des enjeux et des difficultés. Mais lesquels ? L'étude de Nyankam a énuméré quelques difficultés, les études des élèves-professeurs ont aussi cité quelques difficultés et enjeux bien qu'étant présents dans d'autres disciplines.

Cependant, notre étude ira plus loin et posera le problème spécifique des enjeux et des difficultés de la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au secondaire. Plus spécifiquement dans huit chefs-lieux des régions du Cameroun.

Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam-Dschang-Mbouda, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ?

Plus spécifiquement :

- ❖ Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées gagnent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?
- ❖ Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées risquent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?
- ❖ Quelles sont les difficultés que les enseignants d'allemand des lycées rencontrent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ?
- ❖ Quelles sont les mesures à prendre pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC ?

Ces différentes questions que nous rappellons nous amènent à formuler des hypothèses, qui sont des réponses provisoires devant plutard être confirmées ou infirmées.

### **3.3. FORMULATION DES HYPOTHÈSES**

Dans le but de bien cerner notre sujet de recherche, il nous sera primordial de faire ressortir l'hypothèse générale de ce dernier, celle qui nous permettra de formuler les hypothèses spécifiques.

#### **3.3.1. Hypothèse générale et ses variables.**

L'hypothèse générale sert à guider une recherche ou à engager une réflexion plus approfondie, à orienter d'autres lectures et procéder à certains choix concernant les objectifs précis que poursuit la recherche et les méthodes d'acquisition des connaissances qui assureront la réalisation de ces objectifs. Celle qui sous-tend notre recherche est la suivante :

L'hypothèse générale à tester par la thèse est que l'implémentation de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun a des enjeux et les difficultés

Une variable quant à elle est un élément susceptible de prendre plusieurs modalités ou formes quand on passe d'une observation à une autre. C'est dans le même sens que nous disons avec Ouellet (1999 :98) qu' « une variable en science est une quantité qui présente un intérêt pour le chercheur ». On distingue trois types de variables à savoir la variable indépendante, la variable dépendante et la variable intermédiaire. Seules les deux premières nous intéresseront pour notre étude.

La variable indépendante est le stimulus que l'on manipule de façon à mettre en lumière l'influence qu'elle exerce sur la variable dépendante. Cette variable également appelée variable explicative ou expérimentale est celle qui est sensée avoir une influence sur la variable dépendante parce que le chercheur la manipule pour faciliter la vérification de ses hypothèses de recherche. Dans le cadre de notre recherche, la variable indépendante de l'hypothèse générale est la suivante : enjeux et difficultés de la pratique de l'APC. Et la variable dépendante?

Selon Mballa Owono (1997) la variable dépendante est la variable passive, parfois appelée variable réponse ou variable critère parce qu'elle indique le phénomène que chercheur tente d'expliquer. Elle apparaît comme la conséquence, le comportement observé ; c'est celle que l'on veut expliquer à partir de la variable indépendante. Dans le cadre de notre étude, nous en avons une seule à savoir : l'implémentation de l'APC dans l'E/A de l'allemand.

### **3.3.2. Hypothèses de recherche, variables, modalités et indicateurs respectifs**

D'après Ouellet (1999 :130), l'hypothèse de recherche est « une affirmation présentant une relation entre deux ou plusieurs variables(...) elle peut être un inventaire de l'esprit ou bien une conception perpétuelle d'une réalité ». L'hypothèse de recherche découle de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale, car cette dernière est plus globale. Les modalités sont les différentes positions que peuvent prendre une variable. Et les indicateurs quant à eux sont tout ce qui indique la modalité ; un indicateur est donc un élément d'une dimension donnée observable dans la réalité, une représentation concrète d'une variable abstraite.

De notre hypothèse générale découlent à trois hypothèses de recherche : la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des gains (H1) ; la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des risques (H2) ; la préparation, la dispensation des leçons par les enseignants d'allemand des lycées et, l'apprentissage de celles-ci par les apprenants, selon l'approche par les compétences a des difficultés (H3).

Nous avons pour ce travail de recherche retenu trois variables indépendantes dont la première est : **gains ou plus-values de la pratique de l'APC** ; avec comme **modalités** : centration de l'enseignement sur l'apprenant ; pratique des activités d'intégration ; évaluation des apprentissages ; entrée par des situations problème complexes ; amélioration du dispositif d'enseignement ; remédiation des enseignements et comme **indicateurs** : tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, en désaccord, tout à fait en désaccord.

Puis la deuxième variable indépendante c'est : **les risques de la mise en œuvre de l'APC**, avec pour **modalités** : perte de l'autorité de l'enseignant, exécution des tâches par l'enseignant, réticence au changement de ses méthodes, techniques, stratégies d'enseignement. Les **indicateurs** sont les suivants : tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, en désaccord, tout à fait en désaccord.

La dernière variable indépendante porte sur : **difficultés de l'adaptation de l'APC**. Comme **Modalités** nous avons : compréhension lacunaire de la nouvelle approche, effectifs pléthorique, difficultés à formuler les situation-problèmes, insuffisance des séminaires de formation et recyclage sur l'APC. Et comme **indicateurs** nous avons : tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, en désaccord, tout à fait en désaccord.

Une variable dépendante a été retenue pour ce travail. Il s'agit de : **l'implémentation de l'APC dans l'E/A de l'allemand**, avec pour **modalités** : préparation de la leçon ; enseignement ; apprentissage ; activité d'intégration ; exploitation des programmes ; avantage des séminaires sur l'APC ; amélioration des méthodes d'enseignement. Et pour **indicateurs** : très facile, facile, moyen, difficile, très difficile.

### 3.4. TABLEAU SYNOPTIQUE

Il s'agit d'un tableau qui récapitule les hypothèses de recherche, ses variables, indicateurs et modalités.

Hypothèses de recherche	Variables indépendantes (VI)	Modalités	Indicateurs	Items	Variable dépendante	Modalités	Indicateurs	Items
<b>HR1 :</b> l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/aprentissage de l'allemand a des gains.	<b>(VI<sub>1</sub>) :</b> les gains/plus de la pratique de l'approche par compétences	-centration de l'enseignement sur l'apprenant ; - pratique des activités d'intégration ; -évaluation des apprentissages; -entrée par des situations problème complexes ; -amélioration du dispositif d'enseignement ; - remédiation des enseignements.	-tout à fait d'accord, -d'accord, -sans opinion, -en désaccord, -tout à fait en désaccord	A1 à A11	Implémentation de l'APC dans l'E/A de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun.	préparation de la leçon ; -enseignement -apprentissage -activité d'intégration -exploitation des programmes ; -avantage des séminaires sur l'APC ; -amélioration des méthodes d'enseignement.	-très facile, -facile, -moyen, -difficile-Très difficile	C31 à C39
<b>HR2 :</b> l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/aprentissage de l'allemand a des risques.	<b>(VI<sub>2</sub>) :</b> les risques de l'implémentation de l'approche par compétences	-perte de l'autorité des enseignants ; -exécution des tâches par l'enseignant ; -réticence au changement des méthodes, technique et stratégies d'enseignement.	-tout à fait d'accord, -d'accord, -sans opinion, -en désaccord, -tout à fait en désaccord	A12 à A16				
<b>HR3 :</b> l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/aprentissage de l'allemand a des obstacles.	<b>(VI<sub>3</sub>) :</b> les obstacles de l'adaptation de l'approche par compétences	-compréhension lacunaire de l'approche par compétences ; -non maîtrise de l'approche par compétences ; -effectifs pléthorique ; -précarité et insuffisance des infrastructures.	- tout à fait d'accord, -d'accord, -sans opinion, -en désaccord, -tout à fait en désaccord	B17 à B31				

*Source: guide de rédaction des mémoires et thèses en science de l'éducation*

## CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans cette première partie, il était question pour nous de présenter le cadre théorique et conceptuel de notre étude. De façon détaillée, nous avons présenté l'historique de l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans le système éducatif camerounais. Nous sommes partis de son introduction dans le système éducatif camerounais, que nous avons au préalable présenté.

Puis nous avons présenté comment, l'allemand en tant que discipline scolaire, a été enseigné depuis de 1958 (date de son introduction par l'ouverture du tout premier lycée d'enseignement secondaire: le lycée Leclerc), jusqu'au aujourd'hui. C'est-à-dire comment que l'allemand était enseigné avec l'approche par objectif et comment il est enseigné avec l'approche par les compétences. Nous avons par la suite, après avoir défini les concepts de notre étude, convoqué les théories des trois actes (acte d'apprendre à l'école, acte d'enseigner et acte de concevoir) de Musial et Tricot, devant favoriser l'enseignement chez les enseignants et l'apprentissage chez les apprenants.

Disons tout de même que l'allemand est enseigné et appris au Cameroun, pays en voie de développement, en tant que discipline scolaire. Elle est abordée avec la nouvelle approche (APC), malgré sa complexité, elle est quand même pratiquée dans les salles de classes par les enseignants.

Dans la partie suivante, il est question pour nous de présenter notre population auprès de qui nous avons collecté nos données, le site d'étude, le type de recherche, bref parlons à présent du cadre opératoire et méthodologique de notre étude.

---

DEUXIÈME PARTIE : CADRE  
MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE  
DE L'ÉTUDE

---

## INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE

L'APC est pratiqué dans les lycées et collèges du Cameroun. Quels sont les enjeux et les difficultés de sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand ?

Recenser les enjeux et les difficultés de la pratique du nouveau dispositif d'enseignement est l'objectif que nous avons à atteindre dans cette partie.

Pour y parvenir, nous allons utiliser le questionnaire pour recenser auprès des enseignants et un guide d'entretien pour établir une différence entre l'APO et l'APO auprès des inspecteurs d'allemand et les élèves germanistes.

Cette partie comprendra donc le chapitre 4, *méthodologie de recherche*, dans lequel nous nous proposerons de présenter les différentes stratégies permettant de parvenir à nos résultats ; le chapitre 5 *présentation et analyse des données* de notre recherche où il sera question de présenter les résultats dans les tableaux et de les expliquer. *L'interprétation des résultats, discussions* objet du chapitre 6 nous donnera d'abord une tentative d'explication de nos résultats à partir des théories explicatives du sujet.

## **CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie est définie selon Grawitz (2004 :274) comme « la science de la méthode, c'est la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches d'investigation scientifiques ». La méthode quant à elle peut être définie comme l'ensemble des règles permettant d'atteindre un objectif préalablement fixé. La méthodologie est donc liée aux démarches entreprises par le chercheur pour aboutir aux résultats qui donnent une meilleure compréhension du problème étudié pour une éventuelle résolution. En d'autres termes, la méthodologie est une manière systématique de la quête de la vérité. Il s'agit d'un moyen de faire quelque chose, un processus systématique, une organisation logique, un ordre, une régularité.

Dans le présent chapitre, il est question de préciser les choix méthodologiques qui ont permis de répondre à la question principale de recherche, à savoir : Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ?

L'objectif de cette recherche est de déceler les enjeux et les difficultés liées à la préparation, la dispensation des leçons d'allemand par les enseignants et, à l'apprentissage de celles-ci par les élèves, selon l'approche par les compétences dans les lycées du Cameroun, afin de mettre sur pied des mesures pour améliorer la mise en œuvre de cette approche au Cameroun. Il s'agira de décrire le type de recherche, d'expliquer l'élaboration des instruments de recherche, la procédure de validation de l'instrument de recueil de données et le modèle d'analyse adopté.

#### 4.1. APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DE L'ÉTUDE

On distingue une multitude de recherches en sciences sociales et éducatives ; nous avons entre autres les recherches de types exploratoire, historique, expérimental, corrélationnel, comparatif, empirique, quantitatif, qualitatif, action, fondamental, appliqué. En ce qui concerne notre étude, nous ferons une recherche à la fois quantitative, corrélationnelle et qualitative.

Notre recherche est d'une part quantitative parce qu'elle implique une approche systématique de collecte et analyse des données obtenues à partir d'un échantillon de la population, afin de fournir des résultats valides sur le plan statistique, généralement utilisés à titre de pourcentage. Autrement dit, la recherche quantitative s'effectue à travers la collecte des données numériques afin d'expliquer, prévoir, contrôler et analyser les phénomènes d'intérêt et de façon essentiellement statistiques.

Elle est qualitative d'autre part, car l'un de ses buts est de comprendre la signification des connaissances issues des constructions sociales (Fortin, 2010). De ce point de vue, notre recherche s'intéresse aux connaissances des inspecteurs d'allemand la différence qu'ils établissent entre la PPO et l'APC à plusieurs niveaux (programmes d'études, projets pédagogique et évaluation). À ce sujet,

Anadon (2006 : 15) note que

*La recherche qualitative ou interprétative est celle par laquelle les chercheurs s'intéressent à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales.*

En outre, elle relève que

*Sur le plan de la connaissance, ce qui intéresse les chercheurs est tout ce qui apparaît comme significatif dans les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs sociaux. La recherche est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les acteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain (Anadon, 2006 : 29)*

De ce fait, les enseignants étant les premiers acteurs sociaux dans l'implémentation d'une réforme, leurs opinions sont des ressources indéniables dans la compréhension de ce qui est réussi ou non dans la mise en œuvre de celle-ci.

Nous tenons à préciser que cette recherche est plus quantitative que qualitative, car les enseignants constituent notre échantillon principal. Les inspecteurs et apprenants que nous faisons intervenir nous servent à établir une différence claire entre l'APC (approches par compétences) et la PPO (Pédagogie par objectifs).

#### 4.2. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE.

Cette étude a été menée dans huit régions du Cameroun ; à savoir dans les régions de de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud, plus précisément dans les chefs-lieux de ces régions :

**Tableau 2: des régions du Cameroun et leurs chefs-lieux**

RÉGIONS	CHEFS-LIEUX
Adamaoua	Ngaoundéré
Centre	Yaoundé
Est	Bertoua
Etrême-nord	Maroua
Littoral	Douala
Nord	Garoua
Nord-Ouest	Bamenda
Ouest	Bafoussam
Sud	Ebolowa
Sud-Ouest	Buea

Source: « République du Cameroun »

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm> (consulté le 10 Mai 2020 à 14 heures)

Nous ne sommes passées que dans quelques lycées de ces différentes villes. Aussi avons nous eu la grâce que les enseignants des villes de Garoua et Maroua étaient en plein recensement lors de notre passage dans ces localités ; ce qui nous a donné la possibilité de rencontrer les enseignants des départements périphériques aux villes sur-citées. Dans le même sillage, les enseignants de la région de l'Ouest ont eu un forum, qui les réunissait tous à Bafoussam, chef-lieu de la dite région ; nous avons de ce fait saisi l'opportunité pour davantage recueillir nos données.

### **4.3. POPULATION D'ÉTUDE**

D'après Tsafak (2004 :7), la population d'étude se définit « comme étant un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Par ailleurs, la population d'étude s'entend comme un regroupement de personnes sur lesquelles on peut faire une étude statistique. Elle se veut un ensemble d'objets, d'unités sur lesquelles portent les observations ou donnant lieu à un classement statistique. Elle est en définitive une collectivité complète d'éléments intéressant une investigation particulière. Nous distinguons dans cette recherche trois types de populations : la population parente, la population cible et la population accessible.

#### **4.3.1. Population parente**

La population parente selon Tsala Tsala (2006 :134) est le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques. Encore appelée univers de recherche ou population mère, la population parente s'étend généralement sur une grande surface. Dans le cadre de notre recherche, elle est constituée de l'ensemble de tous les enseignants, inspecteurs et élèves du Cameroun. Étant donné que nous ne pouvons pas atteindre tous les éléments de notre population parente à cause du nombre élevé et leur dispersion dans toutes les régions du pays, nous nous sommes attribués une population cible.

#### **4.3.2. Population cible**

La population cible est, selon Tsafak(2004), l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique le principe de la proposition de recherche. C'est aussi l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle peut couvrir un arrondissement, un département, une région, un pays, etc. Tout dépend du chercheur. Notre population cible est constituée de l'ensemble des enseignants d'allemand exerçant dans les lycées et collèges d'enseignement secondaire

général de huit régions du Cameroun, des inspecteurs nationaux et régionaux d'allemand et les apprenants d'allemand. Dans l'impossibilité d'accéder à tous les individus contenant cette population à cause du temps imparti et des moyens dont nous disposons, nous sommes tenues de déterminer la population accessible.

**Tableau 3: nombre d'enseignants d'allemand par région**

RÉGIONS	Nombre d'enseignants d'allemand
Adamaoua	81
Centre	420
Est	123
Extrême-nord	271
Littoral	215
Nord	138
Nord-Ouest	16
Ouest	125
Sud	120
Sud-Ouest	18
<b>Total</b>	<b>1527</b>

**Source** : entretien avec les inspecteurs pédagogiques des différentes régions du Cameroun dans les délégations régionales des Enseignements Secondaires.

#### 4.3.3. Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible, disponible au chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. C'est dans cette population que le chercheur sortira son échantillon. Dans le cadre de notre investigation, notre population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants d'allemand des classes de quatrième, troisième, seconde, première et terminale des lycées d'enseignement secondaire général des chefs-lieux de huit régions du Cameroun, des inspecteurs nationaux d'allemand, des inspecteurs des régions du centre, du Nord-Ouest, et Sud-Ouest, et les élèves de la classe de terminale du lycées de Minkan du département du Mfoundi de la région du Centre. Nous avons choisi les dites classes parce que l'enseignement/apprentissage de l'allemand se fait à partir de la classe de quatrième dans le sous-système francophone camerounais.

Nous avons choisi uniquement les inspecteurs des régions du NOSO, parce que nous n'avons pas pu nous y rendre à cause des crises sécuritaires. Nous avons de ce fait interviewé les inspecteurs pour avoir une idée de la pratique de l'approche par les compétences dans ces deux régions.

Notre choix s'est porté sur les élèves de la classe de Terminale, parce que ces derniers sont déjà à cinq années d'apprentissage selon l'APC, et le lycée de Minkan, parce qu'elle se trouve non seulement dans le département du Mfoundi où nous habitons, mais aussi parce que nous avons une facilité d'accès.

Étant impossible de travailler sur toute la population accessible, il est important de définir l'échantillon.

#### **4.4. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.**

Pour Amin (2005:236), *“sampling is the process of selecting element from a population in such away that that the samples elements selected represent the population”*. Autrement dit, l'échantillonnage est un processus de sélection des éléments d'une population de telle sorte que les éléments échantillonnés représentent les caractéristiques de cette population. Telle est également la conception d'Angers (1992) pour qui on doit comprendre par échantillonnage, l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble de la population donnée en vue de constituer un échantillon. Dans le même ordre d'idées, nous avons deux grandes techniques d'échantillonnage que sont les techniques d'échantillonnage probabiliste et les techniques d'échantillonnage non probabiliste. Pour ce qui concerne les techniques d'échantillonnage probabiliste, nous avons l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire stratifié, l'échantillonnage par grappes l'échantillonnage systématique et l'échantillonnage à plusieurs degrés. Quant aux techniques d'échantillonnage non probabiliste, nous avons l'échantillonnage accidentel, l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage typique ou par choix raisonné ou accidentel, l'échantillonnage par boule de neige et l'échantillonnage de volontaires.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi la technique d'échantillonnage probabiliste et plus précisément l'échantillonnage aléatoire stratifié proportionnel. Nous avons choisi la technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée parce qu'elle tient compte de l'hétérogénéité de la population, l'homogénéité des strates. En tant que méthode probabiliste, elle garantit à tous les sujets l'égalité des chances d'être choisi ; elle est favorable à une prise en considération des paramètres de la population, sans oublier qu'elle élimine les biais d'échantillonnage et qu'elle obéit à une sélection au hasard dans les strates. La procédure de la technique d'échantillonnage aléatoire stratifié est la suivante :

- identification et définition de la population ;
- détermination de la taille de l'échantillon ;
- identification des sous-groupes dont on voudrait garantir la représentativité ;
- Classification de la population comme membres de l'un des sous-groupes identifiés ;
- échantillonnage aléatoire simple dans chaque strate.

Pour déterminer la taille de notre échantillon, nous nous sommes servies de la table de la taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population(P) de Krejcie et Morgan et qui a été reprise par Amin (2005). À partir de ladite table (voir annexe n°2), une population de 190 individus par exemple correspond à un échantillon de 127 individus, une population de taille 200 à 132 sujets comme échantillon et une population de 210 sujets a un échantillon de 136 sujets.

Pour ce qui est de la collecte quantitative, nous avons extrait un échantillon de 180 enseignants d'allemand de huit régions du Cameroun dans une population d'environ **434** enseignants répartis par région et leurs chefs-lieux comme suit :

**Tableau 4: nombre d'enseignants d'allemand par région**

Chefs-lieux des régions du Cameroun	Nombre d'enseignants d'allemand	Nombre d'enseignants enquêtés
Bafoussam	26	27
Bamenda	RAS	RAS
Bertoua	27	10
Buea	02	01
Douala	81	26
Ebolowa	11	07
Garoua et autres	75	45
Maroua	43	26
Ngaoundéré	25	16
Yaoundé	144	22
<b>Total</b>	<b>434</b>	<b>180</b>

**Source** : entretien avec les inspecteurs pédagogiques des différentes régions du Cameroun dans les délégations régionales des Enseignements Secondaires.

En ce qui concerne la collecte qualitative, nous avons interviewé 06 inspecteurs, dont 03 nationaux et 03 régionaux, 25 élèves de la classe de terminale A4 allemande du lycée de

Minkan. Les 06 inspecteurs et les 25 apprenants représentent respectivement l'ensemble des inspecteurs d'allemand du Cameroun et l'ensemble des apprenants d'allemand des lycées et collèges du Cameroun.

#### **4.5. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES**

Comme technique de collecte des données, nous avons fait usage du sondage et de l'entretien.

Pour ce qui est du sondage, il s'agit d'une méthode permettant de construire un échantillon et ne prélever qu'une partie des informations existantes. Il s'agit également d'une enquête d'opinion effectuée auprès d'un échantillon représentatif de la population, et portant notamment sur des problèmes de politique ou de consommation (Encarta, 2008). Comme avantages du sondage, il est plus facile à obtenir, a un coût moins élevé, et souvent confié à une équipe réduite et spécialisée en vue d'éviter des erreurs dues au caractère inexpérimenté des personnes chargées de l'enquête.

Nous avons deux types de sondages : des sondages probabilistes ou aléatoires lorsque chaque individu de la population a une probabilité donnée connue d'avance et non nulle d'appartenir à l'échantillon ; des sondages empiriques sont ceux qui ne permettent pas de calculer la probabilité d'inclusion des individus. Le sondage consiste en une ou plusieurs questions fermées ou ouvertes selon le cas. Pour les questions fermées, il existe une gamme de réponses préétablies, qui sont soumises aux sondées. Les réponses, font l'objet d'un enregistrement, qui passe par une laborieuse étape de saisie des résultats et d'un traitement statistique. Les réponses sont codifiées, à chaque choix (oui, non, un peu, sans opinion,...) correspond un item auquel est rattaché un code pour faciliter le traitement. Les questions ouvertes quant à elles, afin de respecter la déontologie du recueil d'information, l'enquêteur doit rester neutre et ne doit presque jamais 'interpréter' la réponse. Quel instrument sied pour la collecte des données ?

Selon sa définition première le terme « l'entretien », ce terme renvoie à une situation de communication orale, l'un est l'enquêteur et l'autre l'enquêté (plus rarement un groupe). Les données recueillies sont essentiellement des opinions, des motivations, c'est-à-dire des informations qualitatives. Il est souvent choisi pour compléter une enquête par questionnaire. D'après Blanchet (2012), l'entretien est une démarche paradoxale qui consiste à provoquer un discours sans énoncer les questions qui président à l'enquête. Il existe 3 types d'entretiens :

L'entretien non directif : il repose sur une expression libre de l'enquêté à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. L'enquêteur se contente alors de suivre et de noter la pensée,

le discours de l'enquêté sans poser de questions. L'entretien directif : ce type d'entretien s'apparente sensiblement au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions selon un protocole strict, fixé à l'avance (il s'agit d'éviter que l'interviewé ne sorte des questions et du cadre préparé). L'entretien semi-directif : il porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions.

#### **4.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES**

En fonction des objectifs visés et du type de recherche, on peut avoir un ou plusieurs instruments de collecte de données parmi lesquels nous avons le questionnaire, l'interview ou entretien, le focus group ou la discussion de groupe, le test, la grille d'observation, etc.

Notre étude obtient pour le questionnaire et l'entretien, vu ses options quantitative et corrélacionnelle, et qualitative.

D'après Mucchielli (1988 : p.84), le questionnaire est « une série de propositions ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé ». Ainsi donc, ce questionnaire va nous permettre de recueillir les avis des répondants sur un problème de l'efficacité interne du système éducatif camerounais en rapport avec la vocation. L'auteur insiste sur la forme et l'ordre de son contenu pour rappeler que cet outil d'investigation doit mesurer effectivement ce qu'il est conçu pour mesurer.

Notre questionnaire commence par un bref préambule qui fait ressortir l'unité de la recherche dans laquelle nous sommes rattachés, le sujet et l'aire géographique de la recherche, les assurances par rapport à la confidentialité des données recueillies. Le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants est composé de 45 questions auxquelles ils devraient répondre par écrit ; il est libellé en français et destiné aux enseignants d'allemand des lycées et collèges d'enseignement secondaire général du Cameroun. Il a été préparé pour collecter les données auprès des participants. Les items sont regroupés en cinq parties qui suivent afin de faciliter le dépouillement et l'exploitation.

- Identification ;
- les gains de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand ;
- les risques de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand ;
- les difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand ;
- l'amélioration de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

La partie identification comprend six items dont la première porte sur l'établissement, dont le répondant doit écrire son établissement d'attache. La seconde question de l'identification concerne la région de service. La troisième question de ladite partie demande le Grade et le diplôme de l'enseignant, dans laquelle le répondant fera son choix parmi les 06 éléments de réponses qui lui sont proposés. Le quatrième item de l'identification porte sur l'ancienneté ; le sujet choisira parmi les 08 éléments de réponse. La question suivante porte sur les classes enseignées, l'enseignant cochera les classes qu'il tient. La dernière question de l'identification porte sur le genre de l'enquêté ; il s'agira pour lui de se prononcer s'il est masculin ou féminin. Cette partie est suivie par des questions relatives aux variables indépendantes des hypothèses de recherche (parties A, B et C). Pour lesdites parties, nous avons utilisé l'échelle de Likert à quatre positions de réponse à savoir : 1= Tout à fait d'accord, 2= D'accord, 3= Sans opinion, 4= En désaccord, 5= tout à fait en désaccord.

La seconde partie du questionnaire est relative aux gains de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand et comporte 11 items. Ces items portent sur la centration de l'enseignement sur l'apprenant, la pratique des activités d'intégration, l'évaluation des apprentissages, l'entrée par les situations-problèmes complexes, l'amélioration du dispositif d'enseignement, la remédiation des enseignements.

La troisième partie est basée sur les risques de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand et se compose de 05 items portant sur les indicateurs comme la perte de l'autorité des enseignants, l'exécution des tâches par l'enseignant, la réticence au changement des méthodes, les techniques et stratégies d'enseignement.

La quatrième partie du questionnaire comprend 15 items portant sur les difficultés de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Ces items portent sur des indicateurs comme compréhension lacunaire de l'approche par compétences, non maîtrise de l'approche par compétences, effectifs pléthorique, précarité et insuffisance des infrastructures.

La dernière partie du questionnaire porte sur la variable dépendante de notre recherche qui est l'implémentation de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun. Ladite partie comprend 08 questions portant sur les indicateurs comme la préparation de la leçon, l'enseignement, l'apprentissage, l'activité d'intégration, l'exploitation des programmes, l'avantage des séminaires sur l'APC, l'amélioration des méthodes d'enseignement. Pour chacune de ces questions, le répondant doit cocher le numéro de la réponse qui lui convient le mieux sachant que 1= Tout à fait d'accord, 2= D'accord, 3= Sans opinion, 4= En désaccord, 5= tout à fait en désaccord ou 1= très facile, 2= facile, 3= moyen, 4= Difficile, 5= Très difficile, pour la dernière partie.

Il serait important de signaler que cette partie du questionnaire nous permet d'avoir les propositions des enseignants pour améliorer la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le sous-système francophone camerounais

En plus du questionnaire, nous avons fait usage d'un guide d'entretien qui n'a pas tenu compte de tous les canons de conception d'un guide d'entretien, car notre travail se veut plus quantitatif que qualitatif comme nous l'avons signifié plus haut. Il est réservé uniquement aux inspecteurs et aux apprenants.

Le guide des inspecteurs est composé de 4 thèmes. Les deux premiers thèmes ont chacun trois à quatre sous thèmes et les deux autres thèmes n'en ont pas.

Le guide des apprenants a 8 thèmes, les uns dépendants des autres.

## **4.7. PRÉ-ENQUÊTE**

La pré-enquête est une étape préalable et obligatoire qui vient avant l'enquête au cours d'un travail de recherche (Mucchielli, 1988). Ghiglione et Matalon (1978, p.136) quant à eux, définissent cette étape comme « une phase d'expérimentation et de test du questionnaire ».

La pré-enquête ou le pré-test du questionnaire de notre étude s'est déroulée du 27 décembre 2020 au 26 janvier 2021. En plus des objectifs classiques énoncés par les auteurs ci-haut à savoir tester la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des items qui le composent en vue d'une meilleure reformulation de ceux-ci, il était également question pour nous de faire une estimation des diverses implications de la véritable enquête en terme de temps, de moyens financiers et matériels, de stratégies opérationnelles et en terme d'autorisations. Nous n'avons dans cette phase, aucune intention d'en user pour, soit collecter les données, atteindre les objectifs de ce travail d'investigation. Cette occasion nous a permis

par contre de nous rassurer que le questionnaire mesurera effectivement ce qui est sensé mesurer.

Étant donné que d'après Mucchielli (1998), la pré-enquête du questionnaire se fait avec un petit nombre de sujets appartenant à l'univers de la recherche ; nous nous sommes rapprochées de cinq enseignants d'allemand, à qui nous avons remis 05 questionnaires, pour des raisons d'évaluation et de critique dans tous ses aspects. Des aînés académiques et certains de nos enseignants ont également reçu ce même questionnaire pour évaluer la congruence avec la problématique abordée dans ce travail sans oublier leur niveau de difficulté. Durant cette passations nous avons avec nous un bloc note pour relever toute anomalie dans le fond, l'ordre et la structuration des questions. Ces enseignants devaient marqué leur niveau de difficulté de répondre à chaque item sur une échelle allant de 1(extrêmement difficile à répondre) à 4(extrêmement facile à répondre). Tout ceci nous a permis de nous rassurer de la validité et de la fidélité de notre questionnaire.

Salon Amin (2005, p.285), "Validity is the ability to produce findings that are in agreement with theoretical or conceptual values; in other words, to produce accurate results and to measure what is supposed to be measured". La validité est donc la capacité de produire les résultats conformes au background conceptuel et théorique; autrement dit, de produire des résultats exacts et de mesurer ce qui devrait l'être. Pour l'auteur, cette caractéristique d'un instrument de mesure est fondamentale dans la recherche. Pour nous rassurer de la validité de ce questionnaire, l'index de validité interne(CVI) a donc été calculé grâce à la formule

$$\text{suivante : } CVI = \frac{\text{Nombre d'items estimés pertinents par les experts}}{\text{nombre total d'items dans le questionnaire}} = \frac{32}{38} = 0,84.$$

D'où l'index de validité interne (CVI) de notre questionnaire est de 0,84.

La fiabilité ou fidélité d'un instrument de mesure quant-à elle est le degré auquel cet instrument mesure constamment ce qu'il doit mesurer. Un instrument de mesure est dit fiable s'il produit les mêmes résultats à tout moment où il est utilisé dans les mêmes conditions. Néanmoins, la fiabilité d'un instrument est fonction de son domaine scientifique d'usage. Amin (2005, p.294) précise d'ailleurs: "in educational setting, reliability may be defined as a level of internal consistency or sensibility of the measuring device over time". L'auteur reconnait par ailleurs que la fiabilité de l'instrument de mesure est facile à atteindre dans une recherche quantitative du fait de la nature objective des avis des sujets enquêtés.

À la fin de cette étape, nous avons récupéré les questionnaires distribués. Les avis et les critiques des uns et des autres nous ont permis de corriger certains items de notre questionnaire, d'en éliminer les superflus et de les réorganiser comme il se doit, mais surtout d'envisager l'enquête dans de bonnes conditions.

## 4.8. ENQUÊTE ET ENTRETIEN

### 4.8.1. ENQUÊTE

Après avoir corrigé notre questionnaire à travers la pré-enquête et sélectionné notre échantillon, nous sommes descendue sur le terrain pour distribuer les questionnaires aux enseignants d'allemand, durant les mois de février, mars, avril 2021, et le mois de mai était consacré au retour des questionnaires que nous avons laissé aux inspecteurs de certaines régions.

En ce qui concerne les enquêtes, nous nous sommes déployé sur le territoire national ainsi qu'il suit :

**Tableau 5: date de passage dans les régions pour collecte de données**

Chefs-lieux des régions	Date de passage
Bafoussam	Du 08 au 13 mai 2021
<b>Bamenda</b>	<b>RAS</b>
Bertoua	Du 13 avril au 28 avril 2021
<b>Beua</b>	<b>RAS</b>
Douala	Du 28 février au 07 mai 2021
Ebolowa	Du 07 avril au 10 mai 2021
Garoua	Du 16 au 21 mars 2021
Maroua	Du 21 au 28 mars 2021
Naoundéré	Du 09 au 16 mars 2021
Yaoundé	Du 28 février au 06 mai 2021

**Source** : la candidate sur le terrain pour collecte de données selon les dates sur citées

Nous ne nous sommes pas rendues dans les régions du NOSO, cependant nous avons enquêté un enseignant du Sud-Ouest lors de notre passage à Douala. Puis nous avons mené des entretiens avec les inspecteurs du NOSO pour avoir une idée des réalités de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de l'allemand dans ces régions marquées par les crises sécuritaires.

Nous nous sommes rendue dans régions de l'Ouest et du Littoral, et avons collectés une quantité de données, car les enseignants étaient en pleine période d'évaluation et étaient de ce fait absents des salles de classes. Ne pouvant pas attendre la fin des évaluations, nous avons remis le reste de questionnaires aux inspecteurs à leurs demandes. Ils ont collecté et nous les ont acheminés bien après.

Pour ce qui est des régions de l'Est et du Sud, nous avons appelé les inspecteurs, à qui nous avons envoyé les questionnaires sous fichiers numérique (via whatsapp) et physique (via l'agence touristique voyage). Ils se sont chargés de recueillir les informations auprès des enseignants d'allemand et nous les ont renvoyées.

Nous avons procédé de la manière suivante pour la collecte. Nous prenions contact avec les inspecteurs. Puis nous programmions le voyage. Une fois arrivée dans lesdites régions, nous nous rendions à l'inspection où nous rencontrions les inspecteurs en charge de l'allemand. Ces derniers nous amenaient voir l'inspecteur coordonnateur qui nous accueillait. Par la suite, les inspecteurs d'allemand nous mettaient en contact avec les enseignants de leur circonscription, devant lesquels ils me présentaient. C'est ainsi qu'après une petite explication du questionnaire nous le leur remettaient pour remplissage.

Il est important de noter que chaque enseignant était libre de répondre sur place ou de le faire ultérieurement à la maison et de nous les envoyer les jours suivants. Tout en considérant les distances parcourues pour les rencontrer, ils remplissaient ponctuellement le questionnaire, afin de nous rendre dans l'établissement où nous l'avons rencontré ou à l'inspection. Notre étude a suscité quelques espoirs en eux en ce sens qu'elle porte sur un domaine très sensible qu'est la pratique de l'approche par compétence. Enfin, chaque questionnaire dûment rempli dans un intervalle de temps indéterminé était repris pour l'étape suivante qui est son dépouillement.

Avant de passer au dit dépouillement, il est important de calculer le taux de récupération (TR) des questionnaires ; c'est-à-dire le rapport entre le nombre total de questionnaires récupérés auprès des enquêtés sur le nombre total de questionnaires distribués. D'où la formule :

$$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}}$$

**Tableau 6: récapitulatif de la collecte des données**

RÉGIONS Chefs-lieux des régions	Nombre de questionnaires distribués	Nombre de questionnaires récupérés	Nombre de questionnaires non renseignés
Bafousam	33	27	05
<b>Bamenda</b>	<b>RAS</b>	<b>RAS</b>	<b>RAS</b>
Bertoua	18	10	08
Buea	01	01	<b>00</b>
Douala	28	26	02
Ebolowa	20	07	13
Garoua	45	45	00
Maroua	31	26	05
Ngaoundéré	18	16	02
Yaoundé	56	22	34
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>180</b>	<b>69</b>

$$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}} = \frac{180}{250} = 0,72 \text{ soit } 72\%.$$

#### 4.8.2. ENTRETIEN.

La technique de collecte des données est primordiale dans une recherche de type interprétatif (Gauthier, 2010). Pour Hammersley (1989, cité par Pelletier et Demers, 1994, p. 758), « la recherche qualitative utilise des formes de collecte de données telles que des entrevues, des observations, plutôt que des mesures quantitatives ou des analyses statistiques».

En recherche qualitative, l'entretien permet de recueillir des informations pouvant nous conduire à comprendre un événement ou un problème vécu par les participants (Fortin, 2010). La présente recherche a donc utilisé l'entretien individuel non directif comme méthode de collecte de données. Selon le petit Robert (1986, pp. 661-662), l'entretien est l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes.

Pour Grawitz (2001, citée par Boutin, 2011 : 24) : « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour

recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » Pour Boutin (2011, p. 25), l'entretien de recherche est « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qui revêt effectivement plusieurs formes ». L'idée de relation de face à face est capitale dans la définition de ce concept, idée sans laquelle il n'y aurait pas d'entretien.

Selon Deslauriers (1991 : 33), « l'entrevue de recherche est une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier ». Elle suscite une communication entre une ou plusieurs personnes où l'une d'elles est considérée plus experte que l'autre (Deslauriers, 1991), puis que porteuse du sujet sur lequel l'entretien portera. Philogène et Moscovici (2003, p. 51) soutiennent d'ailleurs que: « *l'entretien permet de conceptualiser les projets de recherche, et ce faisant, il crée l'instrument approprié pour mesurer le sujet de la recherche. Il donne obligatoirement à la recherche un tour plus personnel, étant donné que l'interviewer travaille directement avec le sujet.* »

Pour la présente étude, la collecte des données a donc été réalisée à partir des entretiens non-directifs.

Le choix des entretiens non-directifs se justifie par le souci d'explorer directement les opinions des acteurs de la réforme. Cette stratégie de collecte des données permet de comprendre l'idée que se font les inspecteurs et les élèves sur la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand en général et sur la différence qu'ils établissent sur l'APC et la PPO (pédagogie par objectif).

L'entretien individuel en recherche qualitative, l'entretien de recherche peut être conduit auprès d'un ou de plusieurs répondants et se divise en deux groupes : le premier appelé l'entretien en profondeur, centré ou individuel, est orienté vers les participants rencontrés un à un, et le second, le groupe de discussion ou l'entretien de groupe, est axé sur les groupes de personnes (Boutin, 2011) qui vont répondre aux questions posées par un chercheur.

Dans le cas de la présente étude, le choix a été porté sur l'entretien individuel en profondeur, centré, car elle est orientée vers les inspecteurs et élèves rencontrés un à un, car, comme le dit Fortin, « la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir des perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (2010, p. 25). En effet, chaque inspecteur d'allemand possède une opinion précise de l'implémentation de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand par rapport à la pédagogie par objectif.

L'entretien individuel non-directif est réalisé à partir des questions qui ont servi de guide à l'entretien. Il a permis aux enseignants interrogés de parler librement. Les opinions recherchées ici n'étant pas connues au départ, il s'est agi d'explorer progressivement le sujet à l'étude en approchant les personnes « significatives » (Moscovici, 1984, cité par Jodelet, 2003, p.151).

Pour recueillir les informations auprès des inspecteurs, nous leur avons envoyé le guide d'entretien sous fichier numérique quelques semaines avant le jour de l'interview, afin qu'ils s'en imprègnent et avons par la suite pris rendez-vous avec eux pour les interviewer. L'interview a été enregistrée dans un magnétophone et a été par la suite transcrite et analysée.

Nous avons interviewé trois inspecteurs nationaux, dont un était récemment allé à la retraite, et trois inspecteurs régionaux. Les deux inspecteurs nationaux d'allemand en service ont été interviewés des jours différents dans leur bureau à la porte 501 du Ministère des enseignements secondaires. L'inspectrice à la retraite a été interviewée chez elle à Ngoussou.

Les inspecteurs régionaux, dont un de la région du centre, un de la région du Sud-Ouest et un de la région du Nord-Ouest ont été interviewés dans leur bureau à l'inspection au lycée Général Leclerc, et ceux du NOSO ont été interviewés par appel téléphonique. Nous précisons que l'entretien s'est fait uniquement avec les IPN et IPR de la région du Centre et des régions du NOSO, parce que nous n'avons pu y aller pour collecter les données. C'est pourquoi l'entretien avec les IPR de ces régions nous ont permis d'avoir une idée sur l'E/A de l'allemand dans les lycées du NOSO.

Les élèves de classe de terminale A4<sub>1</sub> allemand du lycée de Minkan ont été interviewés au sein de leur établissement, plus précisément dans leur salle de classe. Ces interviews ont été enregistrées.

Nous précisons que ces interviews ont été libres, sans contrainte de temps ni pression et transcrites selon la table de transcription de blanche Benveniste ci-dessous :

**Tableau 7: tableau de transcription selon Benveniste (2000)**

Transcription		Exemple
<b>Ponctuation</b>	Aucune	
<b>Majuscules</b>	Sur les noms propres	
<b>Nombres</b>	à écrire en toutes lettres	
<b>Mots d'autres langues</b>	En italique	Il <i>shoote</i> le ballon
<b>Pauses</b>		
<b>courte</b>	-	il nage et - joue dans l'eau
<b>longue</b>	--	il plonge puis -- part au large
<b>interruption</b>	// ou /// (lorsque le temps était écoulé)	ils montent /// sur la montagne
<b>Amorce de mot ou</b>		ils na- nagent
<b>Correction</b>	-	il jou- il nage

ADAPTEE, SELON BLANCHE-BENVENISTE (2000, P.34)

## 4.9. DÉPOUILLEMENT ET TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous présenterons d'abord dans cette partie la façon par laquelle nous avons dépouillé nos questionnaires, ensuite la technique d'analyse de nos données.

### 4.9.1. Dépouillement des données quantitatives

Après la récupération de tous nos questionnaires, place au recensement et au décompte des avis exprimés par les répondants lors de l'enquête. Compte tenu du fait que l'analyse de ces données serait effectuée par le programme *SPSS Statistics 17.0*, la tâche la plus urgente pour nous était d'ouvrir le tableau des données, les variables du questionnaire ayant été déjà préalablement définies. Mais avant cela, nous avons numéroté les questionnaires récupérés de 1 à 180. C'est alors que nous avons procédé au dépouillement proprement dit en passant questionnaire par questionnaire, tout aussi en introduisant les différents scores totaux de chaque variable et de chaque individu dans ce tableau des données du logiciel SPSS.

Étant donné que nous avons à faire à une échelle, le dépouillement se fait en fonction du sens de la question. Les questions mesurant directement l'effet recherché sont codées à l'endroit (par ordre croissant) et celles mesurant l'effet contraire comme les nôtres sont codées à l'envers (par ordre décroissant). Le score total est égal au nombre de niveaux de

réponses multiplié par le nombre d'items. Pour notre cas, nous avons trois variables indépendantes et une variable dépendante dont :

- la première variable indépendante comporte 11 items, soit un score total de 05 niveaux X 11 items = 55 ;
- la deuxième variable indépendante comporte 05 items, le score total est donc de 05 niveaux X 05 items = 25 ;
- la troisième variable indépendante a 15 items, soit un total de score de 05 niveaux X 15 items = 75 ;
- et la variable dépendante a 08 items, soit 05 niveaux X 08 items = 40 comme score total.

La moyenne des scores est égale à la moitié du score total, soit 55 pour la première variable indépendante, 25 pour la deuxième, 75 pour la troisième et 40 pour la variable dépendante. Les individus ayant donc un score inférieur à la moyenne sont défavorables à ce que l'on mesure et ceux ayant un score supérieur ou égal à la moyenne sont favorables à cet effet mesuré. Le dépouillement du questionnaire était donc manuel et le recensement et le décompte des avis étaient informatisés. Ceci nous a facilité le traitement, la présentation et l'analyse des données d'enquête.

#### **4.9.2. Codage des entretiens**

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits totalement sur les verbatim. Le codage d'après Allard-Poesi (2003, cité par Ayache et Dumez, 2011), est un encodage des données par le biais d'une langue (des unités et des catégories) construite en partie par le chercheur. C'est une construction qui dépend du chercheur, un bricolage qui peut être entrepris librement et sereinement. En d'autres termes, le codage sert à créer des séries, à mettre en série des éléments, c'est un travail de réflexion sur des systèmes possibles de ressemblances (Ayache et Dumez, 2011). C'est l'établissement par un chercheur d'une liste de codes appelés également des catégories, des unités de numération, de classification ou d'enregistrement (Dépelteau, 2000).

Pour Deslauriers (1991, cité par Dépelteau, 2000, p. 305), un code « est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevues, observations, ou tout autre moyen. »

Notre codage a été descriptif et ouvert parce que partant de catégories et sous catégories déterminées au départ, mais qui ont été complétées au fur et à mesure par d'autres catégories ou sous catégories qui émergeaient de notre codage.

À cet effet, comme le recommandent Mucchielli et Paillé (2008), la lecture des verbatim a permis d'identifier des thèmes et des sous-thèmes jugés pertinents par rapport à la question de recherche et au cadre théorique. Pour ce faire, l'arbre de codage comprend quatre sections : la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif sur les plans de l'évaluation, des programmes et des projets, le type d'approche par compétences pratiqué au Cameroun, le degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants et des propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun.

#### **4.9.3. Technique de traitement des données quantitative**

Pour ce qui est de l'exploitation de nos données, nous avons procédé à un traitement informatique. En effet, les données recueillies sur le terrain nous ont permis de procéder à une analyse bidirectionnelle, c'est-à-dire d'une part descriptive et d'autre part corrélacionnelle. Nous avons utilisé le logiciel *SPSS Statistics 17.0* en vue de déterminer la corrélation de Bravais-Pearson. Pour ce faire, nous avons procédé aux étapes suivantes :

- premièrement, créer un logiciel SPSS (statistical package for social sciences) et faire entrer les variables goût aux études chez les enseignants ( $X_1$ ), amour des apprenants par les enseignants ( $X_2$ ), responsabilité chez les enseignants ( $X_3$ ) et efficacité interne du système éducatif camerounais ( $Y$ ) qui se fait en mode *variable view* ;
- deuxièmement la saisie des scores desdites variables pour chaque participant ;
- troisièmement, cliquer successivement sur analyse, *correlate et bivariate* ;
- quatrièmement, sélectionner le coefficient corrélation de Bravais-Pearson et le *et* le tableau de significativité des corrélations.
- cinquièmement, cliquer à *option* si nous avons besoin des statistiques des variables ;
- sixièmement, cliquer sur *continue*, puis *OK*.

Les résultats sous forme de tableaux de la statistique descriptive et inférentielle vont être obtenus. Voici ci-dessous le tableau du plan d'analyse.

**Tableau 8 : plan d'analyse**

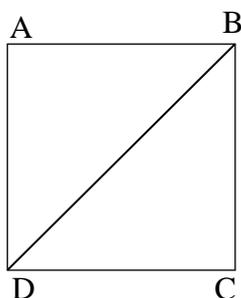
<b>VD</b> \ <b>VI</b>	<b>VI<sub>1</sub></b>	<b>VI<sub>2</sub></b>	<b>VI<sub>3</sub></b>
<b>VD</b>	<b>VI<sub>1</sub>- VD</b>	<b>VI<sub>2</sub>- VD</b>	<b>VI<sub>3</sub>- VD</b>

### Le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson

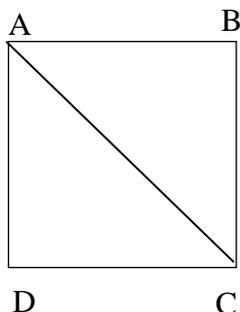
La corrélation est une technique statistique permettant de mesurer le degré d'association ou de relation entre deux ou plusieurs variables. Deux variables sont dites corrélées lorsque les changements dans l'une sont liés ou associés aux changements dans l'autre. Il est important de noter que les changements dans l'une ne causent pas ou n'impliquent pas les changements dans l'autre ; mais sont liés ou associés. La corrélation n'est donc ni une implication, ni une relation de cause à effet. Pour rechercher l'existence de la corrélation entre deux variables, on peut procéder par le diagramme de corrélation ou par le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson.

Pour ce qui est du diagramme de corrélation, ce dernier est constitué par un nuage de points dont la configuration donne des informations sur le sens et le degré de la relation. Ces points sont de coordonnées (x, y) où : x est le score dans la variable X et y est le score dans la variable Y. Le sens de la relation peut être négatif ou positif.

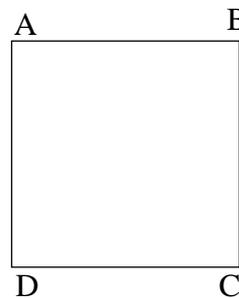
Corrélation positive  
lorsque le nuage des  
points suit l'axe de  
la diagonale DB



Corrélation négative  
lorsque le nuage des  
points suit la  
diagonale AC



Corrélation nulle  
lorsque les points  
sont dispersés dans  
le nuage au  
diagramme



**Figure 4: Diagrammes des corrélations**

Dans la corrélation positive, les scores x et y augmentent simultanément alors que dans la corrélation négative, l'un des scores augmente tandis que l'autre baisse. Il est également important de noter que :

- le degré de corrélation se traduit par un nombre compris entre (-1) et (+1) ;
- lorsque le degré de corrélation est (+1), la corrélation est dite parfaite et positive (nuage des points rigoureusement alignés sur l'axe DB) ;
- lorsque le degré de corrélation est (-1), la corrélation est dite parfaite et négative (nuage des points rigoureusement alignés sur l'axe AC) ;
- lorsque le degré de corrélation est égal à 0, on parle de corrélation nulle et les points sont dispersés dans la figure ABCD.

En ce qui concerne le coefficient de corrélation, Bravais Pearson a trouvé une formule permettant de nous renseigner à la fois sur le sens et le degré de la corrélation qui est la suivante :

$$r_{xy} = \frac{N(\Sigma XY) - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{[N(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2] [N(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2]}}$$

Où N= nombre de paires d'observations ;

$\Sigma xy$ =somme des produits des variables x et y ;

$\Sigma x$  et  $\Sigma y$  sont les sommes des scores des variables x et y respectivement ;

$\Sigma x^2$ = sommes des carrées de toutes les variables de x ;

$\Sigma y^2$ = sommes des carrées de toutes les variables de y ;

$(\Sigma x)^2$ = sommes de toutes les variables de x au carrée ;

$(\Sigma y)^2$ = sommes de toutes les variables de y au carrée.

Il est important de noter que  $\Sigma xy \neq (\Sigma x)(\Sigma y)$  ;  $\Sigma x^2 \neq (\Sigma x)^2$  et  $\Sigma y^2 \neq (\Sigma y)^2$ .

Nombre de degré de liberté (**Nddl**)=**N-2** où N est l'effectif de l'échantillon.

**Tableau 9 : valeurs du coefficient de corrélation**

Degré \ Sens	Positif	Négatif
Faible	0.01.....0.4	-0.01.....-0.4
Moyen	0.5.....0.6	-0.5.....-0.6
Forte	0.7.....0.99	-0.7.....-0.99

### **Comment tester une hypothèse avec la corrélation de Bravais Pearson ?**

Pour tester une hypothèse à partir de la corrélation de Pearson, l'on suit les sept étapes suivantes :

- formuler les hypothèses nulle et alternative ;
- déterminer le seuil de signification et le nombre de degré de liberté ;
- calculer le coefficient de corrélation ;
- déterminer la valeur critique ;
- comparer la valeur critique à la valeur lue ;
- prendre une décision ;
- interpréter les résultats.

#### **4.9.4. La méthode d'analyse des données qualitatives**

Pour cette recherche, nous avons utilisé l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données. Comme l'indique Fortin (2010), c'est la méthode la plus utilisée en recherche qualitative, elle permet divers usages et conduit à traiter des données qualitatives pour isoler les thèmes prédominants et les tendances.

D'après Mucchielli (1979, cité par Deslauriers, 1991 : 79), « analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou communication. » C'est donc les efforts que le chercheur investit pour découvrir et comprendre les relations, à partir des faits recensés (Deslauriers, 1991).

L'analyse de contenu en Sciences sociales se sert des traces mortes, des documents de toute nature pour examiner la pensée humaine (Sabourin, 2010). Nous nous sommes servies de la stratégie d'analyse quasi statique selon laquelle le chercheur décide à l'avance des catégories à utiliser (Crabtree et Miller, 1992, cités par Fortin, 2010 :458).

La première tâche consistait à identifier tous les thèmes pertinents en rapport avec les objectifs de recherche à partir des données de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2008). Le modèle d'analyse de Boutin (2008) a permis de dégager des profils et des thèmes, regroupés en catégories désignées comme sections dans notre guide d'entretien qui évoquent un sens. Les propos de chaque interviewé sont sélectionnés afin de les regrouper sous un même thème à

étudier. Nous avons ensuite établi des liens entre les thèmes et notre cadre théorique et les objectifs spécifiques de notre recherche.

Les verbatim constituent le corpus à partir duquel les analyses ont été effectuées. Pour extraire le sens, nous avons interprété et commenté les points de vue des enseignants. L'analyse des données a été effectuée selon les sections ou catégories ci-après en lien avec notre cadre conceptuel et théorique et les objectifs spécifiques de notre recherche.

**1- la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif sur les plans.**

- de l'évaluation,
- des programmes,
- des projets,
- des thèmes abordés (élèves).

**2- le type d'approche par compétences pratiqué au Cameroun.**

- dans le premier cycle
- dans le second cycle

**3- le degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants.**

- dans la préparation des leçons
- dans l'enseignement
- dans l'évaluation,
- résolution des situations-complexes (élèves)

**4- des propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC.**

- au niveau des enseignants,
- au niveau des programmes (élèves)
- au niveau des manuels
- au niveau de la formation

**CHAPITRE V : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES  
ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

## 5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats en fonction des trois variables de cette étude.

### 5.1.1. Résultats selon l'identification des enquêtés

**Tableau 10: région de l'enquêté**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Adamaoua	16	8,9	8,9	8,9
Centre	22	12,2	12,2	21,1
Est	10	5,6	5,6	26,7
Extrême-Nord	26	14,4	14,4	41,1
Littoral	26	14,4	14,4	55,6
Nord	45	25,0	25,0	80,6
Ouest	27	15,0	15,0	95,6
Sud	7	3,9	3,9	99,4
Sud-Ouest	1	,6	,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau, nous avons enquêté 16 enseignants d'allemand de la région de l'Adamaoua, 22 du Centre ; 10 de l'Est, 26 de l'extrême-nord, 26 du Littoral, 45 du Nord, 27 de l'Ouest, 07 du Sud et 01 du Sud-ouest pour un total de 180 enseignants d'allemand. Les pourcentages valides sont respectivement de 8,9% pour la région de l'Adamaoua, 12,2% pour la région du Centre, 5,6% pour la région de l'Est, 14,4% pour les régions de l'extrême-nord et du Littoral, 25,0% pour la région du Nord, 15,0% pour la région de l'Ouest, 3,9% pour la région du Sud et 0,6% pour la région du Sud-ouest.

**Tableau 11: répartition des enquêtés par grade.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Validé	96	53,3	53,3	53,3
PCEG	70	38,9	38,9	92,2
Vacataire	14	7,8	7,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ce tableau nous informe que sur 180 enseignants interrogés sur l'ensemble du territoire national, 96 sont PLEG (professeur de lycées d'enseignement général), 70 sont PCEG (professeur de collèges d'enseignement général) et 14 sont vacataires, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas reçu de formations initiales à l'ENS (École normale supérieure), pour un pourcentage respectif de 53,3%, 38,9%, et 7,8%.

**Tableau 12: répartition des enquêtés par niveau d'étude.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Validé	33	18,3	18,3	18,3
Licence	124	68,9	68,9	87,2
Master et plus	23	12,8	12,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ces enseignants ont pour la plupart le diplôme de Licence. Sur les 180 enseignants interrogés, 23 ont le diplôme de Master, 124 ont la Licence et 33 le Baccalauréat. Ce qui donne un pourcentage de 18,3% pour le Baccalauréat, 68,69% pour la Licence et 12,8% pour le Master.

**Tableau 13: répartition des enquêtés par ancienneté.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0-5 ans	34	18,9	18,9	18,9
6-10 ans	97	53,9	53,9	72,8
11-15 ans	24	13,3	13,3	86,1
16-20 ans	5	2,8	2,8	88,9
Valide 21-25 ans	11	6,1	6,1	95,0
26-30ans	7	3,9	3,9	98,9
31-35 ans	1	,6	,6	99,4
36 ans et plus	1	,6	,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Pour ce qui est de l'ancienneté, 34 enseignants d'allemand ont déjà servi de 0 à 5 ans, dont 18,9%, 97 ont une ancienneté de 6 à 10 ans pour un pourcentage de 53,9%, 24 enseignants ont 11 à 15 ans de service, dont 13,3%. 5 enseignants ont servi de 16 à 20 ans pour un pourcentage de 2,8%. 11 enseignants ont servi de 21 à 25 ans pour un pourcentage de 6,1%. De 26 à 30 ans de service, on a 7 enseignants et un pourcentage de 3,9%. 1 enseignant a une ancienneté de 31 à 35 ans et 1 enseignant a une ancienneté de 36ans de service et plus, ce qui fait 0,6% pour les deux catégories.

**Tableau 14 : répartition des enquêtés par classe enseignée.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Premier cycle	23	12,8	12,8	12,8
Second cycle	28	15,6	15,6	28,3
Valide Premier et second cycle	129	71,7	71,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Les 180 enseignants d'allemand enquêtés sont répartis dans les deux cycles de l'enseignement secondaire : 23 enseignent uniquement au premier cycle, dont 12,8%, 28 enseignent uniquement au second cycle pour un pourcentage de 15,6% et 129 enseignent à la fois au premier et au second cycles, ce qui fait 71,7%.

**Tableau 15: répartition des enquêtés par genre.**

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	97	53,9	53,9	53,9
	Féminin	83	46,1	46,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Le tableau 15 nous informe que 97 enseignants sur 180 sont de sexe masculin et 83 sur 180 sont de sexe féminin, ce qui fait respectivement 53,9% contre 46,1%.

### 5.1.2. Résultats selon les gains de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand

**Tableau 16: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel les enseignements sont centrés sur les élèves.**

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	44	24,4	24,4	24,4
	D'accord	88	48,9	48,9	73,3
	Sans opinion	13	7,2	7,2	80,6
	En désaccord	21	11,7	11,7	92,2
	tout à fait en désaccord	14	7,8	7,8	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Le présent tableau nous renseigne que 44 enseignants sont tout à fait d'accord que les enseignements sont totalement centrés sur l'élève, soit un pourcentage de 24,4%, 88 sont d'accord, soit 48,9%, 13 sont sans opinion, soit 7,2%, 21 sont en désaccord, soit 11,7% et 14 tout à fait en désaccord, soit 7,8%.

**Tableau 17: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel ils pratiquent les activités d'intégration.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	83	46,1	46,1	46,1
D'accord	67	37,2	37,2	83,3
Sans opinion	5	2,8	2,8	86,1
En désaccord	12	6,7	6,7	92,8
tout à fait en désaccord	13	7,2	7,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici, nous avons 83 enseignants d'allemand qui sont tout à fait d'accord qu'ils pratiquent les activités d'intégration, soit un pourcentage de 46,1%, 67 sont d'accord, soit 37,2%, 05 sont sans opinion, soit 2,8%, 12 sont en désaccord, soit 6,7% et 13 tout à fait en désaccord, soit 7,2%.

**Tableau 18: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par compétences améliore la qualité de l'éducation.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	83	46,1	46,1	46,1
D'accord	55	30,6	30,6	76,7
Sans opinion	6	3,3	3,3	80,0
En désaccord	20	11,1	11,1	91,1
tout à fait en désaccord	16	8,9	8,9	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 83 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences améliore la qualité de l'éducation, soit un pourcentage de 46,1%, 55 sont d'accord, soit 30,6%, 6 sont sans opinion, soit 3,3%, 20 sont en désaccord, soit 11,1% et 16 tout à fait en désaccord, soit 8,9%.

**Tableau 19: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par compétences réduit le taux de chômage.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	49	27,2	27,2	27,2
D'accord	74	41,1	41,1	68,3
Sans opinion	9	5,0	5,0	73,3
En désaccord	32	17,8	17,8	91,1
tout à fait en désaccord	16	8,9	8,9	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 49 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences réduit le taux de chômage, soit un pourcentage de 27,2%, 74 sont d'accord, soit 41,1%, 9 sont sans opinion, soit 5,0%, 32 sont en désaccord, soit 17,8% et 16 tout à fait en désaccord, soit 8,9%.

**Tableau 20: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel l'approche par compétences contribue à la professionnalisation des enseignements.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	87	48,3	48,3	48,3
D'accord	31	17,2	17,2	65,6
Sans opinion	17	9,4	9,4	75,0
En désaccord	17	9,4	9,4	84,4
tout à fait en désaccord	28	15,6	15,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 87 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences contribue à la professionnalisation des enseignements, soit un pourcentage de 48,3%, 31 sont d'accord, soit 17,2%, 17 sont sans opinion, soit 9,4%, 28 sont en désaccord, soit 9,4% et 28 tout à fait en désaccord, soit 15,6%.

**Tableau 21: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel il y a collaboration entre camarades de classe.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	114	63,3	63,3	63,3
D'accord	30	16,7	16,7	80,0
Sans opinion	9	5,0	5,0	85,0
En désaccord	11	6,1	6,1	91,1
tout à fait en désaccord	16	8,9	8,9	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 114 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'il y a collaboration entre camarades de classe, soit un pourcentage de 63,3%, 30 sont d'accord, soit 16,7%, 9 sont sans opinion, soit 5,0%, 11 sont en désaccord, soit 6,1% et 16 tout à fait en désaccord, soit 8,9%.

**Tableau 22: répartition des enquêtés en fonction de leurs avis selon lequel les programmes d'études prennent en compte le contexte de l'apprenant.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	109	60,6	60,6	60,6
D'accord	28	15,6	15,6	76,1
Sans opinion	29	16,1	16,1	92,2
En désaccord	4	2,2	2,2	94,4
tout à fait en désaccord	10	5,6	5,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 109 enseignants qui sont tout à fait d'accord que les programmes d'études prennent en compte le contexte de l'apprenant, soit un pourcentage de 60,6%, 28 sont d'accord, soit 15,6%, 29 sont sans opinion, soit 16,1%, 4 sont en désaccord, soit 2,2% et 10 tout à fait en désaccord, soit 5,6%.

**Tableau 23 : groupement des répondants en fonction de leur avis selon lequel les apprenants résolvent les problèmes complexes**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	82	45,6	45,6	45,6
D'accord	36	20,0	20,0	65,6
Sans opinion	20	11,1	11,1	76,7
En désaccord	24	13,3	13,3	90,0
tout à fait en désaccord	18	10,0	10,0	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 82 enseignants qui sont tout à fait d'accord que les apprenants résolvent les problèmes complexes, soit un pourcentage de 45,6%, 36 sont d'accord, soit 20,0%, 20 sont sans opinion, soit 11,1%, 24 sont en désaccord, soit 13,3% et 18 tout à fait en désaccord, soit 10,0%.

**Tableau 24: groupement des répondants en fonction de leur avis selon lequel l'approche par compétences donne du sens aux apprentissages.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	101	56,1	56,1	56,1
D'accord	21	11,7	11,7	67,8
Sans opinion	16	8,9	8,9	76,7
En désaccord	22	12,2	12,2	88,9
tout à fait en désaccord	20	11,1	11,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 101 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences donne du sens aux apprentissages, soit un pourcentage de 56,1%, 21 sont d'accord, soit 11,7%, 16 sont sans opinion, soit 8,9%, 22 sont en désaccord, soit 12,2% et 20 tout à fait en désaccord, soit 11,1%.

**Tableau 25: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par compétences forme des personnes prêtes à s'engager.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	104	57,8	57,8	57,8
D'accord	29	16,1	16,1	73,9
Sans opinion	16	8,9	8,9	82,8
En désaccord	4	2,2	2,2	85,0
tout à fait en désaccord	27	15,0	15,0	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 104 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences forme des personnes prêtes à s'engager, soit un pourcentage de 57,8%, 29 sont d'accord, soit 16,1%, 16 sont sans opinion, soit 8,9%, 4 sont en désaccord, soit 2,2% et 27 tout à fait en désaccord, soit 15,0%.

**Tableau 26: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par les compétences développe une habileté au niveau de l'expression.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	120	66,7	66,7	66,7
D'accord	9	5,0	5,0	71,7
Sans opinion	3	1,7	1,7	73,3
En désaccord	18	10,0	10,0	83,3
tout à fait en désaccord	30	16,7	16,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 120 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences donne du sens aux apprentissages, soit un pourcentage de 66,7%, 9 sont d'accord, soit 5,0%, 3 sont sans opinion, soit 1,7%, 18 sont en désaccord, soit 10,0% et 30 tout à fait en désaccord, soit 16,7%.

### 5.1.3. Résultats selon les risques de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand

**Tableau 27: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par compétences diffère de la pédagogie par objectif.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	44	24,4	24,4	24,4
D'accord	77	42,8	42,8	67,2
Sans opinion	7	3,9	3,9	71,1
En désaccord	23	12,8	12,8	83,9
tout à fait en désaccord	29	16,1	16,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 44 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'approche par compétences diffère de la pédagogie par objectif, soit un pourcentage de 24,4%, 77 sont d'accord, soit 42,8%, 7 sont sans opinion, soit 3,9%, 23 sont en désaccord, soit 12,8% et 29 tout à fait en désaccord, soit 16,1%.

**Tableau 28: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel avec l'approche par compétences les productions des élèves sont meilleures qu'avant.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	65	36,1	36,1	36,1
D'accord	62	34,4	34,4	70,6
Sans opinion	16	8,9	8,9	79,4
En désaccord	25	13,9	13,9	93,3
tout à fait en désaccord	12	6,7	6,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 65 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'avec l'approche par compétences les productions des élèves sont meilleures qu'avant, soit un pourcentage de 36,1%, 62 sont d'accord, soit 34,4%, 16 sont sans opinion, soit 8,9%, 25 sont en désaccord, soit 13,9% et 12 tout à fait en désaccord, soit 6,7%.

**Tableau 29: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant fais à la place de l'apprenant**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	4	2,2	2,2	2,2
D'accord	21	11,7	11,7	13,9
Sans opinion	55	30,6	30,6	44,4
En désaccord	50	27,8	27,8	72,2
tout à fait en désaccord	50	27,8	27,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 4 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant fais à la place de l'apprenant, soit un pourcentage de 2,2%, 21 sont d'accord, soit 11,7%, 55 sont sans opinion, soit 30,6%, 50 sont en désaccord, soit 27,8% et 50 tout à fait en désaccord, soit 27,8%.

**Tableau 30: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant guide l'apprenant**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	88	48,9	48,9	48,9
D'accord	48	26,7	26,7	75,6
Sans opinion	14	7,8	7,8	83,3
En désaccord	11	6,1	6,1	89,4
tout à fait en désaccord	19	10,6	10,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 88 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant guide l'apprenant, soit un pourcentage de 48,9%, 48 sont d'accord, soit 26,7%, 14 sont sans opinion, soit 7,8%, 11 sont en désaccord, soit 6,1% et 19 tout à fait en désaccord, soit 10,6%.

**Tableau 31: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel : en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant laisse l'apprenant faire.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	5	2,8	2,8	2,8
D'accord	37	20,6	20,6	23,3
Sans opinion	46	25,6	25,6	48,9
En désaccord	43	23,9	23,9	72,8
tout à fait en désaccord	49	27,2	27,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 5 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'en cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant laisse l'apprenant faire, soit un pourcentage de 2,8%, 37 sont d'accord, soit 20,6%, 46 sont sans opinion, soit 25,6%, 43 sont en désaccord, soit 23,9% et 49 tout à fait en désaccord, soit 27,2%.

**Tableau 32: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel la séparation avec les anciennes méthodes d'enseignements est difficile.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	28	15,6	15,6	15,6
D'accord	64	35,6	35,6	51,1
Sans opinion	39	21,7	21,7	72,8
En désaccord	26	14,4	14,4	87,2
tout à fait en désaccord	23	12,8	12,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 28 enseignants qui sont tout à fait d'accord que la séparation avec les anciennes méthodes d'enseignements est difficile, soit un pourcentage de 15,6%, 64 sont d'accord, soit 35,6%, 39 sont sans opinion, soit 21,7%, 26 sont en désaccord, soit 14,4% et 23 tout à fait en désaccord, soit 12,8%.

**Tableau 33: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'enseignant perd son autorité avec l'approche par compétences**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	22	12,2	12,2	12,2
D'accord	96	53,3	53,3	65,6
Sans opinion	12	6,7	6,7	72,2
En désaccord	28	15,6	15,6	87,8
tout à fait en désaccord	22	12,2	12,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 22 enseignants qui sont tout à fait d'accord que l'enseignant perd son autorité avec l'approche par compétences, soit un pourcentage de 12,2%, 96 sont d'accord, soit 53,3%, 12 sont sans opinion, soit 6,7%, 28 sont en désaccord, soit 15,6% et 22 tout à fait en désaccord, soit 12,2%.

#### 5.1.4. Résultats selon les difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand

**Tableau 34: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les enseignants ne comprennent pas véritablement le terme l'approche par compétences.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	32	17,8	17,8	17,8
D'accord	92	51,1	51,1	68,9
Sans opinion	13	7,2	7,2	76,1
En désaccord	14	7,8	7,8	83,9
tout à fait en désaccord	29	16,1	16,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Nous avons 32 enseignants qui sont tout à fait d'accord que les enseignants ne comprennent pas véritablement le terme l'approche par compétences, soit un pourcentage de 17,8%, 92 sont d'accord, soit 51,1%, 13 sont sans opinion, soit 7,2%, 14 sont en désaccord, soit 7,8% et 29 tout à fait en désaccord, soit 16,1%.

**Tableau 35: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les effectifs pléthoriques handicapant le travail en groupe.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	90	50,0	50,0	50,0
D'accord	39	21,7	21,7	71,7
Sans opinion	11	6,1	6,1	77,8
En désaccord	15	8,3	8,3	86,1
tout à fait en désaccord	25	13,9	13,9	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 90 enseignants, qui sont tout à fait d'accord que les effectifs pléthoriques handicapant le travail en groupe, soit un pourcentage de 50,0%, 39 sont d'accord, soit 21,7%, 11 sont sans opinion, soit 6,1%, 15 sont en désaccord, soit 8,3% et 25 tout à fait en désaccord, soit 13,9%.

**Tableau 36 Répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel il est difficile de couvrir le programme annuel avec 108h.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	100	55,6	55,6	55,6
D'accord	38	21,1	21,1	76,7
Sans opinion	1	,6	,6	77,2
En désaccord	22	12,2	12,2	89,4
tout à fait en désaccord	19	10,6	10,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 100 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'il est difficile de couvrir le programme annuel avec 108h, soit un pourcentage de 55,6%, 38 sont d'accord, soit 21,1%, 1 sont sans opinion, soit 0,6%, 22 sont en désaccord, soit 12,2% et 19 tout à fait en désaccord, soit 10,6%.

**Tableau 37: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel le quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	116	64,4	64,4	64,4
D'accord	33	18,3	18,3	82,8
Sans opinion	10	5,6	5,6	88,3
En désaccord	8	4,4	4,4	92,8
tout à fait en désaccord	13	7,2	7,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 116 enseignants qui sont tout à fait d'accord que le quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs, soit un pourcentage de 64,4%, 33 sont d'accord, soit 18,3%, 10 sont sans opinion, soit 5,6%, 8 sont en désaccord, soit 4,4% et 13 tout à fait en désaccord, soit 7,2%.

**Tableau 38: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les manuels au programme rendant difficile l'enseignement de l'allemand.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	119	66,1	66,1	66,1
D'accord	14	7,8	7,8	73,9
Sans opinion	5	2,8	2,8	76,7
En désaccord	21	11,7	11,7	88,3
tout à fait en désaccord	21	11,7	11,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 119 enseignants qui sont tout à fait d'accord que les manuels au programme rendant difficile l'enseignement de l'allemand, soit un pourcentage de 66,1%, 14 sont d'accord, soit 7,8%, 5 sont sans opinion, soit 2,8%, 21 sont en désaccord, soit 11,7% et 21 tout à fait en désaccord, soit 11,7%.

**Tableau 39: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les salles de classes sont inappropriées pour les travaux en groupe**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	78	43,3	43,3	43,3
D'accord	61	33,9	33,9	77,2
Sans opinion	4	2,2	2,2	79,4
En désaccord	22	12,2	12,2	91,7
tout à fait en désaccord	15	8,3	8,3	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 78 enseignants qui sont tout à fait d'accord que les salles de classes sont inappropriées pour les travaux en groupe, soit un pourcentage de 43,3%, 61 sont d'accord, soit 33,9%, 4 sont sans opinion, soit 2,2%, 22 sont en désaccord, soit 12,2% et 15 tout à fait en désaccord, soit 8,3%.

**Tableau 40: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils pratiquent effectivement les activités d'intégrations.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	45	25,0	25,0	25,0
D'accord	90	50,0	50,0	75,0
Sans opinion	13	7,2	7,2	82,2
En désaccord	18	10,0	10,0	92,2
tout à fait en désaccord	14	7,8	7,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 45 enseignants, qui sont tout à fait d'accord qu'ils pratiquent effectivement les activités d'intégrations, soit un pourcentage de 25,0%, 90 sont d'accord, soit 50,0%, 13 sont sans opinion, soit 7,2%, 18 sont en désaccord, soit 10,0% et 14 tout à fait en désaccord, soit 7,8%.

**Tableau 41: Répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils évaluent selon l'approche par compétences.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	107	59,4	59,4	59,4
D'accord	25	13,9	13,9	73,3
Sans opinion	8	4,4	4,4	77,8
En désaccord	19	10,6	10,6	88,3
tout à fait en désaccord	21	11,7	11,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 107 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'ils évaluent selon l'approche par compétences, soit un pourcentage de 59,4%, 25 sont d'accord, soit 13,9%, 8 sont sans opinion, soit 4,4%, 19 sont en désaccord, soit 10,6% et 21 tout à fait en désaccord, soit 11,7%.

**Tableau 42: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel il existe des formations sur l'approche par compétences.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	117	65,0	65,0	65,0
D'accord	34	18,9	18,9	83,9
Sans opinion	3	1,7	1,7	85,6
En désaccord	8	4,4	4,4	90,0
tout à fait en désaccord	18	10,0	10,0	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 117 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'il existe des formations sur l'approche par compétences, soit un pourcentage de 65,0%, 34 sont d'accord, soit 18,9%, 3 sont sans opinion, soit 1,7%, 8 sont en désaccord, soit 4,4% et 18 tout à fait en désaccord, soit 10,0%.

**Tableau 43: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils participent aux séminaires de formations sur l'approche par compétences.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	136	75,6	75,6	75,6
D'accord	6	3,3	3,3	78,9
Sans opinion	13	7,2	7,2	86,1
En désaccord	16	8,9	8,9	95,0
tout à fait en désaccord	9	5,0	5,0	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 136 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'ils participent aux séminaires de formations sur l'approche par compétences, soit un pourcentage de 75,6%, 6 sont d'accord, soit 3,3%, 13 sont sans opinion, soit 7,2%, 16 sont en désaccord, soit 8,9% et 9 tout à fait en désaccord, soit 5,0%.

**Tableau 44: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils possèdent des outils d'enseignement selon l'approche par compétences**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	69	38,3	38,3	38,3
D'accord	27	15,0	15,0	53,3
Sans opinion	28	15,6	15,6	68,9
En désaccord	17	9,4	9,4	78,3
tout à fait en désaccord	39	21,7	21,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Nous avons 69 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'il existe des formations sur l'approche par compétences, soit un pourcentage de 38,3%, 27 sont d'accord, soit 15,0%, 28 sont sans opinion, soit 15,6%, 17 sont en désaccord, soit 9,4% et 39 tout à fait en désaccord, soit 21,7%.

**Tableau 45: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel le nombre d'enseignants d'allemand dans leur établissement scolaire est suffisant.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	86	47,8	47,8	47,8
D'accord	37	20,6	20,6	68,3
Sans opinion	8	4,4	4,4	72,8
En désaccord	26	14,4	14,4	87,2
tout à fait en désaccord	23	12,8	12,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 86 enseignants qui sont tout à fait d'accord que le nombre d'enseignants d'allemand dans leur établissement scolaire est suffisant, soit un pourcentage de 47,8%, 37 sont d'accord, soit 20,6%, 8 sont sans opinion, soit 4,4%, 26 sont en désaccord, soit 14,4% et 23 tout à fait en désaccord, soit 12,8%.

**Tableau 46: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils possèdent et s'approprient les programmes d'études d'allemand.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	173	96,1	96,1	96,1
D'accord	6	3,3	3,3	99,4
tout à fait en désaccord	1	,6	,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 173 enseignants qui sont tout à fait d'accord ils possèdent et s'approprient les programmes d'études d'allemand, soit un pourcentage de 96,1%, 6 sont d'accord, soit 3,3%, 1 sont en désaccord, soit 0,6%.

**Tableau 47: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils exploitent les programmes d'allemand lors de la préparation des leçons.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	163	90,6	90,6	90,6
D'accord	5	2,8	2,8	93,3
Sans opinion	8	4,4	4,4	97,8
En désaccord	1	,6	,6	98,3
tout à fait en désaccord	3	1,7	1,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 163 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'ils exploitent les programmes d'allemand lors de la préparation des leçons, soit un pourcentage de 90,6%, 5 sont d'accord, soit 2,8%, 8 sont sans opinion, soit 4,4%, 1 sont en désaccord, soit 0,6% et 3 tout à fait en désaccord, soit 1,7%.

**Tableau 48: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel ils enseignent l'expression orale en allemand.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	117	65,0	65,0	65,0
D'accord	5	2,8	2,8	67,8
Sans opinion	18	10,0	10,0	77,8
En désaccord	26	14,4	14,4	92,2
tout à fait en désaccord	14	7,8	7,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ici nous avons 117 enseignants qui sont tout à fait d'accord qu'ils enseignent l'expression orale en allemand, soit un pourcentage de 65,0%, 5 sont d'accord, soit 2,8%, 18 sont sans opinion, soit 10,0%, 26 sont en désaccord, soit 14,4% et 14 tout à fait en désaccord, soit 7,8%.

### 5.1.5. Résultats selon la pratique de l'APC dans l'E/A de l'allemand

**Tableau 49: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel la préparation de la leçon selon l'approche par compétences est :**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	13	7,2	7,2	7,2
facile	74	41,1	41,1	48,3
moyen	63	35,0	35,0	83,3
Difficile	17	9,4	9,4	92,8
Très difficile	13	7,2	7,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 13 enseignants qui trouvent que la préparation de la leçon selon l'approche par compétences est très facile, soit un pourcentage de 7,2%, 74

trouvent cela facile, soit 41,1%, 63 trouvent cela moyen, soit 35,0%, 17 trouvent cela difficile, soit 9,4% et 13 trouvent cela très difficile, soit 7,2%.

**Tableau 50: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'enseignement de l'allemand selon l'approche par compétences est :**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	très facile	13	7,2	7,2
	facile	107	59,4	66,7
	moyen	31	17,2	83,9
	Difficile	17	9,4	93,3
	Très difficile	12	6,7	100,0
	Total	180	100,0	100,0

Ce tableau nous informe que 13 enseignants trouvent que l'enseignement de l'allemand selon l'approche par compétences est très facile, soit un pourcentage de 7,2%, 107 trouvent cela facile, soit 59,4%, 31 trouvent cela moyen, soit 17,2%, 17 trouvent cela difficile, soit 9,4% et 12 trouvent cela très difficile, soit 6,7%.

**Tableau 51: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'apprentissage de l'allemand selon l'approche par compétences est**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	très facile	6	3,3	3,3
	facile	98	54,4	57,8
	moyen	44	24,4	82,2
	Difficile	14	7,8	90,0
	Très difficile	18	10,0	100,0
	Total	180	100,0	100,0

Au regard de ce tableau nous avons 6 enseignants qui trouvent que l'apprentissage de l'allemand selon l'approche par compétences est très facile, soit un pourcentage de 3,3%, 98 trouvent cela facile, soit 54,4%, 44 trouvent cela moyen, soit 24,4%, 14 trouvent cela difficile, soit 7,8% et 18 trouvent cela très difficile, soit 10,0%.

**Tableau 52: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les activités d'intégrations rendent l'enseignement/apprentissage de l'allemand**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	27	15,0	15,0	15,0
facile	112	62,2	62,2	77,2
moyen	16	8,9	8,9	86,1
Difficile	4	2,2	2,2	88,3
Très difficile	21	11,7	11,7	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ce tableau nous informe que 27 enseignants trouvent que les activités d'intégrations rendent l'enseignement/apprentissage de l'allemand très facile, soit un pourcentage de 15,0%, 112 trouvent cela facile, soit 62,2%, 16 trouvent cela moyen, soit 8,9%, 4 trouvent cela difficile, soit 2,2% et 21 trouvent cela très difficile, soit 11,7%.

**Tableau 53: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'exploitation des programmes d'études d'allemand actuels paraissent**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	13	7,2	7,2	7,2
facile	97	53,9	53,9	61,1
moyen	51	28,3	28,3	89,4
Difficile	6	3,3	3,3	92,8
Très difficile	13	7,2	7,2	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 13 enseignants qui trouvent que l'exploitation des programmes d'études d'allemand actuels paraissent est très facile, soit un pourcentage de 7,2%, 97 trouvent cela facile, soit 53,9%, 51 trouvent cela moyen, soit 28,3%, 6 trouvent cela difficile, soit 3,3% et 13 trouvent cela très difficile, soit 7,2%.

**Tableau 54: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon l'apprenant développe tout seul ses compétences.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	1	,6	,6	,6
facile	99	55,0	55,0	55,6
moyen	51	28,3	28,3	83,9
Difficile	6	3,3	3,3	87,2
Très difficile	23	12,8	12,8	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ce tableau nous informe que 1 enseignant trouve l'apprenant développe tout seul ses compétences : très facile, soit un pourcentage de 0,6%, 99 trouvent cela facile, soit 55,0%, 51 trouvent cela moyen, soit 28,3%, 6 trouvent cela difficile, soit 3,3% et 23 trouvent cela très difficile, soit 12,8%.

**Tableau 55: répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel les séminaires de formations sur l'approche par compétences favorisent l'enseignement/apprentissage de l'allemand.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	54	30,0	30,0	30,0
facile	77	42,8	42,8	72,8
moyen	41	22,8	22,8	95,6
Difficile	7	3,9	3,9	99,4
Très difficile	1	,6	,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau nous avons 54 enseignants qui trouvent que les séminaires de formations sur l'approche par compétences favorisent l'enseignement/apprentissage de l'allemand : très facile, soit un pourcentage de 30,0%, 77 trouvent cela facile, soit 42,8%, 41 trouvent cela moyen, soit 22,8%, 7 trouvent cela difficile, soit 3,9% et 1 trouvent cela très difficile, soit 0,6%.

**Tableau 56 : répartition des enquêtés en fonction de leur avis selon lequel l'approche par compétences améliore les programmes et méthodes d'enseignement/apprentissage de l'allemand.**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très facile	31	17,2	17,2	17,2
facile	95	52,8	52,8	70,0
moyen	17	9,4	9,4	79,4
Difficile	17	9,4	9,4	88,9
Très difficile	20	11,1	11,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Ce tableau nous informe que 31 enseignants trouvent que l'approche par compétences améliore les programmes et méthodes d'enseignement/apprentissage de l'allemand : très facile, soit un pourcentage de 17,2%, 95 trouvent cela facile, soit 52,8%, 17 trouvent cela moyen, soit 9,4%, 17 trouvent cela difficile, soit 9,4% et 20 trouvent cela très difficile, soit 11,1%.

## **5.2. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES.**

Dans cette sous-section, nous avons des propos des inspecteurs nationaux (IPN), des inspecteurs régionaux (IPR) et des élèves, qui établissent une différence entre l'approche par les compétences et l'approche par objectif à plusieurs niveaux, et qui par la suite font des propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC dans les lycées et collèges du Cameroun.

### **5.2.1. Différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif sur les plans**

La différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif s'établit à plusieurs niveaux : au niveau de l'évaluation, du programme d'étude, des projets pédagogiques et des thèmes abordés dans les manuels. Les propos des inspecteurs interviewés convergent vers cette différence-là. À ce sujet, quelques verbatim retracent leurs propos :

#### **5.2.1.1. Au niveau de l'évaluation :**

« S'agissant de l'évaluation, la grosse différence ici, c'est que l'évaluation selon l'APC met un accent particulier sur la préparation de l'évaluation ce qu'on va appeler l'intégration. C'est-à-dire il y a toute une semaine qui est donné aux enseignants pour qu'ils puissent

préparer les apprenants à l'intégration. On leur montre donc comment il faut se familiariser à la pratique de tel ou tel exercice et après cela l'évaluation leur sera donnée et elle sera pratiquement conforme à l'intégration qui a été faite avant au niveau structurel. Et après cette évaluation, **on va faire un compte-rendu**. Le compte-rendu se sera sur comment s'est déroulé l'évaluation. **Donc que on va appeler ça remédiation**, bien évidemment on va tenir compte de ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, de qui a fait ceci, et puis on va organiser donc pour la remédiation une petite formation pour voir, pour permettre à ceux des, des apprenants qui ont des difficultés de relever le niveau, ça c'est ce qui est positif dans l'APC. S'agissant de la PPO, on va évaluer sur ce que nous avons enseigné, nous avons révisé sans tenir compte forcément qu'il fallait préparer les enfants à une épreuve d'évaluation ». (**Inspecteur national d'allemand n°1**).

Un autre inspecteur ajoute au propos du premier :

« Je peux quand même dire que tel que notre ministère a orienté les choses, **je vais quand même dire que de nos jours on ne peut pas faire une évaluation sans donner la compétence qu'on recherche, qu'on voudrait amener les élèves à développer**. Parce que voici une petite nuance qu'il faut faire. Les objectifs, les résultats on les acquiert, mais les compétences ne s'acquièrent pas, elle se développe et elle se mobilise. Donc il faut faire la nuance à ce niveau-là. Donc quand nous faisons les évaluations, nous précisons qu'elle est la compétence visée alors qu'au niveau des objectifs, on n'a jamais dit quelle compétence était visée, ça veut dire on évaluait dans un ensemble globale, parfois même l'enseignant ne savait pas la compétence visée. **La deuxième chose, la PPO, elle évaluait seulement les ressources, quand je parle de ressource je reviens toujours dans le cas de l'allemand qui nous intéresse**. Quand je prenais un texte et je soumettais les élèves au *Leseverstehen*, je posais par exemple des questions *Richtig oder Falsch, Ja oder Nein*, ou bien des exercices de remembrements, où les enfants répondent de façon assez mécanique, mais maintenant avec l'APC, non seulement j'interroge les ressources, mais je dois aussi interroger les compétences. **Autre chose dans l'évaluation selon la PPO il n'y avait pas de critères**. Donc si j'étais un professeur chevronner et dont j'avais mes critères d'évaluation c'est des critères qui étaient secret pour moi, les apprenants ne savaient sur quelles critères on devait évaluer, mais aujourd'hui **on précise les critères d'évaluation**, on précise ce qui est attendu à travers les consignes qu'on donne à l'apprenant. Donc l'APC a pour socle les critères d'évaluations, les consignes, ça doit être précis, dans l'APC, mais nous allons encore plus loin dans la l'APC, parce que nous demandons le nombre de mots, et non le nombre de ligne. *Par exemple parce que dans le nombre de ligne un apprenant qui écrit, qui a une grosse main d'écriture peut écrire 20 lignes alors qu'il n'a rien dit tandis que l'autre qui écrit, qui n'a qu'une petite main d'écriture peut écrire 5 lignes*. Dont maintenant on demande le nombre de mot. Mais pour conclure je dirai tout simplement que l'APC est venu corriger les défaillances, les lacunes de la PPO. Et que l'APC est une évaluation qu'on appelle, une évaluation qui conduit au succès. J'évalue même le fameux principe des 2/3 (deux tiers) 1/3 (un tiers) ou alors 3/4 (trois quart) et 1/4 (un quart). Ca conduit à ce qu'on appelle la pédagogie du succès ». (**Inspecteur national d'allemand n°2**).

Et au troisième de renchéris les propos des deux premiers :

« Maintenant au niveau de l'évaluation nous avons remarqué que **nos épreuves sont devenues de plus en plus longue et le coefficient a augmenté, on est reparti à coefficient 3 pour toutes les classes.** Mais il faut noter que **le quota horaire a diminué.** Dans la PPO on avait 4h, mais actuellement on est à 3h dans toutes les classes, dont 4<sup>e</sup> –Tle, donc voilà un peu. Toujours au niveau des évaluations nous avons, maintenant on a encore fait appel à l'évaluation orale, il y a que **l'évaluation orale avait un peu disparue de la PPO, mais dans l'APC, l'évaluation orale a sa place.** On doit la mener à chaque séquence et elle est sur 20 généralement et l'autre devoir est sur parfois sur 30 et on va faire parfois sur 30 parfois sur 40 et on va ramener la note sur 20 plus la note de l'évaluation orale et on va aussi ramener sur 20 ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

**Tableau 57: Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau de l'évaluation.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'APC met un accent particulier sur la préparation de l'évaluation ce qu'on va appeler l'intégration ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et après cette évaluation, on va faire la remédiation ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec l'APC la compétence qu'on recherche chez l'apprenant lors de l'évaluation est donnée ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'APC évalue non seulement les ressources, mais aussi les compétences ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'APC précise les critères d'évaluation ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec l'APC les épreuves sont devenues de plus en plus longue ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le coefficient a augmenté, on est reparti à coefficient 3 pour toutes les classes ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• le quota horaire a diminué, on est passé de 4h à 3 h pour toutes les classes ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'évaluation orale avait un peu disparue de la PPO, mais dans l'APC, l'évaluation orale a sa place.</li> </ul>

Nous avons ici la définition de l'épreuve de la classe de terminale.

## **DÉFINITION DE L'ÉPREUVE D'ALLEMAND AU BACCALAURÉAT SES SELON L'APC**

**I – Définition** L'évaluation en classe de terminale SES prend en compte les performances orales et écrites de l'apprenant et fait intervenir plusieurs dimensions : - l'auto-évaluation ; - la métacognition; - l'épreuve d'évaluation que l'enseignant soumet à l'apprenant ; - le compte rendu ; - la remédiation. Elle est une activité menée par l'enseignant pour apprécier, comprendre et interpréter les enseignements /apprentissage, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible ou en dégager la signification pour communiquer, agir et interagir. Soulignons qu'on ne peut évaluer que sur ce qui a été enseigné et qu'il est préférable que les situations

d'évaluation ne soient plus étrangères à celles des apprentissages. Ici, les évaluations seront orientées vers l'économie, l'entrepreneuriat et l'enseignement la technique

**II – De l'épreuve d'allemand.** L'enseignant doit évaluer les cinq compétences linguistiques d'écoute, de parler, de lecture, de médiation et d'écriture qui sont réparties dans les trois sphères d'activités orales, écrites, et communes à l'oral et à l'écrit.

**1-Critères :** Dans une évaluation orale ou écrite les critères doivent être :  pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre de constater que la compétence est maîtrisée ou non, et permettre à l'examineur de prendre la bonne décision ;  indépendants, ce qui signifie que l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner l'échec ou la réussite d'un autre critère ;  peu nombreux (03) pour éviter la multiplication des points de vue étudiés. Quelques critères d'évaluation fréquemment utilisés dans le domaine des langues : A- L'originalité/ présentation ; B- Correction/ expression, langue et style ; C- Cohérence/organisation des idées ; D- La pertinence / la compréhension

**Tableau 58: Tableau Synoptique des critères en production d'écrits**

	<i>C1: Compréhension /pertinence de la production</i>	<i>C2: Organisation / cohérence</i>	<i>C3: Expression / Correction</i>	<i>C4: originalité de la production</i>
Consigne 1	L'apprenant reçoit <u>0/75</u> pt s'il a produit le type de texte exigé (lettre, dialogue, mail, article de journal scolaire, conte, récit, poème etc...)	L'apprenant reçoit <u>0/75</u> pt si son texte est bien organisé	L'apprenant reçoit <u>0/75</u> pt si les 2/3 des verbes utilisés sont bien conjugués	L'élève reçoit <u>1</u> pt si son texte est original (pas de plagiat, bonne présentation, écriture lisible)
Consigne 2	L'élève reçoit <u>0.75</u> pt s'il utilise une bonne formulation	L'élève reçoit <u>0/75</u> pt si sa formulation est juste	L'élève reçoit <u>0/75</u> pt si les 2/3 de ses phrases sont bien structurées	
Consigne 3	L'apprenant reçoit <u>0.5</u> pt si le volume du texte est respecté	L'apprenant reçoit <u>0.5</u> pt si son devoir est bien structuré	L'apprenant reçoit <u>0.5</u> pt si les 2/3 des expressions employées sont dans la langue cible	
Total : 7Pt	<i>/2</i>	<i>/2</i>	<i>/2</i>	<i>/1</i>

### **III - Structure de l'épreuve écrite /Coef.2 /40P ; durée : 2 heures**

#### **a) Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'Allemand, en terminale, vise à évaluer à la fois les ressources acquises et les compétences développées par les apprenants aussi bien au 1er cycle, en classe de seconde, de première et pendant la séquence didactique à savoir : • lire et comprendre un texte simple du niveau B1.1 conformément au CECRL ; • lire et reproduire un message de l'allemand vers

l'une des deux langues officielles (le français ou l'anglais) et vice versa; • manipuler les acquis lexicaux et grammaticaux ; • produire/ reproduire deux textes courts sous forme de message écrit. À l'examen, sa durée est de 02 heures, coefficient : 2

### **b) Structure de l'épreuve**

L'épreuve d'allemand comporte quatre (04) parties: □ La compréhension de texte; □ La médiation; □ La production d'écrits; □ Les structures de communication (outils de la langue). Chacune des parties est constituée d'exercices ou des situations contenant une ou plusieurs consignes invitant l'apprenant à les résoudre de façon pertinente.

**PARTIE A:** Compréhension, notée sur vingt (10) points Cette partie contient quatre (02) types d'exercices : Le candidat est soumis à la lecture d'un texte. Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 100 et 130 mots environ 12 à 15 lignes, portant sur un des cinq domaines de vie, de nature descriptive, narrative, d'actualité ou sous forme de dialogue, selon un registre de langue simple et courant, ne comportant aucune difficulté et d'une cohérence perceptible. Ledit texte est suivi de deux types de questions de compréhension. Ces questions sont réparties comme suit :

**Type 1 :** /6 points Un exercice de six (06) questions fermées de type «vrai ou faux » avec la justification, noté sur 6 points (1 x 6).

**Type 2:** /4 points Un exercice de recherche des équivalences de phrases dans le texte, portant sur deux (02) éléments ou aspects du texte (Wie steht es im Text ?). L'exercice est noté sur 4 points (02 x 2).

**N.B.:** La correction de la compréhension de texte n'insiste pas sur les fautes de langue. Elle veille plutôt au respect des critères suivants : - le respect de la consigne : /0.5 point - la cohérence de la réponse : /0.5 points

**PARTIE B :** Médiation, notée sur six (06) points (Version, notée sur trois (03) points ; Thème, noté sur trois (03) points) Il s'agira d'amener les élèves, non seulement à traduire, à interpréter, mais aussi à résoudre les problèmes se rapportant à la traduction et à développer leur esprit critique. Les exercices de thème et de version notés chacun sur trois (03) points, visent à évaluer chez l'apprenant(e) la capacité à rendre convenablement un court passage de deux (02) phrases du texte ou d'une famille des situations étudiées dans le programme, dans l'une des deux langues officielles, le Français ou l'Anglais.

Par ailleurs, il sera demandé aux candidats de traduire pour le thème également deux (02) phrases assez familières tirées des ressources des modules au programme en allemand. La correction de la médiation tiendra compte des critères suivants : □ la compréhension des phrases traduites ; /1 point □ la correspondance des phrases cibles aux phrases sources : //1 point □ la correction syntaxique et sémantique (vocabulaire, conjugaison, grammaire) : /1 point

**PARTIE C** : Production d'écrits, notée sur quatorze (12) points Cette partie de l'épreuve évalue les compétences /aptitudes du candidat à rédiger une (01) production semiguidée portant sur l'un des thèmes des modules au programme sur 05 points et une (01) production libre portant sur l'un des modules au programme notée sur 07 points. Thème 1. Production d'écrits 1, notée sur cinq (05) points / portant l'une sur le thème du texte de compréhension. Thème 2. Production d'écrits 2, notée sur six (07) points / portant sur l'un des modules au programme Ces exercices laissent aux candidat(e)s la possibilité de produire un texte de 80 mots (soient douze (12) à quinze (15) phrases) selon les consignes données dans le libellé du sujet. Des supports (icônes, dessins, illustrations ...) pourraient l'accompagner et devraient être proches de la réalité des apprenants et ne comporter aucune difficulté visuelle ou complexité d'analyse. L'appréciation de la production écrite libre du candidat sera évaluée sur la vérification de : - la pertinence /compréhension / Erfüllung /2P; - la cohérence /Kohärenz /2P; - la correction de la langue / Sprache und Wortschatz /2P; - et un critère de perfectionnement (originalité / Präsentation) /1P.

**N.B.** : Des consignes claires portant sur la nature et le volume de la production doivent être indiquées. La règle des 2/3 doit être respectée par indicateurs, celle des 3/4 par critères minimaux aussi. L'enseignant choisira des indicateurs selon le type de texte à produire. Chaque critère minimal est noté sur 02 points, le critère de perfectionnement sur 01 point soit un total de 07 points. En outre, le candidat ne sera sanctionné pour chaque type d'erreur qu'à la troisième occurrence. La consigne est un énoncé oral ou écrit qui amène l'apprenant à exécuter une tâche. Dans le cadre de l'APC, il s'agit de donner au candidat au moins trois occasions indépendantes les unes des autres de démontrer sa compétence et donc de vérifier chaque critère. La consigne doit donc préciser : - La prise en compte du contexte et des informations disponibles ou à rechercher - L'objectif de la production et des données techniques - Des précisions sur le déroulement de la tâche - Le temps imparti pour effectuer le travail, etc. Les indicateurs sont les indices qui précisent les critères de correction d'une évaluation. Ils sont spécifiques à chaque situation et permettent de corriger la production de

l'élève de façon objective. Si le critère est général et abstrait, l'indicateur par contre est contextualisé et concret. L'indicateur dans le tableau de la grille de notation est à l'intersection de la consigne et du critère.

**Grille de notation** : Pour déclarer qu'un candidat a maîtrisé un critère, le candidat doit avoir réussi au moins deux consignes sur trois, d'où la règle des 2/3. La note affectée à l'ensemble des critères minimaux doit représenter au moins les  $\frac{3}{4}$  du total des points. Le critère de perfectionnement s'élève à au plus  $\frac{1}{4}$  du total des points. Pour être déclaré compétent, le candidat doit avoir maîtrisé au moins les 2/3 de l'ensemble des critères minimaux. Tout comme par le passé, il faudrait bien que nous imprégnions les apprenants à ce nouveau dispositif d'évaluation dont une proposition de grille est ci-dessous, découlant d'une évaluation proposée pour la circonstance, en attendant la décision de la haute hiérarchie en ce qui concerne les LVII.

**PARTIE D** : Structures de communication, notées sur quatorze (12) points Cette partie est réservée à l'évaluation des aptitudes des élèves à faire usage du vocabulaire et des règles de la langue dans un cadre de communication.

D.1. Vocabulaire, noté sur dix (06) points Les exercices de vocabulaire sont de deux types : a) Les exercices d'évaluation de vocabulaire de type 1 (1 x 3 = 03 points). Ils évaluent au moins 03 types des ressources mentionnées telles que : les antonymes, les synonymes, les regroupements, les dérivations, l'identification du mot intrus, etc... b) L'exercice d'évaluation de vocabulaire de type 2 (1 x 6 = 03 points). Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte simple et cohérent amputé de six (06) mots, que le candidat doit compléter à partir des mots qui lui sont proposés en plus d'un détracteur afin d'en reconstituer le sens.

D.2. Grammaire, notée sur sept (06) points L'élève aura à traiter des exercices portant sur les pronoms démonstratifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les phrases nominales et verbales, les prépositions, les temps accomplis, inaccomplis ou l'impératif, la négation, les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, les prépositions, les verbes d'état, les conjonctions de coordination, le genre et le nombre des mots.

Les types d'exercice suivants peuvent être proposés : a) Les exercices d'évaluation de type 1 : noté sur (03 points) des ressources telles que : - Exercices à choix multiples, exercice de transformation, exercices de conjugaison...; - Exercices de remembrement, exercices de construction de phrases à partir d'éléments, exercice de transposition, exercice d'assemblage etc... N.B : On proposera pour le type 1, deux (02) exercices. b) L'exercice d'évaluation de

type 2 (1 x6 = 03 points). Il évalue les compétences / aptitudes grammaticales du candidat. Il s'agit d'un texte à 06 trous, simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que le candidat doit compléter à partir de trois (03) éléments de structures qui lui sont proposés. Notation : La note totale sera portée sur 60 aux examens officiels, par ailleurs, l'évaluation écrite en classe sur 60 et la note de l'oral sur 20 (en classe) /divisée par 04, multipliée par 03 (60 écrit + 20 oral)= 80 : 4= note X 3= 60

PARTIE	NOMBRE DE POINTS Aux examens	Durée
I- Compréhension (Questions de compréhension)	10	2H
II- Médiation (thème et version)	05	
III- Expression écrite	12 (05+07)	
IV- Structures de communication (vocabulaire et grammaire).	12 (06+06)	
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	

Les définitions des épreuves du Probatoire et du BEPC APC se trouvent en annexe de notre travail.

### EXEMPLE D'ÉPREUVE TYPE PPO : CLASSE DE SECONDE.

#### I. LESEVERSTEHEN 12 Pkte (cf.annexe)

A- Richtig oder Falsch ? Zeile (n)bitte angeben! 3×2=6 Pkte

Frage 1	Frage 2	Frage 3

B- Beantworte die folgenden Fragen! 2×3=6Pkte

#### II. GRAMMATIK 4Pkte

1. Schreib die Sätze in der richtigen Reihenfolge! 0,5×2=1Pkte

2. Ergänze mit der richtigen grammatischen Form!0,5×6=3Pkte

#### III. WORTSCHATZ 4Pkte

1. Wie heißt das Adjektiv von „Frieden“? 1×1=1 Pkt

2. Wie heißt das Synonym von „dreckig“? 1×1=1 Pkt

3. Ergänze die Passage mit folgenden Wörtern!0,5×4=2Pkte

#### IV. ÜBERSETZUNG 8Pkte

1. Übersetze ins Französische! 4 Pkte

**2. Übersetze ins Deutsche! 4 Pkte**

**V. SCHRIFTLICHER AUSDRUCK 12Pkte**

**Wähle nur ein Thema und schreibe einen kohärenten Text dazu!**

**EXEMPLE D'ÉPREUVE TYPE APC : CLASSE DE PREMIÈRE (cf. Annexe)**

<p><b>COLLEGE HERPHIL</b> <b>DEUTSCHABTEILUNG</b> Klasse : 1ère A4 All Deutsch</p>	 <b>DEUTSCH</b>	<p><b>SCHULJAHR 2019/2020</b> <b>VERSTÄRKUNGSARBEITEN</b> Dauer : 3 Stunden Koef : 3</p>
--	---	--

**TEIL 1: LESEVERSTEHEN /16P**

*A/ Richtig oder falsch? Zeile(n) bitte angeben! (2×5=10P)*

*B/ Beantworten Sie die Fragen. Schreiben Sie ganze Sätze! (2×3=6P)*

**TEIL 2: ÜBERSETZUNG /10P**

*A/ Übersetzen Sie ins Deutsche! /5P*

*B/ Übersetzen Sie ins Französische! /5P*

**TEIL 3: SCHRIFTLICHER AUSDRUCK /14P**

Behandeln Sie die beiden Themen!

**TEIL 4: STRUKTUREN UND KOMMUNIKATION /20P**

**A/ GRAMMATIK /10P**

*1-Setzen Sie die Sätze ins Präsens! Bilden Sie kohärente Sätze! (1×4=4P)*

*2-Verbinden Sie die Sätze mit der gegebenen Konjunktion! (1×3=3P)*

*3-Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen grammatischen Wort ein! (0,25×12=3P)*

**B/ WORTSCHATZ /10P**

*3-Was ist richtig?*

**2P**

*4-Was passt zusammen? Kreuzen Sie an! (0,5×3=1,5P)*

*5-Ergänzen Sie die Lücken mit dem richtigen Wort! (0,5×3=1,5P)*

ledig – Kleinfamilie – berufstätig – verheiratet
--

**5.2.1.2. AU NIVEAU DES PROGRAMMES**

Voici ce que pense un inspecteur d'allemand à propos de la différence entre l'APC et le PPO au niveau des programmes d'études :

« Ca fait donc que quand on va dire au niveau des programmes, **on voit les modules** ce qui n'était pas visible dans la PPO, alors que actuellement dans l'APC certes on accepte les objectifs pour les leçons, **mais chaque module a une compétence**, ce qu'il n'y avait pas dans la PPO ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

Le second inspecteur régional dit ceci :

« Je pense qu'au niveau des programmes il y a eu une amélioration, tu vois ces quelques exemples, **les exemples des familles de situations, les catégories d'actions**, dont on veut **voir des verbes qui expriment quelque chose de concret, d'opérationnels**, on veut voir les enfants agir vraiment. Dont ça ressort dans les programmes ». **Inspecteur régionale d'allemand n°2**

L'inspecteur national ajoute ceci :

« Néanmoins s'il faut établir la différence au niveau des programmes officiels, on peut dire que les programmes selon la PPO, sont antérieures à ceux selon l'APC. Encore que dans le cas de l'allemand, ces programmes de 1996 n'étaient pas selon l'approche par les objectifs, mais plutôt selon l'approche par les contenus et dans la mesure où les objectifs n'étaient pas clairement définis, on pourrait dire que l'approche par les compétences vient corriger les insuffisances de l'approche par les objectifs, **les programmes rédigés selon l'approche par les objectifs, l'approche par les objectifs énoncent les objectifs certes, mais ne nous dit pas comment ou ce que l'apprenant doit faire pour les atteindre.** Il y a donc un problème, elle promeut l'érudition et non la capacité à résoudre un problème, **l'APC par contre qui mobilise et les ressources financière matériels et autres, pour amener l'élève à agir de façon conséquente afin de résoudre les situation de la vie**, donc en un mot on peut dire que l'un des programmes fait la promotion des connaissances livresques, des connaissances pures, c'est ce que j'appelle érudition, alors que l'autre programme, le programme selon l'approche par les **compétences permet à l'élève, de résoudre les situations de la vie, ce qui n'était pas le souci de la PPO, avec la PPO, j'ai un objectif à atteindre, je ne me pose pas la question comment est-ce qu'il va atteindre cet objectif, je mets seulement la leçon et je dis qu'il doit atteindre l'objectif, alors que parfois il n'a pas les moyens.** Je prends un cas spécifique pour l'allemand. Si je demande à un élève de me rédiger un sujet d'expression écrite en lui disant : rédiger un dialogue entre votre père et vous, où vous voulez convaincre votre père à vous acheter un téléphone portable par exemple. Ça c'est un objectif si vous voulez, mais pour que je rende ça compétent, il faut que, je donne à l'enfant les outils nécessaire pour écrire le dialogue. S'il n'a jamais appris comment écrire le dialogue, comment argumenter, il y a quelque chose qui est vide, parce que je lui demande de produire le dialogue, mais je ne lui ai pas donné les moyens pour produire le dialogue. Maintenant il faut que je lui enseigne comment on écrit le dialogue, que je lui enseigne même, les expressions idiomatiques, les tournures de langue, les arguments pour persuader quelqu'un pour le convaincre. Quand j'ai déjà enseigné tout cela l'enfant peut utiliser tous ces expressions pour produire un dialogue valable, un dialogue en bonne et due forme et on va donc dire qu'il est compétent, c'est ça la différence entre l'APC et la PPO ». **Inspecteur national d'allemand n°2.**

**Tableau 59: Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des programmes.**

• l'APC on a les modules;
• Et chaque module a une compétence;
• Avec l'APC on a les exemples des familles de situations, les catégories d'actions ;
• L'APC met en exergue des verbes qui expriment quelque chose de concrets, d'opérationnels;
• L'APC mobilise et les ressources financière matériels et autres, pour amener l'élève à agir de façon conséquente afin de résoudre les situations de la vie;

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	18 heures
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	18 heures
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	18 heures
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	18 heures
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	18 heures

**Figure 6 : Exemple de programme APC classe de quatrième et troisième.**

Les autres programmes APC se trouvent plus haut à la section 1.5.4. (Les contenus d'enseignement).

### 5.2.1.3.DES PROJETS PÉDAGOGIQUES

Voici ce que pense un inspecteur d'allemand à propos de la différence entre l'APC et le PPO au niveau des projets pédagogiques.

Par rapport aux projets, voici ce que pense l'un des inspecteurs :

« On va dire que l'APC a une organisation spécifique qu'on ne retrouvait pas dans la PPO. Par exemple vous avez **les activités d'enseignement/apprentissage**, après vous aurez **l'activité d'intégration ou encore les activités d'intégration**, après **les activités d'intégrations on programme les activités d'évaluations**, après **les évaluations nous allons procéder aux corrections et aux remédiations**. En six semaines. Voilà un peu comment l'APC organise ses activités ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

Il ajoute ceci :

« S'agissant des projets pédagogiques, les projets pédagogiques que les gens vont élaborer, **que les enseignants vont élaborer pour le terrain par rapport à l'APC part du programme.** Pourquoi je dis sur le programme, le programme en allemand donne des orientations, le programmes, donne, définit les compétences, le programme définit les objectifs à atteindre à la fin d'un cycle, à la fin d'un niveau. Les programmes permettent de savoir exactement que les sont les ressources qu'on doit utiliser, le programme permet de faire le distinguo entre ce qui sera enseigné par exemple si on prend un module, ce qui sera enseigné en quatrième, la différence entre la quatrième et la troisième et on va progressivement aller jusqu'en classe de Terminale pour savoir, si on a pris par exemple le module vie familiale, quels sont les éléments qui interviennent dans la vie familiale en quatrième et quels sont ceux qui appartiennent à la vie familiale en terminale. Donc qu'à ce niveau on va aller graduellement en tenant compte du niveau de la classe, du niveau de langue. Les enseignants font ces projets pédagogiques ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

Le second inspecteur déclare :

« Ça commença par les thèmes. On a commencé d'abord par monter **les projets pédagogiques par rapport aux thèmes.** Donc les thèmes dans un programme, avant on enseignait sans programme et on parlait d'objectifs par contenu. Il y a aussi l'approche par les contenus, on n'insistait pas trop à savoir on enseignait de façon automatique et les enfants, puisque nous avons vécu, c'est comme ça que nous on a appris. On a appris la langue, on est parti de la syllabe au mot, du mot à la phrase, c'est vrai qu'on continu à le faire, mais à un moment là on apprenait la langue de façon automatique, on l'automatisait. Après on est donc passé à l'approche par les objectifs, où on montait déjà, en rapport à un programme, il y a déjà des thèmes au programme, **on utilise un manuel comme appui, et on monte un projet pédagogique par rapport au programme,** où l'élève sera capable de.... Dans la formulation des objectifs, à chaque contenu il y avait un objectif, l'élève sera capable de, c'est-à-dire que l'élève, si on dit es-tu capable de conjuguer au présent le verbe « sein » par exemple oui il peut dire oui et il conjugue, mais quand on passe à l'approche par les compétences maintenant **c'est que quand l'enfant a, il sait, il peut et il est. Les trois entrent, donc il y a les savoirs essentiels, les savoir-faire et les savoirs être, qui entrent ensemble pour faire l'approche par les compétences.** Ça ne signifie pas qu'on a laissé tomber l'approche par objectifs, parce que à chaque leçon appartient un objectif, même à l'intérieur de ces objectifs, il y a encore des petits objectifs, l'objectif opérationnel par exemple. Lors d'une leçon qu'est-ce que j'attends. **Mais maintenant en allemand on va parler beaucoup des Kannbeschreibungen, kann er, alors j'ai appris ceci, je sais ceci, je peux faire ceci, je peux prendre, je suis, je peux faire ceci et je suis ceci.** Tout ceci là dans l'ensemble, c'est là où on va parler de la compétence. C'est dire que l'élève commence par savoir, quand il sait déjà il peut et quand il peut, il est ». **Inspecteur national d'allemand n°3.**

**Tableau 60 : Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des projets pédagogiques.**

• l'APC a une organisation spécifique : les activités d'enseignement/apprentissage;
• Et après on a l'activité d'intégration ou encore les activités d'intégration;
• Après les activités d'intégrations on programme les activités d'évaluations ;
• Après les évaluations on procède aux corrections et aux remédiations ;
• L'APC part du programme d'études pour élaborer les projets pédagogiques;
• Avec l'APC on utilise un manuel comme appui, et on monte un projet pédagogique par rapport au programme;
• Les savoirs essentiels, les savoir-faire et les savoirs être, entrent ensemble pour faire l'approche par les compétences;
• Maintenant en allemand on va parler beaucoup des Kannbeschreibungen, kann er, alors j'ai appris ceci, je sais ceci, je peux faire ceci;

#### 5.2.1.4. AU NIVEAU DES THÈMES ABORDÉS : POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Voici ce que pensent les élèves à propos de la différence entre l'APC et le PPO au niveau des thèmes abordés dans les manuels.

Le premier élève pense ceci :

« Le thème qui m'a le plus passionné, c'est le thème sur **l'émancipation de la femme**, parce que dans ce thème, on recourt à la femme de la campagne et à ces différentes activités et à la femme de la ville et ses différentes activités et on montre à quel point la femme de la ville est beaucoup plus autonome et indépendante, et la femme de la campagne de la ville est beaucoup plus attaché aux tâches ménagères et elle se préoccupe plus de l'éducation de ses enfants de sa famille c'est tout madame ». **Élève n°1**

Le second ajoute :

« C'est **le veuvage**, le veuvage pourquoi, parce que lorsqu'on a appris le thème du veuvage, j'ai remarqué que la femme est beaucoup plus chosifiée lors de ces pratique traditionnelles, elle est chosifiée pourquoi, parce que elle est maltraitée, elle est torturée et aussi parce que lorsque nous parlons du veuvage dans notre pays, on peut remarquer que les femmes sont beaucoup maltraité surtout du côté de la belle famille, parce que chez nous j'ai déjà vécu une histoire de veuvage et ce n'est pas du tout une histoire agréable à voir. S'il faut parler sur ce thème là et pour moi, il faut qu'on enlève certaines pratiques que les femmes subissent lors de ce veuvage-là, nous devons moderniser cette pratique du veuvage là parce que ce que nous pratiquons maintenant, on peut dire qu'elle est barbare, elle est contre les droits de la femme et contre l'humanité ». **Élève n°2**

Voici la quintessence des propos du troisième :

« Le thème qui m'a le plus intéressé c'est **les Ferien job**. Ça m'a permis de comprendre que même étant élève on pouvait faire des petits jobs, de faire des stages payants et cet argent pourra permettre d'aider les parents à payer la rentrée scolaire, il y également les petits travaux pour les week-ends. On peut aider les voisins dans les cours et ils nous payent ». **Élève n°3**

Le quatrième élève pense ceci :

« Le thème que j'ai le plus aimé c'était **l'environnement**, pourquoi parce que nous vivons d'abord dans l'environnement, c'est un milieu dans lequel nous..., quand nous avons étudié ce thème, ça m'a permis de comprendre que nous devons protéger notre environnement pour avoir une santé meilleure, pourquoi parce que l'environnement est primordial pour l'être vivant, pourquoi parce que tout le monde vit dans l'environnement, donc c'est la raison pour laquelle die « **Umwelt** » m'a permis et m'a appris à protéger mon environnement ». **Élève n°4**

**Tableau 61 : Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif s'établit au niveau des thèmes abordés dans les manuels.**

• l'émancipation de la femme;
• le veuvage;
• les Ferien job;
• l'environnement;

## **5.2.2. LE TYPE D'APPROCHE PAR COMPÉTENCES PRATIQUÉE AU CAMEROUN**

En ce qui concerne le type d'APC pratiqué dans le sous-système francophone camerounais, voici ce que pensent les inspecteurs :

### **5.2.2.1. Dans le premier cycle.**

Le premier inspecteur pense ceci :

« Les programmes du premier cycle c'est **APC- entrée par les situations de vie**, il n'est pas évident que lorsqu'on traite les concepts tel que la liberté, le racisme ici que nous soyons forcement, que nous ayons forcement une partie visible de la chose, parfois il faut expliquer, montrer une partie de la chose pour que l'on sache que la situation là est une situation que l'on peut rencontrer, dans la vie concrète, ce n'est pas qu'on part acheter quelque chose au marché et on vous demande de montrer que vous savez négocier, que vous savez discutez un prix et que vous avez ramenez le document que vous vouliez prendre ou que vous vouliez chercher. Alors ici, je crois qu'il y a eu un mélange dans les APC ».

**Inspecteur nationale d'allemand n°1**

Voici ce que pense le second :

« Au premier cycle nous avons travaillé selon, selon la pédagogie selon l'APC de Xavier Roegiers, Perrenoud et tous ensemble, nous avons pratiqué l'APC avec entrée par les situations de vie, c'est ce que nous avons utilisé au premier cycle ». **Inspecteur nationale d'allemand n°2**

### 5.2.2.2. Dans le second cycle

Pour ce qui est du second cycle, l'inspecteur national numéro 2 déclare :

« Au second cycle nous avons plutôt utilisé **l'approche par intégration**. Il y a une petite nuance entre les deux ». **Inspecteur nationale d'allemand n°2**

Et à l'inspecteur national numéro 3 de dire :

« C'est ça que nous pratiquons même tous les jours en nous appuyant sur le système allemand, parce que tu vois nous en langue on ne peut pas travailler comme si le pays de la langue cible n'existait pas. Hum, ça existe, donc nous ne pouvons pas travailler comme l'Allemagne ne doit pas intervenir, hum c'est pour ça qu'on va parler de **Kompetenzorientierter Unterricht**. Nous prenons donc ce que nous avons dans le l'approche par les compétences en Allemagne, nous ajoutons à ce que les Camerounais on est monté dans les programmes pour enseigner. Et c'est ça qui nous facilite la tâche, c'est ça qui fait que les enseignants de la LV2 soient plus en avance sur l'approche par les compétences » **Inspecteur nationale d'allemand n°3**

L'inspecteur régional numéro 1 de renchérir :

« Quand l'APC commence au Cameroun je crois dans les années 2014, il y avait cette approche, c'était l'approche canadienne et en allemand généralement même en LVII, cette approche était utilisée en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>. Seulement dont quand on passe en seconde, il y a donc eu l'autre approche qu'on a intégré c'est l'approche belge. On appelle l'approche de la pédagogie par intégration. C'est celle-là qui est donc appliqué au second cycle. On va donc dire que c'est un mélange, mais à la fin pourquoi est-ce qu'on change, la question c'est pourquoi est-ce qu'on change ? Au départ l'approche canadienne était limité parce qu'elle ne proposait pas d'évaluation au terme de la séquence, c'est donc en ce moment-là qu'on a commencé à explorer l'approche Belge qui proposait une évaluation et on l'a trouvé un peu plus complète et justement cette approche belge va jusqu'à la remédiation, c'est pour ça tout à l'heure plus haut je vous ai parlé de l'organisation de la séquence didactique. Dont en six semaines, vous devez faire les activités d'enseignement/apprentissage, généralement certain parle de trois semaines, d'autres parlent se quatre semaines, mais quand on regarde bien on se situe minimum c'est trois semaines. Alors, si à la troisième semaine vous faites les activités d'enseignement/apprentissage, à la quatrième vous faite les activités d'intégrations, à la cinquième semaine vous faite les activités d'évaluation, et à la sixième semaine vous faites les activités de correction et de remédiation, vous avez donc géré votre semaine et ça c'est l'approche belge qui nous le propose. Elle est complète par rapport à l'approche canadienne qui a d'abord été abordé au Cameroun en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, d'abord en LVII, c'était la même chose ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

**Tableau 62 : Synthèse des résultats par rapport à la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectifs établit au niveau des thèmes abordés dans les manuels.**

Type d'APC pratiqué au premier cycle	Type d'APC pratiqué au second cycle
l'approche canadienne (APC- entrée par les situations de vie)	l'approche belge (l'approche par intégration)
En allemand	
Kompetenzorientierterunterricht + APC- entrée par les situations de vie + l'approche par intégration. C'est un mélange	

### **5.2.3. Le degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants.**

#### **5.2.3.1. Dans la préparation des leçons.**

Voilà ce que pense le premier inspecteur national d'allemand :

« **Ceux des enseignants qui travaillent comme ça s'en sortent dans les lycées, mais ont de grosses difficultés à pratiquer l'approche par les compétences**, parce que ils savent que pour préparer un cours j'ai besoin de savoir un certains nombres d'informations sur mon apprenant, je dois savoir son état, que soit-il, d'où vient-il, qu'est-ce que nous avons fait l'an dernier, est –ce que j'ai exploité mon évaluation ; comment est-ce qu'on a appelé ça ? Ce qu'on appelle, diagnostic, est ce que j'ai pris en compte les éléments de l'évaluation diagnostic pour refaire ma programmation, mon projet pédagogique. Quand on regarde ceux-là seul les enseignants qui travaillent dans les salles de classes »  
**Inspecteur nationale d'allemand n°1.**

Voilà ce que pense le premier inspecteur régional d'allemand :

« **Voilà l'organisation des séquences didactique, vous allez voir les enseignants savent déjà ce qu'ils doivent faire, il est donc question qu'ils continuent juste à s'exercer**, parce que le tout n'est pas de savoir ce qu'il faut faire, mais il faut pouvoir le pratiquer, c'est presque ça la grosse difficulté actuellement, dans la pratique, ce n'est pas encore totalement ça. Mais de manière globale cela ça s'applique déjà ». **Inspecteur régionale d'allemand n°1.**

Voilà ce que pense le troisième inspecteur national d'allemand :

« Quand je monte mon projet pédagogique, je dois tenir compte de ce que les enfants pensent, est ce que les enfants vont aimer ce que je fais, mais comme chez nous les enfants sont nombreux, on ne peut pas aller faire un sondage d'opinion dans une classe, c'est un peu difficile, **c'est pour cela que nous essayons de nous mettre à la place de nos élèves dans nos projets pédagogiques, tu comprends ça ? Nous mettons à la place de nos élèves, mais pour le degré de maîtrise ceux qui veulent vraiment maîtriser ont maîtrisé l'APC** ». Inspecteur nationale d'allemand n°3

**Tableau 63 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants dans la préparation des leçons.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants travaillent ont de grosses difficultés à pratiquer l'approche par les compétences;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants savent déjà ce qu'ils doivent faire, il est donc question qu'ils continuent juste à s'exercer;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants se mettent à la place de leurs élèves pour monter les projets pédagogiques, mais pour le degré de maîtrise ceux qui veulent vraiment maîtriser ont maîtrisé l'APC;</li> </ul>

### 5.2.3.2. Dans l'enseignement.

D'après l'inspecteur national numéro 1

« Ceux qui ont bien fait les cours de langue comme à l'institut Goethe, mettent un accent particulier sur l'approche communicative et celui qui fait l'APC devrait savoir que la première compétence en langue est à l'oral et les autres sont à l'écrit. On apprend une langue pour la parler et pour l'écrire. **Dont ceux qui ont fait avec d'autre manuels que ce que nous avons au programme, qui ont travaillé avec d'autres méthodes que ce que nous avons au ministère des enseignements et au ministère de de et à l'école normale, ceux-là savent que c'est cette approche-là qui est appelé approche par compétence** ». Inspecteur nationale d'allemand n°1

Et à l'inspecteur régional numéro 1 de dire :

« On va dire que d'abord sur le plan des programmes, les programmes au Cameroun sont élaborer selon l'APC, ça suggère aux enseignants de proposer des projets pédagogiques selon l'APC, même les fiches de progression, elles sont aussi conçues selon l'APC. Maintenant quand on regarde la présentation des cours dans le cahier de texte, on se rend compte que l'APC est en train d'être implémentée et ça va de mieux en mieux ». Inspecteur régionale d'allemand n°1.

**Tableau 64 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants dans l'enseignement.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dont ceux qui ont fait avec d'autres manuels que ce que nous avons au programme, qui ont travaillé avec d'autres méthodes que ce que nous avons au ministère des enseignements et au ministère de de et à l'École normale, ceux-là savent que c'est cette approche-là qui est appelée approche par les compétences ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec la présentation des cours dans le cahier de texte, on se rend compte que l'APC est en train d'être implémenté et ça va de mieux en mieux »;</li> </ul>

### 5.2.3.3. Dans l'évaluation

Voici ce dit l'inspecteur régional numéro 1 :

« Même au niveau des épreuves, le premier BEPC de type APC a eu lieu il y a deux ans cette année on est au troisième. Donc 2019/2020 c'était de type APC, cette année ce sera de type APC, le probatoire l'année dernière était de type APC, même le BACC cette année sera de type APC. Même au niveau des évaluations, il y a encore des aspects qu'il faut certes améliorer, mais c'est déjà là. Il y a par exemple cet aspect de l'évaluation orale qui tardent à prendre corps partout compte tenu et parfois de la non maîtrise des textes, parfois aussi les conditions parce que pour évaluer oralement il faut un plus d'investissement que l'évaluation écrite. L'enseignant ne peut pas prendre une classe de 50 élèves, c'est difficile d'évaluer les 50 élèves en très peu de temps, à un moment même on leur a suggéré d'associer d'autres collègues, c'est-à-dire si vous êtes deux ou trois collègues dans un établissement, vous faites deux ou trois jury, chacun prend si on prend les 50 élèves diviser par 3, chacun prend 15-15 ceux qui sont venue t'aider et toi-même tu prends 20. Si c'est en 1h vous pouvez vous en sortir. Vous seul pour 1h de temps pour 50 élèves c'est impossible, c'est difficile quoi, mais pas impossible, mais difficile ». Inspecteur régionale d'allemand n°1.

**Tableau 65 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants dans l'évaluation.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Même au niveau des épreuves, le premier BEPC de type APC a eu lieu il y a deux ans cette année on est au troisième. Donc 2019/2020 c'était de type APC, cette année ce sera de type APC, le probatoire l'année dernière était de type APC, même le BACC cette année sera de type APC</li> </ul>
--

#### 5.2.3.4. Résolution des situations de la vie par les élèves

En ce qui concerne la résolution des problèmes, l'élève numéro 1 dit ceci :

« Le module sur les **Ferien job** a permis que j'aide ma voisine, parce que elle avait les problèmes avec ses parents et ses parents ne lui donnaient plus l'argent de taxi et à base du module qu'on a fait ici, je lui ai expliqué qu'elle pouvait faire des petits boulots qui pouvaient lui donner de l'argent. Maintenant elle fait des cours de répétitions aux petits enfants du quartier, maintenant on la paye et ça lui permis de payer le taxi pour venir à l'école ». **Élève n°1**

En ce qui concerne la résolution des problèmes, l'élève numéro 2 dit ceci :

« Le thème sur **l'émancipation** m'a permis de comprendre qu'une femme ne doit pas vivre au dépend d'un homme, dont elle peut elle-même travailler gagner son gagne-pain et apporter certains revenus à la maison, sans toutefois demander à l'homme tout le temps, ça va éviter à la femme d'être injurier, et bastonner tout le temps ». **Élève n°2**

En ce qui concerne la résolution des problèmes, l'élève numéro 3 dit ceci :

« Le thème sur **la succession** m'a permis de savoir que ce n'est pas seul les hommes qui peuvent hériter de leur père que la femme peut également gérer les biens de son défunt père, pourquoi, parce qu'elle est déjà capable de réfléchir et développer elle-même l'entreprise de son père ; elle aussi, elle a le droit et elle a la capacité ». **Élève n°3**

En ce qui concerne la résolution des problèmes, l'élève numéro 4 dit ceci :

« Madame ce qui m'a aidé à améliorer mon cadre de vie c'est **l'environnement**, c'est l'environnement die **Umwelt**, une fois je suis sorti avec mon père au niveau de la poste central on a acheté les bonbons contre la toux, il a ouvert le bonbon et il a voulu jeter le plastique, l'emballage en route je lui ai dit, il faut qu'on garde on va aller jeter l'emballage à la maison parce que c'est ce que je fais souvent, et depuis ce temps quand je lave ces habits à la maison je trouve toujours des saletés que je prends je mets à la poubelle ». **Élève n°4**

**Tableau 66 : Synthèse des résultats par rapport au degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants la résolution des situations de la vie par les élèves.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le module sur les <b>Ferien job</b> a permis que j'aide ma voisine; elle fait des cours de répétitions aux petits enfants du quartier, on la paye et ça lui permis de payer le taxi pour venir à l'école ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème sur <b>l'émancipation</b> m'a permis de comprendre qu'une femme ne doit pas vivre au dépend d'un homme; ça va éviter à la femme d'être injurier, et bastonner tout le temps ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème sur <b>la succession</b> m'a permis de savoir que ce n'est pas seul les hommes qui peuvent hériter de leur père que la femme peut également gérer les biens de son défunt père;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce qui m'a aidé à améliorer mon cadre de vie c'est <b>l'environnement</b> ; j'ai dit à mon père de ne pas jeter les ordures en route qu'il faut qu'on garde on va aller jeter l'emballage à la maison parce que c'est ce que je fais souvent, et depuis ce temps quand je lave ces habits à la maison je trouve toujours des saletés que je prends je mets à la poubelle</li> </ul>

#### 5.2.4. Des propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC.

##### 5.2.4.1. Au niveau des enseignants

Comme propositions pour améliorer la pratique de l'APC, l'IPN 3 propose :

« La première chose que je dois proposer, **c'est que les enseignants soient motivés, qu'ils apprennent à être curieux.** Un enseignant doit apprendre, doit être curieux et motivé. Un enseignant ne doit pas bloquer sur le fait que c'est quelque chose de nouveau. La curiosité intellectuelle c'est la chose la plus, la mieux partagé par tous les enseignants, les enseignants doivent apprendre à être curieux..... Donc les enseignants doivent avoir toutes ses curiosités là, doivent les rassembler, pour grandir avec, qu'ils oublient que c'est une chose imposée, et qu'ils se sentent libre d'apprendre..... Je sais que si un enseignant applique bien l'APC, il gagne plus qu'il ne pense. Pour l'appliquer, **il faut qu'il soit déjà ouvert, ça doit être chez lui son savoir être à lui d'abord..... L'enseignant ne doit pas entrer dans une salle de classe sans avoir préparé sa leçon et pour cela il doit avoir son cahier de préparation de la leçon.** Avec l'APC, vous ne pouvez pas vous en sortir sans avoir préparé la leçon. Vous allez naviguez a vu. Et naviguer à vue signifie que vous n'êtes ni dans l'approche par objectif, ni même par l'approche par contenu ». **Inspecteur nationale d'allemand n°3**

**Tableau 67: Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC chez les enseignants.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants doivent être motivés, qu'ils apprennent à être curieux;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il faut qu'il soit déjà ouvert, ça doit être chez lui son savoir être à lui d'abord;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant ne doit pas entrer dans une salle de classe sans avoir préparé sa leçon et pour cela il doit avoir son cahier de préparation de la leçon;</li> </ul>

#### 5.2.4.2. Au niveau des programmes d'études.

L'élève numéro 1 propose ceci :

« Moi je propose qu'on peut ajouter comme thème **l'éducation des jeunes**, par exemples il y a certains jeunes, je prends par exemple, la tranche d'âge de 12 à 20 ans, ces jeunes ne parlent pas, d'autres ne communiquent pas avec les parents, ce qui fait qu'ils se retrouvent influencer par ce qu'ils disent, ils veulent se mettre à copier certains comportement et à reproduire c'est pourquoi je propose qu'on introduise ça ». **Élève n°1.**

Le second dira :

« **Le tribalisme**, parce que de plus en plus nous constatons que certaines tribus ne s'entendent pas avec d'autres. Certaines tribus rejettent les autres et cela engendre des conflits, c'est la raison pour laquelle parler de tribalisme va permettre de conscientiser les populations et les élèves sur l'importance du vivre ensemble et du multiculturalisme ». **Élève n°2**

Le troisième viendra ajouter ceci :

« **Les Relations internationales** pour quoi, parce que nous devons apprendre à connaître les autres, à dialoguer avec les autres et pour cela nous devons entrer en contact avec les étrangers pour s'échanger, pour apprendre leur coutume, leur manière de vivre et que eux aussi ils vont aussi pareil et cela va permettre à ce que les fléaux comme le racisme va disparaître dans le monde. Dont pour moi les relations internationales sont beaucoup important pour notre société ». **Élève n°3**

Le quatrième n'est pas en reste lorsqu'il déclare :

« Le thème que l'on peut intégrer dans le programme, il y a **la violence en milieu scolaire**. Pourquoi parce que nous constatons que de plus en plus les jeunes se bagarrent dans les écoles pourquoi parce que il y a plusieurs raisons liées à cela comme par exemple la consommation de la drogue et des stupéfiants et nous constatons que ici même dans nos établissements, il y a des élèves qui vendent de la drogue à d'autres ce qui engendre les conflits et la violence ». **Élève n°4.**

Et au dernier de conclure en affirmant :

« Je pense que nous devons introduire le thème du **tourisme** dans notre environnement scolaire pourquoi parce que ça permet aux africains de valoriser leur culture et ça permet aussi que les étrangers puissent connaître nos cultures à travers la valorisation de nos masques, nos mets traditionnels nos dances, dont ça nous permet de vendre nos cultures comme vous dites en d'autre terme ». **Élève n°5**

**Tableau 68 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau des programmes d'études.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• je propose qu'on peut ajouter comme thème <b>l'éducation des jeunes</b>, par exemples il y a certains jeunes, je prends par exemple, la tranche d'âge de 12 à 20 ans, ces jeunes ne parlent pas, d'autres ne communiquent pas avec les parents;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le tribalisme</b>, parce que de plus en plus nous constatons que certaines tribus ne s'entendent pas avec d'autres et cela engendre des conflits;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les Relations internationales</b> pour quoi, parce que nous devons apprendre à connaître les autres;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème que l'on peut intégrer dans le programme, il y a <b>la violence en milieu scolaire</b>. Pourquoi parce que nous constatons que de plus en plus les jeunes se bagarrent dans les écoles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pense que nous devons introduire le thème du <b>tourisme</b> dans notre environnement scolaire pourquoi parce que ça permet aux africains de valoriser leur culture</li> </ul>

#### 5.2.4.3. Au niveau des manuels.

L'inspecteur national allemand n°1 propose ceci :

« **Il faut insister sur la mise en œuvre des outils de formation un peu comme l'outil que madame la ministre met, le E-Learning**, que les enseignants soient capable, d'aller voir comment se font les cours en ligne, ils ont les cours en ligne, ils ont version papier. Ils ont la possibilité de télécharger même la version papier pour mieux comprendre comment on monte les cours, pour mieux comprendre il faut améliorer la lecture, pour améliorer la production, pour améliorer, pour enseigner les ressources, parce que si on ne travaille pas ainsi on ne va pas évoluer, parce qu'on demande aux enseignants qu'il ne faut pas seulement qu'on dise ce qu'on attend de l'Etat. Si vous ne vous impliquez pas vous-même à 60-70%, si vous n'avez plus de curiosité en allant chercher ce qui peut vous permettre de dominer une classe, ce qui va arriver c'est que vous allez mourir petit à petit parce que la sclérose va s'installer, les autres phénomènes qui s'installent avec l'ennui vont s'installer et à la fin vous ne serez plus efficace ». **Inspecteur national allemand n°1.**

Le second vient ajouter ceci :

« moi je préconise que d'abord pour changer ce problème de façon fondamentale, **il va falloir d'abord changer les manuels, qu'on est des manuels qui guident un peu plus l'enseignant** qui vont par exemple la différences entre la compétence et l'objectif, ça pourra aider les enseignants, **il va falloir**

**d'abord changer les manuels, qu'on est des manuels qui guident un peu plus l'enseignant**, parce que rien ne sert d'organiser les séminaire et les journées pédagogique si la cible même n'est pas là. Et vous remarquerez que c'est les même qui assiste aux journées pédagogique aux séminaires pas parce qu'il n'y a pas de journée pédagogique et formation organisées, mais parce qu'ils ont d'autres préjugés que je ne saurais ici parce qu'il ne s'agit pas de moi. Ils ont certainement des préjugés qui vont qu'ils n'assistent pas aux séminaires, alors on prêche un peu dans le désert. Je crois que j'ai répondu à toute vos questions Je vous remercie ». **Inspecteur nationale d'allemand n°2.**

**Tableau 69 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau des manuels d'enseignement.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il faut insister sur la mise en œuvre des outils de formation un peu comme l'outil que madame la ministre met, le E-Learning ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il va falloir d'abord changer les manuels, qu'on est des manuels qui guident un peu plus l'enseignant;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il va falloir d'abord changer les manuels, qu'on est des manuels qui guident un peu plus l'enseignant;</li> </ul>

**5.2.4.4. Au niveau de la formation.**

L'inspecteur régional d'allemand n°1 propose que :

«**Qu'on mette suffisamment des moyens auprès des inspecteurs pour former et le chef d'établissement et les enseignants sur le terrain**, parce qu'il faut quand même, regarder nos conditions de travail, qu'on améliore nos conditions de travail. Vous-mêmes regarder notre salle, nous sommes quand même la personnalité ressources». **Inspecteur régionale d'allemand n°1**

Et à l'inspecteur national d'allemand n°1 de dire :

« **Et puis les formations devraient être obligatoires.** 80% des enseignants invités dans des grandes villes ne viennent pas aux formations pour quoi parce qu'ils font des cours ailleurs, ils font des vacances ailleurs. Ils sont hommes d'affaires, c'est même bien d'être homme d'affaire, mais quand il y a une formation, vous n'assistez pas à la formation, en fait vous devenez un poids pour les autres parce que vous n'avez pas reçu ce que les autres ont et ce que vous avez des autres c'est des brides et parce que vous travaillez, je vais appeler ça par embuscade, vous n'avez pas la formation qu'il vous faut, vous ne pouvez pas être efficace. Dont je dirais qu'il y a un côté formation qu'il faut, il faut insister sur la formation. Dont je dirais qu'il y a un côté formation qu'il faut, il faut insister sur la formation »  
**Inspecteur national d'allemand n°1**

L'inspecteur national d'allemand n°1 propose ceci :

« Pour me résumer je dis que par rapport à l'APC, il faut commencer par le sommet. **On devrait implémenter l'APC dans les classes des écoles normales, On devrait enseigner véritablement aux normaliens ce que c'est que l'APC**, parce que la méthode qu'ils utilisent à l'Université c'est la méthode du discours oratoire et du cours magistral, par conséquent, elle ne prépare pas l'élève de l'école normale à enseigner l'APC » **Inspecteur national d'allemand n°1.**

L'inspecteur régional d'allemand n°2 martèle enfin que :

« **Le maitre mot c'est beaucoup de formation, beaucoup de séminaire beaucoup de formations et intégré déjà ces approche là au niveau des écoles normales**, parce que notre génération n'a pas eu cette chance là, mais il faut que les générations actuelles se forment à l'APC depuis l'école. Voilà ce que je peux dire, s'il y a quelque chose qui n'est pas suffisamment clair, vous m'envoyer cela et je peux vous répondre par écrit ». **Inspecteur régionale d'allemand n°2**

**Tableau 70 : Synthèse des résultats par rapport aux propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC au niveau de la formation.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'on mette suffisamment des moyens auprès des inspecteurs pour former et le chef d'établissement et les enseignants sur le terrain;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et puis les formations devraient être obligatoires;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• On devrait implémenter l'APC dans les classes des écoles normales, On devrait enseigner véritablement aux normaliens ce que c'est que l'APC;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maitre mot c'est beaucoup de formation, beaucoup de séminaire beaucoup de formations et intégré déjà ces approche là au niveau des écoles normales</li> </ul>

### 5.3. ANALYSE INFÉRENTIELLE

**5.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 : il existe un lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.**

**1<sup>ère</sup> étape :** formulation des hypothèses statistiques

- hypothèse nulle (H<sub>0</sub>) : il n'existe aucun lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- hypothèse alternative (H<sub>a</sub>) : il existe un lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

**2<sup>ème</sup> étape :** choix du seuil de signification et du nombre de degrés de liberté

Le nombre de degré de liberté (nddl) pour ce qui est la corrélation de Pearson s'obtient à partir de la formule suivante :  $nddl = N - 2$  avec  $N$  = taille de l'échantillon.

Nous avons :  $nddl = 180 - 2 = 178$ .

Le seuil de signification en sciences sociales est  $\alpha = 5\%$

**3<sup>ème</sup> étape** : lecture de la valeur critique ou lue

$nddl = 9$  et  $\alpha = 5\%$ . D'où  $r_{lu} = 0,16$ .

**4<sup>ème</sup> étape** : calcul des statistiques

**Tableau 71 : Corrélations de l'H1**

		Gains de l'APC	pratique de l'APC
Gains de l'APC	Corrélation de Pearson	1	,521**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	180	180
pratique de l'APC	Corrélation de Pearson	,521**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	180	180

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Il ressort de ce tableau que  $r_{cal} = 0,52$ .

**5<sup>ème</sup> étape** : formulation de la règle de décision

- Si  $r_{cal}$  est supérieure  $r_{lu}$ , l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée et l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) rejetée.
- Si la  $r_{cal}$  est inférieure à la valeur lue, l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est rejetée et l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) acceptée.

**6<sup>ème</sup> étape** : décision

$r_{lu} = 0,16$  et  $r_{cal} = 0,52$ . C'est-à-dire  $r_{lu} < r_{cal}$ . D'où l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée, ce qui confirme la première hypothèse de recherche.

**7<sup>ème</sup> étape** : conclusion

Il existe un lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

## HYPOTHÈSE 2

### 5.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 : il existe un lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand

**1<sup>ère</sup> étape** : formulation des hypothèses statistiques

- hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucun lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- hypothèse alternative (Ha) : il existe un lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

**2<sup>ème</sup> étape** : choix du seuil de signification et du nombre de degrés de liberté

Le nombre de degrés de liberté (nddl) pour ce qui est de la corrélation de Pearson s'obtient à partir de la formule suivante :  $nddl = N - 2$  avec  $N$  = taille de l'échantillon.

Nous avons :  $nddl = 180 - 2 = 178$ .

Le seuil de signification en sciences sociales est  $\alpha = 5\%$

**3<sup>ème</sup> étape** : lecture de la valeur critique ou lue

$nddl = 178$  et  $\alpha = 5\%$ . D'où  $r_{\alpha} = 0,16$ .

**4<sup>ème</sup> étape** : calcul des statistiques

**Tableau 72 : Corrélations de l'H2**

		Pratique de l'APC	Risques de l'APC
Pratique de l'APC	Corrélation de Pearson	1	,67
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	180	180
Risques de l'APC	Corrélation de Pearson	,67	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	180	180

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Il ressort de ce tableau que  $r_{cal} = 0,67$ .

**5<sup>ème</sup> étape** : formulation de la règle de décision

- Si  $r_{cal}$  est supérieure  $r_{lu}$ , l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée et l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) rejetée.
- Si la  $r_{cal}$  est inférieure à la valeur lue, l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est rejetée et l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) acceptée.

**6<sup>ème</sup> étape** : décision

$r_{lu}=0,16$  et  $r_{cal}= 0,67$ . C'est-à-dire  $r_{lu} < r_{cal}$ . D'où l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée, ce qui confirme la deuxième hypothèse de recherche.

**7<sup>ème</sup> étape** : conclusion

Il existe un lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

**HYPOTHÈSE 3**

### 5.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 : il existe un lien entre les difficultés de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

**1<sup>ère</sup> étape** : formulation des hypothèses statistiques

- hypothèse nulle ( $H_0$ ) : il n'existe aucun lien entre les **difficultés** de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- hypothèse alternative ( $H_a$ ) : il existe un lien entre les **difficultés** de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

**2<sup>ème</sup> étape** : choix du seuil de signification et du nombre de degrés de liberté

Le nombre de degré de liberté (nddl) pour ce qui est de là corrélations de Pearson s'obtient à partir de la formule suivante :  $nddl = N-2$  avec  $N =$  taille de l'échantillon.

Nous avons :  $nddl = 180-2=178$ .

Le seuil de signification en sciences sociales est  $\alpha= 5\%$

**3<sup>ème</sup> étape** : lecture de la valeur critique ou lue

$nddl = 178$  et  $\alpha= 5\%$ . D'où  $r_{lu}=0,16$ .

#### 4ème étape : calcul des statistiques

Tableau 73 : Corrélations de l'H3

		Pratique de l'APC	Difficultés de l'APC
Pratique de l'APC	Corrélation de Pearson	1	,63
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	180	180
Difficultés de l'APC	Corrélation de Pearson	,63	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	180	180

Il ressort de ce tableau que  $r_{cal} = 0,63$ .

#### 5<sup>ème</sup> étape : formulation de la règle de décision

- Si  $r_{cal}$  est supérieure r<sub>lue</sub>, l'hypothèse alternative (H<sub>a</sub>) est acceptée et l'hypothèse nulle (H<sub>0</sub>) rejetée.
- Si la  $r_{cal}$  est inférieure à la valeur lue, l'hypothèse alternative (H<sub>a</sub>) est rejetée et l'hypothèse nulle (H<sub>0</sub>) acceptée.

#### 6<sup>ème</sup> étape : décision

$r_{lu} = 0,16$  et  $r_{cal} = 0,67$ . C'est-à-dire  $r_{lu} < r_{cal}$ . D'où l'hypothèse alternative (H<sub>a</sub>) est acceptée, ce qui confirme la troisième hypothèse de recherche.

#### 7<sup>ème</sup> étape : conclusion

Il existe un lien entre les difficultés de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

## 5.4. RÉCAPITULATIFS

Tableau 74 : statut des hypothèses de recherche après vérification

	corrélation calculé	corrélation lue	Nombre de degré de liberté	Seuil de signification	Décision
<b>HR1</b>	0,52	0,16	178	0,05	confirmée
<b>HR2</b>	0,67	0,16	178	0,05	confirmée
<b>HR3</b>	0,63	0,16	178	0,05	confirmée

Au regard de ce tableau, toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées. Nous pouvons donc affirmer que:

- il existe un lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- il existe un lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- il existe un lien entre les difficultés de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

Et par conséquent, l'hypothèse générale est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien entre les enjeux et les difficultés de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

## **CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

## **6.1. RAPPEL DES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET**

Nous avons au cours de notre étude utilisé la théorie des trois actes de Musial et Tricot qui se fondent sur les théories de l'apprentissage : la théorie béhavioriste, constructiviste et la théorie du socioconstructivisme. En effet, le processus enseignement/apprentissage se résume en trois actes : acte d'apprendre, acte d'enseigner et acte de concevoir.

L'enseignant conçoit et fait apprendre. Il use des stratégies et méthodes pour faire apprendre. Il va lui-même à la recherche du savoir en se formant, puis transpose ce qu'il sait en savoir à enseigner et enseigne effectivement. Il a des actions à mener dans les trois actes, particulièrement dans les deux derniers actes : enseigner et concevoir. Comment peut-on donner un sens à nos résultats en nous focalisant sur la théorie des trois actes ?

## **6.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.**

Dans cette partie, nous expliquerons les résultats liés aux hypothèses de recherche, en prenant appui sur la théorie des trois actes de Tricot et Musial, fondée sur les théories de l'apprentissage (Béhaviorisme, constructivisme et socioconstructivisme).

### **6.2.1. Rappel des résultats de la recherche**

Cette recherche nous a conduits aux conclusions suivantes :

- il existe un lien significatif entre les gains de l'approche par les compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun;
- il existe un rapport significatif entre les risques de l'approche par les compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun;
- il existe une relation significative entre les difficultés de l'approche par les compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun;

Par conséquent, il existe un lien significatif entre les enjeux et les difficultés de l'approche par les compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun.

## 6.2.2. Interprétation des résultats liés à la première hypothèse de recherche

**Tableau 75 : résultats de la variable indépendante1.**

<b>Gains de l'APC</b>	<b>% Tout à fait d'accord</b>	<b>% tout à fait en désaccord</b>
Enseignements centrés sur l'élève	24,4	7,8
Pratique des activités d'intégration	46,1	7,2
Amélioration de la qualité de l'éducation par l'APC	46,1	8,9
Réduction du taux de chômage par l'APC	27,2	8,9
Contribution à la professionnalisation des enseignements	48,3	15,6
Collaboration entre camarades de classe	63,3	8,9
Prise en compte du contexte de l'apprenant dans les programmes	60,6	5,6
Résolution des problèmes complexes par l'apprenant	45,6	10,0
Donne du sens aux apprentissages	56,1	11,1
Forme des personnes prêtes à s'engager	57,8	15,0
Développement d'une habileté au niveau de l'expression	66,7	16,7

Concernant la variable *gains de la pratique de l'approche par les compétences*(VI<sub>1</sub>), nous avons remarqué que la plupart d'enseignants d'allemand sur l'étendue du territoire national sont tout à fait d'accord du gain qu'apporte l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'allemand. Pour eux, l'APC centre ses enseignements sur l'apprenant, amène l'enseignant à se rassurer de la compréhension des leçons par l'élève à travers les activités d'intégration, ce qui améliore la qualité de l'éducation. Ils certifient qu'avec l'approche par les compétences les enseignements ne sont plus seulement théoriques, mais aussi pratiques, car à chaque leçon est réservée une tâche concrète à réaliser. Bien plus encore, elle multiplie les activités en groupes donnant ainsi la possibilité aux plus forts d'entraîner les plus faibles, et permettant à chaque élève, de se sentir concerné par ce qui est fait, et de s'exprimer. Les programmes d'études tiennent en compte le contexte de vie de l'apprenant, ses problèmes et fait de lui un principal acteur de la construction du savoir. Cette prise en compte de l'élève dans les contenus d'enseignement lui confère le pouvoir de résoudre les problèmes. En résolvant les situations de la vie quotidiennes, les savoirs acquis et construits ont un sens, car il peut les utiliser à bon escient. L'élève est de ce fait capable de prendre des engagements dans sa classe en tant que leader d'un club, comme par exemple le club allemand, environnement, et mener des activités qui sollicitent une habileté tant au niveau de l'écrit qu'au niveau de l'orale. L'apprenant est de ce fait pour les théoriciens de

l'apprentissage un individu complet, mais pas parfait, car il aura toujours à apprendre et à s'améliorer.

Cependant, nous remarquons aussi quelques enseignants d'allemand qui trouvent que l'enseignement/apprentissage avec l'approche par compétences n'a aucun gain. Ces derniers, contrairement aux autres, enseignent de façon statique, disons même plutôt qu'ils sont conservateurs, et sont restés centrés sur la pédagogie par objectif, ils y sont restés jusqu'aujourd'hui, malgré l'évolution du temps et des approches d'enseignements. Comment les comprendre ? Disons avec ces enseignants que l'APC fondé sur la théorie du socioconstructiviste ne peut pas véritablement tourné le dos à l'APO, qui elle est fondée sur la théorie constructiviste et même de la pédagogie transmissive. En effet, les deux théories se complètent, dans l'APC, nous retrouvons encore les objectifs, le brainstorming, le cours magistral et bien d'autres éléments des théories anciennes dans la nouvelle pédagogie.

Nous revenons ici avec Piaget(1947), constructiviste qui dit : « Le sujet apprend en s'adaptant à un milieu de vie, c'est en agissant sur le monde qu'il apprend », pour conclure q'au travers des résultats suivants :

<p>Le module sur les <b>Ferien job</b> a permis que j'aide ma voisine; elle fait des cours de répétitions aux petits enfants du quartier, on la paye et ça lui permet de payer le taxi pour venir à l'école ;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème sur <b>l'émancipation</b> m'a permis de comprendre qu'une femme ne doit pas vivre au dépend d'un homme; ça va éviter à la femme d'être injuriée, et bastonnée tout le temps ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème sur <b>la succession</b> m'a permis de savoir que ce n'est pas seul les hommes qui peuvent hériter de leur père que la femme peut également gérer les biens de son défunt père;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce qui m'a aidé à améliorer mon cadre de vie c'est <b>l'environnement</b> ; j'ai dit à mon père de ne pas jeter les ordures en route qu'il faut qu'on garde on va aller jeter l'emballage à la maison parce que c'est ce que je fais souvent, et depuis ce temps quand je lave ces habits à la maison je trouve toujours des saletés que je prends je mets à la poubelle</li> </ul>

Il y a effectivement eu apprentissage. C'est ce que Roegiers appelle « *donner du sens aux apprentissages* », car les élèves ont mobilisé les ressources provenant des programmes d'études pour résoudre les situations de leur cadre de vie, telles que conserver les ordures et les jeter dans un bac à ordures, prendre conscience que la succession n'est pas seulement réservé aux personnes de sexe masculin, se mettre au travail pour entreprendre en tant que

femme émancipée, et enfin prodiguer des conseils aux personnes qui sont dans des situations difficiles tout autour d'eux.

### 6.2.3. Interprétation des résultats liés à la deuxième hypothèse de recherche

**Tableau 76: résultats de la variable indépendante 2.**

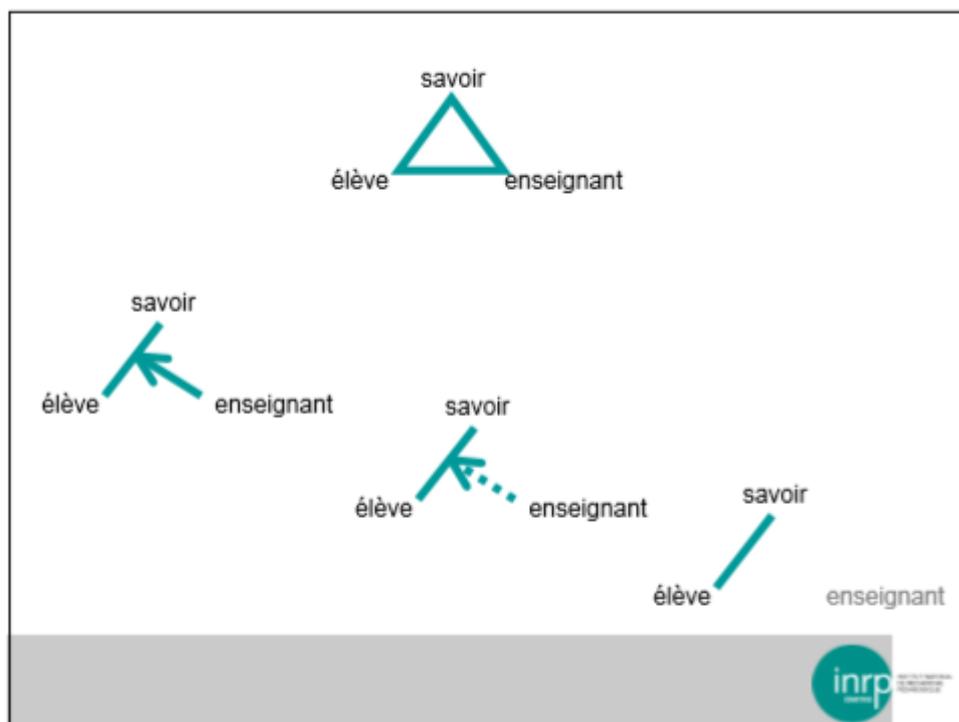
Risques de l'APC	% Tout à fait d'accord	% Tout à fait en désaccord
Approche par compétences diffère de la pédagogie par objectif	24,4	16,1
Meilleures productions des élèves qu'avant	36,1	6,7
En cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant le fait	2,2	27,8
En cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant le guide	48,9	10,6
En cas de difficultés d'activités d'intégrations: l'enseignant le laisse faire	2,8	27,2
Séparation difficile avec les anciennes méthodes d'enseignements	15,6	12,8
Enseignant en perte d'autorité avec l'approche par compétences	12,2	12,2

Pour ce qui est de la variable *risques de l'approche par les compétences* (VI<sub>2</sub>), la balance ne pèse pas d'un côté. Nous constatons que plusieurs enseignants d'allemand établissent une différence entre l'approche par les compétences et la pédagogie par objectif. Nous avons à ce niveau 24,2% contre 16,1%. Pour ces 16,1% l'approche par les compétences c'est encore la pédagogie par objectif. Comment comprendre cela, quand nous constatons que la terminologie a changé, la constitution de l'épreuve à changer, le programme d'étude a été réorganisé ? Nous nous demandons bien si ces enseignants comprennent même ce nouveau paradigme. Ils utilisent certes le concept APC sans toutefois s'en rendre compte, car 2,2% sont tout à fait d'accord qu'en cas de difficultés d'activités d'intégrations, l'enseignant le fait à la place de l'élève contre 27,8%, qui pensent le contraire, et 2,8% contre 27,2% qui estiment que lorsque ces activités sont difficiles l'enseignant doit laisser l'apprenant le faire. Nous voyons donc qu'ils emploient les mots tel que activités d'intégrations quoique propre à l'approche par compétences, sans toutefois connaître que c'est un terme propre à la nouvelle approche.

Pour ceux qui comprennent bien la nouvelle approche, ils soulignent quelques risques tels que la séparation difficile avec les anciennes méthodes d'enseignement. Cela peut s'expliquer dans la mesure où ces enseignants ne considèrent pas la nouvelle approche comme

un changement totale de paradigme, mais plutôt comme une continuation de la pédagogie par objectif, car un enseignant qui utilise la loi de l'exercice de Skinner et de l'essai-erreur multipliera les exercices pendant la semaine d'intégration, et viendra remédier jusqu'à ce que les apprenants comprennent. Ces exercices constituent ce que les behavioristes appellent stimuli et les réponses sont des comportements observables, mesurables et appréciables. Cependant, il faudra que les enseignants adaptent leurs méthodes d'enseignement aux exigences de l'approche en vigueur.

Si les enseignants ne se séparent pas de leur ancienne méthode, ils risquent de ne pas être de bons enseignants et puis l'enseignement en situation de classe ne sera plus interactif, et l'apprentissage sera difficilement envisageable, car la condition pour qu'il ait apprentissage, c'est d'avoir un enseignant, un savoir et un apprenant, et tous trois doivent interagir. C'est pourquoi Vygotski, socioconstructiviste, pouvait dire : « l'apprentissage passe par une interaction entre le sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation ». Cette pensée a inspirée le triangle didactique, élaboré par Guy Brousseau :



**Figure 7 : le triangle didactique de Guy Brousseau**

Ici nous voyons les interactions entre enseignant et élèves relativement à un savoir, dans une situation à finalité didactique. L'enseignant est celui qui connaît le plus, mais aussi qui peut anticiper ce qu'il y a à savoir. Nous ne dirons pas que l'élève n'entretient aucune

relation au savoir avant l'enseignement, mais simplement que dans l'état initial, cette relation est peu ou pas adéquate. Si l'enseignant a réussi, il doit pouvoir se retirer et l'élève conserve sa relation au savoir indépendamment de la présence de l'enseignant. Et c'est ça l'APC, les enseignements sont centrés sur les apprentissages, d'où le slogan « apprentissage utile » de Perrenoud et Roegiers, centrés sur « le développement des compétences » et sur « l'apprenant », principal acteur de l'apprentissage.

### 6.2.3. Explication des résultats liés à la troisième hypothèse de recherche.

**Tableau 77 : résultats de la variable indépendante 3.**

Difficultés de l'APC	% Tout à fait d'accord	% Tout à fait en désaccord
Incompréhension de l'approche par compétences par les enseignants	17,8	16,1
Effectifs pléthoriques handicapant le travail en groupe	50,0	13,9
Difficulté à couvrir le programme annuel avec 108h	55,6	10,6
Quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs	64,4	7,2
Manuels au programme rendant difficile l'enseignement de l'allemand	66,1	11,7
In appropriation des salles de classes pour les travaux en groupe	43,3	8,3
Effectivité des activités d'intégrations	25,0	7,8
Evaluation selon l'approche par compétences	59,4	11,7
Existence des formations sur l'approche par compétences	65,0	10,0
Participation aux séminaires de formations sur l'approche par compétences	75,6	5,0
Possession des outils d'enseignement selon l'approche par compétences	38,3	21,7
Nombre suffisant d'enseignants d'allemand	47,8	12,8
Possession et appropriation des programmes d'études d'allemand	96,1	,6
Exploitation des programmes d'allemand lors de la préparation des leçons	90,6	1,7
Enseignement de l'expression orale en allemand	65,0	7,8

En ce qui concerne la variable *les difficultés de l'approche par les compétences* (VI<sub>3</sub>), nous remarquons qu'il y a deux catégories : les difficultés d'ordre général et les difficultés d'ordre personnel. Celles peintes en bleu sont générales à savoir : les effectifs pléthoriques qui

handicapant le travail en groupe 50,0%, les difficultés à couvrir le programme annuel avec 108h 56,6%, le quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs 64,4% et les manuels au programme rendant difficile l'enseignement/apprentissage de l'allemand 66,1%. Ce sont des difficultés qui ne dépendent pas de la compréhension de la terminologie « d'approche par compétences » par l'enseignant, mais qui dépendent des États généraux de l'éducation et des autorités administratives tels que les inspecteurs nationaux et régionaux etc.

Cependant, les difficultés d'ordre personnel, c'est-à-dire propres à l'enseignant tel que l'incompréhension de l'approche par compétences par les enseignants, l'effectivité des activités d'intégrations, l'évaluation selon l'approche par compétences, l'existence des formations sur l'approche par compétences, la participation aux séminaires de formations sur l'approche par compétences, la possession des outils d'enseignement selon l'approche par compétences et le nombre suffisant d'enseignants d'allemand, relèvent de la volonté professionnelle de l'enseignant. L'enseignant qui fait face à ces difficultés doit se poser des questions, se demander s'il assiste aux séminaires de formation, s'il est même curieux en lisant, en faisant des recherches sur la nouvelle approche... bref il doit faire une introspection, afin de s'améliorer, être un bon enseignant. Perrenoud (1999) et l'OCDE(1994) définissent les caractéristiques d'un bon enseignant. Selon l'OCDE, voici les qualités d'un bon enseignant :

- connaissance de larges domaines et contenus ;
- aptitudes pédagogiques, y compris l'acquisition et la capacité d'utiliser un répertoire de stratégies d'enseignement ;
- réflexion et capacité à l'autocritique, marque du professionnalisme de l'enseignant ;
- empathie et engagement à la reconnaissance de la dignité de l'autre ;
- compétences de gestionnaire, les enseignants devant assumer une série de responsabilités de direction, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

Une autre approche intéressante pour décrire un bon enseignant est celle des dix compétences identifiées par Perrenoud (1999), à savoir :

- organiser des opportunités d'apprentissage pour les élèves ;
- gérer la progression de l'apprentissage des élèves ;
- traiter l'hétérogénéité des élèves ;
- développer la motivation des élèves envers l'étude et l'apprentissage ;
- travailler en équipes ;
- participer au programme scolaire et au développement organisationnel ;
- promouvoir l'engagement des parents et de la communauté envers l'école ;

- utiliser les nouvelles technologies dans leur pratique quotidienne ;
- assumer les responsabilités professionnelles et les dilemmes éthiques ;
- gérer leur propre développement professionnel.

Nous dirons qu'un bon enseignant est celui qui sait s'adapter à tout changement et qui sait tout de mme innover.

### **6.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS**

La discussion est une tentative d'explication des résultats de notre recherche à partir d'autres théories que celles utilisées durant ladite recherche. Durant ce travail, nous avons utilisé la théorie des trois actes (acte d'apprendre, acte d'enseigner et l'acte de concevoir) de Tricot et Musial, laquelle théorie est fondée sur les théories de l'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme et le socioconstructivisme). En effet, la théorie du béhaviorisme met en exergue le gain qu'apporte l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans la mesure où l'apprenant manifeste un comportement observable dans la résolution des situations-problèmes le concernant. La théorie constructiviste met l'apprenant dans son contexte, son milieu de vie et il agit dessus et le socioconstructivisme met en exergue les interactions entre les apprenants, leurs enseignants et le savoir. En fait, la théorie des trois actes résume les théories de l'apprentissage de la manière suivante : l'enseignant conçoit (quoi ?) son dispositif ; pour en (faire quoi ?) pour enseigner (comment ?) par plusieurs approches telles que : l'approche par problème, l'approche par projet et l'approche par les compétences qui nous intéresse; et faire apprendre (de quelle manière ?) à travers le travail en groupe, en mettant l'apprenant au centre de son apprentissage, c'est-à-dire en faisant de lui le principal acteur de son apprentissage.

De ce fait, l'approche par les compétences est une suite logique de l'approche transmissive, l'approche béhavioriste, constructiviste et socioconstructiviste, c'est pourquoi les résultats montrent les gains, les risques et les difficultés à pratiquer l'APC. La pratique de l'APC trouve son fondement théorique dans le socioconstructivisme, qui a non seulement des atouts mais aussi des limites. Et certainement très bientôt, le monde scientifique connaîtra une nouvelle théorie, qui ne mettra pas fin au socioconstructivisme, mais sera une continuation de cette dernière. C'est ainsi que la science fonctionne. Donc les difficultés que rencontrent les enseignants sont tout à fait légitimes, leur désir de maîtriser la pratique de l'APC est fondé, leur questionnement par rapport à son introduction dans l'enseignement/apprentissage de

l'allemand est de leur devoir. Mais puisqu'elle est là, ils doivent la pratiquer tout en dépassant les limites et les barrières que celle-ci leur propose au quotidien, pour cela, ils doivent être engagés et doivent innover. D'où les théories de l'engagement et de l'innovation devant aussi expliciter notre sujet de recherche. Que stipulent ces théories ?

La théorie de l'engagement, conceptualisée par Kiesler (1971) et développée par Joule et Beauvois (1998), s'inscrit dans le prolongement de la théorie de la dissonance cognitive. L'engagement part d'une idée assez simple : l'homme est rationalisant. Dans cette optique, il adapte ses idées pour les mettre en conformité avec ses actions. L'action précède la rationalisation des opinions d'une personne qui cherche à donner un sens positif à ses opinions.

Suivant Beauvois et Joule(1998), il est possible de conduire les hommes à changer en provoquant des situations qui, une fois vécues, feront évoluer les opinions par une rationalisation *a posteriori*. En d'autres termes, il s'agit d'une adhésion après l'action. Or le passage à l'acte et à l'engagement est déterminant suivant cette approche puisque cette théorie postule que seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées ou par nos sentiments, mais par nos conduites affectives. Dans leurs travaux, Beauvois et Joule précisent que l'engagement est le prolongement des conduites situationnelles. L'engagement dépend donc des conditions externes à la personne, c'est-à-dire l'environnement organisationnel et l'environnement institutionnel en général.

De ce fait, si nous tergiversons souvent avant de prendre une décision, pesant patiemment le pour et le contre, une fois la décision prise et transformée en une conduite effective, nous aurons toujours tendance à ne plus la remettre en cause. Et à rationaliser cet acte, à le justifier même si l'on a parfois au fond de nous le sentiment diffus de s'être trompé ou d'avoir été trompé. « L'individu rationalise ses comportements en adoptant après coup des idées susceptibles de les justifier » Beauvois et Joule(2002). L'individu finit ainsi par être intimement persuadé du bien-fondé de sa nouvelle opinion. On appelle escalade d'engagement selon les auteurs suscités, cette tendance que manifestent les individus à s'accrocher à une décision initiale, même si elle est clairement remise en cause par les faits.

Les persévérations, même les plus dysfonctionnelles, s'expliqueraient par le souci ou le besoin qu'aurait l'individu d'affirmer le caractère rationnel de sa première décision. Ainsi, continuer à investir sur une filiale qui s'avère être un canard boiteux aurait pour fonction d'attester du bien-fondé de la première décision financière. Tout se passe comme si le sujet

préférerait s'enfoncer plutôt que de reconnaître une erreur initiale d'analyse, de jugement ou d'appréciation.

Selon Beauvois et Joule (2002), le sentiment de liberté joue un rôle primordial dans les phénomènes de préservation des décisions. L'individu qui a pris sa décision sous la contrainte se sentira nettement moins engagé par son acte que celui qui l'a prise librement. Un phénomène qu'intègrent très bien les nouvelles formes de management : on utilise la technique de décision pour amener les travailleurs à décider, en toute liberté, d'émettre des comportements qui de toute façon étaient requis. Sachant qu'ils remettront beaucoup plus difficilement en cause cette décision (qu'ils ont prise librement) que si elle leur avait été imposée par leur hiérarchie.

La caractéristique principale de ce que l'on nomme « piège abscons » est que l'individu s'y retrouve engagé dans un processus qui se poursuivra de lui-même jusqu'à ce qu'il décide activement de l'interrompre, si toutefois il le décide. C'est la raison pour laquelle les services inutiles sont toujours vendus sous forme d'abonnements reconductibles tacitement. Des expériences l'ont montré : les joueurs qui perdent le plus sont ceux qui doivent dire "stop" et qui ne savent pas le dire. À l'inverse, ceux qui doivent dire "allez" pour signifier qu'ils doivent continuer, et par conséquent qui sont conduits à décider à intervalles réguliers de poursuivre ou non le jeu, sont ceux qui perdent le moins d'argent. L'engagement au travail serait constitué de trois dimensions que sont : affective, cognitive et conative. L'approche affective de l'engagement a été mise sur pied pour la première fois par Dubin(1965). Ses travaux tentent d'analyser la place occupée par le travail dans la vie de l'individu en général. Ils se fondent sur l'idée selon laquelle l'importance accordée au travail dépend de la capacité de celui-ci à satisfaire les besoins de l'individu. Cette première composante très utilisée représente la valorisation du travail comme *un intérêt central de la vie*. Selon l'approche cognitive de l'engagement, quant à elle, l'engagement au travail serait fonction d'une part du niveau de performance atteint dans le travail et d'autre part de l'importance que l'individu attache à cette performance par rapport à l'image qu'il a de lui-même. L'engagement devient alors le reflet d'un jugement réflexif sur un niveau de performance donné. À ce titre, il devient en relation avec la notion d'estime de soi. Selon l'approche conative de l'engagement enfin, l'engagement au travail est défini comme la participation active de l'individu dans son travail. Allport (1943) précise que l'engagement au travail ne se réduit pas à des actes ou à des comportements visibles, mais à une participation psychologique permettant à la personne de satisfaire ses besoins.

En fait les enseignants semblent conservateur de leurs anciennes méthodes d'enseignement, tout simplement, car ayant trouvés des difficultés en la pratique de l'APC, plusieurs ont refusé de s'adapter à la nouvelle méthode, d'autres l'ont fait par contrainte et peu sont ceux qui l'ont fait librement.

La problématique de l'innovation n'est pas quelque chose de nouveau dans les réalités quotidiennes. Par contre, la caractérisation de l'innovation comme objet de recherche en sciences sociales et éducatives est une entreprise beaucoup plus contemporaine, particulièrement dans les domaines de l'éducation et de la formation.

En effet, Cros (1997) a retracé pas moins de trois cents définitions du mot innovation. « Si la recherche sur l'innovation est récente, le terme, lui, est ancien et a été utilisé dès le XI<sup>e</sup> siècle. On le retrouve plus fréquemment au XVIII<sup>e</sup> siècle dans un sens particulier : innovation : introduction de quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage, dans un acte. Il ne faut point faire d'innovation. Les innovations sont dangereuses». Or, de nos jours, loin de constituer un danger pour les organisations, l'innovation est invoquée par nombre d'acteurs comme la panacée à tous les maux de la modernité.

Or force est de reconnaître que les recherches sur les innovations en enseignement secondaire ne sont pas légions, et trahissent un manque de théorisation notable. Ainsi, entre les discours des dirigeants du secondaire qui clament haut et fort que le secondaire doit devenir flexible, innovant et apprenant et les réalités pédagogiques des enseignants et des apprenants aux prises avec des connaissances à expliciter et des compétences à développer, la réflexion théorique a tout de même peu à offrir. Les innovations technologiques et/ou curriculaires peuvent faire l'objet de la réflexion en autant qu'elles s'inscrivent à l'intérieur des paramètres définitionnels que nous empruntons à Bécharde et Pelletier (2001).

*L'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs (p. 133).*

En effet, il nous faut étudier plus attentivement les contributions théoriques les plus saillantes qui ont marqué la problématique de l'innovation à travers les sciences sociales. Dans une note de synthèse sur l'innovation en éducation et formation, Cros (1997), fait un tour d'horizon de plusieurs disciplines scientifiques pour identifier les fondements théoriques qui pourraient guider la réflexion sur les innovations. Quelques sociologues, intéressés

précisément par les innovations, se sont centrés sur le processus de diffusion (Sperber, 1996); d'autres scrutent les raisons des individus d'innover et identifient des types d'innovations qui se déploient dans la société (Boudon 1979, 1985). Mais, selon Cros (1997), «il est impossible de construire des lois d'émergence ou de diffusion de l'innovation. La sociologie peut seulement élaborer des modèles, des schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses, mais qui ne peuvent prétendre à l'universalité » (Cros, 1997, p.131).

Les sociologues des organisations qui se sont le plus intéressés aux innovations sont Crozier (1980) avec la théorie systémique, Sainsaulieu (1987) avec la théorie de l'apprentissage culturel et Alter (1990) avec la gestion du désordre dans l'entreprise. Ce qui fait dire à Cros (1997) que «d'une façon générale, la sociologie des organisations apporte la dimension collective territorialisée et les conditions propices au développement de l'innovation, qu'elle soit d'ordre technologique, organisationnel ou social. Elle souligne l'aspect interrelationnel et contingent de l'innovation étroitement lié à la structure même de l'organisation (Mintzberg, 1986). Elle ajoute à la sociologie un aspect microsocial, en mettant en valeur l'apprentissage d'une collectivité à travers sa créativité (Rémouchamps et Tilman, 1991, Jelinek, 1979)» (p. 133).

Du côté de la psychologie sociale, l'intérêt se porte sur le plan individuel par l'étude de l'innovateur et de son profil (caractéristiques et perceptions) et des effets des interactions entre les personnes particulièrement lors des résultats du processus d'innovation où l'influence, le conflit, et la communication entrent en scène (Rogers 1962; Moscovici, 1979; Baubion-Broye, 1987). Ces contributions invitent les chercheurs à décrire la diversité des innovations pour tenter d'en débusquer les éléments transversaux.

Les contributions des anthropologues des sciences et des techniques suggèrent de leur côté que les innovations, loin de se diffuser comme une épidémie ou par un processus d'influence ou de conflit, se transmettent par des traductions successives entre différents acteurs concentrés sur un même objet (Latour, 1986, 1992). Malgré ses limites, Cros (1997) indique que « ce modèle a l'avantage de substituer au modèle diffusionniste (...) un modèle qui prend en compte la totalité du phénomène, dans une continuité et une symétrie, sans le découper en deux temps : objet et diffusion; cette dernière étant envisagée comme un ajout externe et non pas comme une composante interne de la mise au point du nouveau produit ou du nouveau procédé» (Cros, 1997, p.135).

Finalement, les contributions de l'économie à la problématique de l'innovation partent des travaux de Schumpeter (1934) quand on parle d'entrepreneurs et de Burgelman et Sayles (1987), quand il est question des intrapreneurs (entrepreneurs dans la grande

entreprise). En contexte de compétition, les entreprises doivent se démarquer et créer de nouveaux produits, de nouveaux marchés ou de nouveaux procédés de fabrication. Les efforts pour développer ces nouveautés en créant une toute nouvelle entreprise ou en l'insérant dans une entreprise existante sont substantiels et ont donné lieu à de nombreuses recherches pour en définir les différents processus d'émergence.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'intérêt pour les innovations est manifeste mais les contributions sont très éparses et les définitions de l'objet vont dans tous les sens. Les deux auteurs qui ont tenté de proposer une synthèse du domaine sont Cros (1997) pour l'éducation primaire, secondaire et la formation, et Silver (1998) pour l'enseignement supérieur. Voici ce que Cros (1997) constatent en fin de synthèse des travaux sur les innovations en contexte d'éducation et formation :

Les travaux américains se sont parfois noyés dans l'inextricable situation de l'innovation en éducation. Ils ont cependant dégagé des modèles d'intelligibilité qui permettent de mieux saisir la dynamique innovante. Outre les entrées (temps, acteurs différents, aspect politique et culturel), les niveaux d'accès à l'innovation fluctuent et s'entremêlent : du niveau central et politique, au niveau individuel dans ses profondeurs. L'innovation en éducation, comme l'apprentissage, conserve son mystère. Il est difficile de faire une synthèse des travaux sur l'innovation qui ne soit que par les niveaux (central ou périphérique), tant, dans les recherches menées, ces niveaux sont interpellés et étroitement associés. On a toujours l'impression que l'étude sur l'innovation en éducation et en formation touche tous ces domaines qui s'entrecroisent et s'inter fécondent. (Cros, 1997, p. 150).

L'approche par les compétences. C'est cette approche qui est au cœur de toutes les réflexions pédagogiques. La théorie de l'innovation trouve tout son intérêt dans notre travail, car les programmes d'études, méthodes, stratégies, techniques d'enseignement/apprentissage, dispositifs d'enseignement, matériels didactiques, connaissent un changement.

## **CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE**

Rendue au terme de cette partie réservée à la méthodologie et son opérationnalisation, nous disons qu'il était question pour nous de dire où, comment et avec est ce que nous comptons collectés les données. Puis de présenter les résultats, de les analyser, de donner un sens à ces résultats et de les discuter. À travers le questionnaire, nous avons pu collecter les données auprès des enseignants d'allemand dans les lycées et collèges des huit chefs-lieux des régions du Cameroun. Puis à travers le guide d'entretien, nous avons collectés les données auprès des inspecteurs d'allemand et des élèves germanistes.

Après présentation et analyse de ces résultats, nous sommes parvenus aux résultats selon lesquels il existe un lien significatif entre la pratique de l'approche par compétence dans les lycées et collèges du Cameroun et ses enjeux et aussi ses difficultés. Donc il est important pour les enseignants de trouver des stratégies pour améliorer la pratique de cette nouvelle approche dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun.

De quelles stratégies s'agit-il ? Cette recherche a-t-elle été menée sans heurt ? Si non quelles sont les difficultés auxquelles elle a fait face ? Qu'apporte cette recherche à la science ? Aux inspecteurs ? À l'État camerounais, et plus particulièrement aux enseignants d'allemand du secondaire du Cameroun ?

La troisième partie de ce travail de recherche donnera des approches de réponses à ces différentes questions.

---

TROISIÈME PARTIE : DIFFICULTÉS ET  
UTILITÉS DE LA RECHERCHE,  
ORIGINALITÉ SUGGESTIONS, LIMITES  
ET PERSPECTIVES

---

## **INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE**

Aucune vie n'est possible sans difficultés, et tant qu'il y a de difficultés, il y a solution. C'est dans cette logique que s'inscrit cette recherche qui est n'est pas sans difficulté, mais dont nous proposons quelques approches de solutions à plusieurs niveaux : aux institutions chargées de prendre les décisions concernant les enseignements secondaire, aux inspecteurs et aux enseignants d'allemand du secondaire. Puis, à quoi servira même cette recherche menée en terre camerounaise?

Cette partie comprendra à cet effet les difficultés et utilités de la recherche (chapitre7) dans lequel nous avons présenté les différentes difficultés qui ont meublé cette recherche; les suggestions, limites et perspectives de notre recherche (chapitre 8) où il sera question de proposer des éléments pouvant contribuer à améliorer la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun.

**CHAPITRE VII. DIFFICULTÉS ET UTILITÉS DE LA  
RECHERCHE**

## 7.1. DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE

### 7.1.1. Difficultés au niveau méthodologique

Toute recherche suppose des difficultés. La nôtre ne fait pas exception. Au début nous étions confrontées à des problèmes de collecte de données, qui était engendré par le choix de l'instrument de mesure et la population concernée.

Bien que le questionnaire soit pour la plupart un outil des plus efficaces de collecte de données, parce qu'il permet la standardisation des données de la mesure et la comparaison des données et la comparaison des résultats, notre instrument nous a créé d'énormes difficultés, quand à son élaboration, puis son administration.

Le questionnaire est un instrument de mesure qui permet de préserver l'anonymat des réponses des enseignants. Ceci est recommandé par tous les spécialistes en sondage d'attitudes et d'opinion. Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, nous citerons celles relatives à l'anonymat des répondants. L'analyse des données dépend du sujet.

Pour que notre instrument de recueil de données possède des qualités métrologiques, nous avons procédé à une recherche de validation sur deux niveaux : analyse de la validité et de la fidélité de nos items. Cette procédure nous a obligés à faire des recherches dans le domaine de l'analyse statistique. Cette opération nous a valu une débauche d'énergie étant donné que nous n'avons pu bénéficier d'une quelconque assistance ni au niveau de notre formation initiale, ni au niveau de la formation continue dans ce domaine.

Il faut noter que la collecte des données implique aussi la collecte des données théoriques. La collecte de ses données nécessite la consultation de la littérature relative à l'objet d'étude. Il fallait donc se rendre dans des bibliothèques et consulter des ouvrages ayant une relation avec notre problématique de recherche.

Nous pensons que l'accès aux thèses est indispensable pour l'évolution de la recherche, il permet au chercheur de justifier son sujet et se préparer par rapport à ce qui a été fait ailleurs. La consultation des travaux de recherche dans le domaine que nous avons choisi aurait pu nous éviter de consacrer beaucoup de temps à la lecture de la littérature, qui n'était pas d'une grande utilité pour l'avancement de la recherche de notre problématique.

Il faut ajouter le nombre très réduit, dans nos bibliothèques, d'études sur les enjeux et difficultés de la pratique de l'approches par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand, surtout les travaux scientifiques rédigés par les camerounais.

Nous n'omettons pas de signaler le refus de certains enseignants et inspecteurs de répondre à nos questions, et ceux qui nous ont remis des questionnaires non exploitables : nous n'avons pas observé un quelconque sérieux dans les réponses aux items ; peut-être c'est une autre forme de refus de collaboration avec le chercheur.

La possibilité de saisir les enseignants concernés par la recherche pour leur faire parvenir le questionnaire n'était pas évidente, dans la mesure où les établissements où travaillent les enseignants sont situés loin de la capitale politique du Cameroun où cette recherche est menée et où nous vivons.

### **7.1.2. Difficultés au niveau du choix de l'objet d'étude**

L'étude autour de la pratique de l'approche par les compétences est très complexe dans la mesure où c'est une approche nouvelle, nouvelle pour les enseignants, les apprenants, les chercheurs les inspecteurs, les États généraux de l'éducation et autres, bref elle est nouvelle dans le système éducatif camerounais. Elle est aussi complexe, parce qu'abordée dans plusieurs domaines, parmi lesquels l'éducation, qui nous concerne.

D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous avons précisé que notre perspective d'exploration est une approche quantitative de type descriptive et qualitative, puisqu'il fallait bien explorer ce sujet sur tous ses angles et auprès des personnes ressources : à savoir les inspecteurs, les enseignants et les élèves.

Nous faisons remarquer qu'en plus de cette contrainte, il n'y a pas beaucoup de travaux dans ce domaine au Cameroun.

De plus le corpus de notre étude était le discours des élèves, des enseignants et des inspecteurs ; leur conception de la collecte des données requiert un travail de terrain, qui nécessite des déplacements répétés auprès des enseignants et inspecteurs, dans leurs établissements scolaires, inspections et ministères; la plupart du temps, nous butons face aux contraintes administratives ; notre tâche n'a pas toujours été sans difficultés puisque la disponibilité des enseignants et des inspecteurs n'a pas été chose évidente et qui, à plusieurs reprises, ont failli être source de découragement pour le chercheur, que nous sommes.

## **7.2. UTILITÉ DE LA RECHERCHE.**

L'objectif de ce travail de recherche est de déceler les enjeux et les difficultés liées à la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun. Nous voulons identifier les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand du point de vue des apprenants, des enseignants et des inspecteurs. Puis ressortir les risques de ce nouveau paradigme avec ces derniers et lister avec eux les difficultés auxquelles ils sont confrontés respectivement en situation d'apprentissage, en situation d'enseignement et en situation de formation et de recyclage.

Nous sommes persuadées que la réalisation de tout travail de recherche, quel que soit le domaine, est d'une quelconque utilité pour les acteurs concernés par le questionnement de celui qui l'a entrepris. Notre travail a été riche d'enseignement. Il nous a conduits à prendre conscience de l'ampleur du cadre dans lequel cette nouvelle approche d'enseignement de l'allemand, langue étrangère, et ce en parcourant une littérature ainsi qu'un ensemble d'éléments théorique très intéressants, qui étaient pour nous inconnu avant le début de la recherche.

### **7.2.1. Pour les apprenants**

La nouvelle réforme scolaire a permis aux apprenants de se sentir concernés par l'objet d'apprentissage. Ceux du premier cycle sont désormais capables de résoudre les conflits familiaux à travers le module vie familiale et sociale, d'organiser des anniversaires sans plus demander l'aide des secrétaires pour la conception des billets d'invitation, des pâtisseries pour la fabrication du gâteau d'anniversaire. Ils deviennent des protecteurs actifs et puissants de leur environnement. Grâce au nouveau paradigme d'enseignement, les élèves sont des bons économistes, réconciliateurs, organisateurs et des protecteurs.

L'APC a donné la possibilité aux apprenants du second cycle de prendre conscience de la nécessité pour les jeunes filles d'être instruites, ceci par le thème portant sur l'émancipation de la femme, qu'elle doit travailler afin d'apporter elle aussi des revenus pour le bon fonctionnement de son foyer ; que cela ne relève plus de la seule responsabilité de l'homme. Puis les élèves ont compris qu'après le Baccalauréat, ils peuvent faire des mini-jobs tout en continuant leurs études supérieures, ceci dans le but de soutenir leurs parents.

### **7.2.2. Pour les enseignants**

Le nouveau curriculum au secondaire a soulevé de nombreuses questions au sein du collectif des professeurs, relatives à l'organisation du travail enseignant. En effet c'est la manière d'appliquer tous les principes de l'approche par compétences qui pose problème. Les enseignants, après avoir pris connaissance des nouvelles orientations, ont eu beaucoup d'interrogations à l'esprit, ce qui les a laissés dans l'incertitude quant à la mise en œuvre des nouvelles recommandations.

Nos différents et nombreux contacts avec les enseignants nous ont amené à leur donner le soin de s'exprimer à ce sujet, de se libérer, parce qu'ils voyaient au questionnaire une solution à leurs inquiétudes. Nous avons entamé avec eux des discussions concernant les différents points relatifs au cadre théorique de l'approche ; ce qui nous a permis de fournir quelques éléments de réponse aux questions de ces derniers.

Notre travail pourrait constituer un document supplémentaire pour l'amélioration de la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun.

### **7.2.3. Pour les institutions**

Comme toutes les recherches qui ont été entreprise dans les domaines des enjeux et des difficultés de la pratique de l'APC dans l'enseignement, nous sommes persuadée que l'étude que nous avons menée a peu de chance de retenir l'attention de l'institution scolaire. Elle pourrait être considérée comme une évaluation partielle d'un aspect de la mise en œuvre du nouveau dispositif pour remédier aux insuffisances et aux facteurs qui ont fait défaut lors de l'initiation de la réforme. Connaître les enjeux et les difficultés de l'APC pourrait aboutir à une bonne pratique de celle-ci par les enseignants et par conséquent améliorer sa mise en œuvre.

L'étude a fait état des enjeux et des difficultés liées aux nouvelles orientations du modèle préconisé. Elle a montré que la bonne pratique de l'approche par les compétences dépend du degré de gains, de risques et de difficultés qu'ont les enseignants. Donc plus l'enseignant sait qu'il gagne en enseignant avec l'APC, plus il la pratique, plus les difficultés sont grandes, moins il met œuvre le nouveau dispositif. Comme toute recherche, les résultats de la thèse devraient contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement/apprentissage de l'allemand en rapport avec l'approche par compétences.

Notre travail a révélé qu'on ne peut pas imposer aux enseignants des prescriptions sans toutefois les former dès la base à cela. Un projet d'innovation n'a pas beaucoup de chance de réussir sans l'innovation au sein des écoles normales, sans l'innovation dans les curricula de formation des enseignants et dans les manuels d'enseignement.

**CHAPITRE VIII : ORIGINALITÉ, SUGGESTIONS, LIMITES  
ET PERSPECTIVES**

## 8.1 ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE

Nous allons appliquer la théorie des trois actes à savoir : la théorie de l'acte d'apprendre à l'école, la théorie de l'acte d'enseigner et la théorie de l'acte de concevoir dans le module I (vie familiale et sociale) des classes de 4<sup>e</sup>, Première et Terminale, ceci dans la préparation et la présentation des leçons des dites classes. L'évaluation s'est uniquement faite en classe de Terminale.

Nous avons de ce fait préparé les leçons du module I des classes de 4<sup>e</sup>, Première et Terminale que voici :

### 8.1.1. Fiche d'exécution des leçons du module 1 classe de 4<sup>ème</sup>

Discipline : allemand

Intitulé du module I : vie familiale et sociale

Matériel didactique: Ihr und Wir plus 1

Compétence générale du module : L'apprenant peut saluer quelqu'un et répondre à une salutation, demander le nom, l'âge et la provenance de quelqu'un, se présenter et présenter une autre personne, prendre congé de quelqu'un, présenter sa famille et décrire son environnement scolaire.

**Situation – Probleme:** du siehst eine Person für das erste Mal. Was machst du? (Etant donné qu'on est en début d'année l'enseignant peut formuler cette situation de vie en français)

Lektion 1: Die Vorstellung und die Begrüßung S.10-12

Compétence intermédiaire attendue : L'apprenant peut saluer quelqu'un et répondre à une salutation, demander le nom, l'âge et la provenance de quelqu'un, se présenter et présenter une autre personne, prendre congé de quelqu'un.

**Text : Guten Tag !** (1<sup>ère</sup> partie) S.10

-L'enseignant demande aux apprenants d'observer l'image et de et de répondre aux questions.

#### **Bildinterpretation :**

1-Wer sind die Personen auf dem Bild ? **Adama und Markus**

2-Aus welchen Kontinenten kommen sie ? **Aus Afrika und aus Europa (Deutschland)**

**Lecture silencieuse (Stillesen)**

-L'enseignant invite les apprenants à lire le texte et à dire comment est-ce qu'on salue et prend congé de quelqu'un en Allemand, note leurs propositions au tableau tout en les corrigeant et les complète éventuellement.

**Comment saluer quelqu'un en Allemand ?**

Guten Morgen ! (de 6h à 11h)

Guten Tag ! (de 11h à 17h)

Guten Nachmittag ! (de 13h à 17h)

Guten Abend! (de 17h à 23h)

Grüß dich ! ;

Hallo ! ;

Willkommen !

**Comment prendre congé de quelqu'un ?**

Auf Wiedersehen ! Gute Nacht ! Tschüs ! Bis später ! Bis bald

(Il faut préciser que Hallo !, Grüß dich ! et Tschüs sont des expressions familières)

AB S.12/Ü25

**Lecture expressive (Lautlesen)**

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

**Vocabulaire**

- il sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

**Grammaire : Les pronoms personnels et les formes verbales à l'infinitif et au présent**

Korpus

1-Woher kommst du ?

Ich komme aus Kamerun

2-Wo wohnt Adama ?

Er wohnt in Douala

3-Wo ist Mariama ?

sie ist in Yaoundé

3-Sprecht ihr Deutsch ?

Nein, wir sprechen Englisch

4-Sind Tom und Ali siebzehn?

Ja, sie sind siebzehn

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus et à identifier tous les verbes. Après correction il leur demande de souligner leurs terminaisons et leurs sujets. Cela lui permettra d'introduire le cours sur les pronoms personnels et les formes verbales à l'infinitif et au présent.

#### ❖ **Die Personalpronomen**

En Allemand nous distinguons les pronoms personnels singuliers **ich – du - er/es/sie** (à expliquer) et ceux au pluriel **wir – ihr – sie**. Ils modifient la forme des verbes lorsqu'ils sont conjugués. (cf corpus).

#### ❖ **Die Verben im Infinitiv**

À la forme infinitive le verbe est généralement constitué d'un **radical** et d'une **terminaison** qui dans la plupart des cas est **en**. Z.B : **kommen – wohnen – heißen – lernen – sprechen**.

Il existe tout de même certains verbes dont la terminaison à l'infinitif c'est **n**. z.B : **bedauern - handeln**

#### ❖ **Die Konjugation der Verben im Präsens**

-Les apprenants sont invités à observer le corpus et à identifier la règle qui est améliorée par l'enseignant.

Pour conjuguer la plupart des verbes au présent on ajoute au radical de l'infinitif les terminaisons suivantes : **e – st – t – en – t – en**.

-L'enseignant écrit plusieurs verbes à l'infinitif au tableau, conjugue entièrement l'un d'entre eux et laisse le soin aux apprenants de conjuguer les autres sur le même modèle.

-L'enseignant conjugue également les auxiliaires **sein** et **haben** qui ont une forme particulière.

-Il précise aussi qu'il existe des verbes qui changent de voyelle du radical aux 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> personne du singulier lorsqu'ils sont conjugués au présent. Illustration avec le verbe **sprechen**.

AB S.7/Ü11, 13 ; S.9 / Ü19 ; S.16/Ü8-10 ; S.17/Ü11

**Text : Guten Tag !** (deuxième partie) S.11

#### **Bildinterpretation**

-L'enseignant demande aux apprenants d'observer l'image et de répondre aux questions.

1-Wer sind die Personen auf dem Bild ? **Adama, Markus und Nina**.

2-Was machen sie? **Sie begrüßen sich.**

### **Lecture silencieuse (Stillesen)**

-L'enseignant invite les apprenants à lire le texte et à traiter individuellement l'exercice de la page 10, ce après quoi ils comparent leurs résultats avec leurs camarades de banc avant correction en plénière.

### **Lecture expressive (Lautlesen)**

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

### **Vocabulaire**

- il sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

### **Grammaire : Die Verbstellung im Hauptsatz und im Fragesatz**

#### **Korpus:**

1-Mariama ist meine Schwester

2-Wo wohnt Adama?

3-Kommt Markus aus Deutschland?

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus et à identifier les verbes dans chacune des phrases ainsi que leurs positions. Il les amène à identifier la règle avant de la compléter.

Dans **la proposition principale** le verbe conjugué occupe toujours la deuxième position et la première est occupée par un nom ou un pronom (jouant le rôle de sujet) ou par un adverbe.

z.B : Adama wohnt in Kamerun. Er ist intelligent. Leider spricht er kein Deutsch.

Lorsque le verbe conjugué se place en première position dans une phrase interrogative, on dit de l'interrogation qu'elle est **totale (Ja/Nein-Frage)**. Z.B : Wohnst du hier ? Sprichst du Deutsch ? ...

Lorsque le verbe conjugué se place en deuxième position dans une phrase interrogative et que la première position est occupée par un pronom interrogatif, on dit de l'interrogation qu'elle est **partielle (W-Frage)**. z.B : Woher kommst du ?

### Einige Fragewörter mit Beispielsätzen

Wie ?	Wie heisst du	Wann ?	Wann kommst du ?
Wo ?	Wo bist du ?	Wohin ?	Wohin gehst du ?
Was ?	Was lernst du ?	Wer?	Wer ist das?
Wie alt?	Wie alt bist du?	Wie lange?	Wie lange bleibst du hier?
Warum?	Warum arbeitest du?	Wie oft?	Wie oft lernst du Deutsch?
Wie viele?	Wie viele Personen sind in der Klasse?		

-L'enseignant invite les apprenants à se présenter en répondant aux questions de l'exercice A3 de la page 11, ce après quoi ils feront de petits dialogues avec leurs voisins de banc.

AB S.5/Ü4-7; S.19/Ü17

Die Zahlen von 0 bis 20. Einsatz des Liedes **Wo ist Markus denn geblieben?**

AB S.8/Ü14, 16

### Grammatik: Der Definitartikel, der Indefinitartikel und der Possessivartikel (erste und zweite Person) im Singular.

#### Korpus:

1-die Lehrerin Kauft dein Buch. Sie ist nett.

2-das Baby weint. Es hat Hunger

3-Meine Mutter hat eine Schwester

4-der Vater kommt. Er ist ein Journalist

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus, à identifier tous les déterminants et à les classer selon leurs natures. Ils doivent également identifier les pronoms personnels et les noms qu'ils remplacent. L'enseignant coordonne cette activité et fait un résumé.

Il existe trois genres en Allemand :

Le genre **masculin** avec pour article défini **der** et article indéfini **ein**. ce qui correspond au pronom personnel **er**. z.B : der Bruder ein Bruder

Le genre **féminin** avec pour article défini **die** et article indéfini **eine**. ce qui correspond au pronom personnel **sie**. z.B : die Schule eine Schule

Le genre **neutre** avec pour article défini **das** et article indéfini **ein**. ce qui correspond au pronom personnel **es**. z.B : das Baby ein Baby

Les adjectifs possessifs de première et deuxième personne du singulier sont respectivement **mein** et **dein** pour le masculin et le neutre et **meine** et **deine** pour le féminin. Ils se déclinent comme l'article indéfini.

### Tableau récapitulatif

Genus	Personalpronomen	Definitartikel	Indefinitartikel
Maskulin	er	Vater der Lehrer Bruder	Vater ein Lehrer Bruder
Feminin	sie	Mutter die Schwester Schule	Mutter eine Schwester Schule
Neutral	es	Kind das Baby Buch	Kind ein Baby Buch

### Possessivartikel

	Maskulin	Feminin	Neutral
Ich	mein Bruder	meine Schwester	mein Baby
Du	dein Bruder	deine Schwester	dein baby

AB S.9/Ü17, 18 ; S.10 / Ü20

### Grammatik: Die Negation mit nicht

#### Korpus:

Kommst du aus Kamerun? Nein, ich komme nicht aus Kamerun

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus et à identifier l'élément qui permet de rendre la phrase négative.

En Allemand pour rendre une phrase négative on utilise la locution négative **nicht** qui se place directement après le verbe conjugué.

z.B : Markus ist neu in der Schule Markus ist **nicht** neu in der Schule.

Herr Konaté geht zur Arbeit Herr Konaté geht **nicht** zur Arbeit

AB S.10/Ü21

## Lektion 2 : Der Stammbau Einstiegseite 9 und S.17

Compétence intermédiaire attendue : L'apprenant pourra présenter les membres de sa famille en établissant son arbre généalogique, il pourra également comparer une famille allemande et une famille africaine

-L'enseignant écrit le mot **Familienmitglieder** au tableau dans un cercle, donne un exemple et invite les apprenants à faire pareil en plénière avant de compléter éventuellement l'associogramme :

Der Vater – die Mutter – der Bruder – die Schwester – der Großvater / der Opa – die Großmutter/die Oma – der Onkel – die Tante – der Sohn – die Tochter – der Cousin – die Cousine – der Neffe – die Nichte - der Enkel – die Enkelin

N/B: en classe de 4ème on se limite généralement à la famille nucléaire

### Bildinterpretation S.9

-L'enseignant invite les apprenants à ouvrir le livre à la page 9 et à observer les deux familles qui s'y trouvent avant de répondre aux questions.

1-Wie heißen die Familien auf dem Bild? Familie Neumann und Familie Konaté

2-Wie viele Personen hat jede Familie? Familie Neumann hat vier Personen (der Vater, die Mutter und zwei Kinder) und Familie Konaté hat sechs Personen (der Vater, die Mutter und vier Kinder).

3-Was bemerkt ihr? (Cette question peut être posée en français). Familie Neumann ist eine **Kleinfamilie** und Familie Konaté ist eine **Großfamilie**.

### Text: Familie Konaté S.17

#### Lecture silencieuse (Stillesen)

-L'enseignant invite les apprenants à lire les textes relatifs aux membres de la famille Konaté et à traiter individuellement l'exercice qui suit, ce après quoi ils comparent leurs résultats avec leurs camarades de banc avant correction en plénière.

#### Lecture expressive (Lautlesen)

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

## Vocabulaire

- il sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

-L'enseignant présente par la suite oralement les membres de sa famille et esquisse au tableau un arbre généalogique avec les dénominations des membres de la famille citées dans l'associogramme.

-Il invite également les apprenants à écrire des petits textes sur les membres de leurs familles comme c'est le cas avec la famille Konaté et d'établir leur arbre généalogique avec leurs propres informations. (cette activité peut faire l'objet d'un devoir de maison, mais l'enseignant devra contrôler si cela a été fait tout en invitant certains à prendre la parole pour faire leurs présentations.)

## Lektion 3 : Les retrouvailles en milieu scolaire S.23-25

Compétence intermédiaire attendue : L'apprenant pourra parler de son emploi du temps et de ses matières préférées, et pourra également épeler un mot allemand

### Bildinterpretation S.23

-L'enseignant invite les apprenants à ouvrir le livre à la page 23 et à observer les images qui s'y trouvent avant de répondre aux questions.

1-Wer sind die Personen auf dem Foto? **Die Schüler und ein Lehrer**

2-Wo sind diese Personen? **In der Schule (im Schulhof und im Kursraum)**

3-Was ist noch auf dem Foto? **Ein Stundenplan**

-L'enseignant profite de cette image pour introduire les jours de la semaine et les matières.

4-Nenne die Schultage! **Montag – Dienstag – Mittwoch – Donnerstag – Freitag – Samstag – Sonntag**

5-Was sind die Schulfächer in diesem Stundenplan? (il est question ici de citer les matières de l'école)

## Text : Der erste Schultag (1ère Partie A1 und A2) S.24

### Bildinterpretation S.23

-L'enseignant demande aux apprenants d'observer l'image et de répondre aux questions.

1-Wer sind die Personen auf dem Bild ? **Adama – Karim – Fatou – Markus**

2-Wer ist der Mann ohne Schuluniform? **Ein Lehrer (Herr Dossou)**

### **Lecture silencieuse (Stillesen)**

-L'enseignant invite les apprenants à lire le texte et à et à répondre aux questions.

1-Wie lange bleibt Markus in Afrika? **Vielleicht zwei oder drei Jahre**

2-Wie findet Markus Geschichte? **Er findet Geschichte interessant**

3-Was ist das Lieblingsfach von Fatou? **das Lieblingsfach von Fatou ist Englisch**

### **Lecture expressive (Lautlesen)**

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

### **Vocabulaire**

- il sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

### **Traduction**

-L'enseignant propose des phrases du texte à traduire

1-Ich bin Karim. Guten Morgen, Markus !

2-Hier ist der Stundenplan. Heute ist Montag.

3-Am Montag haben wir Englisch, Mathe, Physik und Geschichte.

-L'enseignant met à la disposition des apprenants des formules leur permettant de parler de leurs matières préférées et de celles qu'ils n'apprécient pas beaucoup.

..... ist mein Lieblingsfach / ..... sind meine Lieblingsfächer

..... finde ich interessant / langweilig

### **Grammatik: Das Modalverb "können"**

#### **Korpus:**

1-wir **können** jeden Tag Deutsch **sprechen**

2-Er **kann** gut **erklären**

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus et à identifier le verbe conjugué dans ces phrases. Il leur demande également de donner la nature des mots qui sont à la fin de ces phrases (verbes à l'infinitif) et en profite pour énoncer la règle, ce après avoir au préalable segmenté les différents éléments de la phrase (Satzklammer).

Le verbe **können** peut traduire **la possibilité** ; z.B. : Du kannst hier spielen ou encore la capacité z.B : ihr könnt super tanzen.

Les propositions principales avec un verbe de modalité comportent presque toujours deux verbes. Le verbe de modalité est toujours en deuxième position. L'autre verbe est toujours à l'infinitif et se met en position finale.

Les apprenants sont invités à traiter les exercices B8 et B9 de la page 27 au terme duquel l'enseignant donne la conjugaison du verbe **können** au présent et à toutes les personnes.

AB S.17/Ü12

### **Grammatik : Die koordinierenden Konjunktionen und / aber**

#### **Korpus:**

1-Montag und Dienstag sind Wochentage

2-Meine Schule ist klein, aber schön

**Und** ist additiv; **aber** ist kontrastiv. Es gibt ein Komma vor der Konjunktion **aber**

### **Text : Der erste Schultag (2ème Partie A3) S.25**

#### **Bildinterpretation S.23**

-L'enseignant demande aux apprenants d'observer l'image et de répondre aux questions.

1-Wer sind die Personen auf dem Bild ? **die Schüler und eine Lehrerin**

2-wo sind sie? **In einer Klasse**

#### **Lecture silencieuse (Stillesen)**

-L'enseignant invite les apprenants à lire le texte et à répondre aux questions.

1-Wann haben sie Englisch? **Jetzt gleich, von sieben bis acht**

2-Wie heißt die Englischlehrerin? **Ihr Name ist Gueye**

### Lecture expressive (Lautlesen)

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

### Vocabulaire

- il sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

AB S.15/Ü5

### Grammatik : Der Possessivartikel dritter Person Singular

#### Korpus:

Das ist **Markus**. **Seine** Schwester heißt Nina

Das ist **Fadimatou**. **Ihr** Vater kommt aus Mali

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus et à identifier les noms propres qui s'y trouvent tout en précisant à quel genre ils renvoient. Il profite de leurs réponses pour introduire la règle.

Quand le possesseur est **masculin** l'adjectif possessif c'est **sein** – **seine** et lorsqu'il est **féminin** l'adjectif possessif c'est **ihr** - **ihre**

Le choix de l'adjectif possessif dépend du genre du possesseur mais il s'accorde selon le genre et le nombre du nom qu'il détermine.

	Maskulin	Feminin	Neutral
Markus	Sein vater	Seine Mutter	Sein Buch
Nina	Ihr Vater	Ihre Mutter	Ihr Buch

AB S.17/Ü13 ; S.18 / Ü14-15

L'enseignant introduit l'alphabet allemand à partir du nom G-U-E-Y-E qui est épelé dans le texte. Il introduit également le chant **Das ABC-Lied**

AB S.15/Ü7

**Text : Der erste Schultag (3ème Partie A4) S.25****Lecture silencieuse (Stillesen)**

-L'enseignant invite les apprenants à lire le texte et à traiter l'exercice A4.

**Lecture expressive (Lautlesen)**

-L'enseignant effectue une lecture expressive avec les apprenants et choisit quelques-uns pour la lecture qu'il doit coordonner.

**Vocabulaire**

-L'enseignant sélectionne par la suite certains mots et expressions qu'il doit expliquer afin de faciliter la compréhension du texte.

Il saisit l'opportunité des expressions Deutschlehrerin et Englischbuch pour expliquer la notion de Kompositum. Lorsqu'un nom est composé de deux noms, il prend le genre du deuxième nom.

z.B : das Deutsch + die Lehrerin = die Deutschlehrerin

AB S.15/Ü6

**Grammatik : Die Höflichkeitsform****Korpus**

1-Ah, Sie sind der neue Schüler!

2-Herr Neumann, kommen Sie aus Deutschland?

-L'enseignant invite les apprenants à observer les phrases du corpus, à identifier le pronom personnel qui s'y trouve et à dire comment est-ce qu'il est écrit. Il profite de leurs réponses pour introduire la règle.

**La forme de politesse** est utilisée lorsqu'on veut s'adresser à un inconnu, une autorité ou un supérieur. Elle ressemble à la troisième du pluriel à la différence qu'elle s'écrit toujours en majuscule **Sie** et signifie-vous **du vouvoiement** en français.

AB S.18/Ü16

**Situation d'intégration N°1**

Du bist neu in einer Schule! Dein Deutschlehrer fragt nach Informationen zu deiner Person. Stell dich vor! Folgende Fragen können dir helfen. Wie heißt du? Wie alt bist du? Woher kommst du? Wo wohnst du?

**Situation d'intégration N°2**

Dein Freund aus Deutschland möchte deine Familie kennen lernen. Stell sie vor! Folgende Fragen helfen dir. Wie heißen dein Vater und deine Mutter? Wie alt sind sie? Wo arbeiten sie? Wie heißen deine Geschwister? (Brüder und Schwestern). Wie alt sind sie? In welcher Klasse sind sie?

Alternativ: Die Lernenden können auch die E-Mail auf der Seite 11 im Arbeitsbuch ergänzen.

**Situation d'intégration N°3**

Dein Vater möchte wissen, wie dein Stundenplan ist. Präsentiere ihm deinen Stundenplan! Das kannst du in Form von einer Tabelle oder von einem Text präsentieren.

**8.1.2. Fiche d'exécution des leçons du module 1 classe de 1<sup>ère</sup>**

Discipline : allemand

Intitule du module I : vie familiale et sociale

Materiel didactique: deutsch in afrika

Beispiel von Situation : die Ehetypen

Situation-Problem : Ein Mann ist mit einer Frau geheiratet seit vier Jahren. Aber sie kann nicht kinder zur Welt bringen. Der Ehemann ist der einzige Sohn seine seiner sterbenden Mutter, die unbedingt ihre Enkeln sehen will, bevor sterben.

Was schlagen sie ihn vor ?

**Vorschläge der Schüler**

- 1- Er kann ein Kind adoptieren ;
- 2- Er kann so bleiben ;
- 3- Er kann eine andere Frau nehmen.

**Frage zu den Schüler :** und wenn ein Mann zwei Frauen hat, wie ist er ?

**Vorschläge der Schüler :** er ist ein Polygam

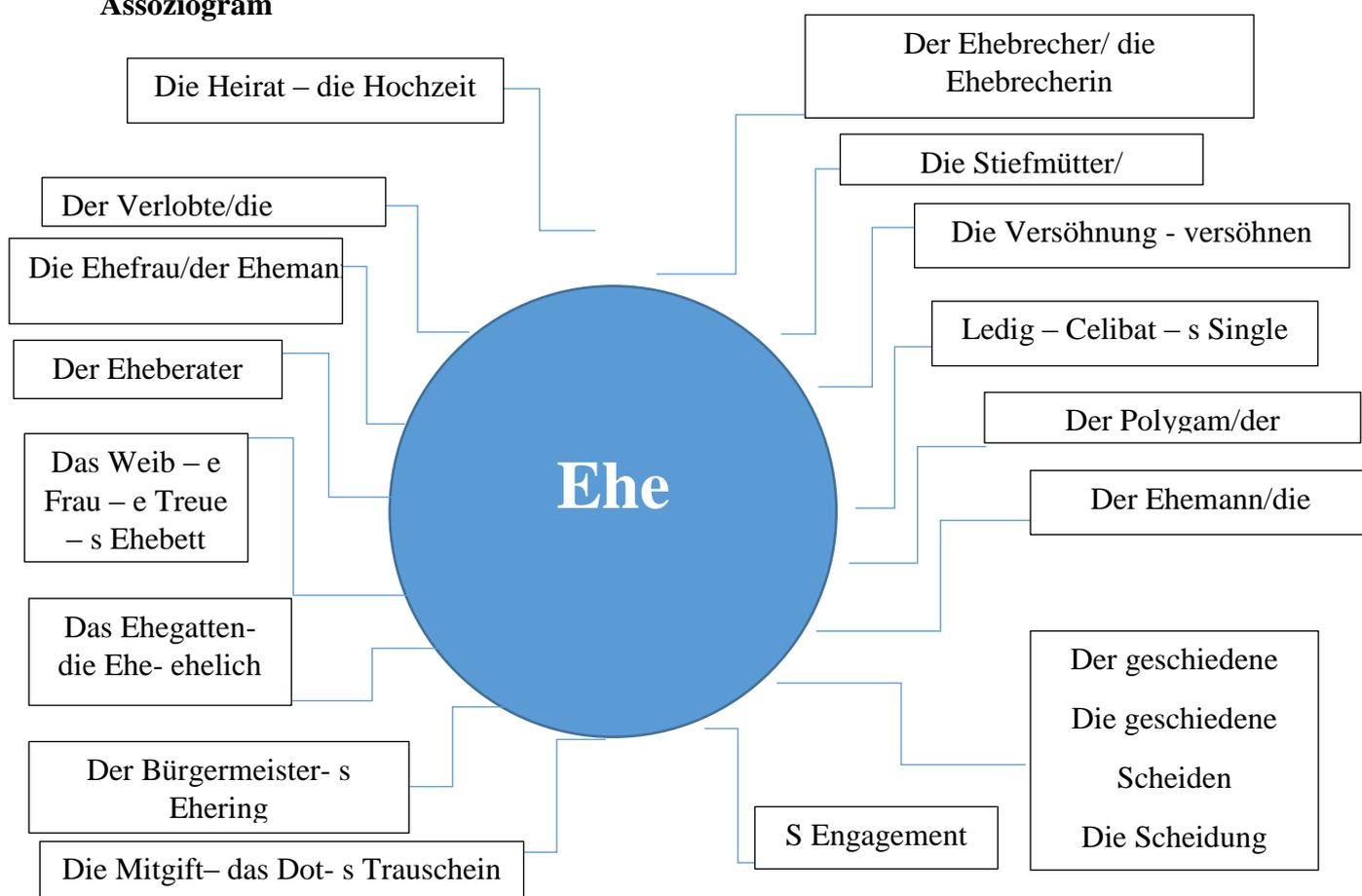
**Frage zu den Schüler :** und wenn ein Mann nur eine Frau hat, wie ist er ?

**Vorschläge der Schüler :** er ist ein Monogam

Sehr gut, heute werden wir die Ehetypen sehen

✓ Lexique lié au type de mariage

Assoziogram



### **A.1. Andere Ehetypen**

- ✓ Kirliche Trauung (mariage à l'église) : ici les conjoints se font bénir par un homme de Dieu dans une communauté chrétienne ;
- ✓ Ehe auf Probe (mariage par contrat) : les conjoints choisissent délibérément se mettre ensemble pour un nombre de temps bien défini, ce type de mariage est le plus souvent observé chez les Stars ;
- ✓ Bigamus Ehe (mariage bigame) : un conjoint légalement marié, se marié encore à une autre femme sans toutefois que le premier acte ne soit déchiré ;
- ✓ Zivilehe (mariage civil)/traditionnellehe (mariage traditionnelle) : mariage célébré respectivement devant un officier d'état civil tel que le maire ou l'un de ses adjoints, et devant les chefs traditionnelle tel que les grands-parents, les parents, les oncles, tantes et autres ;
- ✓ Gemeinsamen Ehe (mariage communautaire) : légalisation du mariage des personnes vivant en union libre dans une communauté. Ce type de mariage concerne généralement de vieilles personnes.
- ✓ Mischehe (mariage mixte) : mariage entre deux personnes de cultures ou de religion différentes. Exemple : Bamiléké & Bassa ; catholique & protestant ;
- ✓ Morganatische Ehe (mariage morganatique) : mariage entre un souverain ou un prince d'une maison régnante avec une personne de rang inférieur/mariage entre personnes d'origine différente.

### **A.2. Synonyme**

**Das Ehepaar** = das Ehegatten = die Ehepartner ;

**Die Polygamie** = die Vielweiberei ;

**Weiblich** = féminin = fraulich = weibschen ;

**Ehelichen** = sich heiraten ;

**Die Heirat** = die Hochzeit = der Ehestand ;

**Ledig** = single = ehelos ;

**Der Ehebruch** = das Ehebrechen ;

**Die Ehelosigkeit** = das Single ;

**Die Frau** = das Weib ;

**Die Ehefrau** = das Eheweib.

### **A.3. Antonyme/Gegenteile**

**Die Polygamie** ≠ die Monogamie ;

**Der Ehemann** ≠ die Ehefrau ;

**Ledig** ≠ verheiratet ≠ geschieden ;

**Sich heiraten** ≠ scheiden ;

**Die Stiefmutter** ≠ der Stiefvater ;

**Der Stiefbruder** ≠ die Stiefschwester ;

**Der Ehebruch** ≠ die Treue ;

**Polygamisch** ≠ monogamisch ;

**Ehelich** ≠ geschieden.

### **A.4. Wortbildung**

<b>Nomen</b>	<b>Verben</b>	<b>Adjektive</b>
Die Ehe	-	ehrlich
Die Ehescheidung	scheiden	Geschieden
Die Polygamie	-	Polygamisch
Das Weiblichkeit/das Weib	-	Weiblich
DerMann/die Männlichkeit	-	Männlich
Das Ehebrechen	-	Ehebrechlich
Die Frau	-	fraulich

**A.5. Pluralbildung**

<b>Nomen</b>	<b>Pluralform</b>
Die Stiefmutter	Die Stiefmütter
Der Stiefvater	Die Stiefväter
Die Ehescheidung	Die Ehescheidungen
Die Polygamie	Die Polygamien
Das Weiblichkeit/das Weib	Die Weiblichkeiten
DerMann/die Männlichkeit	Die Männlichkeiten
Der Ehebruch	Die Ehebrücher
Die Frau	Die Frauen -
Der Ehemann	Die Ehemänner
Die Vielweiberei	Die Vielweibereien

**B. LESEVERSTEHEN (compréhension de texte)**

Text : A1 : Polygamie in Sud Afrika, S. 39 (page 39) in Deutsch in Afrika von Ebisseme Marthe (cf. annexe).

**B.1. Globalverstehen des Textes : lesen sie schnell den Text und antworten sie auf diese Fragen.**

- Richtig oder Falsch ? S.10 (page 10) de Deutsch in Afrika
- Wortschatz : S.10 (page 10) de Deutsch in Afrika

**B.2. Detailverstehen des Textes : lesen sie still den Text und beantworten diese Fragen**

- Was verstehen sie unter den Begriffen Polygamie und Monogamie ?
- Nennen sie 5 Vor-und Nachteile der Polygamie

**B.3. Ausser des Textes : Benutzen sie ihre Kenntnisse, um diese Frage zu beantworten**

Geben sie 5 Vor-und Nachteile der Monogamie

Hausaufgabe : sind sie für oder gegen die Polygamie ? Begründen sie ihre Meinungen mit konkreten Beispielen.

### **C. Grammatik : das Präteritum und das Plusquamperfekt**

- **Corpus** : S.18 in Deutsch in Afrika (cf. annexe)

**Hausaufgabe** : ü 8, 9, 11, 54, 55 in Ihr und Wir Plus 3 (cf. annexe)

**Modul I** : Familienleben und Sozialintegration

**Beispiel von Situation** : die Familientypen

**Situation-Problem** : ein Ehepaar hat zwei Kinder. Der Vater stirbt und lässt seine Frau mit seinen zwei Kindern. Die Frau ist noch jung, arbeitslos und die Kinder sind noch klein.

Was kann sie machen ?

Ein anderes Ehepaar hat ein Kind. Die Mutter stirbt und lässt ihr Mann mit ihrem Kind

Was kann er machen ?

Vorschläge der Schüler

- ✓ Sie kann eine Arbeit finden ;
- ✓ Sie kann in ihre Familie zurückkehren ;
- ✓ Sie kann sich wiederheiraten ;
- ✓ Der Mann kann sich auch wiederheiraten.

Wie nennt man diese Familientypen ?

Antwort den Schülern : eine Rekomposierte Familie

Was ist ihrer Meinung nach eine Rekomposierte Familie ?

- ✓ Es ist ein Familientyp, in dem mindesten einer der Partner ein oder mehrere Kinder in die Beziehung mitbringt.

## **A. Lexique lié aux types de familles**

### **A.1. Synonyme**

**Die Rekomposierte Familie** = die Patchworkfamilie = die Stieffamilie = die Schwiegerfamilie

**Die Schwiegermutter** = die Stiefmutter ;

**Der Schwiegervater** = der Stiefvater ;

**Die Schwiegereltern** = die Stiefeltern.

### **A.2. Einige Begriffbestimmungen**

**Die Stiefmutterfamilie** : eine Familie, in der der Ehemann mit Kindern kommt ;

**Die Stiefvaterfamilie** : eine Familie in der die Ehefrau mit Kindern kommt ;

**Die Stiefgeschwister** : rekonstruierte Kinder : das heisst, Vaterskinder und Mutterskinder ;

**Die Stiefeltern** : rekonstruierte Eltern : das heisst, der Ehemann und die Ehefrau ;

### **A.3. Andere Familienarten**

**Die klein Familie = die kern Familie** : hier gibt es Vater, Mutter und Kinder.

Der Vater = der Mann = der Chef ;

Die Mutter = die Frau ;

Die Kinder = Bruder und Schwester

Der Bruder = der Sohn, der Junge ;

Die Schwester = die Tochter, das Fraulein, das Mädchen.

**Die grossfamilie = afrikanische Familie** : sie besteht aus Eltern, Kinder ; Grosseltern, Tanten, Onkeln, Enkeln, Nichte, Neffe, Cousine.

**Die alleinerziehende Familie** : hier gibt es nur ein Elternteil und die Kinder. Das kann Mutter oder Vater sein.

**Die Wohngemeinschaft Familie** : viele Personen von verschiedenen Herkunft leben in einem selben Dach zusammen.

## B. Text lesen und verstehen

### B.1. Globalverständnis des Textes : texte A2, S.11 in Deutsch in Afrika (cf.annexe)

- Richtig oder Falsch ? Geben sie die richtige Textstelle an, S.12 in Deutsch in Afrika (cf annexe) ;

- Wortschatz, S.12 in Deutsch in Afrika (cf annexe).

## C. Grammatik : Relativsatz – Relativpronomen

### C.1. Korpus

Der Mann, **dessen Frau gestorben ist**, hat eine andere Frau geheiratet.

Die Stiefmutterfamilie ist eine Familienform, **die man nicht häufig findet** ;

Die Stiefvaterfamilie ist ein Familientyp, **den man sehr häufig findet** ;

Mein Lover ist zunächst ein Freund, **mit dem ich mich gut verständige**.

### C.2. Regel : S.20 in Deutsch in Afrika (cf. annexe)

#### Tabel der Relativpronomen

	Maskulin	Feminin	Neutral	Plural
Nominativ	der	die	das	die
Akkusativ	den	die	das	die
Dativ	dem	der	dem	denen
Genitiv	dessen	deren	dessen	deren

### C.3. Anwendungsübung : bilden sie Relativsätze mithilfe Relativpronomen !

1. Sind Sie einmal in eine Wohnung eingeladen ? (Man spielt Karten und Playstation).
2. Gibt es Familien ? (Es gibt keinen Streit).
3. Welcher Familientyp gefällt dir ? (Vater – Mutter und leibliche Kinder leben zusammen).
4. Kennen Sie den Nachbarn ? (Man spricht von ihm).
5. Wie findest du ein Buch ? (Es gibt keine Zeichnungen).

## Modul I : Familienleben und Sozialintegration

### Beispiel von Situation : die Sozialplage

**Situation-Problem** : Ein junges Mädchen, dessen Eltern arm sind, will ein Luxusleben haben. Es macht eine Aktivität ; jeder Abend geht es aus und kommt später wieder. Nache einiger Zeit leidet es an einer schweren Krankheit.

Wie nennt man diese Aktivität ?

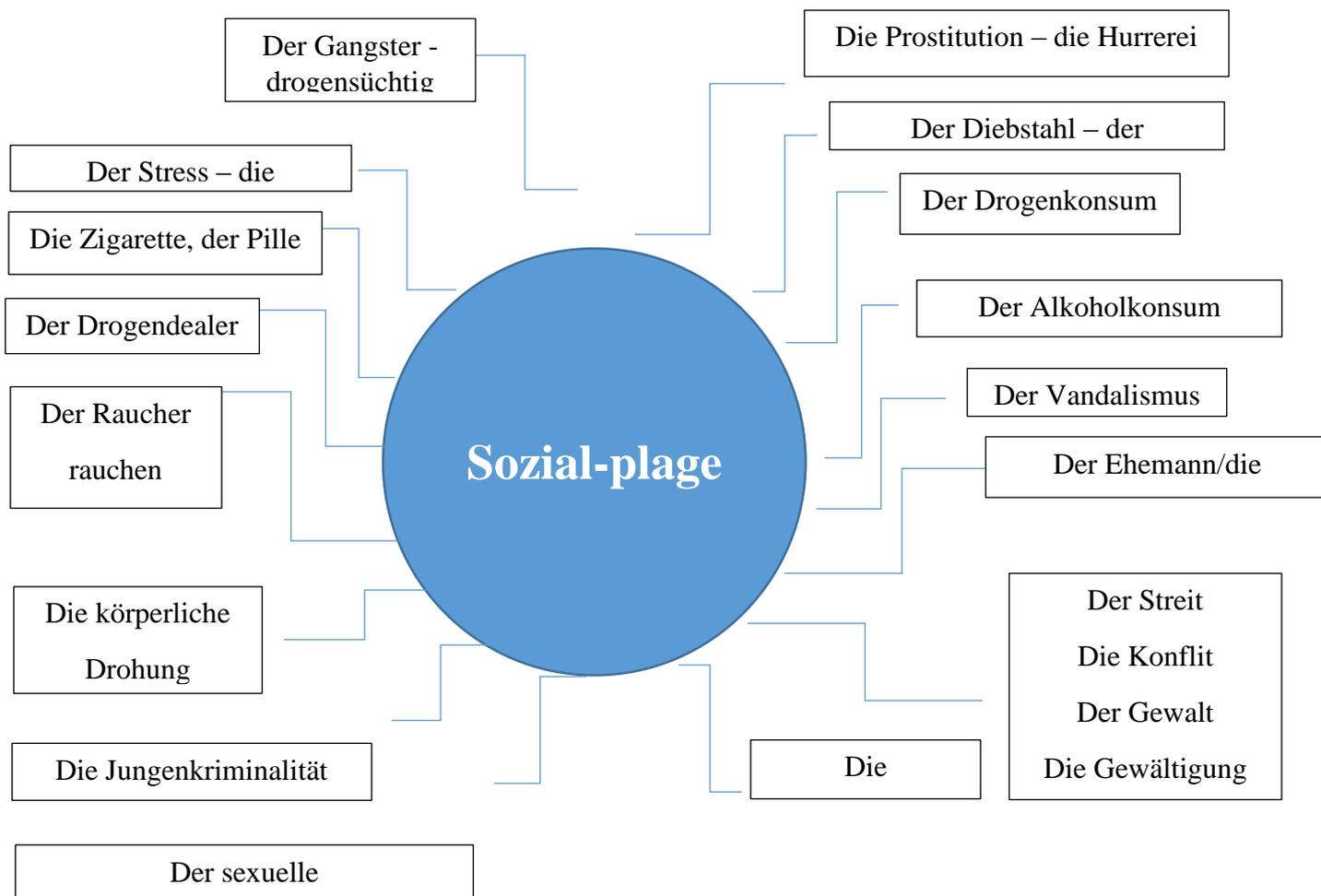
An welcher Krankheit leidet es ?

### Vorschläge der Schüler

- 4- Man nennt diese Aktivität die Hurrerei (die Prostitution) ;
- 5- Sie leidet an : AIDS (Acquired immune deficiency Syndrom)

### ✓ Lexique lié aux fléaux sociaux

#### Assoziogram



**B.Leseverstehen** : Text : Kinderprostitution in Deutschland S.13 in Deutsch in Afrika (cf. annexe)

**B.1. Globalverstehen des Textes** : S.14 in Deutsch in Afrika (cf.annexe)

- Antworten auf die Fragen und bilden sie vollständige Sätze (cf.annexe)

**B.2. Wortschatz** : finden Sie Synonyme ! S.14 (cf.annexe)

**B.3.Vortrag** : welche Sozialplage wissen sie ? Suchen sie nach Ursachen, Folgen, unnd die Vermeidungsmassnamen. Arbeitsgruppe (Gruppe von 5 Personen).

**C. Grammatik** : Stellung der Personalpronomen im Satz

**C.1 Korpus** : S.19 (cf.annexe)

**C.2. Regel** : S.19 (cf.annexe)

**C.3. Anwendungsübung** : S.19 (cf.annexe)

**Hausaufgaben** : ü.7, 8, 9 S.29-30 in (Ihr und Wir Plus 2).

## **D. EXERCICES D'INTÉGRATION**

D.1. Förderung der Mündliche Produktion, S.22 in Deutsch in Afrika (cf.annexe)

- Arbeitsauftrag Nr : 1.

- Arbeitsauftrag Nr : 2 : Thema 2

D.2. Förderung der Fertigkeit « Schreiben », S.23 in Deutsch in Afrika (cf. annexe)

- Arbeitsauftrag Nr : 1

- Arbeitsauftrag Nr : 2

D.3. Förderung der Sprachmittlung, S.23 in Deutsch in Afrika (cf.annexe)

- Arbeitsauftrag Nr : 1

- Arbeitsauftrag Nr : 2

- Arbeitsauftrag Nr : 3

**8.1.3. fiche d'exécution des leçons du module 1 classe terminale**

Discipline : allemand

Intitulé du module i : vie familiale et sociale

Exemple de situation : .héritages et succession

Compétences attendues : vu la nécessité pour un être humain de vivre en harmonie avec ses frères et sœurs, l'apprenant décrira les critères d'une bonne succession.

Matériel didactique : texte tiré d'internet

Tableau 78 : Leçon 1 modèle type APC classe de Terminale

N°	Phases de la leçon	Objectifs	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Formes sociales	Ressources	Durée
01	Wup et Mise en train	Eveiller et Susciter la curiosité	, HA Situation - problème	Guten Tag, wer möchte das Datum schreiben? Ich bespreche die HA mit den SS -Nach dem Tod eines Mannes gab es kein Testament... wie sollen seine Söhne und Töchter mit dem Erbe umgehen...?	Einer schreibt das Datum Besprechen mündlich die HA - SS reagieren auf die Situation	-Travail individuel ; -Plénière.	-L'enseignant ; -Les élèves ;	10
02	Traitement de la situation et présentation des résultats.	Recueillir les propositions des apprenants	Les productions des apprenants	Lässt ein SS alle Ideen an der Tafel schreiben	Jetzt überlegen SS zu zweit und begründen ihre Reaktion ....(wir treffen uns zusammen, wir treffen einen Notar, wir teilen uns Männer das Erbe, wir teilen uns alle das Erbe...)	partenariat	-Les élèves ; -Le tableau ; -La craie.	6
03	Comparaison avec les situations similaires (découverte de l'obstacle)	Apprécier les résultats obtenus et sélectionner celles qui sont valides	Les éléments produits	J'oriente et fais valider les productions des apprenants par leurs camarades en fonction de la compétence attendue/ Comparaison : Ihr Vater hat seine Tochter als Erbin ausgewählt ... Was ist ihre Reaktion .... ?	Examen critique des propositions des camarades en plénière/ Die SS reagieren auf diese besondere Situation (mündlich) SS sprechen ggfs. über Erbschaftsprobleme und das Recht der Frau auf Erbe...	Groupe/ Plénière	-L'enseignant ; -Les élèves ; - Les productions des apprenants	5

N°	Phases de la leçon	Objectifs	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Formes sociales	Ressources	Durée
04	Exploitation du texte en vue de la mobilisation des ressources (Synthèse)	s'enrichir afin de s'approprier la compétence, bien prononcer	Texte sur la succession	<p>Ich schreibe das Modul an der Tafel und das Beispiel des Situation-problems ( Erbschaft in unserer Gesellschaft) dann frage ich : Welche Kompetenz erwarte ich von euch hier ? Die richtige Antwort schreibe ich an der Tafel.</p> <p>-ich verteile ihnen die Texte, und lese den Text einmal vor, ich lasse sie den Text vorzulesen und mache Notizen, andere korrigieren die Aussprache am Ende.</p>	<p>Ss identifizieren die erwartete Kompetenz...</p> <p>Ss hören zu, sie lesen den Text vor, sie korrigieren die aussprachen ihre Mitschüler....</p>	individuel	<p>L'enseignant ;</p> <p>-Les élèves ;</p> <p>- Les productions</p> <p>-Le tableau ;</p> <p>-La craie.</p>	10
05	Consolidation des acquis			<p>Textarbeit:</p> <p>Erklärung schwieriger Wörter: ...ich ergänze auch und erkläre weiter : das Erbe, der Erbe, die Erbin, erben, der Nachfolge, nachfolgen, die Erbin...Gleichberechtigung ....</p> <p>Wie steht es im Text ?</p> <p>-richtig oder falsch ?</p> <p>-Die Frauen produzieren viel, obwohl sie keine Landbesitzerinnen sind</p> <p>- die Autorin will, dass die Frauen die Hälfte des Landes besitzen</p> <p>-traditionelle Praktiken schützen die Frauen</p> <p>- HA übersetzen Sie den letzten Absatz ins Französische!</p>	<p>Ss identifizieren die schwierigen Wörter, andere helfen ihnen bei der Erklärung ...ich ergänze, falls nötig.</p> <p>Ss schreiben ab.</p> <p>zuerst Einzel dann in PA</p> <p>Die Besprechung findet im Plenum statt.</p>	Plénière	<p>-l'enseignant</p> <p>-Les élèves ;</p> <p>-Le tableau ;</p> <p>-La craie.</p>	20

Tag 2 , 2 Stunden Besprechung der Hausaufgabe . Die SS vergleichen ihre Lösung, einer geht an der Tafel und schreibt die Antwort, nachdem der Text wiedergelesen wird. 15min

**Grammatik** : Deklination des attributiven Adjektivs.... Lehrer: identifizieren sie solche Adjektiv im Text, markieren sie . Ausgehen von diesen Sätzen wird die Regel erklärt, von den SS und der Lehrer ergänzt, falls nötig. (die beiden Fälle werden vom Lehrer erklärt: mit best. Art und unbestimmtem. Artikel...) 30 min , (sie schreiben ab!)

sie ergänzen den folgenden Text als Übung zur Festigung: Die dynamisch.....(e,,er, es) Frau geht jeden Tag arbeiten, sie kümmert sich um die nett....(er, en, e) Kinder und das klein....(er, es, e) Feld, das sie bewirtschaftet ist ihr Reichtum. Ein faul...(e, er,es ) Mann wartet auf das Erbe seiner Eltern. EA und dann PA und Plenum und ein Lied zur Entspannung 15min

Kleine Integrationsübung zur Festigung: sie übersetzen den folgenden Text ins Deutsche

La femme a le plein droit à la succession. Apres la mort du parent les enfants doivent faire un partage équitable des biens, nous avons besoin de mener une vie harmonieuse après le décès d'un parent. Un parent riche doit toujours laisser un bon testament. EA ; PA und Plenum. 25min

....SS bekommen den folgenden Lückentext ....( Beziehung Erbschaft, Kompromiss, Geschwister , Testament , Situation)

Viele Kinder haben Probleme mit der.....1.....nach dem Tod des Vaters und mit der Polygamie ist die....2.....ja gravierend. Die ....3...sollen sich verstehen und ein gutes .....4.....finden, falls es kein .....5..... gibt. Eine konfliktlose .....6... zu seinen Brüdern und Schwestern bedeutet mehr als Geld und Material. 15 min jeu bilingue 7min EA ; PA ; Plenum HA : Lesen Sie den Text für den nächsten Kurs zu Hause durch !

## **Titre de la leçon 2: Witwenschändung**

Compétences attendues : vu la nécessité de respecter l'être humain comme valeur suprême, l'apprenant condamnera les rites de veuvage avilissantes.

Exemple de situation : .les rites de veuvages

Matériel didactique : Texte tiré d'internet

Tableau 79 : Leçon 2 modèle type APC classe de Terminale

N°	Phases de la leçon	Objectifs	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Formes sociales	Ressources	Durée
01	Wup et Mise en train	Eveiller et Susciter la curiosité	, HA Situation - probleme	Guten Tag, wer möchte das Datum schreiben? Wer hat den Text zu Hause gelesen ? Worum geht es ? -Nach dem Tod des Mannes muss ihre Tante eine Woche auf dem Boden schlafen... wie reagieren sie als Intellektuell?	Einer schreibt das Datum Besprechen mündlich die HA - SS reagieren auf die Situation	-Travail individuel ; -Plénière.	-L'enseignant ; -Les élèves ;	10
02	Traitement de la situation et présentation des résultats.	Recueillir les propositions des apprenants	Les productions des apprenants	Lässt ein SS alle Ideen an der Tafel schreiben	Jetzt überlegen SS zu zweit und begründen ihre Reaktion ... (wir rufen die Polizei an, ich beschwere mich, ich mache nichts..das ist unser Tradition...)	partenariat	-Les élèves ; -Le tableau ; -La craie.	6
03	Comparaison avec les situations similaires (découverte de l'obstacle)	Apprécier les résultats obtenus et sélectionner celles qui sont valides	Les éléments produits	J'oriente et fais valider les productions des camarades en fonction de la compétence attendue/ Comparaison : Gibt es auch Witwenschaftsrituale für die Männer ?	Examen critique des propositions des camarades en plénière/ Die SS reagieren auf diese besondere Situation (mündlich) SS sprechen ggfs. Gepflogenheiten in der kamerunischen Gesellschaft	Groupe/ Plénière	-L'enseignant ; -Les élèves ; - Les productions des apprenants	5

N°	Phases de la leçon	Objectifs	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Formes sociales	Ressources	Durée
04	Exploitation du texte en vue de la mobilisation des ressources (Synthèse)	s'enrichir afin de s'appropriier la compétence, bien prononcer	Texte sur la succession	<p>Ich schreibe das Modul an der Tafel und das Beispiel des Situation-problems ( Witwenschaftsrituale) dann frage ich :</p> <p>Welche Kompetenz erwarte ich von euch hier ?</p> <p>Die richtige Antwort schreibe ich an der Tafel.</p> <p>-ich verteile ihnen die Texte, und lese den Text einmal vor, ich lasse sie den Text vorzulesen und mache Notizen, andere korrigieren die Aussprache am Ende.</p>	<p>Ss identifizieren die erwartete Kompetenz...</p> <p>Ss hören zu, sie lesen den Text vor, sie korrigieren die aussprachen ihre Mitschüler....</p>	individuel	<p>L'enseignant ;</p> <p>-Les élèves ;</p> <p>- Les productions</p> <p>-Le tableau ;</p> <p>-La craie.</p>	10
05	Consolidation des acquis			<p>Textarbeit:</p> <p>Erklärung schwieriger Wörter: ...ich ergänze auch und erkläre weiter: Witwe, Schande, Schändung missbrauchen, in der Würde leben,,Menschenrechtenverletzung</p> <p>Leseverstehen</p> <p>-notieren Sie im Text alle Wörter, die die Barbarei und negativen Seiten der Witwenschaft kennzeichnen</p> <p>- was halten Sie von Witwenreinigung?</p> <p>-HA fragen sie nach und notieren Sie Witwenschaftsrituale in Kamerun, sie werden darüber erzählen.</p>	<p>Ss identifizieren die schwierigen Wörter, andere helfen ihnen bei der Erklärung ...ich ergänze, falls nötig.</p> <p>Ss schreiben ab.</p> <p>zuerst Einzel dann in PA</p> <p>Die Besprechung findet im Plenum statt.</p>	Plénière	<p>-l'enseignant</p> <p>-Les élèves ;</p> <p>-Le tableau ;</p> <p>-La craie.</p>	20

Tag 2 , 2 Stunden : Besprechung der Hausaufgabe . Die SS erzählen unter euch zuerst, zu dritt, dann im Plenum. 15min

Jede Schüler schreibt ein Statement gegen Witwenschaftsrituale. Dieser Spruch kann am Montagvollversammlung gelesen werden ( version und Thema) 15min

**Grammatik** : das Passiv : Vorgangspassiv (Passivpräsens) / Zustandspassiv : SS identifizieren im Text Passivsätze . Ausgehen von diesen Sätzen wird die Regel erklärt, von den SS und der Lehrer ergänzt, falls nötig. (die beiden Fälle werden vom Lehrer erklärt: ) 30 min (sie schreiben ab)

**Übung zur Festigung** : Jede bildet zwei Sätze nach dem erklärten Muster ( Der Satz soll sich auf die Witwenschaft beziehen) 12min

**Kleine Integrationsübung zur Festigung:** sie übersetzen den folgenden Text „ Bei der Volksgruppe der Luo werden Witwen an die Familie des Verstorbenen weiter vererbt. Zuvor müssen sie dem sogenannten Witwen-Reinigungs-Ritual unterzogen werden – nichts anderes als sexueller Missbrauch. "Sexuelle Reinigung heißt: Selbst wenn die Witwe 60 Jahre oder älter ist, wird irgendein Mann bestimmt, der ungeschützten Geschlechtsverkehr mit ihr hat, um sie vom Tod des Ehemannes zu reinigen. HIV und Aids verbreiten sich so ungehindert. Die Frauen sind dann stigmatisiert “. EA ; PA und Plenum. 25min jeu bilingue 10 min

Hausaufgabe .... Sie übersetzen ins Deutsche! Les veuves ont droit à la dignité. Elles sont maltraitées en Afrique : C'est inacceptable. Nous devons cesser de torturer ces mamans avec les rites barbares de veuvages.

#### **8.1.4. Application de la théorie dans les leçons préparées**

##### ➤ **La théorie de l'acte d'apprendre à l'école**

L'enseignant donne de multiples tâches à l'apprenant. Une fois les tâches réalisées, Tricot et Manuel conclut que l'élève a appris. Ceci veut dire que apprendre à l'école en situation de classe c'est réaliser des tâches.

Pour le module I (vie familiale et sociale), voici quelques tâches que l'apprenant réalisera par classe :

- **Classe de 4<sup>e</sup>** : traduisez en français les phrases suivantes:

Ich bin Karim. Guten Morgen, Markus !

Hier ist der Stundenplan. Heute ist Montag.

Am Montag haben wir Englisch, Mathe, Physik und Geschichte.

- **Classe de Première:** discutez avec vos camarades de classe :

Vous êtes pour ou contre la polygamie : justifiez votre point de vue avec des arguments concrets.

- **Classe de Terminale :** complétez avec la réponse correspondante

Die dynamisch.....(e,,er, es) Frau geht jeden Tag arbeiten, sie kümmert sich um die nett....(er, en, e) Kinder und das klein....(er, es, e) Feld, das sie bewirtschaftet ist ihr Reichtum. Ein faul...(e, er,es ) Mann wartet auf das Erbe seiner Eltern. EA und dann PA und Plenum und ein Lied zur Entspannung 15min

#### ➤ **La théorie de l'acte d'enseigner**

Ici l'enseignant se pose la question suivante : Comment enseigner pour favoriser l'apprentissage ? Nous proposons aux enseignants avec Musial et Tricot trois méthodes :

- La dévolution : l'enseignant laisse la possibilité à l'apprenant de construire lui-même son savoir. Tout ce que l'enseignant a à faire c'est de créer une situation didactique qui suscitera un questionnement de la part des apprenants, qui à leur tour feront formuleront des hypothèses. Puis, l'enseignant entant que guide, consolidera avec eux les acquis.

#### **Bildinterpretation (interprétation des images : classe de 4e)**

Wer sind die Personen auf dem Bild ? **Adama und Markus**

Aus welchen Kontinenten kommen sie ? **Aus Afrika und aus Europa (Deutschland)**

- L'économie cognitive : l'enseignant doit réduire le nombre d'éléments à mobiliser pour transformer le savoir en connaissance. Étant donné que les enseignants d'allemand se plaignent du facteur temps comme étant très insuffisant, l'élément nouveau que nous apportons c'est de réduire les tâches. Pour un module, nous

trouvons que 11 tâches à réaliser en 4 semaines pour 12 heures de temps est impossible, si les enseignants veulent bien faire.

Partir d'une situation-problème par exemple pour faire découvrir aux apprenants l'objet du savoir

**Situation – Probleme (classe de 4e):** du siehst eine Person für das erste Mal. Was machst du? (Tu vois une personne pour la première fois : que fais-tu ?)

- L'étayage efficient : l'enseignant accompagne son enseignement des exemples concrets. Chaque leçon, un exemple concret de préférence tiré dans le contexte de l'apprend. Cela lui permet de mieux appréhender la leçon.

### ➤ La théorie de l'acte de concevoir

L'enseignant est un concepteur. Pour faire apprendre à l'école, il faut enseigner, pour enseigner, il faut concevoir. Les tâches à enseigner nécessitent une préparation préalable de la leçon de la part de l'enseignant. À ce stade, nous faisons recours aux leçons présentées ci-dessus. Notons que trois questions s'appliquent à toutes les leçons du module I, que nous avons proposé plus haut. Ces questions sont les suivantes :

- Quoi enseigner ? = la leçon portant sur la conjugaison des verbes de modalités au présent ;
- Comment enseigner ? = la dévolution, l'économie cognitive et l'étayage efficient ;
- Avec quoi enseigner ? = les images, le tableau, la craie, les textes, etc.

### 8.1.5. Les points trouvés faciles dans la préparation des leçons des classes de 4<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup>, Tle

Pendant la préparation des leçons, voici les enseignants ont trouvé positif le fait que :

- Il y ait une multiplicité des exemples et situations, donnant ainsi une orientation claire ;
- Les savoirs notionnels sont variés ;
- Les exemples de situations cadrent avec le contexte de l'apprenant ;
- Les leçons sont très pratiques pour l'apprenant et le rencontre dans sa vie de tous les jours.

### 8.1.6. Les points trouvés faciles dans le déroulement de leçons en classes de 4<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup>, Tle

Nous avons observé une leçon dans chacune des classes ci-dessus (cf. Annexe). Pendant cette observation, nous avons relevé quelques points faciles de la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Ces points positifs sont les suivants :

- L'enseignant emploie les deux formes de travail pendant le cours. Il s'agit des travaux en groupes et du travail individuel de l'apprenant. L'enseignant a donné un texte aux élèves et les a regroupés en groupes de trois pour qu'ils lisent le texte et relèvent dans le texte les formes de présentation. Puis de façon individuelle, il a demandé à chaque élève de réfléchir et dire comment on salue en allemand ;
- L'enseignant place effectivement les élèves au centre de son apprentissage. À la question : wie begrüsst man au Deutsch ? (comment salue-t-on en allemand)? Les élèves ont répondu : Guten Morgen !, Guten Tag etc !
- L'enseignant fait bon usage de son nouveau rôle de guide et reste en même le maître qui connaît plus que les apprenants, car il oriente et complète les réponses des élèves. Et quand bien même ils font des propositions de réponses loin de ce qu'attend l'enseignant, il se trouve parfois contraint de leur donner la bonne réponse ;
- L'enseignant met l'accent sur le développement de la compétence orale, il parle à 80% en allemand, et ne traduit pas les mots et phrases et lui-même, mais laisse le soin aux élèves de le faire. Il les guide à cet effet à travers la gestuelle. Ceci pour encourager les apprenants à s'exprimer en allemand ;
- Les apprenants ne sont effectivement pas des têtes vides comme pouvaient penser les théoriciens du béhaviorisme, mais ils ont déjà des prérequis, des connaissances sur des notions. Ils réalisent des tâches, ce qui veut selon Tricot et Musial dans la théorie de l'acte d'apprendre qu'ils apprennent. Seul ils traduisent les mots et phrases, trouvent des hypothèses aux problèmes qui leur sont posés.

En somme, à la fin de cette observation en salle de classe, nous pouvons conclure que l'APC rend l'enseignant créatif, innovateur, travailleur, et donne effectivement la possibilité à l'apprenant de faire sa propre leçon. Avec l'APC, finit l'ennui au cours d'allemand.

### 8.1.7. Évaluation des apprentissages en classe de terminale.

Nous avons évalué uniquement les apprentissages des élèves de la classe de terminale, car ces derniers sont déjà en fin de formation. De ce fait, nous parlerons à ce niveau de la méthodologie d'évaluation et de l'évaluation proprement dite.

#### ❖ Méthodologie d'évaluation

Nous avons évalué, avec l'aide de l'enseignant, les apprentissages des élèves de la classe de terminale du lycée Bilingue de Mbalngong, situé dans la région du Centre, plus précisément, dans le département de la Mefou Akono. Ils sont environ 33 (trente-trois) apprenants à avoir pris part à l'évaluation harmonisée de la deuxième séquence. Évaluation ayant pris en compte les modules 1 et 2 succinctement présentés plus haut. De ce fait, une épreuve de 2 heures de temps leur a été proposée, épreuve conçue selon les critères d'évaluation présentés ci-dessus, et est constituée d'un ensemble d'activités, c'est-à-dire de tâches, dont les apprenants devront effectuer.

#### ❖ Épreuve d'évaluation

L'épreuve proposée aux apprenants comprend 4 parties : la compréhension de texte, la médiation, la production écrite et la structure et communication. Elle répond aux critères de l'évaluation selon l'APC (elle peut être à l'annexe de ce travail).

#### ❖ Résultats et interprétation selon les contenus des modules 1 et 2 et les attentes de l'APC

Nous présenterons à ce niveau les résultats obtenues, qui sont en fait les moyennes de chaque apprenant à l'issue de l'évaluation, puis nous les donnerons un essai d'interprétation ; ceci en rapport avec les contenus des modules 1 et 2 de la classe de terminale, et en rapport avec les attentes de l'APC.

#### - Présentation des résultats obtenus

**Tableau 80:** récapitulatif des moyennes des apprenants selon les différentes tâches et leurs notations: (E) = élèves, (pts) = points.

Élèves	Compréhension de textes/16 Pts	Médiation/10 pts	Production écrite/14 pts	Structures de communication/20 pts	Note sur 60	Note sur 20
E1	5	2	0	9	16	5.33
E2	5	1.5	1.5	10	18	6

E3	8	2	1	9.5	20.5	6.83
E4	9	2	2	10.5	23.5	7.83
E5	6	1.5	2	9	18.5	6.16
E6	7.5	2.5	3.5	8	21.5	7.16
E7	9	1	1.5	6	17.5	5.83
E8	9	1	0	7	17	5.66
E9	10	1.5	3	6.5	21	7
E10	8	1.5	1.5	5.5	16.5	5.5
E11	7	4	4	11.5	26.5	8.83
E12	6	/	/	8	14	4.66
E13	5	1	4	7.25	17.25	5.75
E14	5	1.5	3	7	16.5	5.5
E15	7	4	4.5	9.5	25	8.33
E16	3	2	0	9	14	4.66
E17	4.5	0.5	/	7	12	4
E18	4.5	0.5	/	11	16	5.33
E19	7.5	1.5	0.5	7	16.5	5.5
E20	5.5	0.5	/	8	14	4.66
E21	2	/	/	7.5	9.5	3.16
E22	7	4	0	8	19	6.33
E23	10	5	2	5	22	7.33
E24	8	2.5	3	11	24.5	8.16
E25	5	3	5.5	4.5	18	6
E26	4	/	/	/	4	1.33
E27	9	2	6	10.5	27.5	9.16
E28	7	0	2	6	15	5
E29	5	4.5	4.5	9.5	23.5	7.83
E30	6.5	2	2.5	7	18	6
E31	4.5	0.5	/	7	12	4
E32	7.5	2.5	0.5	6	16.5	5.5
E33	10	6	2.5	11.5	30	10

### ❖ **Interprétation des résultats selon les contenus des deux premiers modules et selon les attentes de l'APC**

Comme nous l'avons dit plus haut, cinq compétences sont attendues des apprenants d'allemand, à savoir : lire, comprendre, parler, écrire et traduire. Ces cinq compétences se transposent sur l'épreuve en tâches ou activités. Ceux qui seront considérés comme compétent sont ceux-là, qui ont eu une note supérieure ou égale à la moyenne de la note des différentes tâches. C'est – à- dire : est compétent celui qui a eu en compréhension 8/16, 5/10 en médiation, 7/14 en production écrite, et 10/20 en structures de communication.

#### - **Interprétation des résultats selon les contenus (savoirs évalués)**

Au niveau de la compréhension de texte, 10 élèves sur 33 ont eu une note supérieure ou égale à 08/16 et 13 élèves ont eu une note inférieure ou égale à 08/16. En ce qui concerne la médiation, 02 apprenants ont eu une note supérieure ou égale à 05/10. En production écrite, tous ont eu une note inférieure ou égale à 07/14. Enfin en structure de communication, 06 élèves ont eu une note supérieure ou égale à 10/20. 10/33 apprenants peuvent lire et comprendre un texte et 13 ne le peuvent pas. 06/33 peuvent construire des phrases grammaticalement correctes et possèdent un lexique approprié aux modules abordés. Ce qui permet d'observer que 17 apprenants sont encore au stade des « habiletés inférieure » (connaissance – compréhension – application), de la Taxonomie de Bloom (1956), tandis que les 16 autres n'y sont pas encore, pourtant ils sont censé atteindre « les habiletés supérieures » (analyse – synthèse – évaluation), pour répondre que leurs « connaissances aient un sens », (Roegiers, 2010).

D'après les objectifs visés par les deux modules, les apprenants devraient parler de la situation de la femme en ville, des rites et veuvages et des problèmes des minorités tout en discutant leurs conséquences. Cela devait se faire dans un texte oral ou écrit, grâce aux différents lexiques et des notions grammaticales abordés lors du cours. Cependant, aucun d'eux n'a pu réaliser cette tâche, ce qui donne de questionner les objectifs et la finalité de l'APC et de l'évaluer en même temps.

#### **- Interprétation des résultats selon les attentes de l'APC**

Les parties de l'évaluation telles que la médiation et la production écrite sont problématique, car les apprenants sont en deçà de la moyenne. Selon l'APC, les élèves doivent être capable de choisir et d'utiliser, c'est – à – dire de mobiliser des ressources de divers types pour traiter une situation réelle et complexe, afin de produire les résultats attendus d'eux. Ces objectifs devant contribuer à atteindre sa finalité, qui est de permettre à chaque apprenant de s'intégrer facilement dans la société, en vue de réduire le taux de chômage, qui devient de plus en plus croissant dans la société camerounaise. Mais le malheureux constat fait au regard des notes des apprenants est que ces objectifs et finalité ne sont pas en train d'être atteints. Si 1 seul élève sur 33 à la moyenne sur une évaluation d'une épreuve d'allemand, qui est même l'une de leur matière de base, ce qu'il y a problème. Le système éducatif et par ricochet le Cameroun ont une vision, mais les résultats des apprenants, leurs produits, laissent à désirer, et sont même à la limite inquiétant. Le système éducatif parviendra –t – il a véritablement formé des citoyens compétents, aptes à trouver du travail ? L'APC ne perd – t – il pas plutôt d'efficacité au fil du temps dans le contexte camerounais,

lorsque le maillon central même que sont les apprenants ne s'en sortent pas dans cette nouvelle approche ? Nous proposons plutôt une redéfinition des compétences en langue, car les apprenants camerounais, en contexte camerounais, ne parviennent pas à développer les compétences orales et écrites.

### **8.1.8. Expérimentation de la production écrite en groupe en classe de Terminale**

Étant donné que nous faisons cette expérimentation avec l'aide de l'enseignant, nous verrons à la fin la méthode qui permettra facilement aux élèves de produire des phrases et de les traduire, puis nous ferons des recommandations en vue d'améliorer les compétences orale et traductive, qui se trouvent être l'ennemi des apprenants d'allemand.

Il s'agit ici des exercices d'expérimentation en vue de résoudre les problèmes de médiation (traduction) et de production écrite en allemand des élèves de la classe de Terminale du Lycée Bilingue de Mbalngong et par ricochet ceux de tous les Lycées et Collèges du Cameroun.

Il s'agit ici des groupes projets. Nous avons constitué des groupes de travail. Pour une classe de 33 élèves comme celle du Lycée Bilingue de Mbalngong, l'enseignant formera 5 groupes de 7 élèves et leur donnera des tâches provenant des thèmes déjà vus par ces derniers.

L'objectif ici est d'emmener chaque groupe d'apprenant à écrire des phrases en allemand tout en faisant l'effort de respecter les règles de grammaire, et de les traduire de l'allemand au français et vis-versa.

Les tâches qui leur sont proposées proviennent des modules (programmes) qu'ils ont déjà abordés. Nous avons procédé de deux manières différentes : 1) nous avons donné un thème avec des mots et expressions, puis indiquera le type de phrase à construire, et les apprenants s'en serviront pour réaliser leur tâches. 2) nous avons donné un autre thème sans vocabulaire, ni indication grammaticale et les élèves puiseront dans leurs ressources pour faire l'exercice.

#### **Thema 1 : Sport**

**Situation-problème :** ihr(e) Freund (in) ist zu dick. Er/sie magt nicht Sport treiben. Schlägen sie ihm/ihr einige Räte vor.

**Aufgabe :** Benutzen sie folgneden Wörter und Ausdrücke und bilden sie Vier Sätze. Achten sie auf die grammatischen Regeln.

**Wortschatz (vocabulaire) : Wörter und Asdrücke**

**Wörter** : Sport treiben, fit bleiben, Tennis spielen, Handball spielen, Fussball spielen, joggen, abnehmen, rennen.

**Asdrücke** : zu Fuss gehen, einmal pro Tag/pro Woche, zweimal pro Tag/pro Woche, dreimal pro Tag/pro Woche, wenige Süssigkeiten essen, viele Obst und Gemüse essen, Wasser trinken...

**Grammatische Regeln** : Finalsätze mit um.....zu, oder Damit

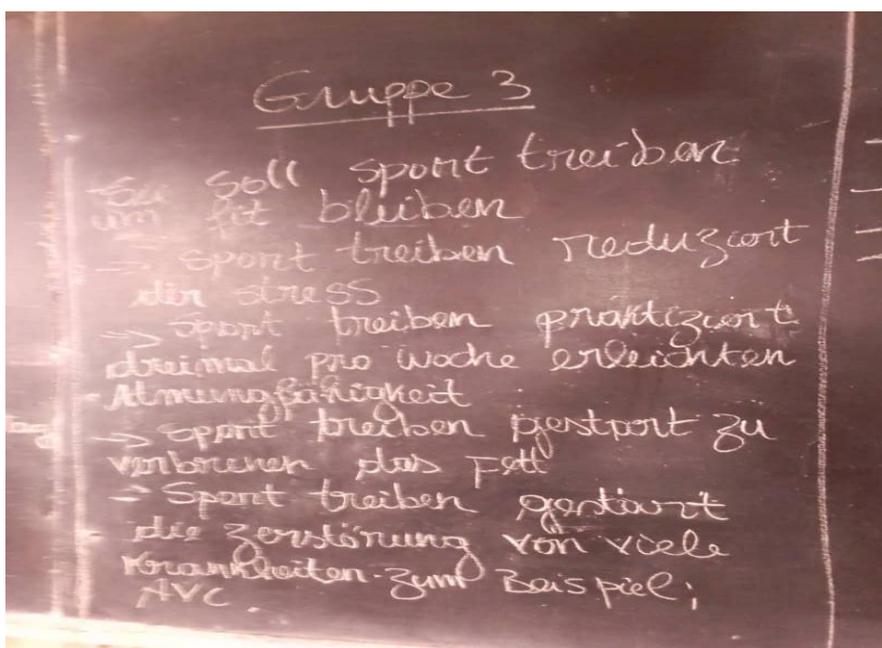
**Thema 2 : Umwelt**

**Situation-problème** : Sie haben ein Umveltsproblem in ihrer Schule beobachtet. Welches ?

**Aufgabe** : Welche Lösungen schlagen sie vor ? Schreiben sie von 4 bis 6 Zeilen.

**Résultat de l'expérimentation : phase 1 et 2**

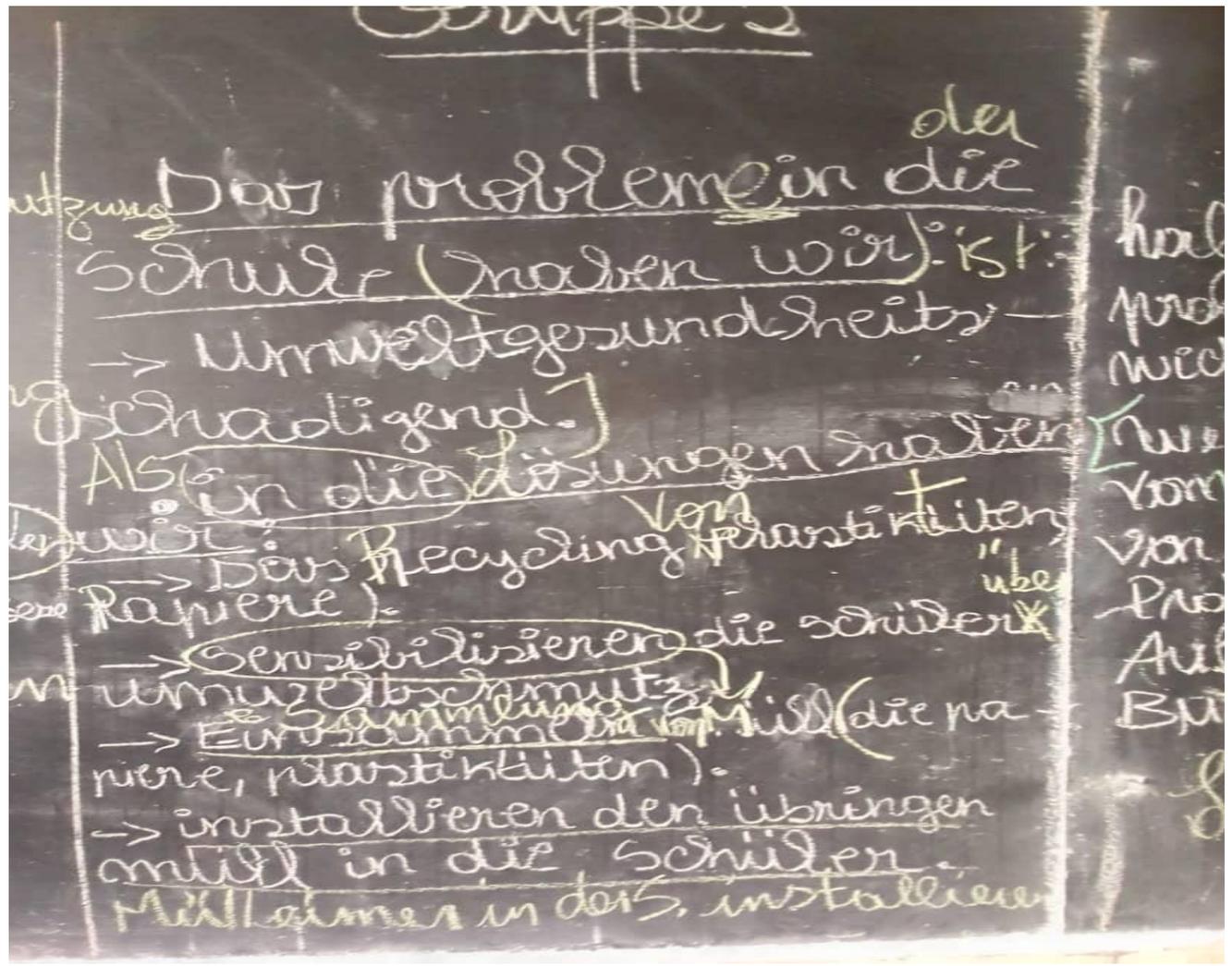
Cinq groupes d'environ 7 élèves ont été constitué. Et chaque groupe a réalisé la tâche qui lui a été demandé en 15 minutes environ pour la phase 1 et 22 minutes pour la phase 2. Les tableaux ci-dessous récapitulent les productions de ces apprenants par groupe, ainsi que les corrections faites par l'enseignant.

**Exemple de production des élèves : phase 1 : groupe 3**

**Tableau 81** : Récapitulatif des productions des élèves : phase 1.

Groupes	Production des élèves et fautes marquées en rouge	Corrections faites par l'enseignant
<b>Groupe 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie sollt Sport treiben <b>und</b> gesund sein</li> <li>- Sie sollt viele obst und Gemüse essen <b>jeden Tag</b></li> <li>- Trinkt viel Wasser</li> <li>- Sie soll Sport <b>magt</b> um Fit zu bleiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie soll Sport treiben, um gesund zu sein</li> <li>- Sie soll jeden Tag viele Obst und Gemüse essen</li> <li>- Trink viel Wasser</li> <li>- Sie soll Sport treiben, um Fit zu bleiben</li> </ul>
<b>Groupe 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Unfall Herz-und Gefässkrankheiten</b></li> <li>- <b>Verkleinen Gewicht</b></li> <li>- <b>Trinken viel essen gedentag</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phrase sans sens</li> <li>- Phrase sans sens</li> <li>- Phtase sans sens (Jeden Tag corrigé)</li> </ul>
<b>Groupe 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie soll Sport teiben um Fit bleiben</li> <li>- Sport treiben reduziert den Stress</li> <li>- Sport <b>pratiziert</b> dreimal pro woche <b>erleichten</b> Atmungfähigkeit</li> <li>- Sport treiben <b>verbrennt</b> das Fett</li> <li>- Sport treiben <b>gestärt die zerstörung</b> von vielen Krankheiten zum Beispiel AVC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie soll Sport teiben, um Fit zu bleiben</li> <li>- Sport treiben reduziert den Stress</li> <li>- Sport treiben dreimal pro woche, erleichtern Atmungfähigkeit</li> <li>- Sport treiben gestört das Fett</li> <li>- Sport treiben verhindert viele Krankheiten zum Beispiel AVC</li> </ul>
<b>Groupe 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie kann Sport treiben</li> <li>- Viele Obst und Gemüse essen</li> <li>- Viele Wasser trinken</li> <li>- Wenige Süssigkeiten essen</li> </ul>	Toutes les phrases ont été jugé correctes par l'enseignant
<b>Groupe 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie sollt Tennis, Handball, Fussball treiben, <b>und</b> zu Fit zu bleiben</li> <li>- Sie sollt wenige Süssigkeiten essen, sie sollt viele Obst und Gemüse essen</li> <li>- Sie sollt viel Wasser trinken</li> <li>- Sie sollt Sport treiben einmal pro woche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie soll Tennis, Handball, Fussball treiben, um zu Fit zu bleiben</li> <li>- Sie soll wenige Süssigkeiten essen, sie soll viele Obst und Gemüse essen</li> <li>- Sie soll viel Wasser trinken</li> <li>- Sie soll Sport treiben, einmal pro woche</li> </ul>

Exemple de production des élèves : phase 2 : groupe 2



**Tableau 82 : Récapitulatif des productions des élèves : la phase 2.**

Groupes	Production des élèves et fautes marquées en rouge	Corrections faites par l'enseignant
<b>Groupe 1</b>	<p>In unsere Schule haben viele Umweltprobleme : <b>die</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Das</b> pollution von Luft</li> <li>- Die Plastiktüren</li> <li>- <b>Das</b> Bodenverschmutzung               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen</li> </ul> </li> <li>- <b>Sensibilisieren der</b> Schüler</li> <li>- <b>Instalisiren</b> die Müll in unserer Schule</li> <li>- <b>Recyceln</b> die Plastiktüten in unsere Schule</li> </ul>	<p>In unsere Schule haben viele Umweltprobleme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Luftverschmutzung</li> <li>- Die Plastiktüren</li> <li>- Die Bodenverschmutzung               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen</li> </ul> </li> <li>- Die Schüler sensibilisieren</li> <li>- Die Müll in unserer Schule instalisiren</li> <li>- Die Plastiktüren in unserer Schule recyceln</li> </ul>
<b>Groupe 2</b>	<p>Das Probleme in die Schule haben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Umweltgesundheitschadigeng</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In die Lösungen haben</li> </ul> </li> <li>- Das Recycling Plastiktüren Papiere</li> <li>- <b>Sensibilisieren</b> die Schüler Umveltschmutz</li> <li>- <b>Einsammeln Müll</b> (die papiere, plastiktüren)</li> <li>- <b>Installieren</b> den <b>übringenmüll</b> in der <b>Schüler</b></li> </ul>	<p>Das Problem in die Schule ist :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umweltverschmutzung               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Als Lösungen haben wir</li> </ul> </li> <li>- Das Recycling von Plastiktüren Papiere</li> <li>- Die Schüler über Umveltschmutz sensibilisieren</li> <li>- Sammlung von Müll (die papiere, plastiktüren)</li> <li>- Mülleimer in der Schule installieren</li> </ul>
<b>Groupe 3</b>	<p>In unsere Schule, haben wir viele Umveltsprobleme, dessen am meisten wichtig , ist die Abhol<b>zen</b></p> <p>Welches führt die Erwärmung von Klima und das Austerben von einigen Tierarten Für diese Problem man soll das Buschfeuer vermeiden</p>	<p>In unser Schule haben wir viele Umveltsprobleme, dessen am meisten wichtig , ist die Abholzung</p> <p>Welches zu die Erwärmung von Klima und das Austerben von einigen Tierarten führt. Um dieses Problem zu lösen, soll man das Buschfeuer vermeiden</p>
<b>Groupe 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In unserer Schule wir beobachten viele Umweltproblem <b>zwischen mit dem</b> wir haben <b>gesundheitsschädlichkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie Lösungen <b>wir</b> haben</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In unserer wir beobachten viele Umweltprobleme unter anderen die Abfallprobleme               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Als Lösungen haben wir</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Machen</b> das Recycling</li> <li>- <b>Der</b> Mülleimer stellen</li> <li>- <b>Sensibilisieren die Schüler in auf die Umweltsprobleme</b></li> <li>- Umweltclub schöpfen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Recycling machen</li> <li>- Die Mülleimer stellen</li> <li>- Die Schüler über die Umweltsprobleme sensibilisieren</li> <li>- Umweltclub schöpfen</li> </ul>
<b>Groupe 5</b>	<p>Die Probleme : <b>Luftverschmutzung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen</li> <li>- Die Wiederverwertung von <b>abfälle</b></li> <li>- Umweltclub schöpfen</li> <li>- Müllplatz in <b>die</b> Schule schaffen</li> <li>- Saubertag organisieren</li> </ul>	<p>Das Problem : Müllproblem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen</li> <li>- Die Wiederverwertung von <b>Abfälle</b></li> <li>- Umweltclub schöpfen</li> <li>- Müllplatz in <b>de</b> Schule schaffen</li> <li>- Saubertag organisieren</li> </ul>

## **Analyse des résultats de la phase 1**

Pour analyser ces résultats, nous présenterons ce qui a marché et ce qui n'a marché et nous justifierons à chaque fois nos propos.

### **- Ce qui a marché lors de la réalisation de la tâche demandé aux élèves**

Les élèves ont pu écrire les 4 phrases demandées parce qu'ils étaient en groupe (cf tableau 81). En effet, les socioconstructivistes à l'instar de Vygotsky pensent que la construction du savoir est très facile entre les pairs, car étant entre eux, ils se échangent les idées, les plus forts entraînent les plus faibles et ensemble, ils interagissent et parviennent ainsi à la réalisation de la tâche.

Ils ont aussi pu produire les 4 phrases demandées, parce que l'enseignant les a proposé des mots et les a donné des indications grammaticales (cf Thema 1), et ils possédaient aussi des dictionnaires bilingues (allemand-français & français-allemand). Les élèves s'en sont servis pour donner des conseils à leur camarade ayant un surpoids. Nous avons par exemple les phrases suivantes : Sie soll Sport treiben, um gesund zu sein (groupe 1), Sport treiben reduziert den Stress (groupe 3), Viele Obst und Gemüse essen (groupe 4), Sie soll viel Wasser trinken (groupe 5).

Les élèves ont également pu produire les phrases demandées, parce qu'ils se sentaient concerner par l'exercice. Il s'agissait d'un de leur camarade en surpoids, tout comme ça pouvait être eux-mêmes. Conscient du danger qu'une prise de poids anormale peut causer à leur ami, ils se sont hâtés de lui prodigué de sage conseils, dont la mise en pratique par ce dernier l'aidera, non seulement à réduire son poids, mais aussi d'éviter des maladies cardiovasculaires. C'est l'un des mérites de l'APC, qui contextualise l'apprentissage, en plaçant l'apprenant dans son cadre de vie quotidien, et lui met face à une situation-problème, dont ce dernier devra faire appel aux ressources vu lors de l'enseignement en classe pour la résoudre.

### **- Ce qui n'a pas marché lors de la réalisation de la tâche demandé aux élèves**

Le groupe 2 n'a pas été à la hauteur de l'exercice donné. Ils n'ont pas pu produire les 4 phrases, pourtant ils ont mis le même temps, et avaient les mêmes mots et indications grammaticales que les autres groupes. Ceci est certainement dû au fait que ce groupe était constitué d'élèves faibles en allemand, car la formation des groupes s'est faite sans critère préétablis.

Tous ces groupes ont construits des phrases syntaxiquement incorrectes, parce qu'ils ne maîtrisent pas les règles de grammaires. La difficulté provient du fait qu'ils construisent d'abord des phrases en français, puis les traduisent en allemand, pourtant la grammaire allemande est différente de celle du français. Les grammairiens allemands à l'instar de Chomsky recommandent aux apprenants des langues étrangères de penser directement dans la langue qu'ils apprennent et d'écrire, car il est toujours difficile de penser dans la langue de départ et d'écrire dans la langue d'arrivée.

## **Analyse des résultats de la phase 2**

Pour analyser ces résultats, nous présenterons comme à la phase 1 ce qui a marché et ce qui n'a marché et nous justifierons à chaque fois nos propos.

### **- Ce qui a marché lors de la production écrite des élèves**

Sans vocabulaire, ni indication grammaticale, les élèves ont pu produire les 4 à 6 phrases du thème 2 qui leur a été demandé par l'enseignant (cf tableau 82). Le thème portant sur l'environnement est un thème connu par ces derniers, et la tâche demandée leur concernait directement : identifier un problème de l'environnement dans votre établissement et proposer des solutions.

En plus du thème leur concernant directement, ils ont travaillé en groupe. Le travail en groupe favorise l'apprentissage à travers les interactions entre eux (élèves).

### **- Ce qui n'a pas marché lors de la production écrite des élèves**

La difficulté des élèves à construire des phrases syntaxiquement correctes. Comme nous l'avons dit plus haut, cette incapacité s'explique par le fait qu'ils ne maîtrisent pas les règles de grammaire, et aussi produisent en français avant de traduire en allemand.

La deuxième phase a pris beaucoup plus de temps que la première, car les élèves devaient beaucoup réfléchir pour trouver les mots justes et leur agencement.

## **Conclusion**

Au regard de cette expérimentation et de cette analyse, nous pouvons conclure sans risque de nous tromper que pour emmener les élèves à réussir la production écrite en allemand, l'enseignant doit faire deux choses : 1 mettre les élèves par groupe de travail, 2 les

proposer des thèmes où ils se sentent directement concerner. Le faisant ainsi de façon régulière, les élèves écriront et trouveront l'exercice d'écriture facile. Travailler en groupe fait toujours la force, car comme un Dicton le dit « l'union fait la force ».

## 8.2. SUGGESTIONS

Nous avons de manière suivante résumée les difficultés liées à la pratique du nouveau dispositif d'enseignement.

Difficultés de l'APC
Incompréhension de l'approche par compétences par les enseignants
Effectifs pléthoriques handicapant le travail en groupe
Difficulté à couvrir le programme annuel avec 108h
Quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs
Manuels au programme rendant difficile l'enseignement de l'allemand
Inappropriation des salles de classes pour les travaux en groupe
Effectivité des activités d'intégrations
Évaluation selon l'approche par compétences
Existence des formations sur l'approche par compétences
Participation aux séminaires de formations sur l'approche par compétences
Possession des outils d'enseignement selon l'approche par compétences
Nombre suffisant d'enseignants d'allemand
Possession et appropriation des programmes d'études d'allemand
Exploitation des programmes d'allemand lors de la préparation des leçons
Enseignement de l'expression orale en allemand

De façon plus explicite voici ce que les enseignants d'allemand éprouvent comme difficultés en plus de ce que contient le tableau ci-dessus :

- La non-maîtrise de l'APC par les inspecteurs, formateurs des enseignants, ceci dû à l'absence de formation ces derniers lors de l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais, ce qui a facilité une connaissance individuelle de cette approche par les inspecteurs de chaque, chacun se bat du mieux qu'il peut à travers internet, les renseignements et autres à maîtriser l'APC. On dirait une sorte de tâtonnement.
- L'inadéquation dans les programmes d'allemand du premier et du second cycle. Le programme du premier cycle est essentiellement basé sur l'APC canadien, ce qui le rend très volumineux, contrairement à celui du second cycle qui est fondé sur l'APC belge. Une sorte de mixage se fait lors de la préparation des leçons, de l'enseignement

et même de l'évaluation, car le premier cycle emprunte au second cycle la notion d'intégration et l'applique. C'est la danse Bafia dans l'enseignement/apprentissage de l'apprenant, ce qui constitue une grande difficulté.

- le manuel inadapté ne facilite pas la progression et la collaboration avec les élèves ;
- le désintéressement de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage, ceci dû au manuel inapproprié ;
- l'absence de motivation chez les apprenants du second cycle ;
- difficultés à enseigner dans les zones rurales ;
- manques d'outils par les apprenants lors des activités d'intégrations ;
- la partie orale est une bête noire pour les apprenants,
- le système de mi-temps ne favorise pas la couverture des programmes annuels,
- la non pratique de l'APC dans les zones reculées ;
- l'insuffisance de formations et de recyclages sur l'APC ;
- la pandémie Covid-19 ne permet pas de fonctionner dans les cellules de réflexions normalement comme dans les années précédentes pour renforcer les connaissances et se partager de nouvelles stratégies entre collègues ;
- le niveau des apprenants reste bas malgré l'avènement de la nouvelle réforme scolaire.
- le rabatement horaire dû au Covid-19 ne permet pas la couverture du programme annuel.
- difficultés d'évaluation orale à cause des effectifs pléthoriques.

Ayant préparé les leçons avec les enseignants des lycées de Mbo-Yom et de Djunang dans la région de l'Ouest, et aussi avec une enseignante du Centre éducatif le Bon Berger dans la région du Centre, voici les difficultés qui en ressortent :

- la difficulté à trouver les textes appropriés aux leçons à enseigner, car les manuels ne les proposent pas, à l'exception du manuel de la classe de première qui a été élaboré selon l'APC et celle de la classe de 4<sup>e</sup> qui propose quelques textes des modules I et II;
- la difficulté à formuler les situations-problèmes correspondantes aux exemples de situations ;
- le programme très vaste ne permettant pas d'aborder tous les exemples de situations qu'il propose ;
- la pauvreté des manuels au programme en lexique, ce qui renvoie l'enseignant chaque fois à consulter Internet, ce qui lui coûte cher, lui ne possédant pas toujours ces moyens, les leçons se trouvent être bâclées.

Lors de l'observation des leçons présentées dans les classes de 4<sup>e</sup> au lycée de Mbo-Yom, dans la classe de Première au Centre éducatif Le Bon Berger et dans la classe de Terminale au lycée bilingue de Mbouda, voici les difficultés que nous avons rencontrées :

- la plupart d'apprenants n'ont pas de livre de cours et d'exercice, ce qui freine l'apprentissage, pendant que d'autres s'exercent à travers les exercices, d'autres sont perdus et bavardent, ce manque de matériel didactique influence la progression de l'enseignant, car pour avancer avec tout le monde, il va falloir qu'il passe le temps à réexpliquer. Il perd en temps, ce temps qui est déjà très réduit ;
- l'enseignant fait des photocopies, à ses propres frais, lesquelles ne pourront pas satisfaire tous les apprenants, ce qui peut enfreindre totalement le cours lorsque ce dernier n'a pas de moyen financier. Est-ce à lui de les faire ? Quel est son état d'esprit toutes les fois où il pense qu'il doit aller faire un cours où les apprenants n'ont pas de manuels, et lorsque les manuels au programme ne servent pas à grand, car aucun texte n'y figure ? Quelle réponse donnera-t-il aux apprenants lorsqu'il viendra avec des photocopies et que ces derniers demanderont à quoi leur servent leurs manuels ?
- le temps de réalisation des tâches que l'enseignant donne aux apprenants est insuffisant, ce qui influence sur les apprentissages ;
- À cause des effectifs pléthoriques, du volume du programme et du quota horaire, les enseignants ne parviennent pas à achever le programme, ils survolent les leçons et dans les classes d'examens, ils font des heures supplémentaires, question de former les apprenants aux examens certificatifs.

C'est un cri d'alerte de l'enseignant aux autorités responsables de la prise de décisions concernant l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun.

Au regard de toutes ces difficultés, des suggestions à l'endroit du ministère en charge des enseignements secondaires, aux autorités responsables du curriculum et de la formations dans les écoles normales, aux inspecteurs et aux enseignants.

### **8.1.1. Suggestions à l'endroit des autorités responsables du curriculum et de la formations dans les écoles normales**

Au autorités responsables du curriculum et de la formations dans les écoles normales, nous proposons pour pallier aux difficultés de la nouvelle approche et améliorer sa pratique de :

- implémenter l'APC dans les classes des écoles normales,

- enseigner véritablement aux normaliens ce que c'est que l'APC pour réduire les difficultés du terrain ;
- créer une école de formation et de recyclage des inspecteurs par rapport aux changements pédagogiques, afin qu'ils soient suffisamment outillés et prêts à la tâche qui est la leur ;
- de donner une marge importante à l'enseignement de l'APC dans leur curricula afin que les futurs enseignants soient suffisamment équipés.

### **8.1.2. Suggestions à l'endroit des inspecteurs**

Aux inspecteurs nationaux et régionaux d'allemand, nous proposons, pour pallier les difficultés de la nouvelle approche et améliorer sa pratique, de :

- bien outiller les enseignants pour l'enseignement/apprentissage selon l'APC ;
- sensibiliser les enseignants sur l'apport du nouveau dispositif dans l'enseignement et dans leur vie réelle ;
- trouver des mesures obligeant les enseignants à venir se former ;
- multiplier les cours en ligne et les mettre à la disposition des enseignants ;
- former les chefs d'établissements le terrain;
- mettre à disposition des enseignants des guides selon l'APC ;
- outiller les enseignants des zones rurales pour faciliter l'enseignement et apprentissages ;
- proposer des cours modèles pour les enseignants ;
- revoir les critères de corrections,
- indiquer de façon absolue les exemples de situations à traiter dans chaque module ;
- multiplication des séminaires en fonction des tâches et des difficultés rencontrés sur le terrain.

### **8.1.3. Suggestions à l'endroit des enseignants**

Aux enseignants, nous proposons pour pallier les difficultés de la nouvelle approche et améliorer sa pratique de :

- concevoir des chants populaires avec des thèmes précis des différents modules ;
- utiliser des médias audiovisuels au cours ;
- sensibiliser les élèves sur l'apport du nouveau dispositif dans l'apprentissage et dans leur vie réelle ;
- s'appropriier les cours en ligne et les mettre à la disposition des apprenants.

- développer les activités telles que la dictée et les débats en allemand, en vue d'améliorer la compétence communicative des apprenants.
- développer des projets qui permettront aux élèves d'améliorer leur production écrite ;
- développer les stratégies pour susciter l'intérêt des apprenants au cours d'allemand en intégrant les jeux, les exercices de groupes ;
- d'initier des projets sur des situations de vie qui permettront aux élèves d'améliorer leur production écrite en y travaillant;
- de participer aux séminaires de formation et de recyclage pédagogique en rapport avec l'APC;
- d'appliquer la formule de Musial et Tricot, à savoir: « quoi ? », « comment ? » et « avec quoi ? », lors de la préparation et de la présentation des leçons.

De façon concrète, nous proposons aux enseignants quelques exemples de situations-problèmes qui s'inspirent des exemples de situations du module I de la classe de de 4<sup>e</sup> :

Modules	Exemples de situations	Situations -problèmes
<b>Module 1 : vie familiale et sociale (Familienleben und Sozialleben)</b>	<b>Situation 1</b> : les présentations (die Vorstellung)	Ein neuer Schüler kommt zu deiner Klasse und setzt sich neben dir. Was machst du? <b>Vorschläge der Schüler :</b> - Ich begrüße ihn ; - Ich spiele mit ihm ; - Ich stelle mich vor.
	<b>Situation 2</b> : l'arbre généalogique (der genealogische Baum)	Ein Freund kommt zu dir. Er sieht Fotos und möchte wissen, wer diese Personen sind Was machst du ? <b>Vorschläge der Schüler :</b> - Ich stelle meine Familienmitglieder vor.
	<b>Situation 3</b> : les retrouvailles en milieu scolaire (die Begegnungen)	Dein Freund und du haben die 4 <sup>e</sup> Klasse erreicht. Aber er beginnt die 3e Klasse einen Monat später. Was machst du, um ihn zu helfen? <b>Vorläge der Schüler</b> - Ich erzähle ihm alles, was passiert ist ; - Ich gebe ihm mein Heft ; - Ich stelle ihm den Studienplan vor.

**Tableau 83 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 1 en classe de 4<sup>ème</sup>**

Modules	Exemples de situations	Situations -problèmes
<b>Module 2 : Environnement, santé et bien-être</b> <b>(Umwelt, Gesundheit und Wohlstand)</b>	<b>Situation 1</b> : les repas (das Essen)	Dein Vater und du sind in einem Stadtteil von Yaoundé. Sie haben Hunger und sie gehen in ein Speiselokal. Die Kelnerin gibt ihnen eine Speisekarte. Was findet man über diese Speisekarte? <b>Vorschläge der Schüler :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine Liste von Essen ;</li> <li>- Die Preise;</li> <li>- Die Zeichnen</li> <li>- Die Getränke.</li> </ul>
	<b>Situation 2</b> : les maladies (die Krankheiten)	Dein Vater ist krank. Er ist mal kalt, mal heiss. Er hat auch Kopfweh und liegt im Bett. Was hat dein Vater als Krankheit? <b>Vorschläge der Schüler :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mein Vater hat Grippe ;</li> <li>- Mein Vater hat Fieber.</li> </ul>
	<b>Situation 3</b> : la consultation médicale (die medizinische Untersuchung)	Du fâllt dir nicht gut. Dein Vater geht mit dir ins Krankenhaus. Dort trifft ihr einen Arzt. Was macht der Arzt? <b>Vorschläge der Schüler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Arzt gibt das Rezept ;</li> <li>- Der Arzt spricht mit mir;</li> <li>- Der Arzt untersucht mich.</li> </ul>
	<b>Situation 4</b> : l'achat des médicaments ou des plantes médicinales (Kauf der Tabletten oder heilblättern)	Du bist krank und dein Vater und du seid ins Krankenhaus gegangen. Der Arzt hat ein Rezept geschrieben. Was macht ihr? <b>Vorschläge der Schüler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt kein Geld. Wir bleiben zum Haus und trinken Pflanzen als Medikament ;</li> <li>- Wir gehen in die Apotheke;</li> </ul>

**Tableau 84 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 2 en classe de 4ème**

Tableau 85 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 3 en classe de 4<sup>ème</sup>

Modules	Exemples de situations	Situations -problèmes
<p style="text-align: center;"><b>Module 3 : la Vie économique</b> <b>(Wirtschaftsleben)</b></p>	<p><b>Situation 1</b> : le choix d'un article (Wahl einer Ware)</p>	<p>Du brauchst Kulis und gehst in die Buchhandlung. Der Verkäufer bietet dich viele Kulistypen an: Schneider, Bic, Beifa. Welcher Kulistyp wählst du aus ? Warum ?</p> <p><b>Vorschläge der Schüler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich nehme Beifa, weil es billig ist ;</li> </ul> <p>Ich nehme Schneider, weil es mehr dauert;</p>
	<p><b>Situation 2</b> : les négociations sur la place du marché (die Verhandlungen im Markt)</p>	<p>Du bist im Markt, und eine Kleidung gefällt dir. Du fragst dem Verkäufer nach dem Preis. Der Preis ist zu teuer und du hast nicht genug Geld.</p> <p>Was machst du?</p> <p><b>Vorschläge der Schüler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich lasse die Kleidung;</li> <li>- Ich handle mit dem Verkäufer.</li> </ul>

Tableau 86 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 4 en classe de 4<sup>ème</sup>

Modules	Exemples de situations	Situations -problèmes
<b>Module 4 : Citoyenneté (Bürgerschaf)</b>	<b>Situation 1 :</b> les faits marquants de l'actualité (wichtige Ereignisse der Aktualität)	<p>Im Schuljahrgang 2019 – 2020 hat man im März den Unterricht unterbrochen Warum?</p> <p><b>Antwort:</b> weil es Corona 19 gab. Was soll man machen, um diese Krankheit zu vermeiden?</p> <p><b>Vorschläge der Schüler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich die Hände waschen ;</li> <li>- Die Nasemaske tragen;</li> <li>- In einem Tuch husten ....</li> </ul>
	<b>Situation 2 :</b> le code de la route (die Strasseverkehr)	<p>Dein Bruder und du gehen spazieren. Dein Bruder geht in die Strasse und plötzlich, ein Auto stösst ihn an. Warum den Unfall?</p> <p><b>Vorschläge der Schüler :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Bruder hat nicht die Strasseverkehr respektiert;</li> <li>- Der Autofahrer war nicht vorsichtig.</li> </ul>

Tableau 87 : Proposition d'exemple de situations problèmes du module 4 en classe de 4<sup>ème</sup>

Modules	Exemples de situations	Situations -problèmes
<b>Module 5 : Média et communication</b> <b>(Medien und Kommunikation)</b>	<b>Situation 1</b> : la production d'un SMS (ein SMS schreiben)	Du bist zu Hause mit deiner Schwester. Die Milch für dein Frühstück ist fertig. Deine Mutter ist im Büro. Was machst du? <b>Vorschläge der Schüler :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich rufe meine Mutter an ;</li> <li>- Ich schreibe meiner Mutter eine SMS.</li> <li>- Ich bleibe ruhig;</li> </ul>
	<b>Situation 2</b> : utilisation du téléphone portable (die Nutzung des Handys)	Deine Schwester ist sehr krank. Sie ist zu Hause allein. Ihre Eltern sind beide in ihrer Arbeit Was machst du ? <b>Vorschläge der Schüler :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich rufe meine Nachbarn an;</li> <li>- Ich rufe meine Eltern.</li> </ul>

## **8.2. LIMITES DE LA RECHERCHE**

Nous n'avons pas fait fait l'expérimentation sur tous les modules de la classe de terminale, et nous ne sommes pas allés questionner les enseignants d'allemand des régions du NOSO, à cause de la crise sécuritaire.

Nous pensons que les résultats obtenus peuvent être modifiés si nous entreprenons cette même étude quelques années plus tard, car les enseignants s'améliorent avec le temps et, les données changent egalemant avec le temps.

## **8.4. PERSPECTIVES POUR UNE RECHERCHE FUTURE**

Avec l'avènement de ce nouveau dispositif qui préconise une conception radicale de la situation éducative et qui suppose un changement important dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand, d'autres recherches pourraient explorer avec plus de précisions chacune des problématique que nous avons évoquées dans notre interprétation des résultats, sans pour autant les expliciter en détail par manque de temps et de moyens d'une part, mais surtout par rapport aux limites que nous nous sommes posés au début de notre recherche.

Nous ne pouvons prétendre avoir apporté les réponses complètes à toutes questions relatives à notre problématique ; de nombreuses pistes restent à explorer. C'est d'ailleurs là le propre de toute recherche.

Des recherches futures devraient donc être poursuivies à un niveau beaucoup plus étendu, ce qui permettrait la comparaison des différents résultats et autoriseraient des généralisations des résultats.

Des variations des contextes et des individus et des types d'activités, la connaissance des apports de la nouvelle approche a de l'influence sur les pratiques des enseignants. Selon Marc BRU (1991), « la description, la compréhension et l'explication des pratiques des enseignants et des conduites de leurs élèves ne peuvent être appréhendées seulement à partir d'une variable indépendante « méthode d'enseignement ». L'étude du processus enseignement-apprentissage ne peut s'opérer sans prendre en considération les variations selon les contextes rencontrés. »

Dans cette perspective, une étude sur les activités ludiques pourrait être menée pour renforcer la méthode d'enseignement des enseignants et susciter le goût de l'apprentissage chez l'apprenant.

Une recherche sur le degré de maîtrise de l'approche par les compétences peut aussi être menée pour comprendre les difficultés auxquelles font face les enseignants dans la mise en œuvre de ce nouveau dispositif.

D'autres perspectives subsistent et pourraient faire objets de recherche complémentaires qui apporteraient des réponses aux questions relatives à notre problématique. En effet, il serait intéressant d'explorer les représentations des enseignants quant à leur nouveau rôle et celui de leurs apprenants. Nous pourrions envisager de voir comment les enseignants des lycées et collèges perçoivent leurs relations avec les élèves. Nous pourrions mesurer le degré de vocation des enseignants quant à leur nouveau statut.

Sur un autre plan, nous pourrions nous interroger sur le dispositif de formation initiale et continue et voir quel est son impact sur la construction des compétences relatives à l'exercice du métier dans le contexte de la nouvelle approche.

Enfin, nous projetons concevoir progressivement des manuels d'enseignement/apprentissage de l'allemand complet pour les classes de la 4<sup>e</sup> en terminale complet. Qui :

- soient adaptés au programme APC et dont les apprenants soient directement concernés;
- Contiennent des situations-problèmes correspondants aux exemples de situations abordés par chaque module,
- Contiennent des textes appropriés pour chaque module ;
- Mettent l'accent sur le volet oral.

De manière spéciale, nous envisageons :

- nous impliquer dans l'amélioration des curricula d'allemand au sein des écoles normales suivant l'APC, et en partenariat avec le programme DLL de l'institut Goethe;
- sensibiliser les inspecteurs en ce qui concerne la redéfinition des référentiels des métiers dans le but de stimuler la motivation des apprenants quand à l'apprentissage de l'allemand comme discipline ;

- encourager les enseignants d'allemand à se rapprocher de l'institut Goethe, en vue d'explorer les possibilités d'accès gratuit à la documentation pour les apprenants;
- Sensibiliser les apprenants sur les méfaits de la procrastination, c'est-à-dire reporter les délais de faire les devoirs; car la procrastination bloque la progression dans les leçons avec pour corollaire que les apprenants affrontent les examens de fin d'années sans que le programme ait été couvert.

### **CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE**

Rendue au terme de cette partie consacrée aux difficultés, utilité de la recherche et suggestions, il était question pour nous de présenter des difficultés liées à cette recherche, de montrer en quoi ce travail sera utile non seulement à la science, mais plus encore aux enseignants d'allemand principal cible de cette recherche, mais aussi, de faire quelques suggestions devant permettre une bonne pratique de l'approche par compétences compte tenu de ces difficultés.

L'une des difficultés de ce travail était liée à la collecte des données, car le travail s'étendait pratiquement dans 8 chefs-lieux des régions du Cameroun, et il fallait que nous nous déplaçons.

Nous avons fait des propositions devant permettre l'amélioration la pratique de l'APC, par la suite, nous avons ressorti les limites de ce travail pas du tout parfait et envisager enfin le prolongement de cette étude

Tout compte fait, nous avons suggéré aux enseignants du secondaire l'emploi de la théorie des trois actes de Musial et Tricot, car dans toute chose, savoir ce qu'on fait, et pouvoir le faire avec des moyens s'y afférent est un atout, non seulement pour soi-même, mais aussi pour celui qui nous écoute.

---

## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

Quels sont les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand dans les villes de Bafoussam-Dschang-Mbouda, Bertoua, Douala, Ebolowa, Garoua, Maroua, Ngaoundéré et Yaoundé, lorsqu'il faut préparer, dispenser et faire apprendre des leçons ? Plus spécifiquement : Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées gagnent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Qu'est-ce que les enseignants d'allemand des lycées risquent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Quelles sont les difficultés que les enseignants d'allemand des lycées rencontrent en préparant, en dispensant et en faisant apprendre des leçons aux élèves selon l'APC ? Quelles sont les mesures à prendre pour améliorer la préparation, la dispensation des leçons et, l'apprentissage de celles-ci selon l'APC ? Telles sont les questions qui nous ont guidé tout au long de ce travail.

À partir de la description et de l'examen des discours des enseignants, nous avons essayé de saisir dans quelle mesure ces derniers éprouvent des difficultés à propos de l'enseignement rénové de l'allemand dans le cadre de la nouvelle méthodologie. L'objectif de cette recherche était déceler les enjeux et les difficultés auxquels font face les enseignants d'allemand des lycées, lors de la préparation, la dispensation des leçons et l'apprentissage de celles-ci selon

Dans la première partie, nous avons élaboré le cadre théorique et nous avons procédé à des états des lieux relatifs à nos différents concepts par l'intermédiaire desquels nous avons souhaités valider ou non nos hypothèses de recherche.

Ce travail théorique dont les divers éléments nous étaient inconnus et qui a duré presque un an et demi, nous a permis de faire connaissance de différents travaux relatifs aux domaines des enjeux et des difficultés, et de mesurer l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'implantation de ce nouveau dispositif d'enseignement. L'étude des enjeux et des difficultés des enseignants sur la mise en œuvre de l'approche par compétences, nous a permis, en outre, de dégager quelques informations que nous avons limitées ; d'une manière générale, au lien qui existe entre ce que les enseignants gagnent, risquent et ce qu'ils éprouvent comme difficultés par rapport à la pratique de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère dans les lycées et collèges du Cameroun.

Notre première hypothèse cherchait à montrer que la pratique du nouveau dispositif d'enseignement a un lien avec la centration de l'enseignement sur l'apprenant ; la

pratique des activités d'intégration ; l'évaluation des apprentissages; l'entrée par des situations problèmes complexes; l'amélioration du dispositif d'enseignement; la remédiation des enseignements. Il s'agit de ce qu'on appelle la variable indépendante.

Notre deuxième hypothèse quant à elle veut montrer que la mise en œuvre du nouveau paradigme scolaire a un lien avec la perte de l'autorité de l'enseignant, l'exécution des tâches par l'enseignant, la réticence au changement de ses méthodes, techniques, stratégies d'enseignement. Ça c'est une autre variable indépendante.

Enfin notre dernière hypothèse cherche à montrer que la pratique de la nouvelle approche à une relation avec la compréhension lacunaire de celle-ci, les effectifs pléthoriques, les difficultés à formuler les situations-problèmes, l'insuffisance des séminaires de formation et le recyclage sur l'APC.

La deuxième partie de notre travail a été consacrée à la présentation de la démarche méthodologique et les différentes phases de la recherche qui ont sous-tendu la manière dont nous avons procédé ainsi que l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats.

Nous avons présenté succinctement les différents tableaux selon les variables de notre sujet, puis selon les différents thèmes de l'entretien.

Les données obtenues nous ont permis de comparer l'approche par compétences avec l'approche par objectifs sur plusieurs plans : l'évaluation, les programmes, les projets et les thèmes abordés dans le manuel. Elles ont aussi permis de recenser les enjeux et les difficultés de la pratique du nouveau dispositif. La corrélation des variables indépendantes avec la variable dépendante nous a permis d'interpréter les résultats et de donner un sens aux attitudes des sujets.

Un des résultats que nous avons relevé est le pourcentage significatif des enseignants qui trouvent beaucoup d'avantages à la pratique de la nouvelle approche. Pour eux, elle leur permet de centrer leur enseignement sur l'apprenant et se rassurer de la compréhension des leçons par l'élève à travers les activités d'intégration, ce qui améliore la qualité de l'éducation. Ce résultat renvoie à la théorie de l'acte d'enseigner et de concevoir de Manuel et Tricot. Théorie dans laquelle l'enseignant conçoit ses enseignements tout en prenant en considération l'apprenant qui est d'ailleurs sa cible. C'est pourquoi tout ce qui est préparé comme leçons et toutes les innovations faites par

l'enseignant dans le cadre de la préparation des enseignements tourne autour de l'apprenant.

Une autre lecture des résultats certifie qu'avec l'approche par les compétences, les enseignements ne sont plus seulement théoriques, mais aussi pratiques, car à chaque leçon est réservée une tâche concrète à réaliser. Cette autre interprétation des résultats cadre avec la théorie de l'acte d'apprendre de Manuel et Tricot, car c'est en réalisant des tâches qui lui sont proposées par l'enseignant que l'apprenant apprend.

Bien plus encore, elle multiplie les activités en groupe donnant ainsi la possibilité aux plus forts d'entraîner les plus faibles et permettant à chaque élève de se sentir concerné par ce qui est fait et s'exprime.

Concernant les programmes d'études, les résultats nous montrent qu'ils prennent en compte le contexte de vie de l'apprenant, ses problèmes et fait de ce fait de lui un principal acteur de la construction du savoir. Cette prise en compte de l'élève dans les contenus d'enseignement lui confère le pouvoir de résoudre les problèmes. Ce résultat renvoie à auc théories de l'acte de concevoir et de l'acte d'apprendre de Manuel et Tricot.

En ce qui concerne le sens qu'elle donne aux apprentissages, les résultats révèlent qu'en résolvant les situations de la vie quotidiennes, les savoirs acquis et construits ont un sens, car il peut les utiliser à bon escient. L'élève est de ce fait capable de prendre des engagements dans sa classe en tant que leader d'un club, comme par exemple le club allemand, environnement, et mener des activités qui sollicitent une habileté tant au niveau de l'écrit qu'au niveau de l'orale. L'apprenant est de ce fait selon Manuel et Tricot dans la théorie de l'acte d'apprendre un individu complet, mais pas parfait, car il aura toujours à apprendre et à s'améliorer.

Un autre résultat relève la séparation difficile de plusieurs enseignants avec les anciennes méthodes d'enseignement/apprentissage. La théorie des trois actes de Manuel et Tricot interviennent dans l'interprétation de ce résultat. Cette théorie se fonde sur les théories de l'apprentissage (le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme). Elles sont complémentaires et lors de la présentation des leçons les enseignants les utilisent toutes. L'enseignant fera de temps en temps des cours magistraux (cf béhaviorisme), donnera des tâches dont l'apprenant fera appel aux connaissances antérieures pour les réaliser (cf constructivisme), et l'enseignant

proposera des situations-problèmes, dont les apprenants en groupe réfléchiront ensemble et résolveront ces problèmes (socio-constructivisme).

En ce qui concerne la variable les difficultés de l'approche par les compétences, les résultats montrent que les professeurs ont des difficultés tels que : les effectifs pléthoriques qui handicapant le travail en groupe, les difficultés à couvrir le programme annuel avec 108h, le quota horaire empêchant l'atteinte des objectifs et les manuels au programme rendant difficile l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

D'autres difficultés sont : l'incompréhension de l'approche par les compétences par les enseignants l'effectivité des activités d'intégrations, l'évaluation selon l'approche par compétences, l'existence des formations sur l'approche par les compétences, la participation aux séminaires de formations sur l'approche par compétences, la possession des outils d'enseignement selon l'approche par compétences et le nombre suffisant d'enseignants d'allemand dans certains établissements. Avec la théorie des trois actes, l'acte d'enseigner n'est pas une tâche aisée, car plusieurs facteurs entre en jeu, à l'instar des facteurs institutionnels en charge de la conception des programmes d'enseignement et de la formation initiale et continue des enseignants. Ces facteurs ne dépendent pas des enseignants, car lorsqu'ils doivent enseigner à partir d'un programme volumineux, moins digeste et dont le quota horaire est très réduit, la tâche d'enseigner devient très difficile. C'est pourquoi, ils trouvent des moyens de contournement en s'adaptant aux réalités du terrain. C'est aussi le cas avec l'acte d'apprendre, où la plupart des parents d'élèves ne les accompagnent pas, et l'acte de concevoir qui demande beaucoup de moyens financiers devant permettre aux enseignants d'innover lors de la préparation et de la présentation de leurs leçons, et dont ils n'en disposent pas.

Après avoir présenté les résultats en fonction des hypothèses de recherches, nous les avons vérifié et avons trouvé qu' :

- il existe un lien entre les gains de l'approche par les compétences et son implémentation dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- il existe un rapport entre les risques de l'approche par les compétences et son implémentation dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.
- il existe une relation entre les difficultés de l'approche par les compétences et son implémentation dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

Et par conséquent, l'hypothèse générale est confirmée. C'est-à-dire qu'il existe un lien entre les enjeux et les difficultés de l'approche par compétences et son implémentation dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

Dans la troisième partie, nous avons exposé les limites de notre démarche ainsi que les perspectives futures.

Nous pensons que les résultats obtenus peuvent être modifiés si nous entreprenons cette même étude quelques années plus tard, car les enseignants s'améliorent avec le temps et, les données changent également avec le temps.

Dans la perspective d'une étude future, une recherche sur les activités ludiques pourrait être menée pour élucider la méthode d'enseignement des enseignants et susciter le goût de l'apprentissage chez l'apprenant et une autre sur le degré de maîtrise de l'approche par les compétences peut aussi être menée pour comprendre les difficultés dont auxquelles face les enseignants dans la mise en œuvre de ce nouveau dispositif.

D'autres perspectives subsistent et pourraient faire objets de recherche complémentaires qui apporteraient des réponses aux questions relatives à notre problématique. En effet, il serait intéressant d'explorer les représentations des enseignants quant à leur nouveau rôle et celui de leurs apprenants. Nous pourrions envisager de voir comment les enseignants des lycées et collèges perçoivent-ils leurs relations avec les élèves. Nous pourrions mesurer le degré de vocation des enseignants quant à leur nouveau statut.

Enfin, sur un autre plan, nous pourrions nous interroger sur le dispositif de formation initiale et continue et voir quel est son impact sur la construction des compétences relatives à l'exercice du métier dans le contexte de la nouvelle approche.

Mais disons tout de même que la rupture entre l'approche par compétences et l'approche par objectifs restent et demeurent une polémique, car d'un côté, il y a les éducateurs qui militent pour une séparation totale, d'un autre côté ceux qui sont sceptiques. Quoi qu'il en soit, nous en tant que chercheur, considérons l'enseignant comme étant le pilier de cette polémique, dans la mesure où, il porte la casquette d'un intervenant. Il doit intervenir dans l'éducation des apprenants. Pour se faire, il doit d'abord intervenir dans son enseignement en se posant constamment la question : « comment enseigner », comme le recommande Bru, (2006) et Lenoir, (2009). Et nous irons plus loin en demandant à l'enseignant de se poser la question de cette manière :

« comment enseigner de façon à ce que les élèves comprennent et apprennent ce que j'enseigne ».

Car en agissant ainsi, il interviendra chaque jour dans la préparation de sa leçon, sa présentation en situation de classe, il agira dans les interactions avec ses apprenants, dans l'évaluation de ses élèves, dans son auto-évaluation, dans la remédiation de ses apprenants, bref il interviendra quel que soit l'approche dans laquelle il se trouvera, quel que soit les difficultés qu'ils rencontrent, quel que soit le type d'apprenant qu'il aura en face de lui, quel que soit les crises sociale, l'enseignant d'allemand du secondaire doit agir. Il nous est donc salutaire de faire de nos enseignants des intervenants actifs et passionnés de tout ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges du Cameroun. La véritable question c'est « comment » faire d'eux des bons intervenants.

La réponse est simple et se résume en un sigle = ECA (éveil-curiosité-action).

- ✚ E = éveil (à travers l'adaptation à tout changement) ;
- ✚ C = curiosité (à travers la recherche et la lecture constante et diversifiée) ;
- ✚ A = action (à travers la mise en pratique quel que soit le temps et les circonstances)

En plus de la formule ECA que l'enseignant doit appliquer, il doit aussi appliquer la théorie de conception à travers les questions quoi enseigner ? Comment enseigner ? Avec quoi enseigner ?

Du reste, l'évaluation des deux premiers modules d'allemand en classe de Terminale ne donne pas des résultats satisfaisant, car un seul élève sur 33 parvient à obtenir une note de 10/20, et 16/33 ont eu une note  $\leq$  à 10 sur les parties réservées à la compréhension de texte et à la structure de communication. Les deux autres parties (médiation et production écrite) sont difficilement abordées par ces derniers, pourtant c'est là qu'ils devraient faire preuve de maîtrise de la compétence linguistique. L'objectif de l'apprentissage d'une langue étant de pouvoir l'utiliser dans des situations de communications, soit par écrit ou par oral, ces apprenants ne sont pas à la hauteur de cette tâche, et c'est ce qui justifie leur faible moyenne, et par ricochet leur échec.

En effet, si les élèves ne peuvent ni parler, ni écrire l'allemand, à quoi bon l'enseignée ? Il est donc impératif pour les éducateurs (enseignants, inspecteurs, chercheurs), au regard de la faiblesse caractérisée des apprenants d'allemand en

compétences linguistiques, de se remettre en question et de trouver des mesures les plus efficaces pour remédier à ses lacunes. La remise en question de tout ce qui contribue au processus enseignement/apprentissage est de ce fait capitale. Par ailleurs, l'APC par ses limites, s'étant montré fallible, doit être remis en question, les apprenants, les enseignants les formateurs que sont les inspecteurs et même les écoles de formation doivent s'auto-évaluer, bref tout le système en place doit se poser des questions. Cette remise en question de l'APC et de tout sa sphère ouvre les portes aux recherches futures, car un sujet suivant peut faire objet d'une recherche, en guise d'évaluation plus poussée de l'APC : deux ans après les premiers Baccalauréat allemand APC dans l'enseignement secondaire générale au Cameroun, que font les Bacheliers ? Puis que son objectif et sa finalité c'est de former les citoyens compétents, capable de mobiliser des ressources pour résoudre des problèmes concrets de la vie courante, afin de s'insérer harmonieusement dans une société en pleine mutation.

C'est pourquoi, au regard de l'expérimentation que nous avons faite en classe de terminale au lycée bilingue de Mbalngong, en vue d'améliorer la compétence écrite des apprenants, nous recommandons aux enseignants d'allemand des lycées et collèges du Cameroun, de mettre régulièrement les élèves en groupes de travail et de les confier des tâches de production écrite, dont ils se sentiront fortement concernés (comme par exemple des conseils à prodiguer à leur ami (e), des projets d'assignement de leur établissement scolaire, etc.). Ainsi ils parviendront à la production des textes en allemand lors des évaluations.

---

## ***BIBLIOGRAPHIE***

---

Agnimel, A. S. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*. (Thèse de Doctorat du 3<sup>ème</sup> cycle).

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Québec, P.U.Q.

Allport, G. W. (1943). *The psychology of participation*. In *Psychological review*, 52(10), 117-132.

Altet, M. (1994). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe?*, In *Revue française de Pédagogie*, (107), p. 123-139.

Amar Meziane, O. A. (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. *Synergies Chine* n°9, p. 143-153.

Anaba, L. J. (2020). *Pédagogie de l'intégration et enseignement de la littérature au second cycle de l'enseignement secondaire général. Étude menée auprès des élèves des classes de 1<sup>ère</sup> du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé (Ydé)*. Mémoire en science de l'éducation. ENS-Ydé, inédit.

Anadón, M. (2006). *La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Dans *Recherches qualitatives*.

Nouvelles approches et nouveaux outils pour mieux comprendre et mieux intervenir. Association pour la recherche qualitative, 26(1), p. 5-31.

Asseng, T. N. (2017). *De la pédagogie par objectif à l'APC : le passage des ressources aux tâches dans l'enseignement du français. Cas de la 5<sup>e</sup> 1 du Lycée général Leclerc.* ENS-Ydé, inédit.

Astolfi, J-P. & Develay, M. (1988). Les didactiques des sciences. Paris : PUF, Que sais – je ?, p. 66-80.

Astolfi, J-P. (1986). La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir, EPS contenus et didactique. Paris : SNEP, p.261-277.

Astolfi, J-P. (1989). « *Le renouveau des didactiques* » Existe-t-il des révolutions en pédagogie? Actes du Colloque de l'Institut Supérieur de Pédagogie Les Cahiers de l'ISP, n° 13. Paris, p. 49-51.

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs*, ESF.

Audigier, F. (1986). *Des multiples dimensions de la réflexion didactique.* In Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, p.16-31.

Bally, C. (1987). *A propos de la didactique*, Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle, n° 1-2, p. 38-52.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle.* In Revue française de pédagogie, p. 89-100.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris: PUF.

Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1997). *Ces malentendus qui font les différences.* In Jean-Pierre Terrail (dir.), La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux. Paris: La Dispute, p. 105-122.

Bautier, E. (2002). *Du rapport au langage: question d'apprentissage différenciés ou de didactique?* In Pratiques, p. 41-54.

Bautier, E. (2006). *Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves.* In Recherche et Formation, p. 105-118.

Bautier, E. (2006a). *Apprendre à l'école, apprendre l'école.* Lyon: Chronique Sociale.

Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J-Y. (2000). *Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir*. In A. van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs*. Paris: La découverte, p. 79-188.

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Beauvois, J-L. (1998). *La Soumission et idéologies*. Paris : P.U.F.

Beauvois, J-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : P.U.G.

Béchar, J-P. & Pelletier, (2000). *Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire: une exploration en sciences de la gestion*. Cahier de recherche de l'observation des innovations pédagogiques en gestion. HEC Montréal.

Beckers, J. (2012). *Apprendre par compétences et réduction des inégalités d'apprentissages entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Beling Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, p 46. 1<sup>e</sup> édition Yaoundé : Éditions Clé.

Beling Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Édition CLÉ, Yaoundé.

Besse, H. (1985). *Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales*. Bulletin de l'ACLA, 7, p. 7–27.

Bibana, J de la croix. (2017). *L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville*. Université de Laval (Canada).

Bipoupout, J-C. (2011), *L'approche par compétences : Module de formation*, Édition Clé. Yaoundé, aout.

Blanche-benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Édition Ophrys.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Tragnon, (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dumond.

Bloomfield, L. (1956). « Taxonomie des apprentissages de type cognitif », révisé par Krathwohl, D.R. (2002). À revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), p 212-218.

Boutet, J. (1987). Colloque Didactique des langues, Credif-ENS Saint-Cloud.

Bronckart, J-P. (1989). « *Du statut des didactiques des matières scolaires* ». *Langue française*, n° 82, p. 64-79.

Brousseau, G. (1983). *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques* » in *La problématique et l'enseignement de la mathématique Actes de la XXVIIe rencontre de la CIEAEM Louvain la neuve (1976) Texte repris « Recherches en didactique des mathématiques ; vol 4.2, p. 164-197.*

Brousseau, G. (1986). « *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.2. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 66-81.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Ed. Universitaire du Sud.

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

Buffault, P. (2011). « *Pédagogie par objectifs* ». [en ligne]. Disponible sur [http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La\\_PPO.htm](http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm) [Consulté le 25 mars 2020].

Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Paris : Didier. *Cameroun (1885-1956)*. Berne : Éditions Peter Lang. OECD (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD.

Carette, V. (2007). *Gestion des paradoxes liés à la notion de compétences. Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), p.49-72.

Centre international d'études pédagogiques (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chomsky, N. (1957). Le langage et la pensée, Paris, Payot. In: *Language* 35 (1), p 26-58

Conférence des États africains (1961), *sur le développement de l'Éducation en Afrique*, Mai, Addis-Abéba.

Crahay, M. & Dutrévis, J-P. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2006, 2e ed.). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.

Cros, F. (1997). *L'innovation en éducation et en formation*. Revue française de pédagogie, n° 118.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle, Clé international.

Dabène, M. Recherche en didactique du français, Grenoble, p. 25-35.

Daouaga, G.S. (2021). *Reflexions sur les situations de vie prévues pour l'enseignement dans le sous-cycle d'observation du secondaire camerounais*. Les cahiers de didactique. In Revue spécialisée du département de didactique des disciplines de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré. N°-1, p.106-121.

Darien, G. (2005). *L'école se situe entre la famille et le monde effectif*. In Le monde de l'éducation, n° 338, pp 8-9.

De Ketele, J. M. (2000). En guise de synthèse : *Convergences autour des compétences*. In Bosman, C., Gerard, F-M. Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 187-191.

Delorme, C. (2008). *L'approche par compétences : entre les promesses des déclarations et les résultats du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité*. Dans Ettayebi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris : L'Harmattan, p. 113-126.

Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Déronne, (2012). *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques*.

Deronne, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*. Faculté des Sciences. Université de Mons (Belgique).

Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec: McGraw-Hill.

Doly, M. (2006). *La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école*. In G. Toupiol (dir.), *Apprendre et Comprendre*. Paris: RETZ, p. 83-124.

Duplessis, P. (2009). *Des enjeux de l'éducation à la culture de l'information aux objectifs de l'enseignement de l'information-documentation et enseignement* [En ligne]. Les trois couronnes, [http:// les troiscouronnes-de-l-education-a-la-culture-de-l-information-aux-objectifs-de-l-enseignement-de-l-information-documentationet inversement](http://les-troiscouronnes-de-l-education-a-la-culture-de-l-information-aux-objectifs-de-l-enseignement-de-l-information-documentationetinversement).

Ebode, A. N. (2019). *Pratique de l'APC et transfert des connaissances mathématiques à des situations de la vie courante*. ENS-Ydé, inédit.

Epah Fonkeng, G. et al. (2014). *Précis de méthodologie en sciences sociales*. Yaoundé: ACCOSUP.

Epah Fonkeng, G. (2004). *The history of education in Cameroon, 1884-2004*, Yaoundé: University of Yaoundé I.

Fabosso, C. (2019). *Place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : analyse des pratiques*. ENS-Ydé, inédit.

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, p. 456-475. Française de Pédagogie, (107), p. 123-139.

Gagné, R. M. (1976). « *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* », Montréal, Holt, Rinehart et Witson.

Gagné, R. M. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du FLM*. De Boeck

Gauthier, R. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde: état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.

Glick, B. (2008) « L'approche par compétence ou le pilotage de l'école par les résultats? » – in: *Le Nouvelliste*. BIE/Unesco "Qualité de l'éducation et compétences pour la vie"

Grawitz, M. (2002). *Méthodes en sciences sociales*. Paris, Dalloz. (11e édition). Grenoble, La Pensée sauvage.

Guéant, C. (n.d.). *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*. Université du Québec à Montréal.

Guide de Rédaction *des Mémoires et thèses en Sciences de l'Éducation*. Université de Yaoundé I, ENS : Département des Sciences de l'Éducation.

Guide pédagogique programme d'études de l'allemand langue vivante II, classes de 4ème, 3ème et second cycle. Yaoundé (MINESEC 2014, 2018, 2019, 2020).

Gomsu, J. (1985). « *La finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique Noire : le cas du Cameroun* » *Peuples Noirs Peuples Africains* N°45, pp.91-116.

Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue*. Paris : E.S.F.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier/Crédif.

Iramène, D. (2017). *L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ? Thèse de Doctorat en didactique du français*. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, traduit et préface par Nicolas Ruwet, Minuit, Paris, p. 213-222.

Janitza, J. (1990). « *Trois conceptions de l'apprentissage* », in : *le français dans le monde*. 231, février – mars, Paris, Hatier, p. 38-45.

Jonnaert, P. et al. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck université.

Jonnaert, P. & M'Batika A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Québec; Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck université.

Jonnaert, P. (2010). *Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires. Dans Modules de formation des maîtres du primaire*. Paris : OIF.

- Julo, J. (1989) « *La didactique, c'est quoi exactement ?* » Cahiers de Beaulieu, n° 7. Rennes, Université de Rennes-I, p. 77-90.
- KaKullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned*. Gothenburg: Gothenburg
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment*. New York: A.P.
- Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New-York : Longman, p. 67-68.
- Lafont, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie*. Paris : PUF, p. 999).
- Lasnier, C. F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada : Guérin. *le champ des sciences humaines et sociales*. Bulletin de l'ACLA, 7, p. 7-27.
- Le petit Robert. (1987). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Les Dictionnaires Le Robert.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin et Paris, ESKA.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e édition*. Montréal, Canada : Guérin.
- Lenoir, Y. (2005). *Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement*, in : Yves, L. (coord.). *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, p. 5-9.
- Lenoir, Y. (2009). *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, <https://doi.org/10.7202/1017474ar>, p. 9-29. [Consulté le 15 janvier 2021 à 13H15 minutes].
- Lucia. (2013). *Vers un enseignement efficace : analyse de 3 tâches d'un manuel scolaire en italien du secondaire 2*. Haute école pédagogique de formation professionnelle. Suisse, Canton de Vaud. *Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 43-60.
- Mager, R. F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Éd. Bordas.
- Martinand, J-L. (1987). « *Quelques remarques sur les didactiques de disciplines* ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1987, p. 24-25.
- Masciottra, & Medzo. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De boeck université. *Mémoire de master en sciences mathématiques*. Université du Mons, France.

Mercier, L-S. (2011). « *L'approche par les compétences* ». [en ligne]. Disponible sur <http://prezi.com/4m5ofiheqtor/lapproche-par-competence/>. [Consulté De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences le 20 mars 2020 à 17 heures].

Microsoft Encarta (2008). 1993-2008 Microsoft Corporation.

Microsoft Encarta (2008). 1993-2008 Microsoft Corporation.

Miké, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2e édition)*. Québec, Canada : Chenelière Éducation.

Miled, A. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », La refonte de la pédagogie en Algérie – défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau International de l'éducation. Alger: UNESCO-ONPS. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie ; p. 125-136.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Canada

Ministère des enseignements secondaires. (2014). *Programme d'études de l'allemand (langue vivante II) en classe de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>*. Yaoundé: MINESEC.

Ministère des enseignements secondaires. (2018). *Programme d'études de l'allemand (langue vivante II) en classe de 2<sup>nd</sup>*. Yaoundé: MINESEC.

Ministère des enseignements secondaires. (2019). *Programme d'études de l'allemand (langue vivante II) en classe de 1<sup>ère</sup>*. Yaoundé: MINESEC.

Ministère des enseignements secondaires (2020). *Programme d'études de l'allemand. (Langue vivante II) en classe de Terminale*. Yaoundé : MINESEC.

Mohamed, (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire Algérien : cas des PES de la Wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat. Université D'Oran en Algérie. (Langue vivante II) en classe de Terminale. Yaoundé: MINESEC.

Moscovici, S. & Buschini, (2003). *Les méthodes de sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.

Mucchielli, & Paillé, (2008). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Collin.

Musial, M. & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique. De Boeck supérieur, pédagogie en développement*, 352 pages.

Ngatcha, A. (2006). *Changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun*. Yaoundé 2006.

Ngo Belok, E. (2020). *L'implémentation de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage des sciences agricoles à l'école primaire*. ENS-Ydé, inédit.

Nguele, C. E. (2019). *L'enseignement de l'Allemand en classe de 3<sup>e</sup> au Cameroun : Méthodes d'enseignement-apprentissage, enjeux et perspectives*. Université -Ydé I, inédit.

Nguyen, (2007). « *Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique* ». Revue de pédagogie médicale - Volume 8 - Numéro 4, [en ligne]. Disponible sur <http://www.pedagogie-medicale.org> p 232-254 [Consulté le 20 mars 2020 à 10heures],

Nyankam, J. (2006). *L'approche par compétences et ses implications pédagogiques*. Édition Clé. Yaoundé, p. 8-23.

Ouellet, (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUQ.

Owono M. (1986). *Stratification socioculturelle camerounaise et Elite scolaire*.

Pachon, Z. (2015). « L'efficacité de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage du français en classe de 6<sup>e</sup> ». Mémoire rédigé en vue de l'obtention du diplôme de DIPES II. ENS-Ydé, inédit.

Pepel, P. (2002). *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.

Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences ». Revue des Sciences de l'éducation vol. XXIV, n° 3.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences*, Paris, éd pédagogie collégiale, p.1632.

Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux, France : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris: ESF.

Philogène, S. & Moscovici, S. (2003). *Enquêtes et sondages*. Dans Moscovici, S., et Buschini, F. (dir.). *Les méthodes des sciences humaines* 1<sup>e</sup> Édition. Paris : Presses universitaires de France, p.39-58.

Piaget, J. (1948). « *De la pédagogie* », Paris, O. Jacob.

Raisky, & Caillot, (1996). *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck. (En ligne sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud /php-main/php-1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php-main/php-1998/1998_26.html)), p. 487-514. [Consulté le 10 Juin 2020 à 9 heures].

Raynal, F. & Rieunier, A., *pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation et psychocognitive*, préface de Marcel poctu, p.8-23.

République du Cameroun (1998). Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant *Orientation de l'Éducation au Cameroun*.

Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert, (Lafont, R, 1963. Vocabulaire de psychopédagogie. Paris : PUF, p. 999).

Richer, J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.

Richer, J. (2014). *Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues*, Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité. Cahiers de L'APLIUT, vol. XXXIV n°1.

Richterich, (2014). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette. Cité dans Richer p. 4-15.

Rieunier, A. (2004). *Psychologie et pédagogie: à la recherche de fils de la trame*. Actualité de la formation permanente, Saint-Denis, La Plaine, Paris.

Robert, J P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., p. 86.

Robert, J P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., p. 194.

Rochex, J-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, Belgique. De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition,.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck, Bruxelles, 2<sup>ème</sup> édition.

Roegiers, X. (2006). *L'APC dans le système éducatif algérien*, La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie, p.51-84.

Romaine Française. Recherche et formation en didactique des disciplines: recueil des points de vue auprès des chercheurs en didactique, p.1-9.

Romainville, (1998). *L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on?* Dans Les cahiers pédagogiques 439, p.21-27.

Romian, H. (1989). Didactique du français et recherché – action, INRP.

Sabourin, P. (2010). *L'analyse de contenu*. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Schweitzer, C. (1904). *Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître*, A Colin.

Sillamy, N. (2006). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.

Skinner, B F. (1957). *Verbal Behavior*, Acton, MA, Copley Publislinsing Group, (ISBN1-583990021-7), p. 226-236.

Stiftung, F E. (2014). *la voix de la jeunesse : réforme du secteur de l'éducation en faveur de l'emploi des jeunes*. Yaoundé (Cameroun), studies ineducational sciences. (Chapitre 10).

Tochon, J-F. (1989) « *L'organisation du temps en didactique du français* », les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n° 2,

Tsafak, G. (2004). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Yaoundé: L'harmattan.

Tyler, W R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

Unesco, (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90. Document de référence. Conférence mondiale sur l'éducation, Jomtien, Thaïlande.* Paris, France : UNESCO.

Unesco, (2000). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar.* Paris : UNESCO.

Unesco, (2002). *Relever les défis de l'éducation en Afrique. Des engagements aux actions. Huitième conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique, Dar-es-Salaam, le 26 décembre.* Paris : UNESCO.

Unesco, (2004). *L'Éducation Pour Tous : l'exigence de qualité : Rapport mondial de suivi.* Paris : UNESCO.

Unesco, (2005). *Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.* Paris, France : UNESO.

Unesco, (2008). *Rapport de suivi sur l'Education Pour Tous2007.* Paris : UNESCO.

Unesco, (1976). *Revue trimestrielle de l'éducation.* Paris : UNESCO.

Unesco, (1996). *Recommandation concernant le statut des enseignants.* Paris: UNESCO. Université, Tome 1, pp. 13-14.

Vergnaud, G. (1983) « Rapport Carraz », *Recherches en éducation et socialisation de l'enfant.* Paris : La Documentation française, p. 85-86.

Vygotski, L. (1997). *“Pensée et langage”*, Paris, La dispute [Édition original en langue russe]. [www.de](http://www.de) l'approche par les compétences enseigner-apprendre. Htm. [Consulté le 10 janvier 2021 à 15 heures]. Yaoundé : Imprimerie Nationale.

Zarifian, P. (2003). *A quoi sert le travail?* Paris: La dispute.

---

## *TABLES DES MATIÈRES*

---

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT.....	iii
REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DE SIGLES ET D'ACRONYMES.....	vi
LISTE DE TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES .....	xi
SOMMAIRE.....	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	7
INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	8
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE : CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	10
1.1.DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE .....	11
1.2.ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND ENTANT QUE DISCIPLINE SCOLAIRE DE 1953-2012.....	17
1.3 FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE .....	39
CHAPITRE2 : CLARIFICATION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE .....	78
2.1. GÉNÉRALITÉ SUR LA NOTION DE COMPÉTENCES .....	79
2.2. LE CONCEPT DE COMPÉTENCES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUACTION .....	80

2.3. LA COMPÉTENCE DU POINT DE VUE DU CADRE EUROPÉEN DE RÉFÉRENCE COMMUN POUR LES LANGUES ÉTRANGÈRES (CERCL) .....	85
2.4. COMPÉTENCE ET DOMAINE D'APPLICATION.....	86
2.4.1. Compétences en formation professionnelle .....	86
2.4.2. Compétences en linguistique .....	87
2.4.3. Compétences en psychologie.....	87
2.4.4. Compétences en communication .....	88
2.5. COMPLEXITÉ DE LA NOTION DE COMPÉTENCES .....	92
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE .....	94
3.1. CLARIFICATION DES CONCEPTS.....	95
3.1.1. Enjeux .....	95
3.1.2. Difficultés .....	96
3.1.3. Implémentation .....	97
3.1.5. Enseignement.....	100
3.1.5. Apprentissage.....	101
3.1.7. Tâche.....	101
3.1.8. Intégration.....	104
3.1.9. Ressources.....	104
3.1.10. Les situations et familles de situations.....	105
3.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE.....	105
3.3. TRAVAUX DES PRÉDÉCESSEURS SUR LES ENJEUX ET LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE L'APC DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DU CAMEROUN .....	123
3.3. FORMULATION DES HYPOTHÈSES .....	131
3.4. TABLEAU SYNOPTIQUE.....	134
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE .....	135
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	136
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	137
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	138
4.1. APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DE L'ÉTUDE.....	140
4.2. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	141
4.3. POPULATION D'ÉTUDE .....	142
4.3.1. Population parente .....	142
4.3.2. Population cible .....	142
4.3.3. Population accessible.....	143

4.4. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	144
4.5. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	146
4.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	147
4.7. PRÉ-ENQUÊTE.....	149
4.8. ENQUÊTE ET ENTRETIEN.....	151
4.8.1. ENQUÊTE.....	151
4.8.2. ENTRETIEN.....	153
4.9. DÉPOUILLEMENT ET TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	156
4.9.1. Dépouillement des données quantitatives.....	156
4.9.2. Codage des entretiens.....	157
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	163
5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES QUANTITATIVES.....	164
5.1.1. Résultats selon l'identification des enquêtés.....	164
5.1.2. Résultats selon les gains de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand.....	167
5.1.3. Résultats selon les risques de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand.....	173
5.1.4. Résultats selon les difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans l'E/A de l'allemand.....	176
5.1.5. Résultats selon la pratique de l'APC dans l'E/A de l'allemand.....	183
5.2. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES.....	187
5.2.1. Différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectif sur les plans.....	187
5.2.2. LE TYPE D'APPROCHE PAR COMPÉTENCES PRATIQUÉE AU CAMEROUN.....	201
5.2.3. Le degré de maîtrise de l'approche par compétences par les enseignants.....	203
5.2.4. Des propositions pour l'amélioration de la pratique de l'APC.....	207
5.3. ANALYSE INFÉRENTIELLE.....	211
5.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 : il existe un lien entre les gains de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.....	211
5.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 : il existe un lien entre les risques de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.....	213
5.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 : il existe un lien entre les difficultés de l'approche par compétences et sa pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand.....	214
5.4. RÉCAPITULATIFS.....	215
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	217

6.1. RAPPEL DES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET .....	218
6.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. ....	218
6.2.1. Rappel des résultats de la recherche .....	218
6.2.2. Interprétation des résultats liés à la première hypothèse de recherche .....	219
6.2.3. Interprétation des résultats liés à la deuxième hypothèse de recherche .....	221
6.2.3. Explication des résultats liés à la troisième hypothèse de recherche .....	223
6.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	225
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE .....	230
TROISIÈME PARTIE : DIFFICULTÉS ET UTILITÉS DE LA RECHERCHE, SUGGESTIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES .....	232
INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE .....	233
CHAPITRE 7. DIFFICULTÉS ET UTILITÉS DE LA RECHERCHE .....	234
7.1. DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE .....	235
7.1.1. Difficultés au niveau méthodologique .....	235
7.1.2. Difficultés au niveau du choix de l'objet d'étude .....	236
7.2. UTILITÉ DE LA RECHERCHE.....	237
7.2.1. Pour les apprenants .....	237
7.2.2. Pour les enseignants .....	238
7.2.3. Pour les institutions.....	238
CHAPITRE 8 : ORIGINALITÉ, SUGGESTIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES .....	240
8.1 ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE.....	241
8.2. SUGGESTIONS .....	285
8.2. LIMITES DE LA RECHERCHE .....	295
8.4. PERSPECTIVES POUR UNE RECHERCHE FUTURE .....	295
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	297
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	298
BIBLIOGRAPHIE .....	306
TABLES DES MATIÈRES .....	319

---

*ANNEXE*

---

# LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire .....	3
Annexe 2 : Guide d'entretien .....	14
Annexe 3 : Transcription .....	16
Annexe 4: Enregistrement audio des entretiens .....	55
Annexe 5 : Table d'échantillonnage d'Amin (2005) .....	58
Annexe 6 : Exemple d'épreuve type APC : classe de Première.....	78
Annexe 7 : Programmes d'allemand en classes de 4e, 3e, 2nd, 1ère, et Terminale (APC) .....	84
Annexe 8 Demande de stage d'observation .....	86
Annexe 9: Textes exploités pour la présentation des cours sur le module I en classe de Terminale .....	89
Annexe 10 Textes exploités pour la présentation des cours sur le module I en classe de Première .....	94
Annexe 11 : Textes exploités lors de la présentation des cours en classe de 4e .....	98
Annexe 12 : Fiche de progression .....	101



## **Annexe1 : Questionnaire**

## 1- Questionnaires

### 1.1. Questionnaire adressé aux enseignants des lycées et collèges d'enseignement secondaire général du Cameroun

Cher(e)s enseignant(e)s,

Je suis étudiante en Thèse de Doctorat PH.D à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines : didactique de l'allemand. Je mène une étude sur les « **Enjeux et difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun** »

Je sollicite votre collaboration et je vous rassure que tous les renseignements individuels figurant sur le questionnaire seront tenus confidentiels et ne pourront en aucun cas être utilisés à d'autres fins qu'académiques.

**0-IDENTIFICATION :** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient la mieux

**01-Région**.....

**02-Grade :** secteur public 1) PLEG  2) PCEG  3) Vacataire .

Secteur privé 1) Bac  2) Licence  3) Master et plus

**03-Ancienneté :** 1) 0-5ans , 2) 6-10ans , 3) 11-15ans , 4) 16-20ans , 5) 21-25ans ,  
6) 26-30ans , 7) 31-35ans , 8) 36ans et plus .

**04- Classe(s) enseignée(s) :** 1) Premier cycle , 2) Second cycle , 3) Premier et second cycle .

**05-Genre :** 1) Masculin  2) Féminin .

**QUESTIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES:** Veuillez cocher **uniquement** la réponse

qui vous convient la mieux.

**A : LES ENJEUX DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC).**

**ce qu'on gagne dans la pratique de l'APC.** Veiller cocher **uniquement** la réponse

qui vous convient la mieux.

**A1-L'enseignement de l'allemand est centré sur l'élève: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord**

**, 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A2-Je fais les activités d'intégration pendant la semaine d'intégration : 1) tout à fait d'accord**

**, 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A3-Elle améliore la qualité de l'éducation : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A4-Elle réduit le taux de chômage : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A5-Elle contribue à la professionnalisation des enseignements : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A6-L'élève ne travaille plus seul, mais avec ses camarades de classes : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A7-Elle tient compte du contexte de l'apprenant dans la formulation des programmes d'études : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A8-L'élève résout les problèmes complexes qui lui sont proposés par l'enseignant : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A9-Elle donne aux apprenants de comprendre à quoi leur servira ce qu'ils apprennent à l'école dans la vie réelle : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A10-L'APC forme les personnes prêtes à s'engager, à s'exprimer, à donner leurs avis : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .**

**A11-Elle permet aux les élèves de développer une habileté au niveau de l'expression :**

1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .

**Y a-t-il d'autres gains que nous n'avons pas pris en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer ?**

.....

.....

.....

.....

ce qu'on risque en implémentant l'APC. Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient la mieux.

**A12**-Je trouve que l'APC n'est pas très différent de la pédagogie par objectif (PPO) :

**1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**A13**-Les productions des élèves sont meilleures qu'avant : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**A14**-Lorsque l'élève trouve les activités d'intégrations difficiles :

Je le fais à sa place : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

Je le guide : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

Je le laisse se débrouiller tout seul jusqu'à l'obtention de la bonne réponse : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**A15**-Je ne parviens pas à me séparer de mes anciennes méthodes, techniques et stratégies d'enseignement : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**A16**- Si je laisse l'élève être autonome, je perdrais mon autorité : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**Y a-t-il d'autres risques que nous n'avons pas pris en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer ?**

.....

.....

.....

.....

**B : LES DIFFICULTÉS DE LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'E/A DE L'ALLEMAND.** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient la mieux.

**B17**-Je ne comprends pas **bien** la notion d'approche par compétences (APC) : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B18**-Les effectifs pléthoriques ne me permettent pas de **véritablement** faire le travail en groupe : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B19**-Avec 108 heures de cours par ans, je couvre à peine le programme annuel ? : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B20**-Le quota horaire ne me permet pas d'atteindre mes objectifs hebdomadaires, mensuels, annuels : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B21**-Les manuels au programme ne me facilitent pas toujours l'enseignement : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B22**-Je trouve que les salles de classes ne sont pas appropriées pour former les groupes de travail : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B23**-Je fais **toujours** les activités d'intégrations lors de la semaine d'intégration : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B24**-J'évalue **toujours** les apprenants selon l'APC : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B25**- Il y a des formations sur l'APC dans ma localité **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

**B26**-J'assiste aux séminaires de formations et aux recyclages sur l'APC : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

□.

**Y a-t-il d'autres difficultés que nous n'avons pas prises en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer ?**

.....

.....

.....

.....

**PARTIE C : PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'E/A DE L'ALLEMAND AU CAMEROUN.** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient la mieux.

**C27-**Depuis l'entrée de l'APC en vigueur, je trouve la préparation de mes leçons : **1) très facile**

, **2) facile**  , **3) moyen**  , **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C28-**Je trouve l'enseignement de l'allemand maintenant : **1) très facile**  , **2) facile**  , **3) moyen**

, **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C29-**Les élèves trouvent maintenant l'apprentissage de l'allemand : **1) très facile**  , **2) facile**

, **3) moyen**  , **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C30-**Les activités d'intégrations rendent l'E/A de l'allemand : **1) très facile**  , **2) facile**  , **3)**

**moyen**  , **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C31-**L'exploitation des programmes d'études actuels me paraissent : **1) très facile**  , **2) facile**

, **3) moyen**  , **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C32-**L'élève développe tout seul ses compétences : **1) très facile**  , **2) facile**  , **3) moyen**  ,

**4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C33-**Les séminaires de formation sur l'APC me permettent de mieux comprendre

l'enseignement/apprentissage de l'allemand de façon : **1) très facile**  , **2) facile**  , **3) moyen**

, **4) difficile**  , **5) très difficile** .

**C34-** L'APC améliore les programmes scolaires, les méthodes d'enseignements : **1) très facile**

□, 2) facile □, 3) moyen □, 4) difficile □, 5) très difficile □.

**POUR CONCLURE** : Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement/apprentissage de

l'allemand dans les Lycées et collèges du Cameroun, avec la nouvelle approche (APC) ?

.....

.....

.....

.....

**Nous vous remercions infiniment pour votre collaboration.**

## **1.2. Exemple de questionnaire rempli**

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DES LYCÉES ET COLLÈGES  
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU CAMEROUN.**

Cher(e)s enseignant(e)s,

Je suis étudiante en Thèse à la Faculté des Sciences de l'Éducation, au département de didactique des disciplines : didactique de l'allemand de l'Université de Yaoundé I. Je mène une enquête sur les «**Enjeux et difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun** ».

Mon objectif est de déceler les enjeux et les difficultés de la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement/apprentissage (E/A) de l'allemand dans les Lycées et Collèges du Cameroun.

Je sollicite de ce fait votre collaboration et je vous rassure que tous les renseignements individuels figurant sur le questionnaire seront tenus confidentiels et ne pourront en aucun cas être utilisés à d'autres fins qu'académiques.

**0-IDENTIFICATION** : Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux

**01-Établissement:** Complexe Scolaire Adventiste d'Odza

**02-Région:** Centre

**03-Grade :** Secteur public a) PLEG , b) PCEG , c) Vacataire  ;

Secteur privé b) **Licence et PCEG**

**04-Ancienneté :** a) 0-5ans , b) 6-10ans , c) **11-15ans** , d) 16-20ans , e) 21-25ans , f) 26-30ans , g) 31-35ans , h) 36ans et plus .

**05- Classe(s) enseignée(s) :** **4<sup>e</sup>**  **3<sup>e</sup>**  **2<sup>nd</sup>**  **1<sup>ère</sup>**  Tle .

**06-Genre :**  a) **Masculin**  b) Féminin .

**QUESTIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES:** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

**A : LES ENJEUX DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC).**

**ce qu'on gagne dans la pratique de l'APC.** Veiller cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

**A1-**Mes enseignements sont centré sur l'élève: 1) totalement centré  , **2) centré**  , 3) assez centré  , 4) pas du tout centré .

**A2-**Je mène les activités d'intégrations: **1) toujours**  , 2) très souvent  , 3) souvent  , 4) pas du tout  .

**A3-**L'APC améliore la qualité de l'éducation: 1) **Oui**  , 2) Non , 3) un peu  , 4) sans opinion  .

**A4**-Cette approche pédagogique réduit le taux de chômage: 1) Oui , 2) Non , 3) un peu ,

**4) sans opinion** .

**A5**-Elle contribue à la professionnalisation des enseignements: 1) **Oui** , 2) Non , 3) un peu

, 4) sans opinion .

**A6**-L'élève ne travaille plus seul, mais avec ses camarades de classes: 1) Oui , 2) Non , 3) un

peu , 4) **sans opinion** .

**A7**-Elle tient compte du contexte de l'apprenant dans la formulation des programmes d'études :

1) Oui , 2) **Non** , 3) **un peu** , 4) sans opinion .

**A8**-L'élève résout les problèmes complexes qui lui sont proposés par l'enseignant : 1) Oui , 2)

Non , 3) **un peu** , 4) sans opinion .

**A9**-Elle donne aux apprenants de comprendre à quoi leur servira ce qu'ils apprennent à l'école

dans la vie réelle : 1) **Oui** , 2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**A10**-L'APC forme les personnes prêtes à s'engager, à s'exprimer, à donner leurs avis : 1) **Oui** ,

2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**A11**-Elle permet aux les élèves de développer une habileté au niveau de l'expression:

1) **Oui** , 2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**Y a-t-il d'autres gains que nous n'avons pas pris en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer ?**

.....

.....

.....

.....

**ce qu'on risque en implémentant l'APC.** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

**A12**-Je trouve que l'APC n'est pas très différente de la pédagogie par objectif (PPO):

1) Oui , 2) **Non** , 3) un peu  , 4) sans opinion .

**A13**-Les productions des élèves sont meilleures que dans la PPO: 1) Oui , 2) **Non** , 3) un peu , 4) sans opinion .

**A14**-Lorsque l'élève trouve les activités d'intégration difficile:

Je le fais à sa place : 1) toujours , 2) très souvent , 3) souvent , 4) rarement , 5)

**jamais** .

Je le guide : 1) **toujours** , 2) très souvent , 3) souvent , 4) rarement , 5) jamais .

Je le laisse se débrouiller tout seul jusqu'à l'obtention de la bonne réponse : 1) toujours , 2)

très souvent , 3) souvent , 4) rarement , 5) **jamais** .

**A15-** Je ne parviens pas à me séparer de mes anciennes méthodes, techniques et stratégies d'enseignement: 1) Oui , 2) Non , 3) **un peu** , 4) sans opinion .

**A16-** Si je laisse l'élève être maître de lui-même, je perdrais mon autorité: 1) **Oui** , 2) Non ,  
3) un peu , 4) sans opinion .

**Y a-t-il d'autres risques que nous n'avons pas pris en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer?**

.....

.....

.....

.....

**B : LES DIFFICULTÉS DE LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'E/A DE L'ALLEMAND.** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

**B17-** Je ne comprends pas **bien** la notion d'approche par compétences (APC) : 1) Oui , 2) **Non** , 3) un peu , 4) sans opinion .

**B18**-Les effectifs pléthoriques ne me permettent pas de **véritablement** faire le travail en groupe: 1) Oui  , 2) Non , 3) **un peu**  , 4) sans opinion .

**B19**-Avec 108 heures de cours par an, je couvre à peine le programme annuel? : 1) **Oui** , 2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**B20**-Le quota horaire ne me permet pas d'atteindre mes objectifs hebdomadaires, mensuels, annuels: 1) **Oui**  , 2) Non  , 3) un peu  , 4) sans opinion  .

**B21**-Les manuels au programme ne me facilitent pas toujours l'enseignement: 1) **Oui** , 2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**B22**-Je trouve que les salles de classes ne sont pas appropriées pour former les groupes de travail: 1) Oui , 2) Non , 3) **un peu**  , 4) sans opinion .

**B23**-les activités d'intégrations sont-elles toujours menées à la quatrième semaine?: **1) Oui**

, 2) Non , 3) un peu , 4) sans opinion .

**B24**-J'évalue **toujours** les apprenants selon l'APC: **1) Oui**  , 2) Non  , 3) un peu  , 4) sans opinion .

**B25**-Existe-t-il des formations sur l'APC dans votre localité ? **1) Oui**  , 2) Non  , 3) un peu

, 4) sans opinion .

**B26**-J'assiste aux séminaires de formations et aux recyclages sur l'APC: **1) Oui**  , 2) Non  ,

3) un peu  , 4) sans opinion .

**B27**-Je suis bien outillé pour enseigner l'allemand selon l'APC: **1) Oui**  , 2) Non  , 3) **un peu**  ,

4) sans opinion .

**B28**-Il y a suffisamment d'enseignants d'allemand dans mon établissement: **1) Oui**  , 2) Non  ,

3) un peu  , 4) sans opinion .

**B29**-J'ai en ma possession les programmes d'allemand selon l'APC :) **Oui**  , 2) Non .

**B30**-Je les exploite lors de la préparation de mes leçons : **1) Oui**  , 2) Non  , 3) un peu  , 4) sans opinion .

**B-31**-J'enseigne l'expression orale : **1) Oui**  , 2) Non  , **3) un peu**  , 4) sans opinion .

**Y a-t-il d'autres difficultés que nous n'avons pas prises en compte dans ce questionnaire et que vous désirez énumérer ?**

**Inadéquation entre livres au programme et programme d'études de l'allemand**

.....  
.....  
.....

**PARTIE C: AMÉLIORATION DE L'IMPLEMENTATION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'E/A DE L'ALLEMAND AU CAMEROUN.** Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

**C31-**Depuis l'entrée de l'APC en vigueur, je trouve la préparation de mes leçons: 1) très facile , **2) facile** , 3) difficile , 4) très difficile .

**C32-**Je trouve l'enseignement de l'allemand maintenant: 1) très facile , 2) **facile** , 3) difficile , 4) très difficile .

**C33-**Les élèves trouvent maintenant l'apprentissage de l'allemand: 1) très facile□, 2) facile□, **3) difficile**□, 4) très difficile□.

**C34-**Les activités d'intégration rendent l'E/A de l'allemand: 1) très facile□, 2) facile□, **3) difficile**□, 4) très difficile□.

**C35-**L'exploitation des programmes d'études actuels me paraissent: 1) très facile□, 2) **facile**□□, 3) difficile□, 4) très difficile□.

**C36-**L'élève développe tout seul ses compétences: 1) très facilement□, 2) **facilement**□, 3) difficilement□, 4) très difficilement□.

**C37-**Les séminaires de formation sur l'APC me permettent de mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de l'allemand de façon: 1) très significative□, 2) **significative**□, 3) assez significative□□, 4) pas du tout significative□.

**C38-**L'APC améliore de ce fait, les programmes scolaires, les méthodes d'enseignements, les activités **d'intégration**: 1) très significative□, 2) **significative**□, 3) assez significative□, 4) pas du tout significative□.

**POUR CONCLURE:** Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les Lycées et collèges du Cameroun, avec la nouvelle approche APC)?

### **Congruité entre le programme d'allemand et les livres au programme**

**Conditions propices:** Effectif, salles de cours ....

**Séminaire et recyclage réguliers des enseignants d'allemand**

.....

**Nous vous remercions infiniment pour votre collaboration**

## **Annexe 2 : Guide d'entretien**

## **2- Guide d'entretien des élèves et des inspecteurs**

### **2.1. Guide des élèves de la classe de Terminale A4 Allemand**

#### **Thèmes d'entretien**

- 1- Comment trouves-tu l'enseignement de l'allemand selon l'APC ?
- 2- Comment trouves-tu l'apprentissage de l'allemand selon l'APC ?
- 3- Comment trouves-tu l'évaluation selon l'APC ?
- 4- Quand tu feuillettes ton livre d'allemand. Quels thèmes te passionnent ? Pourquoi ?
- 5- À ton avis, quels thèmes ne t'intéressent pas ? Pourquoi ?
- 6- Quels thèmes aimerais-tu intégrés dans ton manuel ? Pourquoi ces thèmes ?
- 7- Quels thèmes dans ton manuel t'ont amené à réfléchir sur les problèmes de ton pays ?
- 8- Qu'as-tu appris pendant le cours d'allemand pouvant contribuer à résoudre les problèmes de ton cadre de vie

### **2.2. Guide des inspecteurs d'allemand**

#### **Thèmes d'entretien**

- 1- Quelle différence faites-vous entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences ?

Au niveau des programmes d'études d'allemand

Des projets pédagogiques

De l'évaluation ?

- 2- Quel est le type d'APC pratiqué en allemand au Cameroun ?

Est-ce l'APC français ?

Belge

Canadienne ?

Anglo-saxon ?

Ou alors un mélange ?

3- Quel est selon vous le degré de maîtrise de l'APC par les enseignants, quand ils sont en situation de classe? Comment se manifeste cette maîtrise ?

4- Que proposez-vous pour l'amélioration de la pratique de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun ?

### **Annexe 3 : Transcription**

### 3- Transcription des élèves et des inspecteurs

#### 3.1. Transcription des élèves : E= élève, Q= question

**Q1.** Ça nous sert à quelques chose pourquoi parce que en allemand on apprend le droit de l'homme, comment protéger notre environnement et ça nous permet d'améliorer notre environnement plus tard dans la vie active et ça nous permet de comprendre comment se comporte l'allemands peut-être pour ceux qui vont peut-être dans l'avenir voyager, ils sauront au moins comment s'y prendre quand ils seront plus tard en Allemagne, comment parler et s'exprimer face aux personnes étrangères. **(E1)**

Je connaissais déjà ça, on a appris ça en ECM, les choses comme le droit de l'homme, la pauvreté et tout, dont que pour le moment..., mais le fond c'est la même chose c'est important madame, c'est important, mais c'est dire comme vous avez demandé là ce n'est pas encore le cas. Peut-être plus tard quand il va falloir peut expliquer ça en allemand. Pour l'instant ça ne nous aide pas encore peut-être dans la vie futur ça pourra nous aider, quand on va face à ces problème, c'est ça que je voulais dire. **(E2)**

L'APC m'aide, elle m'aide beaucoup, parce que les thèmes que nous avons vu, je prends l'exemple de l'environnement. On nous explique comment on doit protéger notre environnement, comment on doit s'y prendre pour rendre notre environnement habitable. Donc maintenant je sais que quand je vois l'ordure, je dois ramasser et mettre dans un bac. Le nouveau programme m'aide, et dans le plan scolaire, ça m'aide à faire vite mes devoirs, parce que les explications du professeur, dans la culture, quand on nous demande de parler par exemple d'une de nos culture au village, et on a déjà vu ça en classe, dont ça m'aide, voilà un peu ce que je voulais dire. **(E3)**

**Q2.** Non, moi je dis non dans un contexte générale parce que bien vrai que notre pays est bilingue, mais la plupart de la cime des commerçants viennent de la partie anglais, mais pour ceux qui veulent faire l'interprétariat après le bac, nous pouvons apprendre le chinois l'italien, parce que nous savons que c'est qui est plus parlé dans notre pays, par contre l'allemand si nous voulons par exemple percer avec l'allemand, il va falloir que nous allons en Allemagne ou dans un pays où l'allemand est parlé pour pouvoir émerger, par contre si nous restons au pays, nous allons rester sur place pourquoi, parce que nous n'avons pas encore des grands marché type allemand au Cameroun. **(E1)**

L'enseignement de l'allemand est très important dans la mesure où on ne sait pas ce que demain nous réserve, dans la mesure où après nos études ici on peut voyager et arriver là-bas on ne sait pas comment on s'exprime, comment chercher du boulot et parfois il y a des échanges entre des gens qui nous intéressent, et on aimerait aussi intervenir dans ces échanges, le problème

c'est que ces échanges sont faites en allemand. Pour moi je pense que c'est important d'enseigner l'allemand. (E2)

Pour moi je trouve l'enseignement de l'allemand assez important. Déjà parce que nous sommes dans un pays où plusieurs compatriote, bon les citoyens des autres pays se trouvent dans le nôtre. Pour cela nous devons être éduqué, c'est à dire savoir parler autre chose que le français et l'anglais pour pouvoir bien communiquer avec eux, et aussi l'allemand c'est aussi un spass pour ceux qui aimerait partir à l'étranger, je ne sais en Allemagne pour continuer ses études. Déjà quand tu as déjà une bonne base en allemand tu peux facilement t'en sortir vu l'explication et les modules que l'on emploie à l'école. En fait pour moi c'est ça. (E3)

Q3. On peut dire difficile, difficile, mais bien en même temps parce qu'elle nous pousse à travailler. Elle à aller faire les recherches à apprendre les nouveaux mots pour pouvoir enrichir notre vocabulaire en allemand. Donc je pense l'évaluation de type APC est la meilleure méthode pour brouster l'esprit de l'élève à apprendre davantage. Prenons par exemple le thème comme le veuvage, ça nous permet de connaitre les thèmes qui vont beaucoup nous aider demain dans la vie active. Pour que, si nous faisons face à ces situations demain, que nous soyons capables de trouver des solutions à ces situations-là, pour pouvoir s'en sortir facilement. Dont moi je pense que les évaluations en allemand ne nous sert pas seulement aujourd'hui, mais va aussi nous servir demain dans une vie futur. (E1)

Bien on nous évalue sur ce qu'on a vu en classe, sur tous les thèmes appris en classe. Je prends l'exemple des Thema, maintenant les thèmes qu'on a appris, on nous demande d'expliquer cela avec nos propre terme, pour mieux développer notre allemand, donc c'est un peu ça avec l'APC en fait, c'est ce qu'on a vu avec notre professeur en classe, mais à partir de ce qu'on a vu en classe on nous demande de réexpliquer ça en nos propre terme, pour voir si notre niveau est réellement pour un enfant de terminale, pour les élèves de terminale. (E2)

C'est vrai que l'APC, les évaluation en APC font travailler les élèves, min de rein ça fait aussi échouer les élèves parce que c'est très complexe, c'est dur madame, devons les textes là sont très complexes çàaaaa, c'est au niveau du texte de fois c'est la catastrophe, ce n'est question de vocabulaire, j'essaye de comprendre , ;; pour moi. (E3)

**Q4.** Euuh le thème qui m'a le plus passionné, c'est le thème sur l'émancipation de la femme, parce que dans ces thèmes, on recourt à la femme de la campagne et à ces différentes activités et à la femme de la ville et ses différentes activités et on montre à quel point la femme de la ville est beaucoup plus autonome et indépendante, et la femme de la campagne de la ville est

beaucoup plus attaché aux tache ménagères et elle se préoccupe plus à l'éducation de ses enfants à sa famille c'est tout madame. **(E1)**

C'est le veuvage, le veuvage pourquoi, parce que lorsqu'on a appris le thème du veuvage, j'ai remarqué que la femme est beaucoup plus chosifiée lors de ces pratique traditionnelles, elle est chosifiée pourquoi, parce que elle est maltraitée, elle est torturé et aussi parce que lorsque nous parlons du veuvage dans notre pays, on peut remarquer que les femmes sont beaucoup maltraité surtout du côté de la belle famille, parce que chez nous j'ai déjà vécu une histoire de veuvage et ce n'est pas surtout une histoire agréable à voir s'il faut parler sur ce thème là et pour moi il faut qu'on enlève certaine pratique que les enfants subissent lors de ces veuvages-là, nous devons moderniser nos pratiques du veuvage là parce que ce que nous pratiquons maintenant, on peut dire qu'elle est barbare, elle sont contre les droits de la femme et contre l'humanité. **(E2)**

Ça m'a permis de comprendre que même étant élève on pouvait faire des petits jobs, de faire des stages payants et cet argent pourra permettre d'aider les parents à payer la rentrée scolaire, il y également les petits travaux pour les week-ends. On peut aider les voisins dans les cours et ils nous payent. **(E3)**

Le thème que j'ai le plus aimer c'était l'environnement, pourquoi parce que nous vivons d'abord dans l'environnement, c'est un milieu dans laquelle nous , quand nous avons étudier ce thème ça m'a permis de comprendre que nous devons protéger notre environnement pour avoir un santé meilleure, pourquoi parce que l'environnement est primordial pour l'être vivant, pourquoi parce que tout le monde vit dans l'environnement, donc c'est la raison pour laquelle die Umwelt m'a permis et m'a appris à protéger mon environnement. **(E4)**

**Q5.** Le thème que j'ai aimé le moins c'était l'émancipation de la femme, on demandait aux femmes de s'autonomiser, c'est-à-dire de aider peut-être son mari en travaillant, peut-être en étant professeur et tout le reste, mais, ce qui m'a déplu c'est la mentalité des répliques des filles de cette salle de classe, du genre les réponses pour cette émancipation-là, en fait elle se crue au-dessus de tous les êtres, puisque on ne parle pas de l'homme, on parle de la femme et pour moi on doit créer l'équilibre, dont s'il y a l'émancipation de la femme, on doit aussi parler de celui des hommes en fait. Donc on doit tout équilibrer. **(E1)**

**Q6.** Le tribalisme, parce que de plus en plus nous constatons que certaines tribus ne s'entendent pas. Certaines tribus rejettent les autres d'autres rejettent les autres et ç engendre les conflits, c'est la raison pour laquelle parler de tribalisme va permettre de conscientiser les populations et les élèves sur l'importance du vivre ensemble et du multiculturalisme. **(E1)**

Relation internationale pour quoi, parce que nous devons apprendre à connaître les autres, à dialoguer avec les autres et pour cela nous devrions entrer en contact avec les étrangers pour s'échanger, pour apprendre leur coutume, leur manière de vivre et que eux aussi ils vont aussi pareil et cela va permettre à ce que les fléaux comme le racisme va disparaître dans le monde. Dont pour moi les relations internationales sont beaucoup importantes pour notre société. **(E2)**

Le thème que l'on peut intégrer dans le programme, il y a la violence en milieu scolaire. Pourquoi parce que nous constatons que de plus en plus les jeunes se bagarrent dans les écoles pourquoi, parce que il y a plusieurs raisons liées à cela comme par exemple la consommation de la drogue et des stupéfiants et nous constatons que ici même dans nos établissements il y a des élèves qui vendent de la drogue à d'autres ce qui engendre les conflits et la violence. **(E3)**

Moi je propose qu'on peut ajouter comme thème l'éducation des jeunes, par exemples il y a certains jeunes, je prends par exemple, la tranche d'âge de 12 à 20 ans, ces jeunes ne parlent pas, d'autres ne communiquent pas avec les parents, ce qui fait qu'ils retrouvent influencer par ce qu'ils disent, ils veulent se mettre à copier certains comportement et à reproduire c'est pourquoi je propose qu'on introduise ça. **(E4)**

Je pense que nous devons introduire le thème du tourisme dans notre environnement scolaire pourquoi parce que ça permet aux africains de valoriser leur culture et ça permet aussi que les étrangers puissent connaître nos culture à travers la valorisation de nos masques, nos mets traditionnels nos danses, dont ça nous permet de vendre nos culture comme vous dites en d'autre terme. **(E5)**

**Q7.** La pollution, que nous ne devons pas jeter les ordures par terre et nous devons nettoyer notre environnement. Il y a le problème de l'environnement, je prends l'exemple du Lycée de Minkan. Le proviseur a mis à disposition les bacs à ordures, mais la mentalité des lycéens ne respectent pas la mise en place des bacs, on préfère jeter les ordures n'importe comment à la nature, dont c'est ça que je voulais dénoncer c'est ça qui m'a fait réfléchir. Parce que l'Etat met à la disposition des camerounais des poubelles, des bacs, mais notre mentalité ne contribue pas au bon fonctionnement. **(E1)**

Nous avons l'émancipation de la femme, là si parce que au nord du Pays les jeunes filles ne sont pas éduquées, elles n'ont pas accès à la scolarité, elles ont plus accès, nous constatons

qu'à 9 ans déjà on envoie une jeune fille en mariage, elles partent faire des enfants et déjà ça détruit leur organisme et ça fait en sorte qu'elles ne sont pas autonome. Pour moi je vois que l'Etat camerounais doit remédier à ce phénomène-là déjà en envoyant la jeune fille à l'école et l'émancipation de la femme est très importante parce que aujourd'hui nous voyons des femmes

qui sont des grande femmes d'affaire, nous avons des femmes qui peuvent être président de la république, nous voyons des femmes qui peuvent être des femmes politique et donc pourquoi, euhhh, pourquoi bloquer la jeune fille à aller à l'école ? Pourtant elle peut quelqu'un de meilleures demain puisqu'on. Donc l'Etat camerounais dit remédier à ce problème-là. (E2)

**Q8.** Le module sur les ferienjob a permis que j'aide ma voisine, parce qu'elle avait les problèmes avec ses parent et ses parents ne lui donnait plus l'argent de taxi et à base du module qu'on a fait ici, je lui ai expliqué qu'elle pouvait faire des petits boulots qui pouvaient lui donner de l'argent. Maintenant elle fait des cours de répétitions aux petits enfants au quartier, maintenant on la paye et ça lui permis de payer le taxi pour venir à l'école. (E1)

Une femme ne doit pas vivre au dépend d'un homme, dont elle peut elle-même travailler, gagner son argent et apporter certains revenu à la maison, sans toutefois demander à l'homme tout le temps, ça va éviter à la femme d'être injurier, et bastonner tout le temps. (E2)

Le thème sur la succession m'a permis de savoir que ce n'est pas les hommes qui peuvent hériter de leur père que la femme peut également gérer les biens de son défunt père, pourquoi, parce qu'elle est déjà capable de réfléchir et développer elle-même l'entreprise de son père ; elle aussi elle a le droit et elle a la capacité. (E3)

Madame ce qui m'a aidé à améliorer mon cadre de vie c'est l'environnement, c'est l'environnement die Umwelt, une fois je suis sorti avec mon père au niveau de la poste central on a acheté les bonbons contre la toux, il a ouvert le bonbon et il a voulu jeter le plastique, l'emballage en route je lui ai dit, il faut qu'on garde on va aller jeter l'emballage à la maison parce que c'est ce que je fais souvent, et depuis ce temps quand je lave ces habits à la maison je trouve toujours des saletés que le prends je mets à la poubelle. (E4)

### **3.2.Transcription des inspecteurs**

**IPN= inspecteur, IPR= inspecteur régional, Q= question**

#### **3.2.1. Inspecteur national 1**

**Q1.** Je ne vais m'attarder sur la première question qui revient sur l'approche par objectif et l'approche par les compétences. Ce que je veux dire c'est que tu peux trouver suffisamment de

support pour comparer les deux approches. Ca fait déjà six ans euh,, de l'entrée de l'APC en classe de quatrième dans les programmes camerounais et nous sommes partis, nous ne nous attardons plus sur le distinguo entre les deux approches, mais nous prenons les acquis de la PPO. Les acquis de la PPO pour l'organisation du travail et la répartition des cours, C'est-à-dire que pour programmer les enseignements, pour programmer les cours, on peut définir les objectifs, on peut vérifier que les objectifs sont atteints. Donc de tout à on dirait ceci que nous

avons pris ce qu'il y avait de positif dans la PPO et nous l'avons ajouté à l'APC. Euuhhhh, l'APC va nous permettre tout simplement ici euhhh de contextualiser les enseignements/apprentissages, non seulement, mais on va commencer à s'intéresser au point de vue de l'apprenant. Qu'est-ce que sait mon apprenant, à partir de quoi je pars pour pouvoir construire les savoirs, quel type de savoir a-t-il ? Se sont-ils des savoirs savants ? Sont-ils des savoir-faire ? Sont-ils des savoirs-être ? Donc on commence à regarder sans forcément entrer dans les procédures et dans les écoles de l'APC.

Euuhhh, s'agissant des projets pédagogiques, les projets pédagogiques que les gens vont élaborer, que les enseignants vont élaborer pour le terrain par rapport à l'APC sur le programme. Pourquoi je dis sur le programme, le programme en allemand donne des orientations, le programme, donne, définit les compétences, le programme définit les objectifs à atteindre à la fin d'un cycle, à la fin d'un niveau. Les programmes permettent de savoir exactement que les sont les ressources qu'on doit utiliser, le programme permet de faire le distinguo entre ce qui sera enseigné par exemple si on prend un module, ce qui sera enseigné en quatrième, la différence entre la quatrième et la troisième et on va progressivement aller jusqu'en classe de Terminale pour savoir, si on a pris par exemple le module vie familiale, quels sont les éléments qui interviennent dans la vie familiale en quatrième et quels sont ceux qui appartiennent à la vie familiale en Terminale. Donc qu'à ce niveau on va aller graduellement en tenant compte du niveau de la classe, du niveau de langue. Les enseignants font ces projets pédagogiques, mais les enseignants ont également la difficulté dans ses projets pédagogiques pour deux raisons : c'est que parfois le livre au programme ne cadre pas avec les orientations et le découpage de ses programmes là. Le livre au programme a des éléments qui n'existe pas toujours dans le programme officiel, par conséquent il faut donc un bon compromis entre le programme et le support que les enseignants vont utiliser. Il est donc demander aux enseignants parfois de s'occuper, de s'entendre pour pouvoir choisir des exemples de situations, de s'entendre pour pouvoir choisir des orientations afin que cela soient appliquer dans un établissement ici. Quand on a la chance d'avoir deux, trois, quatre enseignants, et qui se mettent par exemple dans de grands établissements de la ville de Yaoundé, Douala, Bafoussam, on peut se mettre par niveau et on définit les orientations.

S'agissant de l'évaluation, la grosse différence ici, c'est que l'évaluation euhhh selon l'APC met un accent particulier sur la préparation de l'évaluation ce qu'on va appeler l'intégration. C'est-à-dire il y a toute une semaine qui est donné aux enseignants pour qu'ils puissent préparer les apprenants à l'intégration. On leur montre donc comment il faut se

familiariser à la pratique de tel ou tel exercice et après cela l'évaluation leur sera donnée et elle sera pratiquement conforme à l'intégration qui a été faite avant au niveau structurel. Et après

cette évaluation, on va faire un compte-rendu. Le compte-rendu se sera sur comment s'est déroulé l'évaluation. Donc que on va appeler ça remédiation, bien évidemment on va tenir compte de ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, de qui a fait ceci, et puis on va organiser donc pour la remédiation un euuuh une petite formation pour voir, pour permettre à ceux des ensei, des apprenants qui ont des difficultés de relever le niveau, ça c'est ce qui est positif dans l'APC. euhhh s'agissant de la PPO, on va évaluer sur ce que nous avons enseigné, nous avons révisé sans tenir compte forcément qu'il fallait préparer les enfants à une épreuve d'évaluation. Mais que ce soit dans l'APC ou dans la PPO, il y a quand même une faute qui reste et la faute là est bien visible c'est que dans nos lycées, les enseignants ne pratiquent pas l'intégration, dans nos lycées, les enseignants ne forment pas les enfants pour qu'ils soient autonomes. Tout le monde pense à l'évaluation certificative. Vous verrez que dès la première période didactique, c'est-à-dire les six premières semaines de travail. Vous allez vous rendre compte que les enseignants vont vous faire une épreuve, qui ressemble à un Bacc, à un Probatoire ou à un BEPC, alors qu'en fait on devrait amener les apprenants à se familiariser au type d'exercice qui vont venir quitte à ce que de façon graduel dès la quatrième séquence didactique que l'on soit capable maintenant de tester les enfants comme sur le plan de l'examen certificatif, et cela va faire problème pourquoi, parce que nous n'avons pas tout vu, nous n'avons pas enseigné, imaginer un peu que quelqu'un ait enseigné un module, qui n'ait pas assez de ressources pour pouvoir produire deux euhhhh, on va appeler ça comment rédaction c'est – à- dire productions écrite, qu'il ne peut pas faire plusieurs traduction, qu'il ne peut pas faire un certain nombre d'évaluation de compétences de structures, parce que en fait il y a des structures grammaticales que l'on doit les enseigné, il y a le vocabulaire que l'on doit enseigné, si ce que nous donnons n'est pas suffisant, comment devons-nous évaluer de façon efficiente ceux qui n'ont pas reçu assez d'enseignements. Donc dès la première séquence didactique, on ne devrait pas vivre l'évaluation telle qu'elle se passe en fin d'année. L'évaluation devrait plutôt être dosée par rapport à ce que nous avons effectivement appris dans les salles de classes.

**Q2.** Maintenant je reviens à vous par rapport à la deuxième question, à savoir quel type d'APC est pratiqué au Cameroun, ce que moi j'ai fait ici comme observation, c'est qu'il y a eu deux approches. Il y a eu une approche canadienne, amis l'approche canadienne a euuuhh, me donne l'impression qu'elle n'évalue pas, parce que dans l'APC canadienne, on parle de la promotion collective, au niveau des évaluations on fait passer toute la classe. Dans notre système éducatif nous avons des évaluations euuuhh formative, sommative, des évaluations certificative. Comment devons-nous adapter cette APC canadienne à l'APC, à la façon de travailler du Cameroun ? Je crois que c'est pour ça que notre ministère a pris sur lui d'orienter un certain nombre de chose vers l'approche Belge. Nous sommes entrées par l'APC PI, l'APC par

intégration et les programme de seconde première et terminale, même si on est parti des référentiels des langues européens, nous tenons compte opté pour l'approche Belge, qui n'est pas seulement commune au Cameroun, qu'on peut retrouver au Congo, au Gabon qu'on peut retrouver, en Côte d'Ivoire, au Burkina. Ce sont les orientations de cette approche là que nous appliquons depuis la classe de seconde, dont il y a comme une contradiction quand on lit les deux programmes camerounais, les programmes du premier cycle et les programmes du second cycle. Les programmes du premier cycle c'est APC- entrée par les situations de vie, il n'est pas évident que lorsqu'on traite les concepts tel que la liberté, le racisme ici que nous soyons forcément, que nous ayons forcément une partie visible de la chose, parfois il faut expliquer, montrer une partie de la chose pour que l'on sache que la situation là est une situation que l'on peut rencontrer, dans la vie concrète, ce n'est pas qu'on part acheter quelque chose au marché et on vous demande de montrer que vous savez négocier, que vous savez discutez un prix et que vous avez ramenez le document que vous vouliez prendre ou que vous vouliez chercher. Alors ici, je crois qu'il y a eu un mélange dans les APC. Il y a eu un mélange de l'école Belge et d'école canadienne. Et ce mélange est un vrai « **Salmongodise** », parce que quand vous mélanger sans former, lorsque vous avez mélangé sans former, et lorsque vous avez mélangé et même sans savoir que vous avez mélangé, le problème est-il est réel. Mais maintenant qu'est-ce que l'on fait pour que l'on comprenne qu'il y a eu mélange ? Ce que le ministère fait, le ministère organise des séminaires de formations. Les séminaires sont organisés des ministères vers les régions, du ministère vers les inspecteurs pédagogiques, du ministère vers les ensei, les animateurs pédagogiques du ministère vers les enseignants du terrain. Pour parler d'allemand, nous sommes deux, il y a trois ans nous étions trois. Malgré la bonne volonté du travail, nous ne pouvons à trois qu'atteindre trois régions. Nous ne pouvons qu'à trois que former trois régions à la fois. Aujourd'hui nous somme deux, c'est encore plus difficile, de se déployer sur le terrain, lorsque nous descendons, nous essayons de travailler avec le maximum d'enseignants dans la précarité qui est celle du ministère des enseignements secondaires. Vous voyez, nous n'avons pas un certain nombre de chose qui nous permettent d'aller plus loin et de faire des recherche. Pour travailler, j'ai besoin d'un ordinateur, j'ai besoin d'une connexion internet. Si déjà vous enseignant vous avez, inspecteur national vous avez du comment on va dire ça, des difficultés que vous allez vous-même, parce que il faut allez loin, en fait je dois m'outiller pour pouvoir combler les attentes sur le terrain.

Donc je vais pour me résumer dire ceci que nous appliquons l'approche Belge, l'approche par intégration, vous avez Xavier Roegier et ses acolytes, Kibeli, je crois je ne connais pas son nom. Donc ça fait que vous regardez le programme du premier cycle avec les yeux des programmes du second cycle. Voilà un peu la grosse différence qu'il y a, ça signifie

qu'il y a la terminologie. Il faut donc savoir que lorsque vous parlez de l'agir –compétent dans le premier cycle ça correspond à quoi dans la PPI, l'exemple de situation dans la PPI ça correspond à quoi dans le programme du premier cycle. Heureusement, nous sommes en train de réviser les programmes du premier cycle, donc que je crois que d'ici l'année prochaine nous aurons une approche un peu plus déblayer plus évader, une approche un peu plus complète et se sera dans la seconde langue une approche orientée vers la pédagogie de l'intégration, je vais pas dire que c'est une école belge forcément, mais on dit c'est la pédagogie de l'intégration et les maîtres de cette pédagogie de l'intégration ne vous sont pas inconnus vous savez qui s'est sur ce plan. Nos chefs ont été invités en Belgique, on peut dire que l'approche est pratiquement l'approche belge, je n'ai pas vu l'approche française, chez nous à l'inspection, les documents que nous prenons de partout, c'est lui qui nous permettent de mieux comprendre ce que c'est que l'approche par les compétences doit être efficace, il y a des livres qui sont produits par les auteurs camerounais, des livres qui sont produits par les chercheurs, Bessala, il y a les chercheurs en Afrique de l'Ouest qui ont produits tout un manuel sur la pédagogie de l'intégration Dieng Säril, Bitougma qui a travaillé en collaboration avec Xavier Roegier et Deketele. Ils sont nombreux, nous disons ceci dont pour nous résumer que pour l'instant en deuxième langue en allemand, on fait le mélange entre l'approche belge et l'approche canadienne, même si on s'est rendu compte que il y a une domination à 90% de l'approche belge et c'est pour ça que nous allons reprendre les programmes. Dans le découpage même de l'année scolaire, vous avez, on dit qu'une séquence didactique c'est six semaines eeee, l'année est répartie déjà en six séquences didactiques et à l'intérieur des séquences didactiques, nous avons des trimestres pédagogiques et des trimestres administratifs. Si vous regardez le découpage annuel. Nous avons suivi le découpage belge qui nous six séquences didactiques, quatre semaines d'enseignement/apprentissage, une semaine d'intégration et une semaine d'évaluation et de remédiation. C'est ainsi que nous travaillons.

**Q3** Bon à la question 3, vous me demandez quel est le degré de maîtrise de l'APC par les enseignants quand ils sont en situation de classe. Bon je veux, à cette question on va vous répondre par, prenons quelques exemples dans le cadre des villes de Douala, Yaoundé et Bafoussam, les enseignants qui ont les enseignants en allemand qui ont des formations en regardant un peu le partenaire du ministère qui est l'institut Goethe en Allemagne. Ceux qui ont bien fait les cours de langue comme à l'institut Goethe, mettent un accent particulier sur l'approche communicative et celui qui fait l'APC devrait savoir que la première compétence en langue est à l'oral et les autres sont à l'écrit. On apprend une langue pour la parler et pour l'écrire. Dont ceux qui ont fait avec d'autres manuels que ce que nous avons au programme, qui ont travaillé avec d'autres méthodes que ce que nous avons au ministère des enseignements et au ministère de de et à l'école normale, ceux-là savent que c'est cette approche-là qui est appelé

approche par compétence. Ceux des enseignants qui travaillent comme ça s'en sortent dans les lycées, mais ont de grosses difficultés à pratiquer l'approche par les compétences, parce que ils savent que pour préparer un cours j'ai besoin de savoir un certains nombres d'informations sur mon apprenant, je dois savoir son état, que soit-il, d'où vient-il, qu'est-ce que nous avons fait l'an dernier, est-ce que j'ai exploité mon évaluation ; comment est-ce qu'appelé ça ? Ce qu'on appelle, diagnostic, est ce que j'ai pris en compte les éléments de l'évaluation diagnostic pour refaire ma programmation, mon projet pédagogique. Quand on regarde ceux-là seul les enseignants qui travaillent dans les salles de classes. Mais vous allez voir que à côté de ce type d'enseignant, il y a les enseignant qu'on appellent les enseignants de brousse, qui ont un corps en brousse, mais qui vivent en ville, quelqu'un travaille à Obala, je prends les périphériques de Yaoundé, quelqu'un travaille à Ebolowa il vit à Yaoundé. Ceux-là n'ont pas le temps véritablement de se donner et de travailler corp et aime, parce que quand le travail finit il pense d'abord à rentrer, alors qu'en fait il aurait pu se sédentariser et être plus efficace parce que habitant le coin, vous-même vous imaginer que si le dernier véhicule qui part d'Ebolowa pour Yaoundé part à dix heures, personne ne doit rester en classe après 15h 30, malgré que la mi-temps qui intervient maintenant, il ne va pas faire cours jusqu'à 16h- 18 heures, il va abandonner les élèves. Il va se retrouver en ville. Les enseignants ont dans un premier temps, ceux qui ont accepté de travailler ont travaillé de façon efficiente. Alors ceux qui ont fuir l'APC sont allé en troisième quand l'APC entrait en quatrième et on les a poussé progressivement jusqu'en terminale, et aujourd'hui que l'APC est une réalité de l'école et du système, on a donc maintenant des enseignants qui ont passé cinq ans sans chercher à savoir ce que c'est que l'APC qui va se retrouver sur le terrain avec maintenant et des lacunes beaucoup plus forte que s'ils s'étaient mis à l'APC dès le début. Il y en a qui n'enseignent que la grammaire, deux heures de temps vous enseignez la grammaire, deux heures de temps vous enseignez le vocabulaire, deux heures de temps vous faites une lecture de texte. Non la langue est un tour et beaucoup d'enseignant ne maîtrisent donc pas l'APC, pourquoi parce que la mère qui forment, c'est-à-dire l'ENS ne pratique pas elle-même l'APC. Des étudiants que nous avons l'honneur d'encadrer ont des éléments de l'APC, mais la détiennent dans les cours magistraux, ils ne travaillent pas des cours, alors qu'avec l'APC, il faut préparer des leçons, il faut changer des méthodes, il faut changer des formes de travaux, il faut l'apprêter, il faut apprêter même le matériel, il faut organiser le travail de telle sorte que l'élève puisse apprendre avec aisance, qu'on se lever, qu'on chanter, qu'on puisse chanter, qu'on puisse aller chercher l'information, qu'on rassembler, qu'on puisse collecter, qu'on puisse faire un compte rendu, que l'on puisse prendre la parole et que l'on ait même les éléments pour pouvoir prendre la parole ou pour pouvoir faire un compte rendu. Je pense qu'à ce niveau, le ministère des enseignements secondaire, devait travailler en collaboration avec le ministère des enseignements supérieurs, pour qu'au moins

les élèves qui font didactique ne soient pas en déphasage quand ils viennent sur le terrain, pour aller découvrir comment on fait les cours. Imaginez quelqu'un qui, qui ne sait pas que on n'enseigne pas la grammaire comme ça, sans euh, de façon euhh, comme un cours magistral. En fait on enseigne, on dicte et quand on a fini de dicter, il y a pas de place pour la pratique, vous aller vous-même chercher les éléments de la pratique dans les livres que vous allez vous-même soit commander ou télécharger sur le Net. Dans une salle de classe, vous devez savoir quel est l'esprit du livre. Quel est le type de grammaire, est-ce que c'est la méthode déductif qui est enseigné, est ce que c'est la méthode ceci, est ce que c'est la méthode SOS, comme on dit en allemand, on dit euhh, « **Sammeln-ornen-euhh, euhh, Suchen-ornen-sammeln. La SOS Grammatik comme on dit pour le Ihr und Wir plus** ». C'est dire quoi, la grammaire est enseigné et on signale les éléments de grammaire dans le texte que nous allons étudier, même si on ne parle pas l'élève et il constate que à tel niveau du corpus qui lui est proposé des éléments souligner, des éléments qui ont une autre couleur. S'il fait attention, il peut même déduire la règle, il peut même savoir où est le problème. Donc quand ceux de ces élèves-là arrivent dans nos Lycées, ils doivent apprendre à organiser un cours. Ils doivent apprendre à doser un cours. Ils doivent savoir même quel est l'impact de la grammaire dans un cours de grammaire. Quand on dit par exemple vous avez une heure de cours, vous devez étudier un texte. Après avoir étudié un texte vous devez passer à la présentation, on appelé étude de texte en concret, vous devez passer à la systématisation ou à la sémantisation et après vous terminer par la phase des exercices. L'apprenant doit savoir où l'élève maître doit savoir que le temps que je mets pour lire un texte c'est à peu près 15 à 20 minutes. Le temps que je mets pour présenter une grammaire c'est à peu près 20 minutes aussi. Ça signifie que dans son dosage, c'est à lui de dire que si j'ai 3heures d'enseignement/apprentissage, je dois repartir mon travail de telle sorte que lorsque j'introduis mon texte. Ça il est obligé de faire des choix pour ses élèves. Et ceci permet donc que l'on puisse organiser son cours, l'on puisse organiser sa semaine, que puisse organiser ses enseignements. Mais combien vont avoir un cahier de préparation, combien vont avoir un cours préparer, combien vont avoir le matériel pour élèves ? Là se pose le problème parce que même quand vous avez préparez les choses de façon technique, vous devez quand même aussi avoir euhhh des éléments qui permettent aux élèves de savoir qu'on a changé de « **done** ». C'est vous et les profs qui avez changé de rôle. Mon rôle est celui d'un chef d'orchestre, mon rôle n'est plus celui d'un « **magister dyphique** », je ne sais pas tout, j'organise pour que les élèves eux-mêmes à partir de leur connaissance, à partir de leur expérience puissent se soutenir, puissent réussir ensemble à résoudre le problème qu'on leur a donné. Donc en fait pour dire cela, c'est pour dire que dans une situation de classe, il est très difficile au Cameroun qu'en cycle, la plupart des enseignants maîtrisent l'APC.

J'étais à Maroua il y a deux ans, j'étais obligé de monter un cours selon l'APC pour que les- les professeurs voient ce que c'est que l'APC de façon concrète. Nous avons pris deux thèmes et nous avons travaillé en conséquence, ça signifie quoi, ça signifie que la chance que moi j'ai eu, c'est que j'ai travaillé dans un institut de langue et j'ai fait une formation sur la nouvelle façon d'enseigner l'allemand. Quand j'arrive ici tant que inspecteurs d'allemand, je peux véritablement dire à un enseignants que c'est comme ça qu'on enseigne, pourquoi parce que j'ai eu la chance d'avoir un certain nombre de chose, mais combien de profs sont outiller, combien de prof parle allemand, parce que vous dites ici que l'APC doit être implémenté. Lorsque vous enseignez l'allemand en français, vous êtes prof d'allemand où prof de français ? Combien de profs d'allemand parle couramment allemand ? Vous êtes enseignante, vous chercheuse, vous avez du rencontrer des enseignants d'allemand. On ne refuse pas français ou anglais dans nos salles de classes, mais un enseignant d'allemand devrait parler français à 79% ou même 90% et même un peu plus, mais qu'il parle que lorsque c'est nécessaire, lorsque la mimique et la gestuelle ne peuvent expliquer un certain nombre de choses. Pourquoi, parce que pour qu'un enfant parle une langue, c'est comme un voiture. Si vous faites un permis de conduire vous le passez par téléphone, on vous donne une voiture, il y aura pas d'efficacité. Si vous voulez travailler l'APC, travailler de telle sorte que vous-même vous puissiez parler la langue et si vous parler la langue vous êtes capable d'emmener tous vos élèves à parler et à écrire. Comment allons-nous imiter le maitre ? Si le maitre s'exprime en français, comment allons-nous écrire l'allemand, et une des difficultés des produits de l'école normales c'est qu'en fait nous avons un gros déficit en allemand qui se manifeste au niveau de la maitrise de la classe.

**Q4.** Je reviens à la quatrième question que vous proposez, c'est que proposez pour l'amélioration des pratiques de classe APC dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun ?

Je-je pense qu'il faut sans être perdant continuer dans la formation. Ce que le ministère fait est beaucoup par rapport aux moyens mis, mais il n'y a pas suffisamment de moyens mis en jeu. Nous sommes deux profs il y a, nous sommes deux inspecteurs nationaux pour l'instant et il y a peu 1800 à 2000 miles enseignants d'allemand. Vous ne pouvez pas toucher tous ces enseignants en une seule année. Mais même quand on redéploie, le problème en redéploiant c'est que ceux qui vont redéploier, ils peuvent ne pas le faire de façon efficace. Et si vous ne travaillez pas de façon efficace, le résultat est le même. Et puis les formations devraient être obligatoires. 80% des enseignants invités dans des grandes villes ne viennent pas aux formations pour quoi parce qu'ils font des cours ailleurs, ils font des vacances ailleurs. Ils sont

hommes d'affaires, c'est même bien d'être homme d'affaire, mais quand il y a une formation, vous n'assistez pas à la formation, en fait vous devenez un poids pour les autres parce que vous

n'avez pas reçu ce que les autres ont et ce que vous avez des autres c'est des brides et parce que vous travaillez, je vais appeler ça par embuscade, vous n'avez pas la formation qu'il vous faut, vous ne pouvez pas être efficace. Dont je dirais qu'il y a un côté formation qu'il faut, il faut insister sur la formation. Il faut insister sur la mise en œuvre des outils de formation un peu comme l'outil que madame la ministre met, la distance éducation, que les enseignants soient capable, d'aller voir comment se font les cours en ligne, ils ont les cours en ligne, ils ont version papier. Ils ont la possibilité de télécharger même la version papier pour mieux comprendre comment on monte les cours, pour mieux comprendre il faut améliorer la lecture, pour améliorer la production, pour améliorer, pour enseigner les ressources, parce que si on ne travaille pas ainsi on ne va pas évoluer, parce qu'on demande aux enseignants qu'il ne faut pas seulement qu'on dise ce qu'on attend de l'Etat. Si vous ne vous impliquez pas vous-même à 60-70%, si vous n'avez plus de curiosité en allant chercher ce qui peut vous permettre de dominer une classe, ce qui va arriver c'est que vous allez mourir petit à petit parce que la sclérose va s'installer, les autres phénomènes qui s'installent avec l'ennui vont s'installer et à la fin vous ne serez plus efficace.

Pour me résumer je dis que par rapport à l'APC, il faut commencer par le sommet. On devrait implémenter l'APC dans les classes des écoles normales, On devrait enseigner véritablement aux normaliens ce que c'est que l'APC, parce que la méthode qu'ils utilisent à l'Université c'est la méthode du discours oratoire et du cours magistral, par conséquent, elle ne prépare pas l'élève de l'école normale à enseigner l'APC. Je demanderai, moi je demanderai que l'on fasse venir des inspecteurs pourquoi pas, pour qu'ils montrent aux étudiants de l'école normale comment on aborde un texte, comment on aborde une leçon de grammaire, comment on enseigne une production d'écrite, comment on fait euhhhh une programmation annuelle, comment on fait un projet pédagogique parce que en fait quand vous êtes sorti de l'Université avec les savoirs savants, ce qui va vous manquer c'est comment on travaille de manière efficace. Imaginer vous sortez de l'école normale et qu'on vous envoie à l'extrême Est à Molundu, aucun inspecteur ne va arriver là-bas, si ce n'est pas ordre d'un délégué régional, sauf s'il y a un problème sérieux et le Ministère décide de vous envoyer de ce côté, parce que pour aller d'ici à Molundu, puisque nous préfinançons nos déplacements nous même, pour aller d'ici à Molundu, ça nous fait deux jours trois jours de route et pour aller sur deux ou trois jours de route vous allez arriver comment entier ou bien eeee. Voilà donc le problème, ça signifie que les inspecteurs régionaux devrait être impliqué, les nationaux impliqués outillés et si nous ne formons pas, les formations tels qu'on les fait. Moi j'ai l'impression qu'on aurait pu dire que vous avez trois formations avec les inspecteurs régionaux tous les ans, ça permet que lorsque les inspecteurs vont se déployer sur le terrain que les inspecteurs puissent démultiplier. Dans

les salles de classes, si on implique comment travailler, comment aborder, quels sont les techniques à l'école normale, lorsqu'ils arrivent sur le terrain, ils diront à l'enseignant, c'est la nouvelle façon d'aborder le texte, c'est la nouvelle façon de lire un texte, comment lire en diagonale, comment chercher une information, comment résumer un texte, qu'est ce qui est essentiel dans un texte. Beaucoup vous donne même l'impression que les élèves ne savent pas que ce qu'on leur demandait en deuxième langue s'était la maîtrise d'un concept qui apparaît dans un texte, on dit est ce qu'il sait lire ? Est ce qu'il sait chercher tel élément dans le texte qu'il a lu, est ce qu'il sait interpréter et pour interpréter il faut déjà avoir le niveau du référentiel B2, par rapport au cadre de référence. Dont je dis ceci que pour améliorer l'APC, il ne faut pas seulement regarder les enseignants, il faut regarder le système, il faut huiler le système. Donner les moyens pour que les gens travaillent et donner le temps aux gens de travailler, parce que les Lycées vont vous dire nous n'avons pas les moyens de mettre les gens en route. Nous allons donc mettre un enseignant en route qui va suivre pour tous les autres enseignants. Et vous savez quand vous avez suivies comme ça, jamais la restitution ne se fait de façon efficace. Parfois c'est le censeur qui représente les enseignants et personne ne peut demander à un censeur de rendre compte à un enseignant. Parfois les documents qui sont distribués aux séminaires ne sont pas distribués aux enseignants. Ils laissent à la charge aux censeurs parce qu'ils privilégient. Les autres ne vont pas assez... Je m'excuse « appel téléphonique ». Donc madame c'est pour dire que dans les pratiques de classe il faut qu'on intègre la pédagogie de l'intégration à l'école normale. « **Kompetenzorientierung sollte man auch in der integrieren sonst** » OK

### 3.2.2. Inspecteur national 2

**Q1.** Il faut lire les livres sur l'APC de Roegier de Perrenoud et autres, pour établir vous-même la différence entre les deux concepts. Néanmoins s'il faut établir la différence au niveau des programmes officiels, on peut dire que les programmes selon l'APC, on dira que les programmes sont antérieures à ceux selon euhh, on peut dire que les programmes selon la PPO sont antérieures à ceux selon l'APC. Encore que dans le cas de l'allemand, ces programmes de 1996 n'étaient pas selon l'approche par les objectifs, mais plutôt selon l'approche par les contenus et dans la mesure où les objectifs n'étaient pas clairement définis, on pourrait dire que l'approche par les compétences vient corriger l'approche par les insuffisances de l'approche euhhh, les programmes rédigés selon l'approche par les objectifs, l'approche par les objectifs euhhh énonce les objectifs certes, mais ne nous dit pas comment ou ce que l'apprenant doit faire pour les atteindre. Il y a donc un problème, elle promeut l'érudition et non la capacité à résoudre un problème, l'APC par contre qui mobilise et les ressources financière matériels et autres, pour

amener l'élève à agir de façon conséquente afin de résoudre les situations de la vie, donc en un mot on peut dire que l'un des programmes fait la promotion des connaissances livresques, des

connaissances pures, c'est ce que j'appelle érudition, alors que l'autre programme, le programme selon l'approche par les compétences permet à l'élève, c'est vrai il apprend, il acquiert les savoirs, mais ça laisse, ces savoirs devront lui permettre de résoudre de la vie, ce qui n'était pas le souci de la PPO, avec la PPO, j'ai un objectif à atteindre, je ne me pose pas la question comment est-ce qu'il va atteindre cet objectif, je mets seulement la leçon et je dis qu'il doit atteindre l'objectif, alors que parfois il n'a pas les moyens. Je prends un cas spécifique pour l'allemand euhhh si je demande à un élève de ma rédiger un sujet d'expression écrite en lui disant, rédiger un dialogue entre votre père et vous demandez à votre père, vous voulez convaincre votre père à vous acheter un téléphone portable par exemple euhhh ça c'est un objectif si vous voulez, mais pour que je rende ça compétence, il faut que je demande aussi, je donne à l'enfant les outils nécessaires pour écrire le dialogue. S'il n'a jamais appris comment écrire le dialogue, comment argumenter, il y a quelque chose qui est vide, parce que je lui demande de produire le dialogue, mais je ne lui ai pas donné les moyens pour produire le dialogue. Maintenant il faut que je lui enseigne comment on écrit le dialogue, que je lui enseigne même, les expressions idiomatiques, les tournures de langue, comment les arguments pour persuader quelqu'un pour le convaincre. Quand j'ai déjà enseigné tout cela l'enfant peut utiliser tous ces expressions pour produire un dialogue valable, un dialogue en bonne et due forme et on va donc dire qu'il est compétent, c'est ça la différence entre l'APC et la PPO selon moi et si nous observons bien, l'APC ne vient pas dissoudre la PPO. Même dans les compétences il y a les objectifs, nous avons la compétence en amont et les étapes. A chaque étape, on ne peut pas faire un cours sans objectif, et à chaque étape, l'enfant, l'apprenant que j'appelle enfant, l'apprenant ou l'élève doit toujours savoir exactement où il va. Ça veut dire nous poursuivons un objectif bien défini. La compétence, elle est en amont et on ne peut même pas atteindre à l'issue d'un seul cours, il faut une somme de cours pour que l'enfant puisse mobiliser tous ces ressources pour résoudre une situation de vie. A chaque étape maintenant il y a un objectif qu'on poursuit où il faut introduire, par exemple nous parlons du dialogue tout à l'heure et ce dialogue doit être par exemple dit au présent de l'indicatif. Il y aura une séquence où nous allons voir comment est-ce qu'on conjugue au présent de l'indicatif. Il y aura bien une séquence où il faudra que j'explique qu'à la fin chacun devra conjuguer les verbes au présent de l'indicatif. Ça peut être juste cette séquence là et puis il y a une autre séquence vocabulaire et il y a une séquence je ne sais pas quoi et ce n'est qu'au bout, la somme de toutes ces séquences qui doit nous enfin d'atteindre la compétence, donc moi je pense que la compétence est quelque chose de plus vaste, d'englobant tandis que l'objectif est limité, c'est restrictif. Je ne sais pas si vous avez des réactions par rapport à ce que je viens de dire là.

Maintenant vous poursuivez votre question en demandant la différence entre les l'approche par les compétences et l'approche par les objectifs au niveau de l'évaluation. Bon ça c'est bien vaste. Je vous ai fait un petit tableau là avec l'évaluation selon la PPO et l'évaluation selon l'APC. Je peux quand même dire que tel que notre ministère à orienter les choses, je vais quand même dire que de nos jours on ne peut pas faire une évaluation sans donner la compétence qu'on recherche, qu'on voudrait amener les élèves à développer. Parce que voici une petite nuance qu'il faut faire eeeee. Les objectifs, les résultats on les acquiert, mais les compétences ne s'acquièrent pas, elles se développent et elles se mobilisent. Donc il faut faire la nuance à ce niveau-là. Donc quand nous faisons les évaluations, nous précisons qu'elle est la compétence visée alors que au niveau des objectifs, on a jamais dit quelle compétence était visée, ça veut dire on évaluait dans un ensemble globale, parfois même l'enseignant ne savait pas la compétence visée. Mais de nos jours étant donné que l'administration nous demande la compétence que nous visons, nous sommes bien obligés de nous remettre en question dans nos évaluations. Même si je prends une évaluation il y a dix ans ce qui n'est même pas d'abord bon, je dois me poser la question au fait qu'elle était la compétence visée. Dont il y a une différence fondamentale dans ces choses-là. La deuxième chose la PPO, elle, elle évaluait seulement les ressources, quand je parle de ressource je reviens toujours dans le cas de l'allemand qui nous intéresse. Quand je prenais un texte et je soumettais les élèves au « **Leseverstehen** » je posais par exemple des questions « **richtig oder falsch** », « **ja oder nein** », ou bien des exercices de remembrements où les enfants répondent de façon assez mécanique, mais maintenant avec l'APC, non seulement j'interroge les ressources, mais je dois aussi interroger les compétences. Et les compétences étant ici le fait que l'enfant doit répondre à une question par une phrase complète où il est obligé de mettre et vocabulaire qu'il a appris et la grammaire qu'il a appris. Vous voyez donc qu'il mobilise déjà plusieurs ressources pour répondre à la question, c'est ce que nous appelons évaluer les compétences. Autre chose dans l'évaluation selon la PPO il n'y avait pas de critères. Donc si j'étais un professeur chevronné et dont j'avais mes critères d'évaluation c'est des critères qui étaient secrets pour moi, les apprenants ne savaient sur quelle critère on devait évaluer, mais aujourd'hui on précise les critères d'évaluation, on précise ce qui est attendu à travers les consignes qu'on donne à l'apprenant. Donc l'APC a pour socle les critères d'évaluations, les consignes, ça doit être précis, dans la PPO, c'est vrai que dans la PPO certains précisaient déjà le nombre de lignes, mais nous allons encore plus dans la l'APC, parce que nous demandons le nombre de mots, et non le nombre de ligne parce que dans le nombre de ligne un apprenant qui écrit, qui a une grosse main d'écriture peut écrire 20 lignes alors qu'il n'a rien dit tandis que l'autre qui écrit,

qui n'a qu'une petite main d'écriture peut écrire 5 lignes dont maintenant on demande le nombre de mot. Dont l'évaluation c'est quelque chose c'est devenu une technique rigoureuse, où on sait

exactement ce qu'on demande, l'apprenant sait exactement ce qu'on demande, l'apprenant sait exactement où il va, on lui précise le nombre de ligne. Il ne doit pas les déborder, voilà. Mais pour conclure je dirai tout simplement que l'APC est venu corriger les défaillances les lacunes de la PPO. Et que l'APC est une évaluation qu'on appelle, comment est-ce qu'on appelle j'ai oublié le terme, euhhh, c'est j'ai oublié l'expression, bref c'est pour dire que c'est une évaluation qui conduit au succès. Ça veut dire que tel que je pose mes critères elles sont précises, tel que je fixe mes objectifs, tel que j'évalue même le fameux principe des 2/3 (deux tiers) 1/3 (un tiers) ou alors  $\frac{3}{4}$  et  $\frac{1}{4}$ . Ca conduit à ce qu'on appelle la pédagogie du succès, si l'enfant ne s'en sort pas, il faut vraiment encore interroger son environnement et tout, si non la majorité devrait réussir dans l'APC qui est une pédagogie du succès, c'est le terme que je cherchais tout à l'heure pédagogie du succès.

**Q2.** Maintenant on évolue un peu quel est le type d'APC pratiqué en allemand au Cameroun. Je suis déjà allé à la retraite, ça veut dire que j'oublie même ces choses-là. Au premier cycle nous avons travaillé selon euuhhh, selon La pédagogie, selon l'APC de Xavier Roegiers, Perrenoud et tous ensembles, nous avons pratiqué l'APC avec entrée par les situations de vie, c'est-ce que nous avons utilisé au premier cycle. Au second cycle nous avons plutôt utilisé l'approche par intégration. Il y a une petite nuance entre les deux, c'est approche qu'on utilisait depuis à l'école primaire je ne sais si vous avez déjà un enfant, ceux qui ont eu les enfants à l'école primaire vous allez voir que ils font l'approche par intégration.

**Q3.** Parce que nous nous sommes rendu compte que là j'emboîte déjà le pas à votre troisième question, le degré de maîtrise. Il faut dire que nous avons des problèmes nous tous qui écrivons les programmes est ce que nous avons eu une formation adéquate ? Je ne peux pas le dire, quand bien même on a eu des formations deux jours, excuser moi je ne critique rien eeeee dans nos façons de faire, quand nous avons eu des séminaires de deux jours trois jours, vous passez le temps à faire des activités protocolaires, hummm, vous abordez le sujet en fin de journée. Vous n'avez beaucoup vraiment le temps d'aller au fond de votre activité, ça fait que nous nous n'avons pas vraiment eu des formations adéquates, c'était des eternoimants, des acquis-mieux-mieux, vous trouvez un livre là-bas, vous essayer de lire, vous l'appliquez, parfois ceux qu'on a emmené au séminaire de Kribi, parce que c'était un semaine c'était plutôt les gens qui allait à la retraite le lendemain, ils avaient fini leur semaine pour aller à la retraite et vous vous n'avez assisté au séminaire entrain de devoir écrire les programmes. On en peut pas dire que ce soit vraiment la maîtrise absolu de ce que nous avons fait, même si quelque part nous avons eu les éloges du docteur, du professeurs docteur KLAIPIN, qui est venu animé un séminaire

d'inspecteur au Cameroun et qui à trouver que nos programmes étaient bien rédigés, nous même, nous en étions un peu étonné vu les difficultés que nous avons eu pour redire ces programmes,

et encore qu'en ce moment la hiérarchie parle déjà de réviser ces programmes, ça veut dire qu'ils sentent quand même qu'il y a quelque chose qui doit être parfait, pas parfait, mais qui doit se parfaire, vous comprenez un peu ce que je suis en train de dire, c'est un peu ça et puis qu'est-ce que je voulais dire, au second cycle nous avons fait nous avons l'APC selon l'approche par les compétences, mais comme je dis toujours, que ce soit au séminaire que j'ai animé que ce soit au journée pédagogique à mes collègues, je leur nous en allemand, nous avons un double défis. Nous travaillons avec nos collègue de LVII, italien espagnol, etc. et eux ils appliquent les principes gouvernementaux, quand je dis gouvernementaux, le ministre des enseignements secondaires, ils appliquent la vision gouvernementale, la vision de l'APC selon le Cameroun, mais nous on a un peu le regard de l'institut Goethe qui est notre principal partenaire, nous sommes obligés de mettre en pratique certains théories du « **Handlungsorientierter Unterricht** » selon les allemand, ça fait que chez nous on a un peu se mélange-là. Qu'est-ce que c'est que le « **Handlungsorientierter Unterricht** » ou bien qu'est-ce que le « **Handlungsorientiertes Approach** » selon les allemand, qu'est-ce que l'approche par les compétences, qu'est-ce que le Cameroun exige, on doit trouver un peu de pout là-bas chez nous en allemand. Voilà ce que je peux un peu dire à mon humble avis, certainement que vous auriez des collègues qui pourront mieux vous renseigner.

Dont la maîtrise que ce soit des concepts que ce soit de l'approche même reste mitigée. Quand j'ai fait les tours de classe je me suis rendu compte que beaucoup d'enseignant ont tout simplement changé de termes. Ils n'ont pas compris ce que c'est que l'APC, pas tous certains comprennent, alors qu'est ce qu'ils font ? Là où ils écrivaient autre fois objectif. Ils ont changé le mot objectifs ils ont mis compétence, ils ne se sont pas assurer est ce que c'est vraiment une compétence ? Qu'est-ce que sait qu'une compétence ?

**Q4.** Alors moi je préconise que d'abord pour changer ce problème de façon fondamentale, il va falloir d'abord changer les manuels, qu'on est des manuels qui guident un peu plus l'enseignant qui vont par exemple la différence entre la compétence et l'objectif, ça pourra aider les enseignants, qu'on multiplie les journées pédagogique et séminaires et aussi que les enseignants sur le terrain se fixe comme objectifs principale, l'assiduité à ces séminaires, parce que rien ne sert d'organiser les séminaires et les journées pédagogique si la cible mem n'est pas là. Et vous remarquerez que c'est les même qui assiste aux journées pédagogique aux séminaires pas parce qu'il n y a pas de journées pédagogiques et formation organisées, mais parce qu'ils ont d'autres préjugés que je ne saurais dire ici parce qu'il ne s'agit pas de moi. Ils ont certainement de

préjugés qui vont qu'ils n'assistent pas aux séminaires, alors on prêche un peu dans le désert.  
Je crois que j'ai répondu à toute vos questions Je vous remercie.

### 3.2.3. Inspecteur national 3

**Q1.** Donc l'approche par (la présence sert à quoi ? interférence), lire l'élève va il sera capable de euuu ça commence par (même s'il commence par faire un travail technique interférence) les, par les thèmes on a commencé d'abord par monté les projets péda-pédagogique par rapport aux thèmes donc les thèmes dans un programme, avant on enseignait sans programme et on parlait d'objectifs par contenu (elle n'a pas encore repris son poste non elle m'a, elle a introduit un dossier ici puisque apparemment elle doit encore se faire, elle doit avoir deux autres.....).

Il y a aussi l'approche par-par les contenus, on n'insistait pas trop dessus à savoir on enseignait de façon automatique et les enfants, puisque nous avons veçuuuuu, c'est comme ça que nous on a appris. On a appris la langue, on est parti de la syllabe au mot du mot au ceci-ceci, c'est c'est vrai qu'on continu à le faire, mais à un moment là on apprenait la langue de façon, on l'automatisait. Après on est donc passé à l'approche par les objectifs, où on montait déjà, on par rapport à un programme, il y a déjà des thèmes au programme, on utilise un manuel comme appui, et on monte un projet pédagogique par rapport au programme où l'élève sera capable de dans la-la formu-formulation des objec-objectifs, à chaque contenu il y avait un objectif heinn objectif, l'élève sera capable de, c'est-à-dire que l'élève, l'élève si on dit euuuuuuuu es-tu capable de conjuguer au présent le verbe sein par exemple oui il se il peut dire oui et il conjugue, mais quand on passe l'approche par les compétences maintenant c'est que quand l'enfant à il sait humm, il sait, il peut et il est. Les trois entrent, donc il y a les-les euuueuuuu les savoirs essentiels, les savoirs euuu faire et les savoirs-être, qui entrent ensemble pour faire l'approche par les compétences. Ca ne signifie pas qu'on a laissé tomber l'approche par objectifs, parce que à chaque leçon appartient un ob-un objectif, même à l'intérieur de ces objectifs il y a encore des petits-petits objectifs. L'objectif opérationnel par exemple. Lors d'une leçon qu'est-ce que j'attends.

Mais maintenant en allemand on va parler beaucoup des « **Kannbeschreibungen, kann er** », alors j'ai appris ceci, je sais ceci, je peux faire ceci, je-peux prendre, je suis, je peux faire ceci et je suis ceci. Tout ceci là dans l'ensemble, c'est là où on va parler de la compétence. C'est dire que l'élève commence par savoir, quand il sait déjà il peut et quand il peut, il est. Puisque pour que je réussisse à une compétence, ma personnalité doit entrer en jeu eu, c'est pour ça qu'on parle souvent de savoirs-être, et les savoirs faire. C'est là où on va parler des

« **Kannbeschreibungen** », je peux, je peux euh, ça ne signifie pas, et au début d'une unité d'enseignement, on parle d'une compétence terminale, c'est-à-dire, à la fin de cette unité d'enseignement qu'est-ce que j'attends, qu'est-ce que l'enfant doit pouvoir faire (comme on a regroupé par module là ça veut dire que à la fin de chaque module), si ton module entre dans

une unité d'enseignement ou une unité didactique de six semaines par exemple on sait que tu as quatre semaines pour les activités d'enseignement et d'apprentissage. Qu'est-ce que j'enseigne aux enfants et qu'est-ce qu'ils feront donc à la fin de ces enseignements, qu'est-ce qu'ils vont mobiliser pour faire quoi ? Ça c'est l'approche par les compétences L'approche par objectifs à chaque leçon appartenait un objectif et on continuait comme ça jusqu'à la fin. On n'attendait pas que l'enfant puisse regrouper ces différents... j'ai failli parler allemand ces différents objectifs pour arriver à une compétence précise, même si.

( sans toutefois vous couper, il faut aussi préciser qu'il n'y avait pas de de euuu de savoir disciplinaire, il n'y avait pas décloisonnements, parce qu'on était sur un objectif précis c'était linéaire) oui (c'était des des des compétences transversales, qui viennent maintenant enrichir cette apprentissage là, mais en langue vivante à a toujours été comme ça heinnn) woué woué ( quand on fait cette précision-là, c'est surtout pour les autres langue), parce que nous en langue vivante, tu ne peux ne pas mettre une langue en pratique (quand on fait les cours par exemple en allemand vous avez l'enseignement par objectif, l'allemand par objectif, si l'objectif aujourd'hui c'est d'apprendre l'expression des finances, on apprend que ça) woué (mais si on dit que qu'on mobiliser ça, il faut maintenant qu'on-qu'on fasse faire un tache et dans la tache vous aurez des compétences interdisciplinaires, dont qui viendront d'autre disciplines, parce que quand vous allez dans une banque, vous avez besoin des connaissances sociales ou bien un savoir être sociale, parce que tu vas saluer, tu vas utiliser les formes de politesses,) tu dois être tolérant parce qu'il va falloir attendre ton tour( ça ça n'a rien avoir avec le module de vie économique), voilà justement, c'est ça. (C'est le module vie familiale) les compétences transversales,( mais on les met ensemble, parce que pour demander un service à quelqu'un, il va bien falloir que tu l'aborde d'une certaine manière, ce sont toutes ses choses-là qu'on doit mettre ensemble, c'est cà qu'on vous demande par exemple de faire lors d'une intégration, ce qu'on a enseigné et donc les gens ne doivent pas se mettre en tête que parce qu'on a vu tel truc dans telle classe, ça n'entre pas dans.. si ça vous permet de faire votre activité d'intégration, tant que c'est dedans et que ça vous permet de faire tout ce que vous avez fait dans votre séquence didactique.

La partie de quatre semaine qu'elle disait là, si ça vous permet de le faire, vous êtes en droit d'invoquer et de l'introduire dans cette activité, ça il faut le savoir), wouai wouai. Eeeet en parlant de l'allemand, depuis deux mille, je crois c'était, on a, depuis que la nouvelle orientation scolaire est sortie en 98, en 2004, en 2005 déjà, dès 2003, l'inspecteur KIBEES, dont l'expert KIBEES, qui était là en ce moment nous a fait découvrir le

« **Handlungsorientierung** », c'est-à-dire que l'enfant n'apprend pas seulement, mais il, utilise ce qu'il a appris pour agir humm pour agir dont il avec ses apprentissages de la salle de classe.

Donc on était déjà là-dedans en langue avant qu'on ne commence à parler de compétence maintenant « **Handlungsorientierung** ». La compétence est venue maintenant qu'il fait donc. On ne reste pas seulement sur les compétences disciplinaires de « **Handlungsorientierung** », mais on ajout aussi les compétences transversales dans le-le « **Kompetenzorientierung** » maintenant, parce que au niveau international déjà, on est aussi parti de l'approche par objectif pour arriver à l'approche par compétence et pour beaucoup, on est à ce niveau-là, même au niveau international (ils sont déjà loin) ils sont même plus loin que nous humm (ils font la pédagogie comment on appelle ça là ééé, les machins-là que les chinois appellent par exemple ... où on te donne une tâche) hunnn exclamation et c'est toi qui cherchent les moyens de résoudre tes problèmes, parce que bon on parle de la pédagogie par intégration.

On est arrivé à l'approche par les compétences, on a commencé par le système canadien où il y a le, le, la promotion collective, la promotion collective où il n y a pas l'évaluation. On s'est rendu compte que chez nous on a encore l'évaluation, donc le système canadien ne va pas avec le secondaire chez nous. On ne peut pas dire qu'on n'a pas l'examen chez nous, on a l'examen. Donc on ne peut pas aller les faire passer collectivement à l'examen. Le primaire nous envoyait des enfants qui ont eu la promotion collective, parce que on note chacun selon sa compétence, mais on s'est rendu compte qu'il fallait utiliser maintenant la pédagogie par intégration pour pousser, par ce que les enfants ont l'évaluation, hunn, avec pour arriver à l'évaluation parce que tu parles avec l'évaluation. Donc j'ai mis tout ça ensemble.

Le projet pédagogique c'est quoi, c'est à, dire dans une unité d'enseignement, je sais ce que je fais à telle période, donc j'organise mon travail de telle sorte que à telle période j'arrive là. On dit qu'on aller à une compétence terminale à la fois, mais chez nous en langue on peut aussi avoir des compétences partielles à l'intérieur, le système marocain a introduit chez eux après trois objectifs une partie de la compétence avant d'arriver à la compétence terminale, donc il y a deux manière d'arriver à la compétence terminale. On peut des compétences, des « **Teilkompetenzen** », avant d'arriver aux compétences totales à la fin. (On est même obligé de le faire) oui on est sûr, chez nous en langue on ne peut pas aller tout droit. On va faire des « **Teilkompetenzen** » comme on fait aussi des « **Teilintegration** ». Nous ne pouvons pas nous aller à une intégration seulement à la fin, parce qu'en langue jusqu'à présent on évoluait de cette manière-là, à un niveau on s'arrête pour voir si les enfants peuvent déjà faire quelque chose avec le peu qu'ils ont déjà appris avant de continuer. Dont c'est là où vient la pédagogie par intégration. C'est-à-dire l'intégration, je mobilise tout ce que j'ai appris pour accomplir une

tache et cette tache peut être la production, elle peut être orale ou bien écrite, heinn, la production peut-être orale ou écrite.

**Q2.** On dit quel type d'APC on pratique au Cameroun ? Nous avons l'APC Belge de la pédagogie par intégration qu'on applique au Cameroun, dans l'enseignement de l'allemand, c'est ça qui a toujours été appliqué jusqu'à présent parce que dans les « **Kannbeschreibungen** », on parle de cette pédagogie. Donc nous on est obligé en allemand par exemple de prendre ce que nous avons. Ils viennent avec ça de la Belgique,

il y a le système canadien qu'on avait déjà appliqué au premier cycle, au second cycle le système belge est venu, on essaie de mettre les deux ensemble, oui (mélanger avec la Tunisie, je ne sais trop quoi), oui, on a donc mélangé tous les systèmes que nous avons vu ailleurs, il y avait la Tunisie, il y avait la Belgique, je crois qu'il y avait aussi le système marocain, sénégalais humm, c'est de là qu'on a sorti notre référentiel d'enseignement des langues. Qu'est-ce qui, que doit contenir nos programmes par exemple hummm, parce que vous croyez souvent que c'est en l'air qu'on écrit le programme, non, il y a un référentiel qu'on impose pour écrire le programme des langues. C'est de là que viennent les différentes situations de vies, les différents de vie que vous voyez dans le programme. Hunn les différentes situations de vie viennent du référentiel. On est à tel niveau dans notre pays, qu'est-ce qu'on met donc dans le programme de telle classe, dans le programme de telle autre classe, donc c'est comme ça que ça évolue. Quand nous enseignons par exemple, vous croyez que, quand on a vu une grammaire en quatrième, c'est la même grammaire qui revient jusqu'en terminale, mais avec des différents niveaux.

On va voir par exemple si nous prenons la déclinaison, on va voir la déclinaison simple là. L'article défini, l'article indéfini plus adjectif qualificatif. On commence seulement avec le nom en quatrième, vers la fin d'année, on commence à introduire l'adjectif qualificatif. En troisième, c'est ça exclusivement, on évolue en seconde, on ajoute les une autre variable qui entre dans la déclinaison dans la déclinaison, le complément du nom, on monte, on arrive sans déterminant, on monte en terminale, puisqu'on me demande d'être compétent, si je peux aller même en classe de sixième chercher mes compétences, je vais les mettre de côté ? Non. Donc c'est ça l'approche par les compétences, donc chez nous au Cameroun, c'est un mélange. C'est un mélange parce qu'on a commencé avec beaucoup de humm, le système canadien qui était trop touffu, si vous voyez les programmes de troisième et quatrième c'est trop touffu. Avec le temps on a commencé à partir de la classe de seconde on a pris la pédagogie de l'intégration, on est allé prendre dans les autres systèmes tu vois j'ai parlé du Maroc. Je faisais un travail sur euuuh, l'intégration pour aller sur le terrain, c'est là où j'ai bien lu le truc du Maroc et c'est ça

que nous pratiquons même tous les jours en nous appuyant sur le système allemand, parce que tu vois nous en langue on ne peut pas travailler comme si le pays de la langue cible n'existait

pas. Hum, ça existe, donc nous ne pouvons pas travailler comme l'Allemagne ne doit pas intervenir, hum c'est pour ça qu'on va parler de « **Kompetenzorientierter Unterricht** ».

Nous prenons donc ce que nous avons dans le l'approche par les compétences en Allemagne, nous ajoutons à ce que les Camerounais, on a monté dans les programmes pour enseigner. Et c'est ça qui nous facilite la tâche, c'est ça qui fait que les enseignants de la LV2 soient plus en avance sur l'approche par les compétences. Un enseignant va dire, je n'applique pas l'approche par les compétences, mais est ce que mes élèves ne passent pas. Il oublie carrément qu'il pratique ça depuis sans savoir, sans lui donner un nom, sans pouvoir utiliser la terminologie qu'il faut pour l'approche par les compétences. Tout simplement.

**Q3.** Le degré de maîtrise l'APC euuhum quand ils sont e situation de classe. Beaucoup d'enseignant jusqu'à présent refuse de mettre l'APC en pratique dans leur salle de classe. Mais ceux qui ont compris et qui la mettent en pratique, j'ai remarqué des dames, des valables dames au Sud par exemple, parce que c'est de là que je viens, qui mettent en pratique l'APC, j'ai remarqué des enseignants chevronnés qui mettent en pratique l'APC, ça leur facilite même la tâche, la tâche est difficile au moment de préparer la leçon et dès que on a su comment faire, c'est parti et quand on enseigne aux enfants, les enfants suivent, parce qu'on propose même dans l'APC en principe.

Quand je monte mon projet pédagogique, je dois tenir compte de ce que les enfants pensent, est ce que les enfants vont aimer ce que je fais, mais comme chez nous les enfants sont nombreux, on ne peut pas aller faire un sondage d'opinion dans une classe, c'est un peu difficile, c'est pour cela que nous essayons de nous mettre à la place de nos élèves dans nos projets pédagogiques, tu comprends ça ? Nous mettons à la place de nos élèves, mais pour le degré de maîtrise ceux qui veulent vraiment maîtriser ont maîtrisé l'APC. ça ne consiste pas seulement à remplir le cahier de texte, parce que quand quelqu'un n'a pas fait l'APC, nous le remarquons dans le cahier de texte par sa manière de faire, qu'est-ce qu'il fait, il vient là il met compétence terminale, il commence là leçon du jour, il oublie qu'il doit mettre l'objectif de la leçon du jour, il n'est pas encore entrain, la compétence doit se voir à la fin quand il a fini les exercices d'intégration, de la compétence au début de la leçon. C'est ça qui se passe dans l'APC.

La compétence terminale que l'élève doit avoir à la fin de cette unité d'enseignement c'est quoi ? C'est ça que je mets au début là, la compétence du module, à l'intérieur là il peut avoir beaucoup de ramification. Maintenant quand je commence à enseigner je fais ressortir ces

ramifications. Pourquoi je vais enseigner telle structure de grammaire, c'est pour apprendre à l'enfant à la fin à décrire, si j'enseigne la déclinaison de l'adjectif qualificatif, la conjugaison du verbe au présent en quatrième et en troisième par exemple, c'est pour apprendre à l'enfant à

décrire, il doit décrire oralement et à l'écrit parce qu'il y a les compétences de base : c'est l'écoute, la prise de parole, l'écriture et la traduction euh, donc voilà les compétences de base pour chaque enfant qui apprend une langue. Je dois faire ressortir ça au moment où j'enseigne et quand je dois faire les activités d'intégration, il faut aussi que ça ressorte.

C'est vrai que les enseignants sont entraînés à dire que nous disons des choses que nous n'appliquons pas, par exemple l'oral, on est en train de voir dans quelle mesure on peut mettre l'oral aux examens, parce qu'il faut qu'il ait, pour qu'un enfant soit compétent, on dit bien la prise de parole, pour qu'un enfant soit vraiment compétent en langue vivante il doit pouvoir s'exprimer aussi, alors qu'avant dans l'approche par les compétences, quand l'enfant écrivait ça suffisait, mais vous vous êtes rendu compte les professeurs d'allemand, quand les enfants font euh l'olympiade, on regarde leur note à l'écrit, mais ils sont obligés d'allemand faire l'oral à l'institut Goethe. Ils vont travailler à l'oral, nos enfants échouent, pourtant à l'écrit ils ont les 17 les 18, pourquoi, nous continuons à appliquer l'approche par les objectifs, on ne permet pas aux enfants de s'exprimer alors qu'ici on dit qu'il y a la compétence de base orale, la compétence de base écrite, parce qu'on va dire ici, on va dire, « **kann einen Text leseverstehen** » ce n'est pas faux, quand je dis « **Leseverstehen, er soll lesen und verstehen** » euh, ça c'est une compétence.

Dont nous devons euh, en ce qui concerne l'APC beaucoup d'enseignants n'ont pas maîtrisé, mais pour comprendre quand même, ce qui est curieux c'est que ils sont surpris que les enfants passent à l'examen, pour ce qui est de l'épreuve, c'est donc l'APC, en troisième le BEPC, c'est bon, parce que déjà ils ont maîtrisé, ils voient ça dans les épreuves les enfants savent qu'on note à la fois les compétences et les ressources en langue. Parce que quand je pose la question de conjuguer un verbe dans un temps verbal, c'est les ressources tout simplement, mais quand maintenant je demande à un enfant de remplir un « **Lücken Text** », il évoquera sa compétence, quand je fais « **Richtig oder Falsch** », les questions fermées avec un enfant, ça vient du texte, c'est reproductif, mais quand je pose des questions de « **W-fragen** », ce n'est plus reproductif, c'est à la fois reproductif et productif, parce que l'enfant peut répondre à la question en allant même en dehors du texte. On peut poser des questions en dehors du texte à partir de certaines classes, parce que en quatrième et en troisième, l'élève peut s'arrêter encore au texte, mais à partir de la seconde là en montant, je peux sortir de mon texte là et poser une question ouverte, complètement ouverte à un enfant au lieu de faire les semi ouverte, qui ont une partie dans le texte, une partie en dehors du texte.

Dans les sujets de productions écrites, on apprend aux enfants à faire des formations de phrases en quatrième et en troisième, quand je mets un texte en désordre et je lui demande

d'aligner, c'est une compétence hein, il y a en a qui ne trouve même pas, où qu'ine savent même pas que c'est un exercice, donc on se rend compte que, moi par exemple, je prends toujours l'exemple du fait que j'ai délibéré le BEPC pendant trois ans, mais les enseignants bavardent à tue-tête en dehors parce qu'ils disent, j'étais au délibération, tu étais aux d délibérations, mais est-ce que tu t'es même occupé de savoir, tu as seulement cherché à savoir ce qu'on fait négativement, tu t'es occupé de voir les notes avant qu'on ne délibère ?, parce que même en classe on délibère, quand tu veux faire passer un enfant en classe supérieur, pourquoi on dit souvent de prendre dans certaines classes jusqu'à 9, c'est ce qu'on appelle délibération, parce que un élève ne peut pas être nul partout, s'il a été incompetent, ici, ici il peut-être compétent et on se dit que s'il est arrivé à une certaine moyenne dans cette compétence, il peut passer en classe supérieure, il peut améliorer cette compétence, c'est pour cela qu'on vous demande aussi de faire des remé-remédiations, voilà les choses qui interviennent dans l'approche par les compétences qui n'existait pas dans l'approche par les objectifs, l'approche par objectifs, parce que quand je finissais un devoir je fais la correction au tableau ça va, mais ici je dois m'assurer que les élèves ont corrigé leur erreur, en faisant une un exercice de remédiation, parce que j'ai corrigé en faisant une grille de notation et puis j'ai fait une grille de correction, c'est trop de travail, parce que je dois savoir qu'ici là il y a dix élèves qui ont été compétent, il y a trente élèves qui ont été en cours de compétences, il y a tel nombre d'élève qui ont été compétent là, alors je monte les exercices par rapport aux échecs des élèves. On revient là-dessus, ils refont ces exercices pour montrer qu'ils ont maintenant compris. C'est ça l'approche, ce que nous gagnons dans l'approche par les compétences, c'est que je peux amener mes élèves à redoubler d'ardeur pour passer, c'est tout ce travail qui effraie les enseignants, parce que nous avons beaucoup d'élèves sur le terrain.

Nous par exemple je n'ai pas connu l'approche par les compétences sur le terrain, tout ce que je t'explique là, j'ai appris en travaillant. On dit de ne plus poser des sujets aux enfants dans l'abstrait, ça doit être concret. Je veux écrire un article dans le journal scolaire, si tu lui dit d'écrire dans un journal en ville, mais tu lui demande trop, il ne peut pas écrire dans un journal en ville, dans le journal scolaire, tu lui demande d'écrire une lettre, tu lui demande d'écrire un dialogue, tu lui demande d'argumenter, c'est ce que tu lui a enseigner en classe, mais avant on posait des sujets tel que eummm, « **was denken sie was denken sie über den Rassismus** », c'est impossible, un enfant franchement, dans l'approche par les compétences, on ne peut plus poser ce genre de sujet. On situe l'enfant. On lui dit par exemple tu as assisté à une scène où il y a eu un problème de racisme et on te demande maintenant d'écrire un article dans un journal pour te porter en faux contre ce comportement, l'enfant sait que je dois donner mon idée et je

lui dis le nombre d'idée qu'il doit donner par exemple, pour que l'enfant soit fixé, au lieu de lui donner un sujet bateau où il ne sait même pas là où il va, alors que dans l'approche par objectif.

On voulait seulement se rassurer que l'enfant a compris or ici on veut l'enfant utilise ce qu'il a appris pour résoudre un problème précis, ce qu'on appelle la situation problème et nos situations problèmes interviennent souvent quand nous voulons produire soit à l'oral, soit à l'écrit ou bien quand nous traduisons, parce que l'enfant doit rassembler tout ce qu'il a appris ou bien quand nous faisons un projet, parce que quand j'ai fini ma leçon l'enfant a produit, je peux encore trouver une autre méthode pour faire travailler l'enfant. Plus acquérir des compétences, je l'envoie travailler sur un sujet en dehors de l'école sous forme de mini-projet. On peut invitations, ils savent qu'ils doivent faire le menu, ils savent ce qu'ils doivent faire pendant la commencer les mini-projets à l'intérieur de la classe. Si on a fêté un anniversaire en classe, on peut faire un mini-projet comme intégration on demande. Comme mini-projet, on peut dire tel jour on va fêter l'anniversaire de tel, on a fini de lire le texte de l'anniversaire en classe de quatrième, on a rassemblé ce qu'il faut pour ça, les enfants savent qu'ils doivent écrire des fêtes, ils ne vont plus copier ce qui est dans le texte, ils ont déjà simulé, maintenant, ils passent à la pra-à la pratique, donc c'est ça l'approche par les compétences.

Dans tout ça ils mobilisent tout comme elle disait, ils mettent aussi leur compétence sociale, pour que j'organise un anniversaire et que j'invite des gens, il faut déjà que je sois sociable, si je n'aime pas les autres je ne peux pas invité les gens chez moi, si je ne sais pas donner, donc tu comprends un peu d'où vient le mot savoir-être dans les ressources, qui est-ce que je dois aller voir pour réussir cet exercice qu'on vient me donné, ça entre ça c'est les ressources en dehors des ressources humaines. C'est ça qui entre, si tu regardes un projet pédagogique avec l'approche par les objectifs et un projet pédagogique avec l'approche par les compétences, t vas voir la grande différence à ce niveau-là, parce que j'ai les savoirs être et les savoir-faire, dans mon projet, dans mon projet pédagogique (après l'interview ci on part ? Après l'interview si elle nous amène où ?) Je sais, elle va nous dire.

**Q4.** Que proposez-vous pour améliorer la pratique de l'APC dans l'enseignement de l'allemand au Cameroun? Euuuuuu, Bon la première chose que je dois proposer, c'est que les enseignants soient motivés, qu'ils apprennent à être curieux. Un enseignant doit apprendre, doit être curieux et motivé. Un enseignant ne doit pas bloquer sur le fait que c'est quelque chose de nouveau. La curiosité intellectuelle c'est la chose la plus, la mieux partagé par tous les enseignants, les enseignants doivent apprendre à être curieux. Tu vois ce que je suis-je lis, je suis en train de lire

les approches non conventionnel des langues étrangères (qu'elle n'oublie pas de filmer notre bureau pour montrer...).

Comment enseigner une langue sans avoir le manuel ? Presque toutes les méthodes là, on doit apprendre parce que, avec l'APC, on se rend compte que, c'est vrai que le manuel est important pour enseigner, mais avec l'APC, je peux déposer le manuel de temps en temps à coté pour approcher ma leçon d'une autre manière. Donc les enseignants doivent avoir toutes ses curiosités là, doivent les rassembler, pour grandir avec, qu'ils oublient que c'est une chose imposée, et qu'ils se sentent libre d'apprendre. Ils vont dire Que haaa là c'est l'inspecteur qui parle, non ce n'est pas vrai. J'ai d'abord été enseignante avant d'être inspecteur, et maintenant je ne le fais parce que je suis, je ne suis pas obligé d'aller sur le terrain comme tous les autres pour voir si vous pratiquez l'APC, si ça me concerne ou pas, je m'enfoue. C'est aussi àa nor, je peux dire que je m'enfoue, j'arrive sur le terrain, je vois seulement si vous avez fait votre travail, mais je sais que si un enseignant applique bien l'APC, il gagne plus qu'il ne pense. Pour l'appliquer, il faut qu'il soit déjà ouvert, ça doit être chez lui son savoir être à lui d'abord.

Et de deux, l'enseignant doit apprendre pour que l'APC marche, l'enseignant doit apprendre à mettre chaque élève dans son niveau de langue selon euhhh, le référentiel international, par exemple, on dit le-le quoi... en allemand on dit le « **GERR ( Gemeinsame euhhh europäische Referenz Rhamen)** », en français c'est CERCL. Les enfants doivent. L'enseignant doit déjà apprendre à mettre les élèves dans un même niveau de langue, parce que la quatrième c'est niveau A1.1, et le troisième niveau A1.2, dont si l'enseignant lui-même ne peut pas déjà mettre l'élève dans ce niveau. Quand un enseignant donne une épreuve à un élève où on ne parle que des choses de la Terminale en troisième il s'attend à quoi, l'enfant va échouer. Dont les enseignants doivent apprendre à mettre les élèves dans un niveau. Parce qu'en quatrième c'est A1.1, en troisième A1.2. En seconde A1.2 au début et après A2 jusqu'à la fin d'année. En première. Quand je dis A2, au début de l'année, c'est-à-dire que, pendant que je fais mon examen diagnostic, et l'entrée dans mon nouveau programme de la classe j'utilise le niveau A2 en première avant d'arriver dans le niveau B1.1, euhh c'est progressivement qu'on entre. Je sais qu'en Terminale c'est le B1.2. Parce que B2 c'est un gars déjà de presque deuxième année Université. Mais si je pars chercher un texte de C1 je donne à un élève de B1 en première.

Donc quand je peux déjà classer les élèves donc si je sais déjà quel est le niveau des élèves, c'est déjà un pas vers l'APC. Parce que e n quatrième et troisième je décris, j'écris des petits dialogues, j'écris des petites lettres et des SMS n'est-ce pas, et je raconte des petites histoires en utilisant le passé composé. Déjà à partir de la classe de seconde tu peux déjà euuuhhh ajouter l'argumentation, doucement-doucement où l'élève apprend à donner son avis,

c'est progressivement jusqu'en terminale où je peux même ajouter l'injonction et l'information, où l'élève est capable d'écrire un texte ou de décrire une situation qui n'est pas bien et de donner

son avis. Ainsi de suite euhhh, progressivement on sait que l'enfant à évoluer et il peut déjà argumen-argumenter. Mais je sais qu'un enseignant commence, tout doucement, à demander à l'élève, quand on pose une question, « **weil, es ist so weil** », déjà en troisième ça signifie qu'il apprend déjà tout doucement l'argumentation. Mais quand, donc nous devons comprendre qu'il faut stratifier tout ça, au fur et à mesure qu'on monte, le niveau monte aussi et pour y arriver, il doit falloir que l'enseignant connaisse son véritable niveau de langue. Le niveau d'un enseignant, d'un bon enseignant pour retransmettre en reconnaissant les niveaux de langue doit être le niveau au moins C1. Dont vous tous enseignant devez être au niveau C1.

Si vous êtes sorti de l'école sans l'avoir, vous l'avez en pratiquant la langue tout le temps, en lisant, en écoutant les gens parlés, en utilisant la radio, en écoutant les réseaux sociaux pas seulement pour poster ce qu'on ne vous a pas demandé de poster, mais en utilisant, en cherchant YouTube où j'apprends à chanter, j'écoute la chanson, j'écoute les autres parler la langue pour élever mon niveau, je commence tout doucement à écouter les textes A1, A2, B1, B2 et je monte pour voir, à quel niveau je suis et chaque temps je fais mon test de langue à quel niveau moi-même je suis, c'est quand même honteux d'arriver dans une salle de classe trouver un élève qui à un niveau plus grand que celui de son enseignant. Je l'ai vécu malheureusement et chaque jour je prends cette exemple et je demande où cette enseignante va atterrir, dans quelle salle de classe et elle va dire quoi aux élèves, puisque l'enseignant utilise plus le parler pour enseigner. Donc son niveau doit être plus haut que celui de son élève. C'est vrai qu'on ne peut parler la langue des autres sans faire des fautes, mais au moins, on peut faire des fautes de déclinaison par exemple. On ne doit faire les fautes tel que je sais mettre le verbe à la fin ou bien je ne connais pas le participe passé, ça devient horrible heiiinnn, parce que l'enfant de troisième connaît ça. Voilà les différentes pour arriver à mettre en pratique l'APC, c'est que les enseignants aussi se remettent au travail. Qu'ils sachent quand on a déjà pris le matricule ça ne suffit pas. Elle est toujours entrain d'étudier là où elle est là. Nous tous ici on étudie. Lorsque l'enseignant a cessé d'étudier, il doit cesser d'enseigner. L'enseignant ne doit pas entrer dans une salle de classe sans avoir préparé sa leçon et pour cela il doit avoir son cahier de préparation de la leçon.

Avec l'APC, vous ne pouvez pas vous en sortir sans avoir préparé la leçon. Vous allez naviguez à vue. Et naviguer à vue signifie que vous n'êtes ni dans l'approche par objectif, ni même par l'approche par contenu. Il faut aller aussi se renseigner à l'école primaire, l'école primaire est en avance sur l'approche par les compétences. Même s'ils sont au niveau canadien, ils ont beaucoup avancé. Chaque enseignant a son cahier de préparation et quand l'inspecteur

arrive, c'est là où il commence. On en doit pas s'arrêter au « **Studententwurf** » seulement lors des évaluations pratiques. Il faut continuer à faire « **l'Entwurf** ». Je bavarde beaucoup n'est-

ce pas, « **l'Entwurf** » même en -même en en classe. Vous allez vous voir, vous allez vous rendre compte-compte que vous évolué plus. Et vous comprenez ce que c'est que l'approche par les compétences. Quand j'ai préparé mon cours j'arrive en classe, je sors mon « **Studententwurf** », j'ai ma leçon que j'ai préparé, mais j'ai mon « Studententwurf » devant moi, je m'appuie là-dessus pour regarder si je respecte, le temps, si je respecte ce que j'ai demandé, ce que j'ai essayé.

Parfois vous arrivez en classe, ça change complètement à cause de la question d'un élève ou bien à cause d'un exercice que l'enfant n'a pas compris la leçon. Mais il faut toujours préparer sa leçon. Faut la préparée, parce que quand j'ai rattrapé ce que l'enfant n'avait pas compris hier, je peux continuer ma leçon et j'ai pris part au cours du jour. Il faut et c'est scientifique maintenant. Dans l'enseignement avec l'approche par les compétences, on ne peut plus...

Et aussi l'approche par les compétences nous a menés au Distance-learning que nous sommes en train de faire maintenant, dont le E-learning. Si un professeur n'a pas l'esprit de synthèse, il ne peut monter une leçon pour le E-learning, parce que l'unité de cours de 50minutes que tu fais en classe au E-learning, c'est 30 minutes. Tu dois être concis, précis, mais tout faire pour qu'il ait de la matière dans ce que tu es entrain de présenter. C'est l'APC qui aide à y arriver. Il faut interviewer ceux qui ont déjà fait le E-learning, comment il faut monter des leçons, on vous dit que c'est autre chose. Ce n'est plus la même chose, c'est la même leçon, mais tellement réduite. Riche et même temps très légère. C'est dire que l'enfant s'appuie dessus ce n'est tout, l'enfant peut s'appuyer dessus et faire ses recherches ajouter à ce qu'il a vu en ligne. Il y a des exercice maintenant des révisions, on fait des révisions en ligne et on laisse les enfants poser des questions même comme beaucoup ne comprennent pas qu'ils doivent poser des questions à cause de cette, je crois que ça vient du fait que le Net est encore trop cher chez nous hein, beaucoup d'enfants évitent, pourtant tout ça entre dans l'APC, quand on appris l'approche par les compétences, ce genre de chose doit passer, on comprend que il y a des choses qu'on peut laisser passer, et plein d'enseignants fuir quand nous les appelons pour faire les cours en ligne parce qu'ils savent que ici là, ils n'ont jamais pratiqué l'APC, ils ne peuvent pas monté une leçon en ligne, ils ne savent comment procéder et ils savent le Cameroun entier va lire cette leçon.

Ceux qui lisent vont lire et lui demander que mais tu es sur que tu es même une enseignante, c'est pour cela qu'ils évitent, parce que la plupart d'enseignants d'allemand sont

des « **Veränderungsresistente Lehrer** », ils ne veulent pas changer et ça fait mal parce que, c'est vous, nous sommes entrain de partir eehhhh, je suis à moins combien d'année, ici il n'y a pas de de , il n'y pas d'école d'inspecteur, on peut prendre n'importe qui là parce qu'il est très,

on vient le mettre ici, il sera complètement perdu, parce qu'il refuse de faire les moindre chose. Donc l'enseignant doit être ouvert, ouvert au changement, ouvert à, en oubliant qu'il gagne cinq francs parce que nos salaire ne sont pas différent des leurs, parce que tu es inspecteurs, c'est le même salaire, c'est la même grille salariale que nous avons au Cameroun, peut-être il y a des à coté qui s'ajoute, mais pour nous les inspecteurs nous ne voyons même pas souvent, parce que c'est à la discrétion de quelqu'un qui est libre de te donner ça ou bien de dire que bon j'avale ça, va te plaindre là où tu veux, mais les salaires sont les mêmes.

Dont les enseignants doivent cesser de croire que l'école, c'est-à-dire que l'approche par les compétences c'est pour les doués, non, ils doivent se mettre au même niveau que le monde. Les gens sont loin ooooo, nous sommes même en retard, nous sommes à la traine, parce qu'on est encore de nous dire même que bon pour enseigner l'APC là on doit même faire comment, pour le manuel, parce qu'on est obligé de chercher, non l'enseignant doit chercher comme j'ai dit, chercher des textes pour enseigner aux élèves, mais respecter le niveau de la classe de l'enfant pour ne donner un texte trop dur, souvent même il y a les élèves de première qui n'ont pas le niveau B1. Dont quand vous prenez in texte de B1 vous rendez compte qu'il est encore difficile, vous essayer encore de les simplifier, parce que vous votre niveau est plus grand. Donc voilà tout ce que je vais ajouter, si je continue à parler je vais parler toute la journée. Quand je parle sur l'APC, je suis existé, dans les cas j'ai l'enthousiasme dans tout, quand j'apprends et je comprends ce qu'on attend, je deviens très enthousiaste.

#### **3.2.4. Inspecteur régional 1**

**Q1.** On peut dire qu'il y a des ressemblances et qu'il y a aussi des différences, mais en gros c'est l'APC qu'on applique dans nos salles de classe maintenant. Mais l'APC intègre la PPO dans ses objectifs. Il ne faut dire là que l'APC est diamétralement opposé à la PPO, non il s'agit d'utiliser dans l'APC on utilise la PPO, mais on peut quand noter certain avancé sur certains point, on va dire que l'APC a une organisation spécifique qu'on ne retrouvait pas dans la PPO. Par exemple vous avez les activités d'enseignement/apprentissage, après vous aurez l'activité d'intégration ou encore les activités d'intégration, après les activités d'intégrations on programme les activités d'évaluations, après les évaluations nous allons procéder aux corrections et aux remédiations. Voilà un peu comment l'APC organise ses activités, c'est vrai on ne retrouvait pas ça totalement dans la PPO, mais de manière globale, les pratiques de classes les techniques d'enseignements, qu'on avait dans la PPO n'a pas disparue dans l'APC. On avait tout ça, mais on voit quand même l'évolution.

Ca fait donc que quand on va dire au niveau des programmes, on voit les modules ce qui n'était pas visible dans la PPO, alors que actuellement dans l'APC certes on accepte les

objectifs pour les leçons, mais chaque module a une compétence, ce qu'il n'y avait pas dans la

PPO.

Bon au niveau des projets pédagogique ils doivent donc être organisé comme je venais de dire là, c'est à – dire les activités d'apprentissages, enseignements/apprentissages, les activités d'intégrations, les activités d'évaluations, les activités de corrections et remédiations. En six semaines, c'est un peu comme ça que ça doit se faire.

Maintenant au niveau de l'évaluation. L'évaluation selon l'APC met un point d'honneur sur deux aspects. Il y a dans, on évalue d'une part les ressources et d'autres part les compétences. C'est un peu ça la différence avec l'ancienne méthode et nous avons remarqué que nos épreuves sont devenus de plus en plus longue et le coefficient a augmenté, on est reparti à coefficient 3 pour toutes les classes. Mais il faut noter que le quota horaire a diminué. Dans la PPO on avait 4h, mais actuellement on est à 3h dans toutes les classes, dont 4<sup>e</sup> –Tle, donc voilà un peu. Toujours au niveau des évaluations nous avons, maintenant on a encore fait appel à l'évaluation orale, il y a que l'évaluation orale avait un peu disparue de la PPO, mais dans l'APC, l'évaluation orale a sa place. On doit la mené à chaque séquence et elle est sur 20 généralement et l'autre devoir est sur parfois sur 30 et on va faire parfois sur 30 parfois sur 40 et on va ramener la note sur 20 plus la note de l'évaluation orale et on va aussi ramener sur 20. Voilà un peu en gros ce qu'on peut dire.

**Q2.** Quand l'APC commence au Cameroun je crois dans les années 2014, il y avait cette approche, c'était l'approche canadienne et en allemand généralement même en LVII, cette approche était utilisée en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>. Seulement dont quand on passe en seconde, il y a dont » l'autre approche qu'on a intégré c'est l'approche belge. On appelle l'approche de la pédagogie par intégration. C'est celle-là qui est donc appliqué au second cycle. On va donc dire que c'est un mélange, mais à la fin pourquoi est-ce qu'on change, la question c'est pourquoi est –ce qu'on change ? Au départ l'approche canadienne était limité parce qu'elle ne proposait pas d'évaluation au terme de la séquence, c'est donc en ce moment-là qu'on a commencé à explorer l'approche Belge qui proposait une évaluation et on l'a trouvé un peu plus complète et justement cette approche belge va jusqu'à la remédiation, c'est pour ça tout à l'heure plus haut je vous ai parlé de l'organisation de la séquence didactique. Dont en six semaines, vous devez faire les activités d'enseignement/apprentissage, généralement certain parle de trois semaines, d'autres parlent se quatre semaines, mais quand on regarde bien on se situe minimum c'est trois

semaines. Alors, si à la troisième semaine vous faites les activités d'enseignement/apprentissage, à la quatrième vous faites les activités d'intégrations, à la cinquième semaine vous faites les activités d'évaluation, et à la sixième semaine vous faites les activités de correction et de remédiation, vous avez donc géré votre semaine et ça c'est

l'approche belge qui nous le propose. Elle est complète par rapport à l'approche canadienne qui a d'abord été abordé au Cameroun en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, d'abord en LVII, c'était la même chose.

**Q3.** On va dire moyen dans la mesure où, puisque la suite de la question c'est comment se manifeste la maîtrise. On va dire que d'abord sur le plan des programmes :

Les programmes au Cameroun sont élaborer selon l'APC, ça suggère aux enseignants de proposer des projets pédagogiques selon l'APC, même les fiches de progression, elles sont aussi conçu selon l'APC. Maintenant quand on regarde la présentation des cours dans le cahier de texte, on se rend compte que l'APC est en train d'être implémenté et ça va de mieux en mieux.

Voilà l'organisation des séquences didactique, vous allez voir les enseignants savent déjà ce qu'ils doivent faire, il est donc question qu'ils continuent juste à s'exercer, parce que le tout n'est pas de savoir ce qu'il faut faire, mais il faut pouvoir le pratiquer, c'est presque ça la grosse difficulté actuellement, dans la pratique, ça ce n'est pas encore totalement ça. Mais de manière globale c'est là ça s'applique déjà.

Même au niveau des épreuves, le premier BEPC de type APC a eu lieu il y a deux ans cette année on est au troisième. Donc 2019/2020 c'était de type APC, cette année ce sera de type APC, le probatoire l'année dernière était de type APC, même le BACC cette année sera de type APC. Même au niveau des évaluations, il y a encore des aspects qu'il faut certes améliorer, mais c'est déjà là. Il y a par exemple cet aspect de l'évaluation orale qui tardent à prendre corps partout compte tenu et parfois de la non maîtrise des textes, parfois aussi les conditions parce que pour évaluer oralement il faut un plus d'investissement que l'évaluation écrite. L'enseignant ne peut pas prendre parce que c'est difficile, supposons que vous ayez dans votre classe 50 élèves, c'est difficile d'évaluer les 50 élèves en très peu de temps, à un moment même on leur a suggéré d'associer d'autres collègue, c'est-à-dire si vous êtes deux ou trois collègues dans un établissement, vous faites deux ou trois jury, chacun prend si on prend les 50 élèves diviser par 3, chacun prend 15-15 ceux qui sont venue t'aider et toi-même tu prends 20. Si c'est en 1h vous pouvez vous en sortir. Vous seul pour 1h de temps pour 50 élèves c'est impossible, c'est difficile quoi, mais pas impossible, mais difficile.

**Q4.** Qu'on mette suffisamment des moyens auprès des inspecteurs pour former et le chef d'établissement et les enseignants sur le terrain, parce qu'il faut quand même, regarder nos

conditions de travail, qu'on améliore nos conditions de travail. Vous-même regarder notre salle, nous sommes quand même la personnalité ressources.

La deuxième proposition c'est que l'école donne encore sa place à la pédagogie, que la pédagogie soit je veux dire quoi, la priorité dans les établissements, même dans ce Cameroun,

parce que si c'est que quand on regarde le fonctionnement des établissements est ce qu'on peut affirmer que c'est la pédagogie qui est la priorité, je ne crois pas. Dont si l'autre là vous voulez changer, faites donc qu'on nous mette l'argent là comme ça nous aussi on sente qu'on est utile. Voilà l'APC qui est là, il faut qu'on aille sur le terrain, il faut qu'on aille former, vous allez sur le terrain, parfois les enseignants ne viennent pas, mais qui est supposé relayer l'information ? Est-ce que c'est l'inspecteur qui vient former, ou alors ce sont les chefs d'établissements, finalement on se rend compte que il y a des bourreaux d'étranglement dans cette affaire au point où, l'information n'arrive pas sur le terrain.

### 3.2.5. Inspecteur régional 2

**Q1.** J'avoue que qu'il n'y a pas un grand fossé entre les deux approches, dont que la pédagogie par les compétences avec entrée par les situations de vie, vient juste en complément de la pédagogie par les objectifs, qui dit objectif ici, et là c'était un peu théorique, puisque nous vérifions l'atteinte des objectifs en salle de classe. Avec la pédagogie par les compétences vous voyez, c'est un peu plus pratique parce que l'enseignant peut sortir de la salle de classe avec ses élèves pour voir si les cours qu'il a enseigné ont été assimilés ou pas.

Dont là c'est au niveau de la phase de l'intégration quoi, dont à ce niveau, nous avons réservé trois semaines pour les cours, c'est pour enseigner les ressources, qui dit ressources dit vocabulaire, grammaire, les expressions et tout ce que ça comporte. Dont à la quatrième semaine, nous passons dont à la semaine de l'intégration, c'est ici dont que les élèves mobilisent les différents savoirs ; contenus, ressources qu'ils auraient appris pour résoudre un problème ponctuel. Dont s'ils doivent organiser un anniversaire, on ne vient pas le premier jour de la séquence demander à ce qu'il organise un anniversaire. C'est à première séquence qu'on leur donne le bagage nécessaire, qu'on les donne les éléments nécessaires leur permettant de euhh planifier un anniversaire et qui dit anniversaire dit donc planifier le budget, euhhh rédiger les invitations, tout ce que ça comporte quoi, ça peut ne pas être véritablement ces choses-là, mais que ça soit monté par les élèves. Qu'ils sachent que pour telle chose, il faut telle chose pour résoudre telle tel problème. Dont en fait voilà dont où se situe la différence entre l'approche par les objectifs et l'approche par les compétences. Les compétences ont veu voir les élèves agir, c'est pour cela qu'on parle de l'agir compétent.

Je pense qu'au niveau des programmes il y a eu une amélioration, tu vois ces quelques exemples, les exemples des familles de situations euhhh, les catégories d'actions, dont on veut voir des verbes qui expriment quelques chose de concrets, d'opérationnels, on veut voir les

enfants agir vraiment. Dont ça ressort dans les programmes. Le programme est exploité de façon très clair.

Les évaluations, nous avons des structures d'évaluations et tout est défini, tout est défini dans les structures et dans les dire, parce que désormais nous avons deux type d'évaluations, nous avons l'évaluation orale, c'est vrai qu'on le faisait avant, mais pas de façon systématique, l'évaluation orale qui est noté sur 20 et l'évaluation écrite, qui peut être noté sur 40 et puis on ajoute a note à celle orale, pour avoir la note sur 60.

**Q2.** Hummm je dirais qu'il est canadien eeee, il est canadien, parce que c'est de là que nous puissions, il y a un peu de français là-dedans. L'origine même c'est canadien quoi, de l'APC. Je pense que les-les comment est-ce qu'on va les appeler, les premières personnes qui ont été formé pour venir essayer cette méthode au Cameroun, je pense que c'était canada sauf si je me trompe, hummm, j'ai-j'ai vu je pense ce n'est pas purement canadien, parce qu'on puise aussi d'autres éléments ailleurs pour venir exploiter cette orientation, cette nouvelle orientation.

**Q3.** C'est encore théorique, mais ça aurait pu être pratique, mais avec la situation que nous traversons ici, c'est difficile de sortir avec les élèves, c'est difficile, il y a les choses que nous ne pouvons pas faire. Donc que en majorité ça se limite en salle de classe, ou bien bon si un enseignant à fait un peu d'effort, il peut sortir un peu au niveau d'environnement santé et bien-être, il peut sortir voir l'environnement, voir comment on peut garder son environnement propre, mais c'est rare, ici c'est rare et puis au niveau même de, ici c'est même tout autre chose, donc que la réalité que nous vivons ici, ce n'est pas ce que les enseignants de Yaoundé vont vivre. Ici avec la crise et surtout ces deux années ci comme ça c'est un peu relativement calmé, les enseignants veulent beaucoup plus maximiser et voir comment ils peuvent donner le maximum de ressources aux élèves.

Dont le côté pratique c'est rare, je les encourage beaucoup plus à faire des projets, à monter des mini-projets avec des élèves, former des groupes de 4, 5 comme ça ils forment des petits trucs. A défaut euhhh, il y a des thèmes dont ça se passe uniquement en classe. Un thème comme la vie économique où il fallait, où il faut visiter peut-être une usine de fabrication, je ne sais pas trop, aller voir dans un atelier comment quelque chose se passe, comment on production de x ou y se passe, pratiquement, c'est pratiquement impossible ici, parce que vous amenez l'enfant de quelqu'un hors du lycée voir comment ç a se passe à l'hôpital, c'est

impossible déjà à l'hôpital avec la covid 19, avec l'évènement de la covid 19, et difficile même pour aller au marché, parce que personne ne veut ne veut , je ne sais pas, personne ne veut être responsable de quoi que soit qui arrive aux enfants qu'on a sorti des salle de classe.

Ici c'est difficile avec notre contexte, mais il font des petits efforts, je les encourage à organiser des petits dialogue, parce que dans les salles de classe c'est mélangé, il y a enfants commerçants, enfants de paysans, enfants de médecins, je ne sais pas trop, c'est un peu mélangé, dont que si nous traitons le volet consultation médicale, je leur dit bob aller en classe, ils sont éveillés, ils peuvent jouer ce rôle, ils peuvent apporter du matériel en classe.

Telle qu'elle est pratiqué en occident, puisque j'ai été en Allemagne dans les trois salles de classes, c'est tout autre chose puisque 'ils ont les déclics, les eaux qui vont çà et là, c'est encore théorique ici,

Q4. Au Cameroun en générale, si je dois m'en tenir au Sud-ouest, çà sera difficile, bon au Cameroun en générale, je proposerai qu'il y ait d'abord une formation des enseignants sur le terrain sur cet aspect-là, beaucoup d'enseignants sur le terrain n'ont pas eu une formation, c'est vrai qu'on est en train de faire des séminaires et des séminaire, mais beaucoup sont difficile à adhérer à cette pratique, ça demande beaucoup de planification de la part de l'enseignant, pour faciliter l'apprentissage du côté de l'enseignant. Donc que c'est un peu çà, et il faut être créatif, et il faut aussi être pluridisciplinaire, qui dit pluridisciplinaire dit, un thème comme la citoyenneté, il faut avoir des idées en ce qui concerne des emblèmes nationaux, il faut avoir des idées en ce qui concerne. En fait il faut avoir une culture générale avancée. Dont je me dis qu'au niveau de la formation des enseignants il faudrait que le paquet soit mis. Un enseignant qui n'a jamais été en entreprise n'amènera jamais les enfants en entreprise. Dont qu'en fait c'est ça.

### 3.2.6. Inspecteur régional 3

Q1. L'approche par objectif comme son nom l'indique, elle définit les objectifs du cours, et on évalue les élèves par rapport à l'atteinte de ses objectifs là. L'approche par compétences, il s'agit de développer les compétences chez l'apprenant et à la fin on juge de l'atteinte de ces compétences-là. Ce n'est même pas l'atteinte, ce n'est pas le mot approprié, il s'agit de voir si les enfants peuvent utiliser ces compétences là pour résoudre les problèmes un peu plus complexe dans la vie.

Alors je trouve que par rapport aux programmes d'allemand vous avez dit qu'on commence par els programme d'allemand, les programmes d'allemand se sont inspirés de ce que nous avons appelés autre fois « **Handlungsorientierter Unterricht** ». Je crois vous en avez

une idée n'est-ce pas... Cette pédagogie qui consistait à orienter le cours vers l'action. On avait l'impression qu'on apprenait juste dans l'intention d'avoir les connaissances, mais la « **Handlungsorientierter Unterricht** » nous a montré qu'il faut orienter cela vers l'action concrète étant la résolution des problèmes de la vie. Nous nous, quand je dis-nous il 'agit des programmes d'allemand nous nous sommes inspirés de la « **Handlungsorientierter**

**Unterricht** », qui a été promu à certains moments, les programmes d'allemand permettent de promouvoir quelques compétences que l'élève doit développer en fin d'année, c'est-à-dire que le programme définit quelques compétences, pas beaucoup, c'est-à-dire que chaque discipline développe euhh deux trois compétences que chaque élève doit atteindre en fin d'année. Pendant le cours maintenant, ce sont des compétences beaucoup plus spécifiques. Au cours de ses compétences, on définit ce que l'élève doit savoir comme avoir, savoir-faire, savoir être, où l'enseignant puisse, constitue des objectifs.

Bien que je vais établir la différence ici, entre l'approche par compétence et l'approche par objectif. Ces sous-competences constituent les objectifs à atteindre, Pour l'enseignant cela constitue des objectifs de son cours et des activités. Il s'agit de montrer à l'élève à qui lui servent les savoirs, ce consiste à le motiver. Ça c'est l'approche par compétence, à quoi servent les savoirs, ça permet de les motiver davantage pendant le cours. Vous voyez un peu. Dont par rapport au programme d'allemand pour me résumer, il y a qu'au départ le ministère a fixé des compétences par niveau. Au niveau du cours avant nous parlions des objectifs, on définit les objectifs du cours, qui permette, bon dans les objectifs du cours il y a les ressources, comme les ressources grammaticales que vous connaissez n'est-ce pas et puis il y a les compétences. Les objectifs il y a, si l'enseignant n'a pas d'objectif, il est difficile qu'il développe la compétence des élèves. Dont c'est une complémentarité, on ne peut pas dire que l'approche par compétence il y a plus d'objectif de cours. Dont que par rapport aux programmes d'allemand c'est tout ce que je peux dire.

Dont on confronte les élèves à des situations complexes, ce qu'on appelle situation problème, c'est-à-dire les problèmes de la vie de tous les jours. Au cours d'allemand, surtout pendant la phase qu'on appelle hummm la phase qui intervient après la cinquième semaine-là, l'intégration wouala, il s'agit de l'intégration. C'est en ce moment-là que l'enseignant se place un peu comme un coach, il est à côté, il laisse les élèves résoudre les problèmes soit en groupe, soit individuellement. C'est à lui d'essayer d'alterner les différentes méthodes. C'est à ce moment qu'il pourra voir si les savoirs, les savoir-faire, les savoir être peuvent permettre à l'élève de résoudre les situations-problèmes complexes qu'il les aura présenté.

L'autre problème s'était encore quoi ? Vous avez dit évaluation (les projets pédagogiques et aussi l'évaluation). Au niveau de l'évaluation. Bien entendu lorsqu'on présente un sujet aux élèves, on tient compte des ressources et des compétences, les consignes étant quelque chose de très important. La consigne est très importante, il faut que l'élève sache

exactement ce qu'on lui demande de faire. J'ai dit les ressources, la compétence, la consigne.

C'est ce que je peux dire à ce niveau-là heinnn oui.

**Q2.** Quel est le type d'APC pratiqué en allemand. Vous avez dit le modèle français, le modèle belge, canadien ou anglo-saxon. Bon ceux qui nous ont introduit l'APC nous ont parlé davantage du modèle canadien eeee, mais au fil des temps on s'est rendu compte que c'était tout un mélange, pas seulement le modèle canadien, mais un mélange de modèle, je ne sais pas si le modèle allemand entre dans le modèle anglo-saxon, on nous a parlé du modèle canadien ee ça je ne sais plus, je n'ai pas fait beaucoup de lecture là-dessus, c'est au fur et à mesure, on nous dit que c'est un mélange. Je ne sais pas quelle est la différence fondamentale entre les différents modèles. Qu'est-ce que vous-même vous en pensez ? haaa, personne n'est maître, qu'on ne vous trompe pas, c'est nouveau, c'est nouveau, personne ne connaît pour tirer le meilleur de l'APC hein, personne n'est maître, c'est-à-dire ce que un soit disant expert dit, c'est par rapport à ces lectures tout simplement, c'est vous qui allez faire la thèse et revenir nous montrer exactement de quoi il s'agit.

**Q3.** Vous avez dit, l'autre question c'est le degré de maîtrise de l'APC par les enseignants (dans votre localité), dans ma localité, oui, c'est une maîtrise approximative, wouai, autant par les encadreurs que nous sommes que par les enseignants, parce que ça serait prétentieux de dire qu'on est maître dans l'APC hein. (Et comme on n'a pas pu mener quelques petites enquêtes est ce que quand vous êtes sur le terrain vous vous rendez compte qu'ils pratiquent cette APC ?). Oui à priori oui parce que quoi, il y a un schéma, il y a un schéma qui se présente n'est-ce pas ? C'est-à-dire que tu vas voir que l'enseignant a défini les ressources défini les compétences, et vous allez voir que à la fin ses cinq semaines tu vas le voir entrain de euuu, faire l'activité que vous avez appelé ça quoi (intégration), wouai wouai, il est à la semaine d'intégration, il a des projets qu'il propose aux élèves, à la fin il y a l'évaluation puis la remédiation. Si c'est présenté de cette façon-là, il y a lieu de dire qu'il respecte noor ? (Oui Monsieur). Mais concrètement, est ce que ce n'est pas toujours une bonne dose de euuhhh d'enseignement par objectif ? C'est la question qu'il faut se poser hein. Donc que je ne peux pas dire que la maîtrise est à 80% hein, c'est autour de 60% (ok).

Et ils rencontrent quelques qu'ils vous font souvent part ? Bien entendu, est ce que je peux avoir quelques difficultés ? La réalisation de certains projets c'est assez difficile hein. C'est assez difficile de réaliser certains projets, le contexte sécuritaire étant là, chacun en classe a peur, ça c'est le contexte du NOSO hein, il y a ça, c'est un argument extra académique. Hummm même l'encadrement a connu un coup hein, en ce sens que même l'inspecteur ne va pas dans les Lycées quand il peut hein Wouai ça veut dire que nous vivons de moins en moins

les situation de classe, wouai, ça veut dire que, nous jugeons euuh, euhh, la pédagogie au niveau des enseignants beaucoup lus par des correspondances, des cahiers de textes, par ceci,

oui, c'est difficile, même quand on passe au lycée parfois c'est au niveau des censeurs qu'on lit les cahiers de textes et après on se retire hein.

**Q4.** Que proposez-vous pour l'amélioration de la pratique de l'APC ? Le maître mot c'est beaucoup de formation, beaucoup de séminaire beaucoup de formations et intégré déjà ces approches là au niveau des écoles normales, parce que notre génération n'a pas eu cette chance là, mais il faut que les générations actuelles se forment à l'APC depuis l'école. Voilà ce que je peux dire, s'il y a quelque chose qui n'est pas suffisamment clair, vous m'envoyer cela et je peux vous répondre par écrit.

## **Annexe 4: Enregistrement audio des entretiens**

#### **4.1. Enregistrement audio des inspecteurs nationaux et régionaux**

## 4.2. Enregistrement audio des élèves

**Annexe 5: Table d'échantillonnage d'Amin (2005)**

Appendix A  
 Sample size (s) required for the given population sizes (N)

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	330
15	14	110	86	290	165	850	256	3000	341
20	19	120	91	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

Note : From R. V. Krejcie and D. W. Morgan(1970), Determining sample size for research activities, Educational and psychological measurement, 30, 608, Sage Publications.

Chi-Square Table<sup>a</sup>

df	$\alpha$ Levels				
	.10	.05	.02	.01	.001
1	2.71	3.84	5.41	6.64	10.83
2	4.60	5.99	7.82	9.21	13.82
3	6.25	7.82	9.84	11.34	16.27
4	7.78	9.49	11.67	13.28	18.46
5	9.24	11.07	13.39	15.09	20.52
6	10.64	12.59	15.03	16.81	22.46
7	12.02	14.07	16.62	18.48	26.12
8	13.36	15.51	18.17	20.09	27.88
9	14.68	16.92	19.68	21.67	29.59
10	15.99	18.31	21.16	23.21	31.26
11	17.28	19.68	22.62	24.72	32.91
12	18.55	21.03	24.05	26.22	34.53
13	19.81	22.36	25.47	27.69	36.12
14	21.06	23.68	26.87	29.14	37.70
15	22.31	25.00	28.26	30.58	39.25
16	23.54	26.30	29.63	32.00	40.79
17	24.77	27.59	31.00	33.41	42.31
18	25.99	28.87	32.35	34.80	43.82
19	27.20	30.14	33.69	36.19	45.32
20	28.41	31.41	35.02	37.57	46.80
21	29.62	32.67	36.34	38.93	48.27
22	30.81	33.92	37.66	40.29	49.73
23	32.01	35.17	38.97	41.64	51.18
24	33.20	36.42	40.27	42.98	52.62
25	34.38	37.65	41.57	44.31	54.05
26	35.56	38.88	42.86	45.64	55.48
27	36.74	40.11	44.14	46.96	56.89
28	37.92	41.34	45.42	48.28	58.30
29	39.09	42.56	46.69	49.59	59.70
30	40.26	43.77	47.96	50.89	

<sup>a</sup>To be significant the  $\chi^2$  obtained from the data must be equal to or larger than the value shown in the table.

Source: Table IV of Fisher and Yates: *Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research*, published by Longman Group UK, London (previously published by Oliver and Boyd Ltd, Edinburgh).

Pearson r Table<sup>a</sup>

(df=N-2)	$\alpha$ Levels for two-tailed test				
	.10	.05	.02	.01	.001
	$\alpha$ Levels for one-tailed test				
	.05	.025	.01	.005	.0005
1	.98769	.99692	.999507	.999877	.9999988
2	.90000	.95000	.98000	.990000	.99900
3	.8054	.8783	.93433	.95873	.99116
4	.7293	.8114	.8822	.91720	.97406
5	.6694	.7545	.8329	.8745	.95074
6	.6215	.7067	.7887	.8343	.92493
7	.5822	.6664	.7498	.7977	.8982
8	.5494	.6319	.7155	.7646	.8721
9	.5214	.6021	.6851	.7348	.8371
10	.4973	.5760	.6581	.7079	.8233
11	.4762	.5529	.6339	.6835	.8010
12	.4575	.5324	.6120	.6614	.7800
13	.4409	.5139	.5923	.6411	.7603
14	.4259	.4973	.5742	.6226	.7420
15	.4124	.4821	.5577	.6055	.7246
16	.4000	.4683	.5425	.5897	.7084
17	.3887	.4555	.5285	.5751	.6932
18	.3783	.4438	.5155	.5614	.6787
19	.3687	.4329	.5034	.5487	.6652
20	.3598	.4227	.4921	.5368	.6524
25	.3233	.3809	.4451	.4869	.5974
30	.2960	.3494	.4093	.4487	.5541
35	.2746	.3246	.3810	.4182	.5189
40	.2573	.3044	.3578	.3932	.4896
45	.2428	.2875	.3384	.3721	.4648
50	.2306	.2732	.3218	.3541	.4433
60	.2108	.2500	.2948	.3248	.4078
70	.1954	.2319	.2737	.3017	.3799
80	.1829	.2172	.2565	.2830	.3568
90	.1726	.2050	.2422	.2673	.3375
100	.1638	.1946	.2301	.2540	.3211

<sup>a</sup>To be significant the r obtained from the data must be equal to or larger than the value shown in the table.

Source: Table VII of Fisher and Yates', *Statistical Tables for biological, Agricultural and Medical Research* published by Longman (previously by Oliver and Boyd Ltd, Edingburg).

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

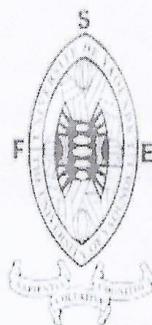
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE  
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen

The Dean

N° *AA2*.../21/UYI/VDSSE

### ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **CHINDA NGUEPEGUE Kelly** Matricule **15V3779** est inscrite en Doctorat PhD à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, filière : *DIDACTIQUE DE L'ALLEMND*, Option : *INGENIEUR CONCEPTEUR DE PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat PhD. Elle travaille sous la direction de **Pr. NGATCHA Alexis**. Son sujet est intitulé : « Enjeux et difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le *24 FEB. 2021*



Pour le Doyen et par ordre

*[Signature]*  
Dr. Mbek Mbek Eanyi

**Annexe 6 : Exemple d'épreuve type APC : classe de  
Première.**



DEUTSCHABTEILUNG

VERSTÄRKUNGSARBEITEN

Klasse : 1ère A4

All Deutsch

**NB:** *L'élève traitera toute l'épreuve sur sa feuille sans recopier les intitulés des exercices!* **Text:** *Wie streitet man richtig?*

Konflikte kommen in jeder Familie vor und sind nichts Schlechtes. Entscheidend ist die Art und Weise, wie ein Streit ausgetragen wird. Ein Konflikt ist eine schwierige Situation infolge des Aufeinanderprallens unterschiedlicher Interessen, Forderungen und Meinungen.

Tatsächlich ist Unordnung laut einer aktuellen Studie des österreichischen Institutes für Familienforschung das Thema Nummer eins, wenn es zu Diskussionen zwischen Eltern und ihren Kindern kommt. Fast ein Viertel aller Mütter und Väter geraten regelmäßig in Rage, wenn es um die Unordnung im Haus geht. An zweiter Stelle kommt der Medienkonsum: In fast 20 Prozent der Haushalte wird darüber gestritten. Medien sind auch im Haus von Autorin Stephanie Schneider ein großes Thema von den Konflikten. Gerade was den Medienkonsum angeht, lässt sich eine gewisse Hilflosigkeit kaum vermeiden, sagt Schneider. Gemäß der österreichischen Studie regen sich Männer über andere Dinge auf als Frauen. Während sich Väter mit ihren Kindern gern über Gehorsam und Freizeitgestaltung streiten, ist das für Frauen kaum ein Grund für Konflikte. Mütter diskutieren über das Einhalten von Schlafenszeiten – für keinen einzigen Vater ein Problem – oder die Mithilfe im Haushalt.

Wenn jemand schnell mit starken negativen Gefühlen wie Ärger reagiert, versuche, den Konfliktpartner durch Sanktionen, Gewalt oder sehr negatives Verhalten zum Einlenken zu bringen, oder Interaktion und Gespräche verweigere, sei das unmöglich. Gerade die Adoleszenz, wenn sich die Kinder von den Eltern lösen, ist eine solche Phase. Eltern müssen dazu übergehen können, nicht mehr für die Kinder Entscheidungen zu treffen, sondern diese in der Entscheidungsfindung zu lenken und zu unterstützen.

*Aus: [www.google.de](http://www.google.de)*

**Wörterklärung:** 1-r Aufeinanderprallen = e Auseinandersetzung; 2-r Konsum: la consommation; 3-gemäß: conforme à; 4-sich regen = sich streiten; 5-s Einhalten: le maintien

### **TEIL 1: LESEVERSTEHEN /16P**

**A/ Richtig oder falsch? Zeile(n) bitte angeben! (2×5=10P)**

1-Konflikte sind nicht immer negativ gesehen.

2-Nach der Studie des österreichischen Institutes, ist die Unordnung als die erste Ursache der

Konflikte im Hause betrachtet.

3-Der Medienkonsum verursacht keine Konflikte.

4-Männer und Väter streiten sich im Hause über dasselbe Problem.

5-Das Einhalten von Schlafenszeiten und die Mithilfe im Haushalt sind Konfliktthemen von Frauen.

***B/ Beantworten Sie die Fragen. Schreiben Sie ganze Sätze!***

***(2×3=6P)***

1-Worum geht es in dem Text?

2-Nennen Sie im Text zwei Ursachen vom Konflikt?

3-Wie müssen Eltern den Kindern helfen, damit sie selbst einen Konflikt lösen.

### **TEIL2:ÜBERSETZUNG/10P**

***A/Übersetzen Sie ins Deutsche!***

***/5P***

« La dispute entre frères et sœurs n'a pas toujours un sens négatif, mais elle peut aussi être positif. Nous devons accepter les autres avec leurs qualités et défauts »

***B/Übersetzen Sie ins Französische!***

***/5P***

Während sich Väter mit ihren Kindern gern über Gehorsam und Freizeitgestaltung streiten, ist das für Frauen kaum ein Grund für Konflikte. Mütter diskutieren über das Einhalten von Schlafenszeiten oder die Mithilfe im Haushalte

### **TEIL 3: SCHRIFTLICHER AUSDRUCK**

**/14P**

Behandeln Sie die beiden Themen!

**Thema 1:** Welche Methoden üben Sie, um einen Konflikt zu vermeiden? Erzählen Sie!

**Thema 2:** Wollen Sie am liebsten eine Großfamilie oder eine Kleinfamilie gründen? Begründen

Sie ihren Standpunkt mit konkreten Beispielen!

**TEIL 4: STRUKTUREN UND KOMMUNIKATION**  
**/20P**

**A/ GRAMMATIK /10P**

**1-Setzen Sie die Sätze ins Präsens! Bilden Sie kohärente Sätze! (1×4=4P)**

- a) Die Schüler/über alle Probleme/sprechen  
können. b) Mein Bruder/mir Ratschläge/geben.  
c) Adama/seine  
Mutter/anrufen. d)  
Ich/jeden Morgen/sich  
baden.

**2-Verbinden Sie die Sätze mit der gegebenen Konjunktion! (1×3=3P)**

- a) Toni geht nach Hause. Die Schule ist fertig. (**weil**)  
b) Er fragt die Schülerin. Ihr Vater ist zu Hause. (**ob**)  
c) Nina ist krank. Sie geht schlafen. (**deshalb**)

**3-Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen grammatischen Wort ein!**  
**(0,25×12=3P)**

Mein Vater fragt ...1... (ich/sich/er), ...2... (weil/wer/warum) es Konflikte jeden Tag  
...3... (gibt/geben/gebe)? ...4... (Sie/Er/Es) hat vergessen, ...5... (dass/ob/wie)  
Konflikte auch positiv sind. Man ...6... (kannst/könnt/kann) dadurch ...7...  
(am/zum/im) Beispiel seine Grenzen kennen ...8... (lernen/lerne/lernt) und später  
Kompromisse zu schließ...9... (-t/-en/-st). ...10... (Dass/Wie/Deshalb) haben Kinder,  
...11... (die/der/das) zu Hause streiten leichter in d...12... (-as/-em/-er) Leben.

1-.....; 2-.....; 3-.....; 4-.....; 5-.....; 6-.....; 7-.....; 8-.....; 9-.....; 10-.....;  
11-

.....;  
12-...

**B/ WORTSCHATZ**  
**/10P**

**1-„der Streit“ und „die Heirat“ und „die Hilfe“ sind Nomen. Wie heißen die  
Verben? (1×3=3P)**

a) Der Streit = .....; b) die Heirat = .....; c) die Hilfe =  
.....

**2-Was ist das Antonym von:** a) der Krieg #; b) zölibatär # ...; c) lieben #..... d) sauber #  
.....**2P**

**3-Was ist richtig?**

**2**

a) Geschwister bedeutet: i) zwei Brüder; b) zwei Schwestern, c) Brüder und  
Schwestern b) alleinlebend bedeutet: i) single; b) klein; c)  
verheiratet

**4-Was passt zusammen? Kreuzen Sie an!**

**(0,5×3=1,5P)**

a) Eine Großfamilie  
i) machen b) Einen Kompromiss  
ii) lösen  
c) Ein Problem

iii) grü

nden

iv)

suche

n

**5-Ergänzen Sie die Lücken mit dem richtigen Wort! (0,5×3=1,5P)**

ledig – Kleinfamilie – berufstätig – verheiratet

Mein Onkel ist ...1..., er arbeitet in der Post. Letztes Jahr hat er eine Frau genommen  
und hat heute eine ...2... mit nur einem Kind gegründet. Sein Bruder ist aber ...3...,  
denn er lebt bis jetzt allein.

**Annexe 7 : Programmes d'allemand en classes de 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>,  
2<sup>nd</sup>, 1<sup>ère</sup>, et Terminale (APC)**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 .....  
 MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
 .....  
 INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS  
 .....  
 INSPECTION DE PEDAGOGIE / LAL  
 ..... SECTION  
 LANGUES VIVANTES II UNITE  
 D'ALLEMAND



REPUBLIC OF CAMEROUN  
 .....  
 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
 .....  
 INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION  
 .....  
 INSPECTORATE OF PEDAGOGY / LAL  
 ..... FOREIGN  
 LANGUAGES' SECTION  
 DEPARTMENT OF GERMAN

**PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND**  
**LANGUE VIVANTE II**  
**EN CLASSES DE 4<sup>ème</sup> ET DE 3<sup>ème</sup>**

## I - PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME D'ETUDE

I -	Présentation générale du programme.....	2
II -	Profil de l'apprenant au terme du 1 <sup>er</sup> cycle .....	4
III -	Domaine d'apprentissage et disciplines correspondantes.....	6
IV -	Contribution du programme d'études au domaine d'apprentissage.....	6
V -	Contribution du programme d'études aux domaines de vie.....	7
VI -	Présentation de l'ensemble des familles de situations.....	8
VII -	Tableau synoptique des contenus des différents modules.....	8
VIII -	Présentation des modules des classes de 4 <sup>e</sup> et de 3 <sup>e</sup> .....	8

## I - PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME D'ETUDE

L'enseignement de l'allemand fut réintroduit dans le système francophone camerounais dans les années 50, avec la création du Lycée Général Leclerc en 1953.

L'apprentissage de l'Allemand comme langue vivante II occupe une place importante dans la formation des jeunes Camerounais. Il répond ainsi aux prescriptions de la Loi d'orientation de 1998 qui voudrait former des Camerounais bien enracinés dans leur culture et ouverts au monde.

En tant que langue des premiers occupants coloniaux, l'enseignement de l'Allemand revêt une connotation affective. L'essor économique et technologique du monde germanique (l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse et la Principauté de Lichtenstein) et la place du pays de Goethe au sein de l'Union Européenne en font une destination de prédilection, ce qui suscite une motivation accrue des apprenants pour cette discipline. Aussi, l'enseignement de cette langue qui commence en classe de quatrième dans les établissements scolaires publics, laïcs et confessionnels, comme d'ailleurs toutes les autres langues vivantes II, jouit d'un volume horaire de 3 heures hebdomadaires et compte parmi les disciplines soumises aux évaluations certificatives du sous système éducatif francophone.

La rédaction de tout programme nécessite au préalable le choix d'un cadre ou d'un principe organisateur dudit programme. En ce qui concerne l'ancien programme en vigueur depuis 1996, le principe organisateur était l'approche par les contenus, paradigme dépassé, tel que relevé par les Etats Généraux de l'Education de 1995, dont découle la Loi d'orientation de 1998, qui prescrit entre autres, une école capable de former un citoyen camerounais responsable, autonome et ouvert au monde.

Pour atteindre cette finalité, l'école camerounaise va opter pour la pédagogie par les objectifs (PPO), qui a l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations. Toutefois, une décennie après, cette dernière va montrer ses limites, parmi lesquelles:

La transmission d'un volume de connaissances ne prenant pas toujours en compte l'intérêt de l'apprenant ;

La transmission de connaissances mettant l'accent sur les résultats et non sur le processus d'apprentissage ;

La fragmentation des savoirs ne permettant pas à l'élève de résoudre efficacement les problèmes sociaux auxquels il est confronté ;

L'accumulation des savoirs très souvent décontextualisés ...

Pour surmonter ces insuffisances, l'école est appelée à adopter une pédagogie de construction des compétences afin de doter les élèves de moyens d'agir et de réagir avec succès face aux situations réelles de la vie.

Avec l'évolution technologique et la mondialisation des années 2010, la durée de vie des connaissances devient brève. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir car les TIC donnent à l'apprenant de multiples occasions de s'informer et de participer à sa propre formation.

## **I - PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME D'ETUDE**

Si l'école camerounaise veut demeurer pertinente et efficace, elle doit amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs et à les utiliser au moment opportun et à bon escient, afin de s'intégrer harmonieusement dans une société en pleine mutation. Le Cameroun accepte de relever les défis de l'école en choisissant l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), une approche pragmatique qui permet de former l'apprenant dans son entièreté, c'est-à-dire de s'adresser à toute sa personne en ce sens que les deux hémisphères du cerveau sollicités et les trois dimensions de l'objectif pédagogique sont intégrés dans l'acte enseignement/apprentissage.

## II - PROFIL DE L'APPRENANT AU TERME DU 1<sup>er</sup> CYCLE

Le profil de sortie de la classe de troisième correspond aux familles de situations qu'un apprenant sera capable de traiter avec compétence à la fin de cette classe, soit après 216 heures de cours avec les évaluations y afférentes. Ce profil s'inspire du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), et correspond aux éléments basiques du niveau A1. Toutefois, il prend en compte le contexte spécifique du Cameroun où l'apprenant rencontre très peu de locuteurs natifs avec qui dialoguer, ce qui fait que l'allemand reste un vecteur occasionnel de communication.

Les composantes du profil de sortie sont d'ordre linguistique, scientifique, social, culturel et économique. De façon générale, l'apprenant à la fin de la classe de 3<sup>ème</sup> aura construit ses apprentissages autour des compétences langagières de l'écoute, du parler, de la Réception écrite et pourra réinvestir ou intégrer ces savoirs dans la résolution des situations-problèmes dûment traitées au cours des deux années d'études.

### *Au plan de la réception auditive et orale*

L'apprenant est capable d'écouter un dialogue lent, avec prononciation bien articulée ou un CD jouant dans les mêmes conditions, le tout repris plusieurs fois ; il est capable de réagir de façon adéquate à une situation clairement exprimée, de transmettre à une tierce-personne des informations essentielles exprimées dans la langue cible et vice-versa.

### *Au plan de la production orale*

L'apprenant est capable de communiquer par des phrases simples, avec de nombreuses pauses, cherchant ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication, à condition que son interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ce qu'il essaie de dire.

### *Au plan de la réception écrite*

L'apprenant peut comprendre seul un court texte, un dialogue écrit en allemand simple, en se servant d'un dictionnaire; il comprend des correspondances, des e-mails, des messages et l'internet qui se rapportent à ses centres d'intérêt et saisit les informations essentielles; il peut répondre aux questions posées dans un texte dont la thématique lui est familière.

### *Au plan de la production écrite*

L'apprenant peut décrire un objet, une situation ou raconter une histoire avec une liste de mots simples, successifs, en les reliant à l'aide des connecteurs ; il peut produire des cartes postales et des prospectus simples.

*Au plan socio- culturel*

L'apprenant comprend le contexte culturel où se déroule une scène et dans lequel un texte oral ou écrit est produit et peut transférer la thématique à son propre contexte culturel.

*Au plan de l'intégration*

L'élève est capable de résoudre avec succès une situation de vie liée aux familles de situations correspondant à son niveau d'études.

Le tableau synoptique ci-dessous présente les compétences de sortie liées aux familles de situations.

N°	Domaine de vie	Familles de situations
1	Vie familiale et socioculturelle	<p><b><u>Initiation basique</u></b> : Il peut lire l'alphabet allemand, prononcer les diphtongues, imiter l'accent de son enseignant ou d'un support sonore.</p> <p><b><u>Réception orale</u></b> : Il peut écouter un locuteur ou un CD au sujet des membres d'une famille, de leurs métiers, des acteurs et intervenants à l'école et au village, et des problèmes qui peuvent y survenir.</p> <p><b><u>Production orale</u></b> : Il peut se présenter, présenter sa famille, le voisinage et parler de l'atmosphère qui y règne.</p> <p><b><u>Réception écrite</u></b> : Il peut lire de courts textes relatifs à la vie familiale et socioculturelle.</p> <p><b><u>Production écrite</u></b> : Il peut rédiger des textes d'une douzaine de lignes sur la famille, l'école, le village et leurs réalités.</p> <p><b><u>Objectifs intégrateurs</u></b> : Il peut décrire les liens de famille ou reconnaître les sources de conflits familiaux, cultiver les vertus nécessaires au maintien d'un climat propice dans son milieu environnemental immédiat.</p>
2	Environnement, santé et bien-être	<p><b><u>Réception orale</u></b> : Il peut écouter, pour une éventuelle prise en charge, diverses productions dans le domaine de la santé et dans la protection de l'environnement.</p> <p><b><u>Production orale</u></b> : Il peut désigner les parties du corps humain, nommer les médecins spécialistes de certaines maladies, lire des panneaux sur le bien-être, la protection du corps humain et la sauvegarde de l'environnement.</p> <p><b><u>Réception écrite</u></b> : Il peut lire de courts textes, des slogans pour adopter des comportements conséquents dans le domaine de la santé et de l'environnement.</p> <p><b><u>Production écrite</u></b> : Il peut rédiger des textes d'une douzaine de lignes sur les problèmes de santé et sur l'environnement.</p> <p><b><u>Objectifs intégrateurs</u></b> : Il peut adopter une hygiène de vie saine, expliquer les symptômes d'une maladie, acheter un médicament dans une pharmacie ou chez un naturopathe en parlant avec politesse et courtoisie.</p>
3	Vie économique	<p><b><u>Réception orale</u></b> : Il comprend les chiffres évoqués dans une conversation (quantités, heures et mesures), écoute diverses productions liées à la vie économique.</p> <p><b><u>Production orale</u></b> : Il peut lire des chiffres ronds sans partie décimale, les transformer en adjectifs numéraux cardinaux et vice versa, compter et calculer jusqu'au million, donner des renseignements simples sur un voyage.</p> <p><b><u>Réception écrite</u></b> : Il peut convertir des chiffres en lettres, compléter un texte avec des mots simples relatifs à l'économie.</p> <p><b><u>Production écrite</u></b> : Il peut rédiger un texte ou un dialogue sur une prestation de biens et services.</p> <p><b><u>Objectifs intégrateurs</u></b> : Il peut communiquer pour commander un repas au restaurant ou acheter un article dans un magasin dans un</p>

		dialogue simple ; il peut identifier les types de monnaie et les convertir ; il peut, dans un contexte de marché, accueillir un client et lui dire le prix des marchandises à l'étalage, sous un ton courtois et aimable ; il peut dresser une liste des achats à faire et gérer
<b>N°</b>	<b>Domaine de vie</b>	<b>Familles de situations</b>
4	Média et communication	<p><b><u>Réception orale</u></b> : Il peut écouter la radio, suivre la télévision ou un film sur le thème concerné.</p> <p><b><u>Production orale</u></b> : Il peut lire un E-mail ou un SMS, des panneaux lumineux.</p> <p><b><u>Réception écrite</u></b> : Il peut lire une bande dessinée ou une banderole, des affiches.</p> <p><b><u>Production écrite</u></b> : Il peut dessiner un logo ou un spot publicitaire, écrire un message ou une lettre.</p> <p><b><u>Objectifs intégrateurs</u></b> : Il peut utiliser correctement les TIC, chercher une information sur L'L'internet et écrire des e-mails ou une lettre simple à un correspondant pour lui décrire son milieu environnemental.</p>
5	Citoyenneté	<p><b><u>Réception orale</u></b> : Il peut écouter la radio, suivre la télévision ou suivre un film sur un thème relatif à la vie citoyenne.</p> <p><b><u>Production orale</u></b> : Il peut parler sommairement de son identité, des figures marquantes de l'histoire du Cameroun, décrire un drapeau et chanter l'hymne.</p> <p><b><u>Réception écrite</u></b> : Il peut lire des documents d'état civil, des règlements intérieurs de l'établissement et des clubs.</p> <p><b><u>Production écrite</u></b> : Il peut dessiner la carte du Cameroun, y placer les différentes régions et parler des principaux éléments patrimoniaux.</p> <p><b><u>Objectifs intégrateurs</u></b> : Il est conscient de son identité, fait bon usage du règlement intérieur de son milieu de vie et réagit selon les règles de civilités dans un lieu public, évite le vandalisme à l'école. Il est propre, tolérant, respecte autrui et le bien public.</p>

### III – DOMAINE D'APPRENTISSAGE ET DISCIPLINES CORRESPONDANTES

L'Allemand tout comme l'Arabe, le Chinois, l'Espagnol et l'Italien appartient au domaine des langues et littérature.

### IV - CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDE AU DOMAINE D'APPRENTISSAGE (DA)

L'allemand en tant que composante du canon des matières scolaires ne peut pas être neutre dans ses contenus et ses objectifs. Son apprentissage, tout comme celui des autres langues étrangères (Arabe, Chinois, Espagnol et Italien) permet à l'apprenant de:

#### *Au plan linguistique*

- maîtriser les six compétences : écouter, comprendre, parler, lire, écrire et traduire ;
- comparer des idiomes des langues maternelles, des langues officielles et de la langue cible;
- communiquer dans une langue étrangère. Ce qui confère un certain prestige à celui qui la parle.

### *Au plan didactique*

- acquérir les techniques d'apprentissage qui le rendent autonome
- acquérir l'aptitude à l'organisation et au travail en groupes aux fins de penser et d'agir de façon dynamique et démocratique, en vue du développement des valeurs humaines et éthiques
- développer l'esprit de créativité et de recherche à travers l'exploitation des supports variés et la réalisation des projets.

### *Au plan cognitif*

- accéder à la civilisation, à la culture et à la littérature des pays germanophones, source d'enrichissement personnel et facteur de rapprochement avec le monde germanique ;
- accéder aux informations provenant des pays germanophones et contribuer à l'atténuation des préjugés et des stéréotypes ;
- réfléchir sur les problèmes urgents de l'heure et prendre position.

### *Au plan culturel*

- s'enraciner dans la culture de l'apprenant en vue d'une meilleure perception de celles des autres, pour faciliter son intégration dans un monde plurilingue et développer l'esprit de tolérance ;
- diffuser sa propre culture ;
- s'ouvrir sur les autres cultures.

### *Au triple plan personnel, affectif et interpersonnel*

- prendre conscience de son identité ;
- accepter le principe de la différence ;
- être solidaire entre les acteurs d'un même groupe de travail et développer l'amitié entre les peuples.

### *Au plan psychomoteur*

- éveiller l'imaginaire et son perceptif grâce à des expériences sensorielles, kinesthésiques et ludiques;
- renforcer ses capacités de communication, de production et tout en permettant à l'enseignant de l'accompagner dans ses apprentissages et son développement;
- se former dans son entièreté, mieux prendre conscience de ses atouts afin d'en faire un instrument de production et de communication.

Vu sous ces différents angles, l'enseignement de l'Allemand revêt une importance indéniable dans la construction des compétences de base et transversales.

## V - CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDE AUX DOMAINES DE VIE (DV)

Le programme d'allemand, comme celui des autres langues vivantes II, s'appuie sur les cinq domaines de vie retenus par les conférences de Kribi I en 2007 et Kribi II en 2008. Il poursuit un objectif principal : celui d'amener l'apprenant à construire des compétences qui le rendent capable de faire face à des situations réelles de vie en lisant, en produisant des textes et en procédant à des transferts. L'apprenant germanisant prend conscience des valeurs de la famille et de l'école. Il peut les décrire et s'y intégrer en respectant les règles de vie et partant de là, s'intégrer dans la société toute entière. Ainsi, il :

- parle de sa famille, de son milieu de vie, exprime ses besoins et ses sentiments ;
- prend conscience de la réalité de son corps, de son environnement, en prend soin, les protège ;
- gère convenablement son budget, en tant que agent économique apte à produire et à consommer des biens et services ;
- recueille les informations de manière conséquente et se sert des média qui les produisent ;
- est conscient de sa propre identité, respecte celle des autres et se comporte comme un citoyen du monde.

En réalisant des mini-projets à l'école, l'apprenant devient apte à assurer différents rôles sociaux, améliore ses relations interpersonnelles, respecte les droits des humains, s'approprie certains éléments du patrimoine culturel endogène (recettes culinaires, danses patrimoniales, modèles architecturaux, etc.) et participe au jeu démocratique.

## VI – PRESENTATION DE L'ENSEMBLE DES FAMILLES DE SITUATIONS

Le programme d'allemand LVII s'organise autour des familles de situations découlant des domaines de vie pour lesquelles l'apprenant est appelé à exercer ses compétences. Elles se présentent ainsi qu'il suit :

La communication relative à la vie familiale et à l'école et à la vie socioculturelle ; La communication relative à la santé, au bien-être et à l'environnement ;

La communication relative à la production des biens et services ; Les médias et les informations ;

La communication relative à la citoyenneté et à l'ouverture au monde.

## VII – TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS MODULES DU PROGRAMME

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	18 heures
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	18 heures
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	18 heures
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	18 heures
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	18 heures

## VIII - PRESENTATION DES MODULES DES CLASSES DE QUATRIEME ET DE TROISIEME

Les différents modules de la classe de 4<sup>e</sup> et de celle de 3<sup>e</sup> sont présentés de manière successive.

**PROGRAMME D'ÉTUDES: ALLEMAND**

**CLASSE** : 4<sup>ème</sup>

**VOLUME HORAIRE ANNUEL** : 108 heures

**VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE** : 3 heures

**COEFFICIENT** : 3

## MODULE I

### 1 – TITRE DU MODULE : VIE FAMILIALE ET SOCIALE

2 – VOLUME HORAIRE : 18 heures

### 3 – PRESENTATION DU MODULE

Ce module permet aux élèves de cerner divers aspects de la vie familiale et sociale en vue d'interactions simples pendant les rencontres, les cérémonies et les réunions.

### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant enrichira son vocabulaire des mots et expressions et acquerra des compétences langagières, linguistiques et sociolinguistiques qui lui permettront de participer efficacement à la vie familiale et sociale.

Cadre de contextualisation		Agir		Ressourc		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Savoirs essentiels	Savoir-être (Attitudes)	Autres ressources

<p><b>INTERACTION AU SEN DE SA PROPRE FAMILLE et LORS D'UN PREMIER CONTACT A L'EXTERIEUR</b></p>	<p>1-Les présentations (soi-même, les autres, une famille allemande et une famille camerounaise) ;</p> <p>2-Les retrouvailles en milieu scolaire ;</p> <p>3-L'arbre généalogique ;</p>	<p><b>1) Ecoute et lecture pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obtenir une information ;</li> <li>-se faire une idée.</li> </ul> <p><b>2) Prise de parole et écriture pour :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se présenter et présenter les autres ;</li> <li>-demander des informations multiformes (provenance, résidence, âge, sa famille, etc)</li> </ul>	<p>1-Saluer quelqu'un ;</p> <p>2- Répondre à une salutation ;</p> <p>3- Demander le nom, l'âge, la provenance ;</p> <p>4- Se présenter et présenter d'autres personnes ;</p> <p>5- Prendre congé de quelqu'un ;</p>	<p><b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b></p> <p><b>1) Grammaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La place du verbe dans la proposition principale ;</li> <li>-La proposition interrogative ;</li> <li>-Les pronoms personnels au nominatif ;</li> <li>-Les formes du verbe au présent : <i>kommen, wohnen, sprechen</i> ;</li> <li>-Les auxiliaires <i>sein et haben</i> ;</li> <li>-Quelques verbes à particule séparable ;</li> <li>-Les nombres de 0 à 20.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'affection ;</li> <li>-L'hospitalité ;</li> <li>-La disponibilité ;</li> <li>-La serviabilité ;</li> <li>-La tolérance ;</li> <li>-La solidarité ;</li> <li>-Le respect des aînés ;</li> </ul>	<p><b>1) Les ressources humaines</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les membres de la famille ;</li> <li>-Les camarades ;</li> <li>-Les amis ;</li> <li>-Les enseignants.</li> </ul> <p><b>2) Les ressources matérielles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les manuels scolaires;</li> <li>-Les cahiers et outils ;</li> <li>-Les supports iconographiques ;</li> </ul>
--	--	---	---	--	---	--

**MODULE III 1**

**TITRE DU MODULE : VIE ECONOMIQUE 2**

-----

Cadre de contextualisation		Agir		Ressourc		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Savoirs essentiels	Savoir-être (Attitudes)	Autres ressources
<b>INTERACTION LORS DES CONTACTS ULTERIEURS</b>	4-Le voisinage ;	- noter ou demander une information ;	9- Parler de son emploi de temps et de ses matières (préférées) ;	-La négation <i>nicht</i> ; Compréhension des textes	-Les archives ;	-Les archives ;
	5-Description des lieux quotidiens et des personnes ;	-décrire des situations ; -formuler des vœux.	10-Parler de ses camarades ;	-La place du verbe dans la proposition indépendante;  -Le verbe de modalité <i>können</i> ;	-La politesse ;  -L'entente ;	-Les cadeaux ; -Les ustensiles de cuisine ; -Le couvert.
	6-Les repas.	<b>3) Traduction pour :</b> -consolider ses acquis ; -transposer une information dans une autre langue ; -informer un tiers ; -servir de médiateur.	11-Parler de ses voisins et de ses amis ;  12- Parler des repas en famille ou au restaurant ;  13-Parler de sa famille nucléaire;	-Les conjonctions de coordination <i>und</i> et <i>aber</i> .  <b>2) Vocabulaire</b> -Vocabulaire sur la famille nucléaire; -Le champ lexical de l'école ; -Les ustensiles de cuisine ; -Le couvert ; -Les cadeaux.	-L'attention ;  -L'intérêt ;  -L'empathie ;  -Le courage ;  -La persévérance.	<b>3) Les ressources financières</b> -Les liquidités ; -Les cartes bancaires ;  <b>4) Les infrastructures</b> -Les bâtiments scolaires ; -Les maisons d'habitation ; -Les salles de fête ; -Les bibliothèques.
			14- parler de la profession des parents.	<b>B- SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b> <b>1) Réception orale et écrite</b> -La lecture et la dialogues ;		<b>5) Les autres disciplines</b> -L'ECM ;

### MODULE III

**TITRE DU MODULE : VIE ECONOMIQUE**

**VOLUME HORAIRE : 18H**

**1 – TITRE DU MODULE : Environnement, santé et bien-être**

**2 – VOLUME HORAIRE : 18 heures**

#### **3 – PRÉSENTATION DU MODULE**

Ce module II relatif à l'environnement, au bien-être et à la santé, s'appuie sur des faits et des activités familiers à l'apprenant qui peut adopter une hygiène de vie saine, décrire les symptômes d'une maladie et interagir pour se protéger.

#### **4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDE ET AUX DOMAINES DE VIE**

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant enrichira son vocabulaire des mots et expressions et acquerra des compétences qui lui permettront de répondre efficacement aux différentes sollicitations relatives à la santé, au bien-être et à l'environnement.

Cadre de contextualisation		Agir		Ressourc	
Famille de	Exemples de	Catégories		Savoir-être	Autres

<b>UTILISATION DES REPRESENTATIONS ICONOGRAPHIQUES, DE LA LECTURE, DE L'ORAL ET DE L'ECRIURE POUR COMPRENDRE ET</b>	1) Les repas ; 2) Les maladies : paludisme, grippe... ; 3) La consultation médicale; 4) L'achat des médicaments ou des plantes médicinales ;	<b>1) Ecoute et lecture pour :</b> -obtenir les informations sur les plantes médicinales et la création d'un jardin ; -s'imprégner des techniques d'assainissement de l'environnement et la prévention ; - choisir le type de traitement.	- S'informer sur les habitudes alimentaires ; - Choisir un régime alimentaire équilibré ; - Faire la cuisine ; - Servir le repas et la boisson ; - Exprimer les civilités - Inviter les amis ; - Souhaiter bon appétit ; - Se renseigner sur l'état de santé de quelqu'un ; - Dire comment on se sent ;	<b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b> -Les verbes avec un complément à l'accusatif (C.O.D); -Les prépositions suivies de l'accusatif ; -Les pronoms personnels à l'accusatif ; -L'article négatif <i>kein</i> ; -L'adjectif possessif au pluriel ; -La déclinaison du groupe	-La responsabilité ; -La courtoisie ; -L'attention ; -L'hospitalité ; -La tolérance ; -La propreté ; -La patience ; -Le courage ; -L'écoute ; -La compassion ; -La prudence ;	<b>1) Les ressources humaines</b> -Les parents ; -Le corps médical ; -Les éducateurs ; -Les amis et camarades ; -Les voisins et connaissances.  <b>2) Les ressources matérielles</b> -Les manuels ; -Les moyens de
	<b>MODULE III</b> <b>TITRE DU MODULE : VIE ECONOMIQUE</b>					

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources	
Famille de	Exemples de	Catégories		Savoir-être	Autres

**2 – VOLUME HORAIRE : 18 heures**

5) La prévention ; 6) Le jardin ; 7) Le champ.	<b>2) Prise de parole et écriture pour :</b> -opérer un choix ; -présenter un menu ; -décrire un service ; -parler des soins ; -choisir la structure sanitaire ;	- Obtenir un rendez-vous (date, lieu et heure) ; - S'entretenir avec le personnel (traditionnel ou moderne) ; -Prodiguer des conseils pour la protection de l'environnement ; -Préparer/servir à manger ;	-Les nombres de 20 à 100 ; -Les conjonctions <i>denn</i> et <i>oder</i> ; -Les verbes pronominaux ; -Les adverbess de lieu et les prépositions ; -Les adj. qualificatifs ;  <b>2) Vocabulaire</b>	-La générosité ; -Le respect ; -La solidarité ; -La convivialité ; -La persévérance.	-Les médicaments ; -Les outils de propreté ; -Les bacs à orduress ; -Les seaux poubelles etc.  <b>3) Les ressources financières</b>
--	---	--	---	--	--

### MODULE III

#### TITRE DU MODULE : VIE ECONOMIQUE

VOLUME HORAIRE : 18 heures

#### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant enrichira son vocabulaire des mots et expressions et acquerra des compétences qui lui permettront de rédiger des textes simples relatifs à la vie économique. Dans la vie courante, il pourra produire des biens et services; adopter des habitudes saines de consommation, préparer un budget mensuel et gérer de façon saine des fonds qui lui sont confiés.

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples		Savoir-être	Autres
<b>COMMUNICATION RELATIVE A LA VIE ECONOMIQUE BASEE SUR DES SUPPORTS TEXTUELS ET ICO</b>	1-Demande d'un rendez-vous ;	<b>1) Ecoute et lecture pour :</b>	1-Lire des textes ou des affiches ;	<b>A/ SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b>  -Les prépositions suivies du datif ; -Les pronoms personnels au datif ; -Le pronom interrogatif <i>wer</i> au nominatif, à l'accusatif et au datif.  -Le complément au datif ; -Les verbes suivis du datif ; -Les nombres ordinaux de 1 à 19; -La place du verbe conjugué dans la proposition subordonnée ; -Les conjonctions <i>dass, weil,</i>	-La politesse ;	<b>1-Ressources humaines</b>  -Les agents économiques ; -Les partenaires.  <b>2-Les ressources financières</b>  -Les liquidités ; -Les chèques ; -Les cartes bancaires ; -Le livret d'épargne
	2-Choix d'un article de commerce ;	-s'informer et s'orienter ;	2-Lire des panneaux publicitaires et des banderoles ;		-La conciliation ;	
	3-Négociations sur la place du marché ;	-argumenter son jugement ;	3-Lire les étiquettes des prix pour comparer et choisir ;		-L'attention ;	
	4-Achats dans un supermarché ou dans un kiosque ;	-faire la prospection ;	4-Lire ou écouter la programmation d'une activité		-La curiosité ;	
	5-Visite dans une unité de production	<b>2) Prise de parole et écriture pour:</b>  - demander ou donner des			-Le respect ;	

<b>MODULE IV</b>						
------------------	--	--	--	--	--	--

**1- TITRE DU MODULE : CITOYENNETE**

**2 – VOLUME HORAIRE: 18 heures**

<b>Cadre de contextualisation</b>		<b>Agir compétent</b>		<b>Ressources</b>		
<b>Famille de</b>	<b>Exemples de</b>	<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>	<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Autres</b>

<p align="center"><b>COMMUNICATION RELATIVE A LA VIE ECONOMIQUE BASEE SUR DES SUPPORTS TEXTUELS ET ICNOGRAPHIQUES</b></p>	<p>6- Transfert d'argent et de crédits téléphoniques.</p>	<p>-demander ou donner des conseils</p> <p>-décrire un article ou un trajet.</p> <p>-échanger des informations ;</p> <p>-donner son opinion sur la qualité ou le choix d'un article ;</p> <p>-exprimer sa satisfaction ou sa déception ;</p> <p>-donner des indications diverses.</p> <p><b>3) Traduction pour :</b></p> <p>-consolider ses acquis ;</p> <p>-transposer une</p>	<p>6-Faire la publicité des marchandises ou des services ;</p> <p>7-Visiter un marché /un supermarché ;</p> <p>8-Choisir un métier/une profession ;</p> <p>9- Gérer son argent de poche ;</p> <p>10- Comparer les achats au marché et au supermarché ;</p> <p>11-Lire un annuaire téléphonique.</p>	<p><b>2) Vocabulaire relatif</b></p> <p>-aux unités de production ;</p> <p>- aux rudiments de négociation ;</p> <p>-aux métiers et professions ;</p> <p>-aux poids et mesures et à la monnaie.</p> <p align="center"><b>B- SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b></p> <p><b>1) Réception orale et écrite</b></p> <p>-La lecture et compréhension des textes et dialogues ;</p> <p>-L'exploitation des supports sonores et iconographiques.</p> <p><b>2) Production orale et écrite</b></p> <p>-La description de l'image ;</p> <p>-La lecture des textes, dialogues, étiquètes et panneaux publicitaires ;</p> <p>-La simulation des dialogues ;</p>	<p>-L'esprit d'initiative.</p>	<p><b>3-Ressources matérielles</b></p> <p>-Les instruments de poids et mesure ;</p> <p>-Les articles de commerce ;</p> <p>-Les moyens de locomotion ;</p> <p>-Le manuel ;</p> <p>-Le livret d'épargne.</p> <p><b>4-Les structures</b></p> <p>-Les institutions bancaires ;</p> <p>-Le marché ;</p> <p>-Le supermarché ;</p> <p>-La foire ;</p> <p>-Les kermesses.</p>
---	---	---	---	---	--------------------------------	---

## MODULE IV

### 1 – TITRE DU MODULE : CITOYENNETE

2 – VOLUME HORAIRE: 18 heures

### 3 – PRÉSENTATION DU MODULE

Ce module s'appuie sur des situations de vie qui aideront l'apprenant à acquérir de manière autonome des compétences devant lui permettre de mieux s'enraciner dans sa culture et de s'intégrer dans une communauté plurilingue.

### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant sera préparé à assurer son rôle de citoyen du Cameroun tout en s'ouvrant aux valeurs universelles telles que la démocratie, le respect des droits des humains, la paix, l'intégrité, la justice, la tolérance, la saine gestion du patrimoine etc. Par ailleurs, ce module vise à susciter chez l'apprenant des réflexions sur les problèmes urgents de la société camerounaise en s'ouvrant aux pays germanophones et au monde.

Sur le plan culturel, l'apprentissage d'autres modes de pensée et la réception des cultures différentes de la sienne faciliteront son intégration dans un monde plurilingue.

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples d'actions	-	Savoir-être	Autres

<b>EXPLOITATION DES IMAGES, UTILISATION DE LA LECTURE, DE L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE POUR CONNAITRE, EXERCER ET PROTEGER SES DROITS DE MANIERE INTERACTIVE</b>	1-Le respect des aînés ;	<b>1) Ecoute et lecture pour :</b> -prendre connaissance des textes organiques d'une structure ;	1-Exploiter un support présentant les réalités des localités du pays ;	<b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b> -Les verbes forts ; -L'interrogation indirecte ; -Les verbes de modalité <i>dürfen et sollen</i> ; -Le comparatif et le superlatif ; -Le passé composé des verbes	-Sens de l'orientation et de l'observation ;	<b>1-Ressources humaines</b> -Les autorités administratives et traditionnelles ; -Les aînés ; -Les supérieurs hiérarchiques ; -Les chefs de classe ;
	2-L'entretien des relations de bon voisinage ;		2- Commenter le règlement intérieur de l'établissement ;		-La politesse ;	
	3-La participation aux événements sociaux ;	-s'informer des règles d'usage ; -éviter des erreurs.	3- Enquêter sur la corruption en milieu scolaire ;	-L'humilité ;		
	4-Le respect du bien	<b>2) Prise de parole et écriture pour :</b>	4- Présenter les pays	-La curiosité ;		

		responsabilités ;				
<b>Cadre de contextualisation</b>		<b>Agir compétent</b>		<b>Ressources</b>		
<b>Famille de</b>	<b>Exemples de</b>	<b>Catégories</b>	<b>Exemples d'actions</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Autres</b>	

<p style="text-align: center;"><b>EXPLOITATION DES IMAGES, UTILISATION DE LA LECTURE DE L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE POUR CONNAITRE, EXERCER ET PROTEGER SES DROITS DE MANIERE INTERACTIVE</b></p>	<p>5- L'utilisation des biens communautaires et des lieux publics;</p> <p>6-Le respect des emblèmes.</p>	<p>-organiser des activités communautaires ;</p> <p>-exploiter des supports en rapport avec la vie citoyenne ;</p> <p>-décrire un centre multimédia ou un cybercafé.</p> <p><b>3) Traduction pour :</b></p> <p>-consolider ses acquis ;</p> <p>-transposer une information dans une autre langue ;</p> <p>-informer un tiers ;</p> <p>-servir de médiateur.</p>	<p>5- Exécuter l'hymne national ;</p> <p>6-Parler des fêtes nationales et internationales ;</p> <p>7-Se renseigner sur les principaux sites touristiques.</p>	<p>-La phrase affirmative, interrogative, négative.</p> <p><b>2) Vocabulaire</b> relatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aux droits des humains ;</li> <li>- aux lois et règlements ;</li> <li>- à la vie communautaire ;</li> <li>- aux activités touristiques ;</li> </ul> <p>-aux infrastructures dans les villages et les villes.</p> <p style="text-align: center;"><b>B- SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b></p> <p><b>1) Réception orale et écrite</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La lecture et compréhension des textes et dialogues ;</li> <li>-L'exploitation des supports sonores et iconographiques.</li> </ul> <p><b>2) Production orale et écrite</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'exécution de l'hymne ;</li> <li>-La description des emblèmes.</li> </ul>	<p>-L'esprit d'initiative ;</p> <p>-Le sens de l'organisation et de la discipline ;</p> <p>-Le patriotisme.</p>	<p><b>2-Ressources financières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les liquidités ;</li> <li>-Les crédits.</li> </ul> <p><b>3-Ressources matérielles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les supports iconographiques ;</li> <li>-Les emblèmes ;</li> <li>-Les affiches;</li> <li>-Le manuel ;</li> <li>-Les panneaux de signalisation;</li> <li>-L'internet ;</li> <li>-L'appareil photo.</li> </ul> <p><b>4-Les structures</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les représentations diplomatiques ;</li> </ul>
--	--	---	---	--	---	---

				<p>-L'accent tonique;</p> <p>-La mélodie de la phrase ;</p>		<p>-L'H.G/ECM</p> <p>-Les LCN.</p>
--	--	--	--	---	--	------------------------------------

**MODULE V**

## 1 – TITRE DU MODULE : MEDIA ET COMMUNICATIONS

2 – VOLUME HORAIRE: 18 heures

### 3 – PRÉSENTATION DU MODULE

Le cinquième module s'appuie sur des situations de vie liées aux médias et à la communication qui permettront à l'apprenant de s'informer, de se divertir en se servant des outils de communication, et à transformer son entourage en consommateurs avisés des médias.

### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant aura une meilleure connaissance de l'univers médiatique et utilisera les outils de communication de manière responsable et critique.

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Contenus	Savoir-être	Autres ressources
UTILISATION DES INTERACTIONS ORALES, VISUELLES ET ÉCRITES POUR SE DISTRAIRE, OBTENIR ET FOURNIR DES INFORMATIONS A TRAVERS LES MÉDIAS	1-Production d'un SMS ;	1) <b>Ecoute et lecture pour :</b>  -obtenir des informations ou des renseignements.	1-Consulter un répertoire téléphonique ;	A-SAVOIRS NOTIONNELS  1) <b>Grammaire</b>  -L'adjectif épithète précédé de <i>der</i> au nominatif et à l'accusatif ;  -Le passé composé de <i>sein</i> et <i>haben</i> ;  -Le passé composé des verbes réguliers	-Sens de l'observation ;  -Sens de l'anticipation ;  -Sens du partage ;  -Sens de l'écoute ;  -Sens de l'organisation ;  -La collaboration ;	1- <b>Ressources humaines</b>  -Les élèves ;  -Les camarades ;  -Les enseignants ;  -Les journalistes.  2- <b>Ressources financières</b>  -Les liquidités  -Les chèques ;
	2- Production d'un e-mail ;		2-Lire ou rédiger un SMS ;			

		<b>3) Traduction pour:</b> -consolider ses	8-Lire une BD ; 9- Téléphoner ; 10-Rédiger un E-mail,		-La spontanéité.	
Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Savoir-être		Autres ressources
<b>UTILISATION DES INTERACTIONS ORALES, VISUELLES ET ECRITES POUR SE DISTRAIRE, OBTENIR ET FOURNIR DES INFORMATIONS A TRAVERS LES MEDIA</b>		-transposer une information dans une autre langue ; -informer un tiers ; -servir de médiateur.	11- Produire une caricature pour un journal ou une affiche.	<b>B-SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b> <b>1) Réception orale et écrite</b> -La lecture et compréhension des textes et supports sonores et iconographiques. <b>2) Production orale et écrite</b> -La production de petits textes à usage médiatique; -La production d'une BD ; -Production d'un journal -La description d'une scène.  <b>3) Phonologie</b> L'accent graphique :		-Les affiches; -Le manuel ; -Le téléphone ; -L'internet ; -L'appareil photo ; -Les téléviseurs ; -Le microphone ; -L'ordinateurs ; -Les journaux.  <b>4-Les structures</b> -Les établissements scolaires ; -Les centres

**PROGRAMME D'ÉTUDES : ALLEMAND**

**CLASSE :** 3<sup>ème</sup>

**VOLUME HORAIRE ANNUEL :** 108 heures

**VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE :** 3 heures

**COEFFICIENT :** 3

## **MODULE I**

**1 – TITRE DU MODULE :** Vie familiale et socioculturelle

**2 – VOLUME HORAIRE ALLOUÉ AU MODULE :** 18 heures

### **3 – PRÉSENTATION DU MODULE**

Ce module permet aux élèves de cerner les divers aspects de la vie familiale en vue d'interactions multiformes pendant les visites, les réunions, les fêtes et les cérémonies en communauté.

### **4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDE ET AUX DOMAINES DE VIE**

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant enrichira son vocabulaire des mots et expressions et acquerra des compétences langagières, linguistiques et sociolinguistiques qui lui permettront de participer efficacement à la vie familiale et sociale.

<b>Cadre de contextualisation</b>		<b>Agir compétent</b>		<b>Ressources</b>		
<b>Famille de</b>	<b>Exemples de</b>	<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>	<b>Savoirs essentiels</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Autres</b>

<p><b>INTERACTION LORS DES CONTACTS DANS UN MILIEU ETRANGER</b></p>	<p>1-L'école dans un pays germanique ;  2-La famille dans un pays germanique ;  3-La ville ;  4-Les métiers ;</p>	<p><b>1) Ecoute et lecture pour :</b>  -obtenir des informations ;  -comprendre le fonctionnement de la cantine scolaire ;  -s'imprégner des problèmes d'une métropole.  <b>2) Prise de parole et écriture pour :</b>  -décrire une bibliothèque ;</p>	<p>1-Se présenter ;  2-Saluer les responsables de l'école ;  3-Demander et donner des informations ;  4-Exprimer son désir de visiter les infrastructures ;  5-Interviewer les responsables ;  6- Demander son</p>	<p><b>A-SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b>  -Le passé composé des verbes irréguliers ;  -La déclinaison faible de l'adjectif qualificatif à l'accusatif et au datif;  -Le comparatif et le superlatif (révision et extension) ;  -Les prépositions mixtes (toutes);  -Le futur.  <b>2) Vocabulaire</b>  -Le champ lexical de l'école et de ses</p>	<p>-La politesse ;  -L'attention ;  -Le courage ;  -La persévérance ;  -La courtoisie ;  -La tolérance ;  -L'affection ;  -L'hospitalité ;</p>	<p><b>1) Les ressources humaines</b>  -Les membres de la famille ;  -Les élèves ;  -Les enseignants ;  -Les passants ;  -Les chauffeurs (bus, taxi etc.).  <b>2) Les Ressources matérielles</b>  -Les manuels et outils scolaires ;</p>
---	---	--	--	---	--	---

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de situations		Catégories	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir-être	Autres ressources
INTERACTI ON  LORS DES CONTACTS DANS UN MILIEU ETRANGER	5-La fête.	- présenter une ville germanique ; - parler d'une journée de travail ; - parler des métiers ; - parler des événements familiaux.  - présenter une famille camerounaise et une famille allemande.	8- Comparer la vie de famille dans un pays germanique et au Cameroun ;  9- Parler des rapports familiaux ;  10 -Parler de la profession des parents ;  11- Parler des avantages et inconvénients d'un métier ;  12- organiser une fête.	<b>B-</b> <b>SAVOIRSMETHODOLOGIQUES</b>  <b>1) Réception orale et écrite</b> La compréhension des textes, des dialogues, des supports sonores et iconographiques.  <b>2) Production orale et écrite</b> -La description des images et supports iconographiques ; -La production de mini dialogues et des textes ; -L'élaboration des billets d'invitation, des e-mails et des cartes de vœux.	-L'entente ;  -La serviabilité ;  -La disponibilité ;  -L'honnêteté ;  -La responsabilité ;  -La Réception.	<b>3) Les ressources financières</b> -Les liquidités ; -Les chèques ; -Les cartes bancaires.  <b>4) Autres ressources</b> -La géographie ; -L'ESF ; -L'ECM ; -L'Orientation scolaire ; -Les différentes structures.



## MODULE II

### 1 – TITRE DU MODULE : Environnement, santé et bien-être

### 3 – PRÉSENTATION DU MODULE

Ce deuxième module, relatif à l'environnement, à la santé et au bien-être, s'appuie sur des faits et des activités familiers à l'apprenant qui peut adopter une hygiène de vie saine, décrire les symptômes d'une maladie et interagir pour se protéger.

### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDE ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant enrichira son vocabulaire des mots et expressions et acquerra des compétences qui lui permettront de répondre efficacement aux différentes sollicitations relatives à l'environnement, à la santé et au bien-être.

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
	Exemples de	Catégories			Savoir-être	Autres
<b>UTILISATION DES REPRESENTATIONS ICONOGRAPHIQUES, DE LA LECTURE, DE L'ORAL ET DE L'ECRITURE POUR COMPRENDRE ET RESOUDRE LES PROBLEMES LIES A LA SANTE ET A L'ENVIRONNEMENT</b>	1) Le petit déjeuner ;	<b>1) Ecoute et lecture pour :</b> -comprendre les modes de contagion ; -pouvoir assurer les premiers soins ; -choisir la structure sanitaire ;	1- S'informer sur les habitudes alimentaires ;	<b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b> -La déclinaison des noms (masculins faibles et adjectifs substantivés ; -Le pronom relatif au nominatif et à l'accusatif; -Les verbes avec un complément à l'accusatif (C.O.D) et au Datif (COI) -L'impératif (accent sur la formule de politesse) -La place du verbe conjugué dans la subordonnée (da) :	-La responsabilité ;	<b>1) Les ressources humaines</b> -Les parents ; -Le corps médical ; -Les enseignants ; -Les amis et connaissances ; -Les pairs éducateurs.
	2) Le VIH-SIDA et les IST ;		2- Prendre la température ;		-La courtoisie ;	
	3) Les causeries éducatives sur la santé (la prévention);	3- S'orienter vers une structure sanitaire ;	-L'attention ;			
	4) Le traitement ;	4-S'entretenir avec le médecin ;	-La tolérance ;			
	5) Les saisons ;	<b>2) Prise de parole et écriture pour :</b> -communiquer avec le médecin ou un traducteur ;	5-Prodiguer des conseils pour la protection de l'environnement ;		-La propreté ;	
	6) La protection de la végétation ;				-La patience ;	
				-Le courage ;	<b>2) Les ressources matérielles</b> -Les manuels scolaires ; -Les revues	

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
	Exemples de	Catégories	Exemples		Savoir-être	Autres
<b>UTILISATION DES REPRESENTATIONS ICONOGRAPHIQUES, DE LA LECTURE, DE L'ORAL ET DE L'ECRITURE POUR COMPRENDRE ET RESOUDRE LES PROBLEMES LIES A LA SANTE ET A L'ENVIRONNEMENT</b>	7) L'hygiène et la salubrité ;	-parler des achats de médicaments ;	7-Convaincre un malade de la nécessité de se faire soigner ;	-Les verbes de modalité <i>dürfen</i> et <i>sollen</i> au prétérit ; -La déclinaison mixte de l'adjectif qualificatif ;	-La prudence ; -L'empathie ;	-Les supports iconographiques
	8) L'acquisition des plantes médicinales.	-parler du temps et des saisons ; -décrire la faune et la flore ; -parler de l'assainissement ; -décrire quelques habitudes alimentaires au Cameroun et dans le monde germanique.	8-Adhérer à un club santé.	-Les verbes à particule séparable. <b>2) Vocabulaire relatif</b> -aux maladies ; -aux denrées alimentaires de première nécessité ; - à la santé et à la botanique ; - à l'hygiène ; -à la biotechnologie ; -les homonymes, les synonymes, la dérivation. <b>B-SAVOIRS</b> <b>METHODOLOGIQUES</b> <b>1) Réception orale et écrite</b> -La perception des images et supports iconographiques ; -Les informations sur son état de santé ;	-La diligence ; -L'honnêteté ; -L'engagement.	-Les médicaments ; -Les outils de nettoyage et les effets de toilette ; -Les outils de jardinage ; -Les préservatifs. <b>3) Les ressources financières</b> -Les liquidités ; -Les cartes bancaires ; <b>4) Les infrastructures</b> -L'hôpital ; -La pharmacie ; -Les cliniques ; -Les jardins ; etc.



## MODULE II

### 1 – TITRE DU MODULE : VIE ECONOMIQUE

### 3 – PRESENTATION DU MODULE

Ce module amènera l'apprenant à acquérir et à développer des compétences qui lui permettront de satisfaire ses besoins personnels, scolaires et ceux de son entourage en tant qu'agent économique.

### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

Cadre de contextualisation	Exemples de	Catégories	Exemples	Savoirs essentiels	Savoir-être	Autres
<p>lors des achats, des ventes et des échanges sont confiés.</p> <p><b>COMMUNICATION RELATIVE A LA VIE ECONOMIQUE BASEE SUR DES SUPPORTS TEXTUELS ET ICONOGRAPHIQUES</b></p>	<p>1- Les échanges et les ventes;</p> <p>2- Les négociations ;</p> <p>3- Les déplacements ;</p> <p>4- Les échanges d'articles ;</p> <p>5- La gestion du budget d'une organisation ;</p> <p>6- Visite dans une</p>	<p>1) <b>Ecoute et lecture pour :</b></p> <p>s'informer, s'orienter et orienter un tiers.</p> <p>2) <b>Prise de parole</b></p> <p>- faire des observations sur la qualité d'un article ;</p> <p>- demander ou donner des</p>	<p>1- Lire des textes ou des affiches ;</p> <p>2- Lire des panneaux publicitaires et des banderoles ;</p> <p>3- Lire ou écrire des étiquettes ;</p> <p>4- Comparer et choisir un article ;</p> <p>5- Lire ou écouter la programmation</p>	<p><b>SAVOIRS NOTIONNELS</b></p> <p>1) <b>Grammaire</b></p> <p>-Le pronom relatif au datif;</p> <p>-Les verbes pronominaux;</p> <p>-Les adjectifs indéfinis;</p> <p>-Les degrés de comparaison ;</p> <p>-Le génitif ;</p> <p>-La proposition infinitive (um... zu) ;</p> <p>-L'adjectif substantivé.</p> <p>2) <b>Vocabulaire relatif et écriture pour :</b></p>	<p>La politesse et gère la face sociale</p> <p>-La conciliation ;</p> <p>-La curiosité ;</p> <p>-Le respect ;</p> <p>-La patience ;</p> <p>-La persévérance ;</p> <p>-Le courage ;</p> <p>-La souplesse ;</p> <p>-L'esprit d'initiative ;</p> <p>-L'éveil ;</p>	<p><b>Ressources</b></p> <p>des négociations</p> <p><b>Ressources humaines</b></p> <p>-Les apprenants ;</p> <p>-Les enseignants ;</p> <p>-Les partenaires commerciaux.</p> <p>2-<b>Ressources financières</b></p> <p>- Les chèques ;</p> <p>-les cartes bancaires ;</p> <p>-Les liquidités.</p>

mieux s'enraciner dans sa culture et de s'intégrer dans une communauté plurilingue.

Cadre de contextualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Savoirs essentiels	Savoir-être	Autres
<b>COMMUNICATION RELATIVE A LA VIE ECONOMIQUE BASEE SUR DES SUPPORTS TEXTUELS ET ICONOGRAPHIQU ES.</b>	7-La demande d'informations dans une agence de voyage ;  8-Le stage de vacance dans une entreprise.	-demander/donner des conseils d'usage;  -rendre compte des dépenses effectuées ;  -acheter un titre de voyage ;  -demander un stage de vacance;  -vendre les billets d'une kermesse ;  -donner des indications diverses ;  - demander son chemin ;  -rechercher un logement.	7-Faire des transferts  d'argent ;  8- Rédiger une demande de stage ;9- Faire une liste justificative des achats ;  10-Elaborer un projet générateur de revenus pendant les vacances ;  11- Parler des revenus mensuels ;  12-Produire des	<b>B- SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b>  <b>1) Réception orale et écrite</b>  -Ecoute des émissions et des supports relatifs aux articles de commerce ;  -Lecture et réception des textes et supports relatifs aux articles de commerce.  <b>2) Production orale et écrite</b>  -Description des spots publicitaires ;  - Simulation des dialogues ;  - Production des textes simples et cohérents ;  -Production des mini-		<b>3-Ressources matérielles</b>  -Le manuel scolaire ;  -Les instruments de poids et mesures ;  -Les articles de commerce ;  -Les moyens de locomotion.  <b>4 Structures</b>  -Les banques;  -Les structures assimilées.  <b>5-Autres disciplines</b>  -ESF.
				change ;		

Ce module s'appuie sur des situations de vie qui aideront l'apprenant à acquérir de manière autonome des compétences devant lui permettre de mieux s'enraciner dans sa culture et de s'intégrer dans une communauté plurilingue.

#### **4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDES ET AUX DOMAINES DE VIE**

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant sera préparé à assurer son rôle de citoyen du Cameroun tout en s'ouvrant aux valeurs universelles telles que la démocratie, le respect des droits des humains, la paix, l'intégrité, la justice, la tolérance etc. Par ailleurs, ce module vise à susciter chez l'apprenant des réflexions sur les problèmes urgents de la société camerounaise, en s'ouvrant aux pays germanophones et au monde.

Sur le plan culturel, l'apprentissage d'autres modes de pensée et la perception des cultures différentes de la sienne faciliteront son intégration dans un monde plurilingue.

<b>Cadre de conceptualisation</b>		<b>Agir compétent</b>		<b>Ressources</b>		
<b>Famille de</b>	<b>Exemples de</b>	<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>	<b>Savoirs essentiels</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Autres</b>

<p><b>EXPLOITATION DES IMAGES, UTILISATION DE LA LECTURE, DE L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE POUR CONNAITRE, EXERCER ET PROTEGER SES DROITS DE MANIERE INTERACTIVE</b></p>	<p>1- La connaissance des faits marquants de l'histoire du Cameroun ; 2- Les faits marquants de l'actualité ; 3- La découverte du monde germanique ; 4- Le tort causé à</p>	<p><b>1) Ecoute et lecture pour :</b> -décoder des supports en rapport avec la vie citoyenne ; -s'imprégner des activités de la coopérative scolaire ; -s'informer de l'organiser des voyages et excursions. <b>2) Prise de parole et écriture pour :</b></p>	<p>1-Exploiter un support présentant les réalités des localités du Cameroun ; 2-Présenter les pays germanophones ; 3- Enquêter sur la corruption dans certains secteurs d'activités ; 4-Emettre son avis</p>	<p><b>A- SAVOIRS NOTIONNELS</b> <b>1) Grammaire</b> -Les verbes forts ;  -L'interrogation indirecte ;  -Les verbes de modalité <i>dürfen et sollen</i> au prétérit;  -Le passif présent ;  -Le passé composé des verbes mixtes ;</p>	<p>-Sens de l'orientation et de l'observation ;  -La politesse ;  -L'humilité ;  -La curiosité ;  -Le patriotisme;  -Le sens de l'organisation et de</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b> -Les apprenants ; -Les enseignants ; -Les partenaires commerciaux. <b>2-Ressources financières</b> -Les cartes bancaires ; -Les liquidités ; <b>3-Ressources matérielles</b></p>
		<p>sujet ;</p>				

Cadre de conceptualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories	Exemples	Compétences	Savoir-être	Autres
<b>EXPLOITATION DES IMAGES, UTILISATION DE LA LECTURE, DE L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE POUR CONNAITRE, EXERCER ET PROTEGER SES DROITS DE MANIERE INTERACTIVE</b>	7-Les lois et règlements ;	-exprimer sa joie ou sa déception ;	5-Découvrir les aspects culturels	<b>2) Vocabulaire</b>  Le vocabulaire relatif au tourisme, aux droits des humains, au patrimoine culturel et à gestion budgétaire.  <b>B-SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b>  <b>1) Réception orale et écrite</b>  -Lecture et compréhension des textes et panneaux de signalisation.  -Ecoute des supports sonores  <b>2) Production orale et écrite</b>  -Les techniques de questionnement ;  -L'argumentation ;	-Le respect du bien public ;	-Les supports visuels et iconographiques ;
	8- La découverte des régions du Cameroun et du monde germanique.	-découvrir les aspects culturels (cinéma, musique, concert, théâtre) ; -nouer des contacts. -demander des excuses ; -dénoncer un acte ; -se plaindre.	(cinéma, musique, théâtre, concert etc.) ; 6-Visiter les sites touristiques ; 7-Parler des documents officiels et actes d'état civil ; 8-Nouer des contacts ; 9-Parler des grandes figures de l'histoire du Cameroun ; 10-Demander des excuses ; 11-Parler du code de la route.		-Le respect de soi et d'autrui ;  -Le respect de la culture d'autrui.	-Les moyens de locomotions.  <b>4-Les structures</b>  - Les ambassades ou consulat ;  - Les services de l'émi-immigration ;  - Les banques ;  -Les ONG ;  -Les clubs d'allemand.  <b>5) Autres disciplines</b>  -H.G/ECM ;  -ESF.

Le cinquième module s'appuie sur des situations de vie liées aux média et à la communication qui permettront à l'apprenant de communiquer, de se divertir en se servant des outils de communication, et à transformer les membres son entourage en consommateurs avisés des media.

#### 4 – CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ÉTUDES ET AUX DOMAINES DE VIE

A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant aura une meilleure connaissance de l'univers médiatique et utilisera les outils de communication de manière responsable et critique.

Cadre de conceptualisation		Agir compétent		Ressources		
Famille de	Exemples de	Catégories			Savoir-être	
<b>UTILISATION DES INTERACTIONS ORALES, VISUELLES ET ECRITES POUR SE DISTRAIRE, OBTENIR ET FOURNIR DES INFORMATIONS A TRAVERS LES MEDIA</b>	1-L'écoute et exploitation des programmes radiophoniques ou télévisés ;	<b>1) Ecoute et lecture pour :</b> -obtenir des informations ; -se renseigner; -se distraire.	1-Ecouter des informations radiodiffusées ou télévisées ;	<b>A-SAVOIRS NOTIONNELS</b>  <b>1) Grammaire</b> -Les verbes transitifs et intransitifs ; -Le passé composé des verbes à particule séparable; -Le passé composé des verbes à particule inséparable; -L'interrogation indirecte ; -La proposition infinitive sans préposition ; - La négation <i>nicht</i> ou	Le sens de l'observation ;	<b>1) Ressources humaines</b> -Les enseignants ; - Les élèves ; -Les parents ; -Le public ; - les guides touristiques ; - Le corps des média.
	2-La lecture ou exploitation des journaux ;		2-Lire ou rédiger un e-mail ou une lettre ;		* de l'anticipation ;	
	3-La production du journal scolaire ;	<b>2-Prise de parole et écriture pour :</b> - renseigner l'auditoire ; -divertir les spectateurs ; -imiter un personnage ;	3- Exploiter une image ;		* de l'écoute ;	
	4- L'utilisation des TIC en milieu scolaire ;		4-Lire un spot publicitaire ;		* de l'organisation ;	
	5- La navigation sur		5-Lire/rédiger une affiche ;		*de l'humour ;	
				-La collaboration ;	<b>2) Ressources matérielles</b> -Le téléphone ; - L'internet ; -Les postes radio ;	
					-La politesse ;	

				téléphone, livre etc.).		
<b>Cadre de conceptualisation</b>		<b>Agir compétent</b>		<b>Ressources</b>		

<b>Famille de</b>	- - -	<b>Catégories</b>	- -	- - - -	<b>Savoir-être</b>	<b>Autres ressources</b>
-------------------	-------	-------------------	-----	---------	--------------------	--------------------------

<p style="text-align: center;"><b>UTILISATION DES INTERACTIONS ORALES, VISUELLES ET ECRITES POUR SE DISTRAIRE, OBTENIR ET FOURNIR DES INFORMATIONS A TRAVERS LES MEDIA</b></p>	<p>6- L'utilisation des instruments de musique (Tam-tam, tambour,...) ;</p> <p>7- La communication non verbale (mimique).</p>	<p>-produire un article de journal scolaire.</p> <p><b>3- Jouer pour :</b> émettre un message sonore.</p> <p><b>4-Visionner pour :</b></p> <p>-se distraire ; -s'informer ; -se former ;</p> <p>-répondre à un questionnaire.</p> <p><b>5-Traduction pour :</b></p> <p>-transmettre une information -orienter un usager.</p>	<p>7-Ecouter ou visionner une émission ;</p> <p>8- Interpréter une communication non verbale ;</p> <p>9-Transmettre un message ;</p> <p>10-Divertir le public ;</p> <p>11- Danser au son d'une musique.</p>	<p>- aux communications (téléphone, L'L'internet, ordinateurs) ;</p> <p>- au cinéma, théâtre, sketch ;</p> <p>-aux activités ludiques ;</p> <p>-Les antonymes.</p> <p>-Les préfixes et les suffixes.</p> <p style="text-align: center;"><b>B-SAVOIRS METHODOLOGIQUES</b></p> <p><b>1) Réception orale et écrite</b></p> <p>-Lecture des textes et affiches ;</p> <p>-Ecoute des supports sonores et des interlocuteurs.</p> <p><b>2) Production orale et écrite</b></p>	<p>-L'esprit critique ;</p> <p>-La spontanéité ;</p> <p>-La courtoisie ;</p> <p>-La persévérance ;</p> <p>-La patience.</p>	<p>- Les prospectus ;</p> <p>-Les téléviseurs ;</p> <p>-Le microphone ;</p> <p>-Les ordinateurs.</p> <p><b>3) Infrastructures</b></p> <p>-Les stations radio et télé ;</p> <p>-Le laboratoire des langues.</p> <p><b>4) Les ressources financières</b></p> <p>-Les liquidités ;</p> <p>-Les cartes bancaires.</p> <p><b>5) autres disciplines</b></p> <p>-Le français ;</p> <p>-L'anglais ;</p> <p>-LCN.</p>
					-Les chansons.	

				-Les chansons.		
--	--	--	--	----------------	--	--

**Article 2:** Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016-2017;

**Article 3:** Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires aux termes du présent Arrêté.;

**Article 4:** les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux, le Directeur des Examens et Concours, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Secrétariats à l'Education des différents Ordres d'Enseignements Privés, les Chefs d'Etablissements Publics et Privés sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté qui sera enregistré, publié au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera

Fait à Yaoundé, le <sup>9 DEC 2014</sup>

AMPLIATIONS

- PRC
- PM
- MINESEC/CAB/IGE/DIRECTIONS
  - MINESUP
  - ORES et ODES
- Représentants Nationaux des OEP
- Secrétariats à l'Education des OEP
  - **Etablissements intéressés**
    - Archives/Chrono

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**



*Louis Babes Babes*

**PROGRAMME D'ÉTUDES : ALLEMAND 2<sup>nd</sup>e**

VOLUME HORAIRE ANNUEL : 108 heures

VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE : 03 heures

**Coefficient : 03**

**SOMMAIRE**

**Page**

I. FINALITÉS .....	4
II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX .....	4
III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	6
IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION .....	6
V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES.....	9
MODULE I : VIE FAMILIALE ET SOCIALE. ....	10
MODULE II : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE.....	13
MODULE III : VIE ECONOMIQUE.....	15
MODULE IV : CITOYENNETE.....	17
MODULE V : MEDIA ET COMMUNICATION.....	19

VI L'ÉVALUATION ..... 20

VI – 1 L'épreuve d'allemand.....21

## I. FINALITÉS

L'enseignement/apprentissage des langues a pour finalité le développement de la compétence communicative, la connaissance de soi et d'autrui, l'intégration sociopolitique, économique et culturelle ainsi que l'ouverture aux autres cultures et au monde.

Les programmes d'études de l'allemand au second cycle ont pour socle l'**Approche Pédagogique par les Compétences** et plus précisément la **Pédagogie de l'Intégration**. Ils visent à approfondir le développement des compétences acquises au 1<sup>er</sup> cycle et à doter les apprenants de :

-capacités intellectuelles, civiques et morales ;

-compétences linguistiques (maîtrise des savoirs, des savoir-faire et savoir-être...);

-compétences sociolinguistiques (maîtrise des paramètres socioculturels qui régissent l'utilisation de la langue) ;

-des compétences pragmatiques, liées à la réalisation des fonctions langagières et d'actes de parole.

## II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement des langues vivantes II (LVII) traduit par les faits l'option exprimée par la Loi d'orientation N°

~~98/004 du 14 avril 1998 de l'Éducation au Cameroun qui dispose dans son article 5, alinéa 1, que l'Éducation a pour~~  
objectifs : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde* ». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui correspondra au niveau A2 pour la classe seconde, au niveau B1 commençant pour la classe première et au B1 pour la classe de terminale.

Par ailleurs, cet enseignement vise à développer chez l'apprenant:

- La maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément ;

- La formation intellectuelle pour l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de l'esprit critique, pour exprimer sa pensée, donner son point de vue ou réfuter une idée ;
  - La personnalité dans le but de prévoir et de résoudre les conflits sociaux;
- La formation humaine pour le respect des valeurs éthiques universelles en promouvant l'affirmation de son identité, le multiculturalisme et le vivre ensemble, la protection de l'environnement et la préservation du patrimoine culturel ;
- L'esprit de créativité, d'entrepreneuriat et de travail en équipe pour participer au développement socio-économique.

### III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Ces objectifs se définissent ainsi qu'il suit :

- Comprendre les discours oraux et écrits dans des situations et des contextes différents ;
- Utiliser la langue pour s'exprimer de façon cohérente et adéquate dans les divers contextes de l'activité socioculturelle, prendre conscience de ses sentiments et de ses idées afin de contrôler sa conduite ;
- Utiliser les diverses façons d'écrire pour communiquer dans le domaine scolaire, avec les institutions publiques et privées et avec le monde du travail et des affaires;
- Utiliser correctement la langue dans les activités scolaires pour chercher, sélectionner, traiter l'information et rédiger des textes;
  - Faire de la lecture une source de plaisir, d'enrichissement personnel et de connaissance du monde ;
- Utiliser avec une certaine autonomie les connaissances sur la langue, les normes et règles d'usage linguistique pour comprendre les textes oraux et écrits, pour écrire et parler avec adéquation, cohérence et cohésion ;
  - Connaître les autres langues pour éviter les interférences sémantiques et stylistiques.

### IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION

#### 1) Profil de l'élève du 2<sup>nd</sup> cycle

La formation, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettra à l'apprenant de poursuivre des études universitaires ou professionnelles et de s'insérer dans le monde du travail et des affaires.

De façon spécifique, en langues vivantes II, l'élève doit pouvoir comprendre, parler, lire, écrire et traduire. A ce titre, il lui sera proposé en plus du manuel au programme, une œuvre théâtrale, une nouvelle et un recueil de poèmes.

*a) Comprendre :*

S'agissant de l'écoute, l'élève doit pouvoir décoder les points essentiels d'un message libellé dans un langage clair et standard, traitant des sujets familiers ; il pourra saisir l'essentiel des émissions de radio ou de télévision portant sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent si l'on parle de manière lente et distincte ;

S'agissant de la lecture, il doit pouvoir répondre à des questions émanant d'un texte rédigé dans une langue courante, décrire des événements, exprimer ses sentiments, ses souhaits et ses opinions.

*b) Parler :*

En interaction : dialoguer dans différentes situations de la vie courante ou quotidienne sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ;

En continu : raconter un évènement et exprimer son opinion ou ses sentiments de manière simple.

*c) Écrire :*

S'agissant de l'écriture, l'élève doit pouvoir produire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers, rédiger des lettres personnelles ou officielles, des slogans ou spots publicitaires, des articles de journaux scolaires.

*d) Lire :*

S'agissant de la lecture, l'élève doit pouvoir lire un texte simple ou interpréter/exploiter un support iconographique pour en décoder le message.

*a) Traduire*

S'agissant de la traduction, l'élève doit pouvoir traduire un texte simple de (03) trois phrases de l'allemand vers l'une des langues officielles (**Version**) ou de l'une des langues officielles vers l'allemand (**Thème**).

## **2) Compétence terminale d'intégration**

Au terme du 2<sup>nd</sup> cycle, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue.

### **3) Compétences terminales d'intégration par classe**

Au terme de la **classe de seconde**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins dix (10) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et interpréter une œuvre théâtrale lue en classe.

Au terme de la **classe de première**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins douze (12) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et résumer les nouvelles lues.

Au terme de la **classe de terminale**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue analyser un poème.

#### **4) Compétences de base**

##### **Compétence de base 01 : écoute et production orale**

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire oralement dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.

##### **Compétence de base 02 : lecture et production écrite**

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire par écrit dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma, ou une image...) et de rechercher, trouver et valider une information en respectant les règles usuelles de la langue.

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de réexprimer par écrit ou oralement un message d'au moins dix (06) phrases (03 en thème, 03 en version) de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches d'encodage, de codage et de décodage en

réponse à un texte ou un énoncé oral, en vue de : transcrire, de traduire, de transmettre et de faire comprendre une idée en respectant les correspondances linguistiques de la langue de départ (LD) et de la langue d'arrivée (LA).

### V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES

<b>DOMAINES DE VIE</b>	<b>TITRE DES MODULES</b>	<b>DUREE</b>	<b>TOTAL</b>
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	<b>108 H</b>
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	21 heures	
Médias et communication	Médias Communication (TIC)	22 heures	
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	21 heures	
Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	22 heures	

***MODULE I : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.***

**– PRESENTATION DU MODULE**

Le module I, relatif à la vie familiale et sociale, permet aux élèves de cerner divers aspects de la vie familiale et sociale en vue d'interactions simples pendant les rencontres, les cérémonies et les réunions.

COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE			
			RESSOURCES			AUTRES
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II -

<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour rendre compte des relations familiales, des festivités et pour</p>	<p>Présentation de soi et d'autrui ;</p> <p>Description des rencontres et des évènements divers ;</p>	<p>Lexique lié à la famille, aux fêtes, aux cérémonies, aux rencontres et à la conversation pendant le repas en famille. Le prétérit ;</p> <p>La déclinaison de l'adjectif qualificatif précédé du pronom démonstratif;</p> <p>Les phrases interrogatives ;</p> <p>La conjugaison du verbe</p>	<p>Raconter une cérémonie;</p> <p>Construire des phrases déclaratives commençant par des adverbes;</p> <p>Construire des interrogations indirectes;</p> <p>Parler de la famille africaine;</p>	<p>La solidarité;</p> <p>La responsabilité ;</p> <p>Le vivre ensemble;</p> <p>Le sens de</p> <p>L'organisation;</p> <p>La convivialité.</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audiovisuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées :</b> Décrire sa famille en la comparant à la famille étudiée dans le module; Décrire son arbre généalogique et chercher ce qui est permis ou interdit au sein de la famille; Écrire une carte d'invitation à un(e) ami(e) à l'occasion d'une cérémonie; Échanger pendant le repas</p>
--	--	---	--	--	---	---

		<p>Les causes de conflits sociaux et de comportements déviants.</p>	<p>Lexique lié aux conflits ; Les sources de conflits (l'habillement, les coiffures, la non observance des règles de jeu) ; La phrase verbale et la phrase nominale ; La proposition subordonnée de cause, de but et de conséquence avec « <i>weil, da, damit, ...</i> ».</p>	<p>Identifier les sources de conflits et proposer des solutions ; Sensibiliser les apprenants sur les comportements déviants; Former des propositions subordonnées.</p>	<p>L'écoute ; La tolérance; L'humilité; L'ouverture ; La discipline ; L'esprit de conciliation.</p>	<p>Décrire sa famille en la comparant à la famille étudiée dans le module; Organiser une table ronde au sujet des familles et de leurs problèmes.</p>
		<p>La déperdition scolaire (causes, conséquences et solutions).</p>	<p>Lexique lié à la désertion des salles de classes ; Tournures idiomatiques liées à la prise de position; La proposition infinitive: (<i>um ...zu ; ohne ...zu ; anstatt ...zu</i>)..</p>	<p>Présenter les causes et les conséquences de la déperdition scolaire Former oralement et par écrit des phrases avec des tournures qui expriment son opinion ou ses sentiments.</p>	<p>La responsabilité L'implication de soi; La motivation; Le discernement.</p>	<p>Organiser une table ronde sur les solutions à la déperdition scolaire ; Parler de ses matières scolaires et de ses enseignants (désamour); Écrire un article de journal ou une bande dessinée pour mettre en garde contre les stupéfiants, les grossesses précoces et la désertion de l'école.</p>
<b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b>						
	<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATION DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION (A titre indicatif)</b>			
	<p>Traduction de courts passages relatifs à la famille et production de textes oraux et écrits en vue de résoudre les problèmes sociaux.</p>	<p>-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;</p>	<p><b>CB1, CB2 et CB3:</b> Production orale, écrite et médiation relatives aux contenus thématiques du module.</p>			

		-Former à l'oral et à l'écrit des phrases simples ou complexes.	
--	--	---	--

--	--	--	--

~~N.B. BIEN VOUS OIR RÉSERVER CETTE PÉRIODE POUR LA TRADUCTION (EXEMPLES EN VERSION) ET LA~~

**ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION**

Informez les élèves de la date et des critères d'évaluation, évaluez, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.

**MODULE II : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE****– PRESENTATION DU MODULE**

Le module II, relatif à l'environnement, au bien-être et à la santé, s'appuie sur des activités et des faits familiers à l'apprenant qui peut adopter une hygiène de vie saine, s'informer sur les symptômes d'une maladie d'une maladie, de la décrire et d'interagir pour se protéger.

<b>MODULE 2 : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE</b>						
<b>ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE</b>						
<b>COMPETENCES</b>	<b>FAMILLE DE SITUATIONS</b>	<b>EXEMPLES DE</b>			<b>AUTRES</b>	
		<b>SAVOIRS</b>	<b>SAVOIR-FAIRE</b>	<b>SAVOIR-ÊTRE</b>		

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II –

<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p> <p><b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b></p> <p><b>CB3 : Médiation (Traduction et interprétation)</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour une hygiène corporelle et environnementale susceptibles de garantir le bien-être de l'individu.</p>	<p>Education à l'hygiène alimentaire à la pratique du sport et à la protection de l'environnement (ordures, forêt, braconnage);</p> <p>Prévention</p>	<p>Lexique lié à la nature (faune et flore) et aux types d'ordures.</p> <p>Les verbes de modalité au subjonctif II (Présent)</p>	<p>S'informer et/ou informer un tiers sur les problèmes de santé;</p> <p>Identifier les bienfaits d'un sport donné;</p> <p>Décrire les différentes étapes d'une maladie transmissible.</p> <p>Assainir son milieu en gérant positivement les ordures ;</p> <p>Parler de la dégradation de l'environnement.</p>	<p>-L'observation</p> <p>-La responsabilité</p> <p>-L'écoute</p> <p>-L'acceptation de l'autre</p> <p>-La prise de conscience des problèmes environnementaux</p> <p>-La propreté ;</p> <p>-Le respect de l'environnement.</p>	<p><b>1- Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audio-visuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées :</b></p> <p>Élaborer une carte de menu ;</p> <p>Décrire son sport préféré ou organiser une table ronde avec le professeur d'EPS sur les bienfaits du sport ;</p> <p>Interviewer l'infirmier de l'établissement sur les causes et les conséquences des maladies</p>
<p><b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b></p>						

	<b>SAVOIRS</b>	<b>INTEGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET</b>	<b>SITUATIONS</b>
	Traduction de courts passages relatifs à la protection de la faune et de la flore.	Produire oralement et par écrit des phrases simples ou complexes ; Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;	<b>CB1 :</b> Interview entre l'élève et l'infirmier ; <b>CB2 :</b> Lecture et production de textes relatifs à la santé, au bien-être et à l'environnement ; <b>CB3 :</b> Traduction des phrases
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE PERIODE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA</b>			
<b>ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b>			
Informer les élèves de la date et des critères d'évaluation, évaluer, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.			

**MODULE III : VIE ECONOMIQUE**

**– PRESENTATION DU MODULE**

Le module III, relatif à la vie économique, s'appuie sur des activités et des faits familiers à l'apprenant qui lui permettent de satisfaire ses besoins personnels, scolaires et ceux de son entourage en tant qu'agent économique.

MODULE 3 : VIE ECONOMIQUE						
Compétences	Familles de situations	Exemples de situations	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE			
			RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	Autres
<b>CB1 : Écoute et production orale</b> <b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b> <b>CB3 : Médiation</b> <b>(Traduction et interprétation)</b>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour la production de biens et services, le montage d'un mini-projet ou d'une activité économique.	Opération de ventes et achats,  Préparatifs de voyage et excursion	Lexique lié aux emplettes, poids, mesures et monnaies ; Le pronom interrogatif ( <i>W-Fragen</i> ) ;  Les adjectifs indéfinis: ( <i>manche, alle, wenige, einige...</i> ) ;  Les pronoms adverbiaux. Lexique lié aux voyages, aux moyens de transport et aux déplacements ;  Les pronoms relatifs ; Les degrés de	Faire un compte rendu sur la façon de gérer l'argent d'une communauté/ une association; Identifier les besoins ;  Dresser une liste d'achats; Marchander ; Acheter ou vendre aux enchères. Parler d'un voyage;	Rigueur; Flexibilité; Transparence; Patience; Vigilance.  La politesse ; Le sens de l'orientation ; La ponctualité ; La responsabilité ; La curiosité.	<b>1-Ressources humaines</b> <b>2- Ressources documentaires</b> <b>3- Ressources audio-visuelles.</b> <b>4- Activités suggérées :</b> Écrire un dialogue entre un élève et un libraire;  Répondre aux questions liées à la gestion des biens d'un groupe;  Simuler un dialogue avec les femmes du marché ou le gérant d'un supermarché.  Demander des informations dans une agence de tourisme; Dresser une liste des achats à effectuer lors d'un voyage;  Lister de façon virtuelle ou réelle les types de transport;

ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
	Familles de situations	Exemples de situations	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	Autres
		Artisanat et entrepreneuriat	-Lexique lié à l'économie artisanale, à la pisciculture et à l'agriculture ;  -Expressions marquant la satisfaction ou le	-Décrire une activité agricole, artisanale ou piscicole;  -Décrire une petite structure économique.	-Sens de l'observation ;  -Esprit d'entreprise.	-Faire un compte-rendu d'une visite en entreprise sous forme d'exposé;  -Préparer une excursion.
ACTIVITÉS D'INTÉGRATION						
	SAVOIRS	INTEGRATIONS DES SAVOIRS	SITUATIONS D'INTÉGRATION			
	Traduction de courts passages relatifs aux biens et services, à l'artisanat, l'agriculture et l'élevage en vue d'une	-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;  -Formuler oralement et par écrit des phrases	CB1 : Dialogue entre un groupe d'élèves et une vendeuse ; CB2 : Lecture et production de textes relatifs aux échanges commerciaux et à la production artisanale et agro-pastorale. CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux			
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION°) ET LA</b>						
ACTIVITÉS D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION						

Informez les élèves de la date et des critères d'évaluation, évaluez, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.

**MODULE IV : CITOYENNETE****– PRÉSENTATION DU MODULE**

Le module IV, relatif à la citoyenneté, s'appuie sur des activités et des faits familiers à l'apprenant et qui l'aideront à acquérir, de manière autonome, des compétences devant lui permettre de mieux s'enraciner dans sa culture et de mieux s'intégrer dans une société multiculturelle et plurilingue.

	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES
<b>CB1 : Écoute et production orale</b>  <b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations	Les lois et règlements;  La signalisation routière;  Les biens publics;	Lexique lié au règlement intérieur et au code de la route  Verbes de modalité: <i>sollen, müssen, dürfen</i> . Les prépositions suivies du génitif.	Dire ce qui est autorisé ou interdit Respecter les lois, ses engagements; Interpréter et respecter la signalisation routière; Décrire les actes de vandalisme et leurs	Le respect des textes et des lois; L'obéissance;  La patience ; Le respect des emblèmes.	<b>1-Ressources humaines</b>  <b>2- Ressources documentaires</b>  <b>3- Ressources audiovisuelles.</b>  <b>4- <u>Activités suggérées</u></b>  :  Produire un code de conduite sous forme d'article de journal; Inviter le professeur

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II -

<p><b>CB3 : Médiation (traduction et interprétation)</b></p>	<p>iconographiques pour la formation d'un bon citoyen du Cameroun, honnête, intègre et patriotique, ancré dans sa culture et ouvert au monde.</p>	<p>Evènements culturels et cérémonies diverses.</p>	<p>Lexique lié aux événements culturels ; Les subordonnées de concession ; Les verbes suivis d'une</p>	<p>Décrire un événement (culturel, cérémonie religieuse, traditionnelle ou politique).</p>	<p>La tolérance ; Le vivre ensemble ; L'acceptation de soi/ d'autrui</p>	<p>Établir un calendrier des fêtes légales du pays; Faire un exposé sur l'organisation d'une cérémonie et en dégager l'importance</p>
--	---	---	--	--	--	---

ACTIVITES D'INTÉGRATION			
	SAVOIRS	INTEGRATIONS DES SAVOIR- FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE	SITUATIONS D'INTÉGRATION
	<p>Traduire des textes d'actualité en rapport avec les modules du programme</p> <p>(proposer des stratégies de traduction) ;</p>	<p>Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;</p> <p>Traduire un paragraphe ;</p> <p>Former des phrases</p>	<p><b>CB1</b> : Discussion entre camarades sur le règlement intérieur;</p> <p><b>CB2</b> : Lecture et production de textes, production et interprétation des images, et parler des curiosités du pays;</p> <p><b>CB3</b> : Traduction des phrases se rapportant</p>
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA</b>			

PERIODE D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION
<p>Informez les élèves de la date et des critères d'évaluation, évaluez, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.</p>

**MODULE V : MEDIA ET COMMUNICATION****– PRÉSENTATION DU MODULE**

Le module V, relatif aux mass média et communications, s'appuie sur des activités qui permettent à l'apprenant de s'informer et se divertir en se servant des outils de communication et à transformer son entourage en consommateur avisé des médias.

<b>ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE</b>						
	<b>FAMILLE DE SITUATIONS</b>	<b>EXEMPLES DE SITUATIONS</b>	<b>RESSOURCES</b>			
			<b>SAVOIRS</b>	<b>SAVOIR-FAIRE</b>	<b>SAVOIR-ÊTRE</b>	<b>AUTRES</b>
<b>CB1 : Écoute et production orale</b> <b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b> <b>CB3 : Médiation</b> <b>(Traduction et</b>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques des mass médias afin d'établir des contacts sociaux responsables.	Description de quelques moyens de communication;  Décodage et encodage des messages vocaux	Lexique lié aux mass média ; Les adjectifs démonstratifs ; Le discours indirect ;  Le subjonctif I ;  Lexique lié à la réception d'un message ou à la rédaction d'une	Lire et décrire une image;  Parler des techniques de communication; Répondre/mettre fin à un appel téléphonique; Réagir à un SMS; Écrire/ répondre à un mail, Décrypter une nouvelle dans la messagerie;  Lire/rédiger une	La courtoisie; Le discernement; La transparence; L'habileté.	Expliquer à ses camarades comment utiliser un appareil de communication donné;  Relier les verbes aux tâches à effectuer;  Télécharger, partager un document;  Créer le groupe WhatsApp de la classe, le Homepage de la classe :

<b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b>		
<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR ÊTRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION</b>

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II –

	<p>-Interpréter le contenu d'une lettre à un parent</p> <p>-Traduire un court passage d'un</p>	<p>-Rapporter un message reçu à un tiers</p> <p>-Traduire les expressions idiomatiques en langage courant ;</p> <p>-Faire un bon usage des outils de l'information et de la</p>	<p><b>CB1</b> : Conversation téléphonique entre camarades;</p> <p><b>CB2</b> : Réception et production de messages écrits, <b>CB3</b> : Médiation entre des interlocuteurs ne parlant pas la même langue</p>
<p><b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA</b></p>			

## ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION

Informez les élèves de la date et des critères d'évaluation, évaluez, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.

**NB : 1 L'enseignant cherchera des documents et supports supplémentaires pour la préparation et l'enrichissement de ses leçons.**

**2 Il devra aussi intégrer les aspects de la civilisation germanique et de l'inter culturalité.**

**3 La traduction et l'expression écrite étant les parents pauvres du processus enseignement/apprentissage, elles seront mises en exergue pendant la période d'intégration. L'enseignant ne devra pas se contenter de texte ou de phrases toutes faites, mais devra donner des stratégies et des exercices afin d'amener les apprenants à produire progressivement de bonnes traductions et de bons textes (schriftlicher Ausdruck).**

**En vue de former les élèves à la lecture autonome, et les intéresser à la littérature, il leur sera proposé une œuvre théâtrale ou un sketch.**

**Les exercices proposés seront : le résumé d'un acte, d'une scène ou alors de toute l'œuvre ; le jeu de rôle...**

## VI- L'ÉVALUATION

L'évaluation en classe de seconde prend en compte les performances orales et écrites de l'apprenant et fait intervenir plusieurs dimensions :

- l'auto-évaluation (enseignant) ;
- la métacognition (l'élève se connaît lui-même) ;
- l'épreuve d'évaluation que l'enseignant soumet à l'apprenant ;
  - le compte rendu ;
  - la remédiation.

Elle est une activité menée par l'enseignant pour apprécier, comprendre et interpréter les enseignements/apprentissages, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible ou en dégager la signification pour communiquer et agir.

Soulignons qu'on ne peut évaluer que sur ce qui a été enseigné et qu'il est préférable que les situations d'évaluation soient plus faciles que celles des apprentissages.

## ***VI – 1 L'épreuve d'allemand***

L'enseignant doit évaluer les cinq compétences linguistiques d'écoute, de parler, de lecture, de médiation et d'écriture qui sont réparties dans les trois sphères d'activités orales, écrites, et activités communes à l'oral et à l'écrit.

### ***VI-1-1 Critères :***

Dans une évaluation orale ou écrite les critères doivent être :

pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision ; indépendants, ce qui signifie que l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner l'échec ou la réussite d'un autre critère ;

Peu nombreux pour éviter la multiplication des points de vue étudiés.

### ***V-1-2 Évaluation orale /Coef. 1 /20P***

Evaluer tout au long de la séquence ou pendant la semaine d'évaluation dans une classe à grand groupe.

#### **-Section 1 : Réception orale/10points**

- a) Écoute d'un texte ou d'un dialogue et identification des réponses (05 points)
- b) Distinction phonologique (05points)

#### **-Section 2 : Production orale /10 points**

- a) Dialogue, jeu de rôle ou simulation, monologue (03 points) ;
- b) Lecture : lire un support textuel ou interpréter une icône pour un entretien à l'oral.(03point)
- c) Description ou narration (03 points)

NB : L'oral n'est ni un interrogatoire, ni un piège mais une évaluation qui se prépare de part et d'autre. L'examineur joue le rôle de modérateur pendant l'entretien. Il parle peu.

Cette forme d'évaluation peut s'étaler tout au long de la séquence dans les classes à effectif pléthorique ou alors au cours de la semaine d'évaluation. Les élèves doivent, auparavant, être informés du calendrier.

*V-3-3 Structure de l'épreuve écrite/Coef.2 /40P*

**a) Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'Allemand, en Seconde, vise à évaluer à la fois les ressources acquises et les compétences développées par les apprenants au 1<sup>er</sup> cycle et pendant la séquence didactique, à savoir :

- Lire et comprendre un texte simple ;
- Lire et reproduire un message de l'allemand vers l'une des deux langues officielles (le Français ou l'Anglais);
- Manipuler les acquis lexicaux et grammaticaux ;
- Produire/ reproduire un texte court sous forme de message écrit.  
Sa durée est de 02 heures, coefficient :

**b) Structure de l'épreuve**

L'épreuve d'allemand comporte quatre(04) parties :

La compréhension de texte ;

La production écrite ;

La médiation ;

Les structures de communication.

Chacune des parties est constituée d'exercices ou des situations- problèmes contenant une ou plusieurs consignes invitant l'apprenant à les résoudre de façon pertinente.

**PARTIE A: Compréhension, notée sur douze (12) points**

Cette partie contient deux (02) types d'exercices :

**Type 1** : Le candidat est soumis à la lecture d'un texte. Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 130 et 180 mots soit 10 à 15 lignes, portant sur un des cinq domaines de vie, de nature descriptive, narrative, d'actualité ou sous forme de dialogue, selon un registre de langue simple et courant, ne comportant aucune difficulté et d'une cohérence perceptible. Ledit texte est suivi de questions de compréhension qui peuvent se présenter sous forme de questions à choix multiple (QCM) invitant le candidat à choisir la réponse juste ou à répondre par vrai ou faux en justifiant sa réponse. Ces questions sont réparties comme suit :

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II –

~~Six (06) questions fermées de type «vrai ou faux avec la justification », « QCM », « exercices de remembrement avec un distracteur » ou « recherche des équivalences dans le texte ». (01.x6= 06 points) ou la combinaison de deux (02) exercices.~~

**Type 2:** Trois (03) questions ouvertes, semi-ouvertes, les « W-Fragen » : (03x2= 06 points).

La correction de la compréhension de texte n'insiste pas sur les fautes de langue. Elle veille plutôt au respect des critères suivants :

- le respect de la consigne ;
- la cohérence de la réponse ;
- l'emploi des termes appropriés.

**PARTIE B : Médiation, notée sur huit (08) points** (*Version, notée sur quatre (04) points ; Thème, noté sur quatre (04) points*)

Il s'agira d'amener les élèves, non seulement à traduire, mais aussi à résoudre les problèmes se rapportant à la traduction et à développer leur esprit critique.

Les exercices de thème et de version notés chacun sur quatre (04) points, visent à évaluer chez l'apprenant(e) la capacité à rendre convenablement un court passage de trois (03) phrases du texte ou d'une famille de situations étudiées dans le programme, dans l'une des deux langues officielles, le Français ou l'Anglais.

Par ailleurs, il sera demandé aux candidats de traduire pour le thème trois (03) phrases familières tirées des ressources des modules au programme en Allemand.

**PARTIE C : Production écrite, notée sur douze (12) points**

Cette partie de l'épreuve évalue les aptitudes du candidat à rédiger deux (02) textes à caractère obligatoire portant l'un, sur une production écrite semi guidée et l'autre sur une production libre notée sur 06 points chacune.

***B.1. Production écrite semi guidée, notée sur cinq (05) points***

Il sera question, pour le candidat :

- de procéder au remembrement des éléments rangés dans des colonnes à relier ou à reconstruire un texte ;
  - à l'utilisation des termes d'un champ lexical donné pour continuer un texte ;
  - à l'utilisation des paragraphes en désordre ou absents pour reconstruire un texte ;
- à l'ordonnancement de manière logique des phrases/ paragraphes préalablement mis en désordre pour obtenir un texte cohérent ;
  - ou encore à imaginer la suite d'un texte préalablement amorcé par le libellé.

### ***B.2. Production écrite libre, notée sur six (07) points***

Cet exercice laisse au candidat la possibilité de produire au moins dix (10) phrases selon une consigne donnée. Des supports (icônes, dessins, illustrations ...) pourraient l'accompagner et devraient être proches de la réalité des apprenants et ne comporter aucune difficulté visuelle ou complexité d'analyse.

L'appréciation de la production écrite du candidat sera évaluée sur la vérification de :

- la compréhension ;
- la cohérence ;
- la correction syntaxique ;
- et un critère de perfectionnement à déterminer.

N.B. : Les consignes claires portant sur la nature et le volume de la production doivent être indiquées.

La règle des 2/3 doit être respectée. L'enseignant choisira des indicateurs selon le type de texte à produire. Chaque critère noté chacun sur 02 points, le critère de perfectionnement sur 01 point soit un total de 07 points. En outre, le candidat ne sera sanctionné pour chaque type d'erreur qu'à la troisième fois.

### **PARTIE D : Structures de communication, notées sur huit (08) points**

Cette partie est réservée à l'évaluation des aptitudes des élèves à faire usage du vocabulaire et des règles de la langue dans un cadre de communication.

#### ***C.1. Vocabulaire, noté sur quatre (04) points***

Les exercices de vocabulaire sont de deux types :

a) Les exercices d'évaluation de type 1 (0,5 x 4 = 02 points).

Ils évaluent les ressources telles que : les antonymes, les synonymes, les regroupements, les dérivations, l'identification du mot intrus, etc.

b) L'exercice d'évaluation de type 2 (0,5 x 4 = 02 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte simple et cohérent amputé de certains mots, que le candidat doit compléter avec des mots qui lui sont proposés *en plus d'un distracteur*, afin d'en reconstituer le sens sur (02) points.

### **C.2. Grammaire, notée sur quatre (04) points**

L'élève aura à traiter des exercices portant sur les pronoms démonstratifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les phrases nominale et verbale, les prépositions, les temps accomplis, inaccomplis et l'impératif, la négation, les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, les prépositions, les verbes d'état, les conjonctions de coordination, le genre et le nombre des mots.

*Les types d'exercice suivants peuvent être proposés :*

a) Les exercices d'évaluation de type 1 (0,5 x 4 = 02 points). Ils évaluent les ressources telles que :

- Exercices à choix multiples, exercice de transformation, exercices de conjugaison...;
- Exercices de remembrement, exercices de construction de phrases à partir d'éléments, exercice de transposition, exercice d'assemblage, etc...

c) L'exercice d'évaluation de type 2 (0,5 x 4 = 02 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte à trous, simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que le candidat doit compléter à partir de trois(03) éléments qui lui sont proposés.

### **Notation :**

La note totale sera portée sur 60, soit l'évaluation écrite sur 40 et la note de l'oral sur 20.

### **A) Le barème**

PARTIE	NOMBRE DE POINTS
I- Compréhension (Questions de compréhension)	12
II- Médiation (thème et version)	08
III- Expression écrite	12 (5+7)
IV- Structures de communication (vocabulaire et grammaire).	08 (4+4)
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

PROGRAMME D'ETUDES : ALLEMAND 1<sup>ère</sup> ESG

VOLUME HORAIRE ANNUEL : 108 heures

VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE : 03 heures

Coefficient : 03

I. FINALITÉS .....	4
II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX .....	4
III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	5
IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION .....	5
V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES .....	7
MODULE I : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.....	7
MODULE II : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE.....	10
MODULE III : VIE ECONOMIQUE .....	10
MODULE IV : CITOYENNETE.....	16
MODULE V : MEDIA ET COMMUNICATION .....	14
VI L'EVALUATION .....	18
VI – 1 L'épreuve d'allemand.....	18

## I. FINALITÉS

L'enseignement/apprentissage des langues a pour finalité le développement de la compétence communicative, la connaissance de soi et d'autrui, l'intégration sociopolitique, économique et culturelle ainsi que l'ouverture aux autres cultures et au monde.

Les programmes d'études de l'allemand au second cycle ont pour socle l'Approche Pédagogique par les Compétences et plus précisément la **Pédagogie de**

**l'Intégration**. Ils visent à approfondir le développement des compétences développées au 1<sup>er</sup> cycle et à doter les apprenants de :

- capacités intellectuelles, civiques et morales ;
- compétences linguistiques (maîtrise des savoirs, des savoir-faire et savoir-être...);
- compétences sociolinguistiques (maîtrise des paramètres socioculturels qui régissent l'utilisation de la langue) ;
- des compétences pragmatiques, liées à la réalisation des fonctions langagières et d'actes de parole.

## II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement des Langues Vivantes II (LVII) traduit par les faits l'option exprimée par la Loi d'orientation N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'Education au Cameroun qui dispose dans son article 5, alinéa 1, que l'Education a pour objectifs : « *La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde* ». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) qui correspondra au niveau A2 pour la classe seconde, au niveau B1.1( commençant) pour la classe de première et au B1.2 (finissant) pour la classe de terminale.

Par ailleurs, cet enseignement vise à développer chez l'apprenant:

- La formation intellectuelle pour l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de l'esprit critique, pour exprimer sa pensée, donner son point de vue ou réfuter une idée ;
  - La personnalité dans le but de prévoir et de résoudre les conflits sociaux;
  
- La formation humaine pour le respect des valeurs éthiques universelles en promouvant l'affirmation de son identité, le multiculturalisme et le vivre ensemble, la protection de l'environnement et la préservation du patrimoine culturel ;
  - L'esprit de créativité, d'entrepreneuriat et de travail en équipe pour participer au développement socio-économique.

### III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Ces objectifs se définissent ainsi qu'il suit :

- Comprendre les discours oraux et écrits dans des situations et des contextes différents ;
- Utiliser la langue pour s'exprimer de façon cohérente et adéquate dans les divers contextes de l'activité socioculturelle ;
  - Prendre conscience de ses sentiments et de ses idées pour une meilleure maîtrise de soi;
- Utiliser les diverses façons d'écrire pour communiquer dans le domaine scolaire, avec les institutions publiques et privées et avec le monde du travail et des affaires;
  - Utiliser correctement la langue dans les activités scolaires pour chercher, sélectionner, traiter des informations et rédiger des textes;
    - Faire de la lecture une source de plaisir, d'enrichissement personnel et de connaissance du monde ;
- Utiliser avec une certaine autonomie les connaissances sur la langue, les normes et règles d'usage linguistique pour comprendre les textes oraux et écrits, pour écrire et parler avec adéquation, cohérence et cohésion ;
- Connaître les autres langues et éviter les interférences linguistiques : (sémantiques, phonologique, morphologiques et stylistiques).

### IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION

#### 1) Profil de l'élève du 2<sup>nd</sup> cycle

La formation, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettra à l'apprenant de poursuivre des études universitaires ou professionnelles et de s'insérer dans le monde du travail et des affaires.

De façon spécifique, en Langues Vivantes II, l'élève doit pouvoir comprendre, parler, lire, écrire et traduire. A ce titre, il lui sera proposé en plus du manuel au programme, une œuvre théâtrale pour la classe de seconde, une nouvelle ou un recueil de contes pour la classe de première et un recueil de poèmes pour la classe de terminale.

#### a) Comprendre :

## PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

- S'agissant de l'écoute, l'élève pourra :
  - identifier les points essentiels d'un message libellé dans un langage clair et standard, traitant des sujets familiers ; il pourra saisir l'essentiel des émissions de radio ou de télévision portant sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent si l'on parle de manière lente et distincte ;
  - S'agissant de la lecture, il doit:
    - pouvoir répondre à des questions émanant d'un texte rédigé dans une langue courante;
    - décrire des évènements ;
    - exprimer ses sentiments, ses souhaits et ses opinions.

### **b) Parler :**

- En interaction : dialoguer dans différentes situations de la vie courante ou quotidienne sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ;
- En continu : raconter un évènement et exprimer son opinion ou ses sentiments de manière simple.

**c) Écrire :**

S'agissant de l'écriture, l'élève doit pouvoir produire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers, rédiger des lettres personnelles ou officielles, des slogans ou spots publicitaires, des articles de journaux scolaires.

**d) Lire :**

S'agissant de la lecture, l'élève doit pouvoir lire un texte simple ou interpréter/exploiter un support iconographique pour en décoder le message.

**e) Traduire**

S'agissant de la traduction, l'élève doit pouvoir traduire /interpréter un texte simple de (03) trois phrases de l'allemand vers l'une des langues officielles (**Version**) ou de l'une des langues officielles vers l'allemand (**Thème**).

**2) Compétence terminale d'intégration (CTI)**

Au terme du 2<sup>nd</sup> cycle, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'environ quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue.

**3) Compétences terminales d'intégration par classe**

Au terme de la **classe de seconde**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins dix (10) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et interpréter une œuvre théâtrale lue en classe.

Au terme de la **classe de première**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins douze (12) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et résumer les nouvelles lues.

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE  
PREMIERE ESG

---

Au terme de la **classe de terminale**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins quinze (15) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue analyser /interpréter un poème.

#### 4) Compétences de base (CB)

- **Compétence de base 01 (CB1) : écoute et production orale**

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire oralement dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.

- **Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite**

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire par écrit dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma, commenter ou interpréter une image...) et de rechercher, de trouver et de valider une information en respectant les règles usuelles de la langue.

- **Compétence de base 03 (CB3) : Médiation (traduction et interprétation)**

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de réexprimer par écrit ou oralement un message d'au moins six (06) phrases (03 en thème, 03 en version) de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches d'encodage, de codage et de décodage en réponse à un texte ou un énoncé oral, en vue de :

- transcrire ;
- traduire /interpréter ;
- transmettre et de faire comprendre une idée en respectant les correspondances linguistiques de la langue de départ (LD) et de la langue d'arrivée (LA).

#### V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES

DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE	TOTAL
Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	
Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	21 heures	
Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	21 heures	

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

Médias et communication	PREMIERE ESG	Médias Communication (TIC)	22 heures	<b>108 H</b>
Citoyenneté		Vie citoyenne et ouverture au monde	22 heures	

**MODULE I : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.**

**– PRESENTATION DU MODULE**

Le module I, relatif à l'épanouissement familial et à l'intégration socioculturelle, permet aux élèves de parler des types de familles, les problèmes sociaux afin d'interagir en famille et dans la société.

MODULE 1 : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.						
ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

		PREMIERE ESG					
<b>CB1 : Écoute et production orale</b>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour décrire les rapports à l'intérieur d'une famille, d'une communauté d'une tranche d'âge donnée pour résoudre les problèmes familiaux et sociaux.	1-Les types de familles;	Lexique lié : -aux types de famille;  Lexique lié : -aux types de mariage,	Parler de la vie dans un type de famille; analyser et discuter des conséquences.			
<b>CB2 : Lecture et production orale / écrite</b>		2-Les types de mariages;	-a la vie communautaire et à la gestion des conflits	Raconter un évènement; Parler du mariage et des comportements déviants; Valoriser les bons comportements;			
<b>CB3 : Médiation (Traduction et interprétation)</b>		3- Les fléaux sociaux et conséquences : -l'alcoolisme, -la prostitution, -le tabagisme -les fugues	Lexique lié: -à la prostitution, -à l'alcoolisme - au tabagisme.  -aux fugues  Grammaire ;  -La subordonnée relative (verbes suivi de prépositions ou wo, was, wobei,)	Parler des méfaits de la prostitution, des fugues, de l'alcoolisme et du tabagisme;  Proposer des solutions à ces fléaux.  Construire des phrases complexes avec plusieurs compléments (insister sur leur	Le respect; La réceptivité; La solidarité; La responsabilité ; La conciliation; Le discernement; La tolérance; La convivialité; Le vivre ensemble.		
							<p><b>1-Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audio-visuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées :</b></p> <p>Décrire son type de famille en le comparant aux familles étudiées dans le module;</p> <p>Organiser une table ronde sur les problèmes familiaux et sociaux (prostitution, tabagisme etc...);</p> <p>Écrire une lettre /mail d'invitation à un(e) ami(e) à l'occasion d'un évènement familial;</p>

<b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b>		
<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATION DES SAVOIR FAIRE ET SAVOIR ETRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION (A titre indicatif)</b>
Traduction de courts passages relatifs aux types de familles, de mariages et aux dangers de la prostitution, des fugues, de l'alcoolisme et du tabagisme. Production de textes oraux et écrits en vue de résoudre ces fléaux sociaux.	-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques;  -Former à l'oral et à l'écrit des phrases complexes;  Organiser une discussion / table ronde                      -Rédiger un	<b>CB1, CB2 et CB3:</b>  Production orale, écrite et médiation relatives aux contenus thématiques du module
<b><u>N.B:</u> BIEN VOULOIR RESERVER CETTE PERIODE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET A LA PRODUCTION D'ECRITS</b>		
<b>ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b>		
Informer les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposer un sujet d'évaluation, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.		

**MODULE II : VIE ECONOMIQUE**

**– PRESENTATION DU MODULE**

Le module II, relatif à la vie économique, vise à former des apprenants capables d'interagir en tant que agent économique ou prestataire de service.

<b>MODULE 2 : VIE ECONOMIQUE</b>						
<b>ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE</b>						
<b>COMPETENCES</b>	<b>FAMILLES DE SITUATIONS</b>	<b>EXEMPLES DE SITUATIONS</b>	<b>RESSOURCES</b>			
			<b>SAVOIRS</b>	<b>SAVOIR-FAIRE</b>	<b>SAVOIR-ÊTRE</b>	<b>AUTRES SITUATIONS</b>
<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p> <p><b>CB2 : Lecture et production orale écrite</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour identifier un secteur d'activité, élaborer le budget d'un évènement, monter un mini-projet et mener des transactions financières diverses.</p>	<p>1-Le tourisme (types, problèmes; agences de voyages, réservations, restauration) ;</p> <p>2-consommation des biens et services ;</p> <p>3-élaboration du budget d'un évènement;</p> <p>4-Types d'achats et ventes ;</p> <p>5-Transactions bancaires ;</p> <p>6-création d'une activité agropastorale ;</p>	<p>Lexique lié : au tourisme aux voyages et à restauration Lexique lié : aux transactions bancaires et aux monnaies;</p> <p>Lexique lié aux échanges commerciaux</p> <p>Lexique lié à l'élevage et à l'agriculture</p> <p>Grammaire : Les degrés de comparaison</p> <p>« um..so/ desto »</p> <p>Expression des quantités et volumes: « wie viel/ was kostet », « wie gefällt/ wie findest du? Expressions liées à la demande des papiers</p>	<p>Organiser /parler d'un voyage, d'un site touristique;</p> <p>Programmer/ réserver/ ou effectuer un voyage en tenant compte de son budget;</p> <p>Épargner, acheter en ligne, faire une réservation, un voyage;</p> <p>Identifier /dresser une liste de besoins prioritaires d'achats pour un voyage;</p> <p>Etablir un budget et faire des transactions bancaires simples.</p> <p>Parler de l'agriculture et de l'élevage;</p> <p>Discuter/marchander</p>	<p>La rigueur;</p> <p>La parcimonie</p> <p>La transparence;</p> <p>La patience;</p> <p>La vigilance.</p> <p>La politesse;</p> <p>La fidélité;</p> <p>La responsabilité;</p> <p>La curiosité.</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audio-visuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées :</b></p> <p>Faire une réservation de chambre en ligne;</p> <p>Écrire un Mail à une agence de voyage ou une institution hôtelière;</p> <p>Répondre aux questions liées à la gestion de son budget;</p> <p>Simuler un dialogue avec les agences de voyage, les importateurs ou les banquiers;</p> <p>S'informer auprès d' une agence de tourisme;</p> <p>Dresser une liste des achats à effectuer</p>

<b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b>		
<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION</b>
<p>Traduction de courts passages relatifs au tourisme, au budget à un événement, aux biens et services, à l'agriculture et à l'élevage en vue d'une insertion socio-économique harmonieuse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;</li> <li>-Formuler oralement et par écrit des phrases simples ou complexes.</li> <li>- Rédiger un court passage, une lettre, un mail ou un article de journal.</li> </ul>	<p>CB1 : Jeu de rôle entre un groupe d'élèves et une agence de voyage, une banque ; une entreprise d'import/export.                      CB2 : Lecture et production de textes relatifs au tourisme, aux transactions, aux échanges commerciaux et à la production agro-pastorale.                      CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux contenus</p>
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA PRODUCTION D'ECRITS</b>		
<b>ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b>		
<p>Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.</p>		

**MODULE III : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE**

- PRESENTATION DU MODULE						
MODULE 3 : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE						
ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	RESSOURCES
						Le module III, relatif à l'environnement, à la santé et au bien-être, s'appuie sur des activités et des faits concrets touchant l'apprenant qui devra importer dans la préservation de son environnement, sa santé, son hygiène de vie et celle de ses proches.
<b>CB1 : Écoute et production orale</b>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour pratiquer l'écotourisme, parler de l'hygiène de vie et préserver sa santé corporelle et environnementale.	1-Reboisement et écotourisme	Lexique lié : -à la faune/flore, -aux aliments;.	S'informer et/ou informer 'un tiers sur les bienfaits du reboisement;	-L'observation	<b>1-Ressources humaines</b> <b>2- Ressources documentaires</b> <b>3- Ressources audio-visuelles.</b> <b>4- Activités suggérées :</b>  Réaliser un projet de reboisement des espaces verts dans son école; Rédaction d'un article de journal sur les bienfaits du sport ;  Projet: Interviewer un tradi praticien et/ou l'infirmier de son établissement sur les méthodes curatives des maladies endémiques.
<b>CB2 : Lecture et production orale / écrite</b>		2-Gestion de l'énergie	Lexique lié :-aux maladies diabète, obésité, hygiène alimentaire et de vie),	Parler des avantages de l'écotourisme;	-La responsabilité	
<b>CB3 : Médiation (Traduction et</b>		4-Pratique et importance du sport	-aux médicaments/ médecine;	Identifier les bienfaits de la pratique du sport;	-L'acceptation de l'autre	
		5-Les maladies (diabète, obésité, hygiène alimentaire et de vie) / la médecine traditionnelle	Lexique lié :-aux nuisances sonores.	Décrire les symptômes d'une maladie;	-La réceptivité	
		6-Les bruits ou nuisances sonores.	verbes de modalité au subjonctif II (Présent) subordonnées infinitives	S'informer et/ou informer 'un tiers sur les méthodes curatives et préventives de ces maladies;	- La prudence; -La propreté ; -La protection	

-L'écoute

**ACTIVITES D'INTÉGRATION**

<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET ETRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION</b>
Traduction de courts passages relatifs au reboisement, à l'écotourisme, au sport, aux maladies évoquées plus haut, et à la protection contre les nuisances sonores.	Produire oralement et par écrit des phrases simples ou complexes ;  Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;  Rédiger un paragraphe, une lettre, un mail ou un article de	CB1 : Interview entre l'élève, le tradi-praticien et/ou l'infirmier en français ou en anglais ;  CB2 : Lecture et production de textes relatifs à la santé, au bien-être et à l'environnement ;  CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux

**N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE PERIODE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA PRODUCTION D'ECRITS**

**ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION**

Informers les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposer un sujet d'évaluation, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.

**MODULE IV : MEDIA ET COMMUNICATION**

**– PRÉSENTATION DU MODULE**

Le module IV, relatif aux mass média et communication, s'appuie sur des activités qui permettent à l'apprenant de s'informer et se divertir en se servant des outils de communication à sa disposition et à transformer son entourage en consommateur avisé des médias.

MODULE 4 : MEDIA ET COMMUNICATION						
ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES
<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p> <p><b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques des mass médias afin d'établir des contacts sociaux responsables et discuter de l'influence de ces médias sur la société.</p>	<p>1-Article de journal 2- Smartphones et cybercafés 3-Avantages et inconvénients des médias (publicité) 4-La presse écrite et journal télévisé 5--Exposés 6-Communiqué</p>	<p>Lexique lié : à l'information, à la publicité et aux médias; Lexique lié : - à la rédaction d'une lettre/ d'un article de journal ; -aux formules d'appel et de conclusion. Grammaire : Les conjonctions de subordination; ( nachdem, während, bevor); Participe passés pris comme adjectif Masculins faibles (n-Deklination)</p>	<p>Utiliser internet à travers l'ordinateur,/ le Smartphone pour communiquer avec autrui; S'informer et informer sur les cybercafés; Parler des avantages et des inconvénients des Smartphones et des cybercafés ; Répondre /réagir à une lettre, à un mail, Lire/ rédiger une lettre privée; Écrire un article dans un journal scolaire. Former des phrases avec des adjectifs pris comme</p>	<p>L'élégance La courtoisie; La modération, La pondération L'équité; Le discernement; L'habileté.</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b> <b>2- Ressources documentaires</b> <b>3- Ressources audio-visuelles.</b> <b>4- Activités suggérées:</b>  Expliquer à ses camarades comment travailler avec un Smartphone/ dans un cybercafé. Comment traiter une information/ utiliser un appareil de communication donné; Relier les verbes aux tâches à effectuer; Télécharger, partager un document; Créer le groupe WhatsApp de la classe, un site web (Homepage)</p>

<b>ACTIVITES D'INTÉGRATION</b>		
<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR ETRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION</b>
<p>-Ecrire une lettre, un mail ou un article de journal et résumer le contenu d'une lettre à un parent</p> <p>-Traduire un court passage d'un journal ou d'un magazine connu.</p>	<p>-Rapporter un message reçu à un tiers</p> <p>-Traduire les expressions idiomatiques en langage courant ;</p> <p>-Faire un bon usage des outils de l'information et de</p>	<p>CB1 : Conversation téléphonique entre camarades;</p> <p>CB2 : Réception et production de messages écrits,</p> <p>CB3 : Médiation entre des interlocuteurs ne parlant pas la même langue</p>
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA PRODUCTION D'ECRITS</b>		
<b>ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b>		
<p>Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.</p>		

**MODULE V : CITOYENNETE**

**– PRÉSENTATION DU MODULE**

Le module V, relatif à la citoyenneté, vise à développer chez l'apprenant des aptitudes pour devenir un citoyen bien enraciné dans sa culture et apte à s'intégrer dans une société multiculturelle et plurilingue ainsi que dans un monde globalisé.

ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES
<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour la formation d'un bon citoyen du Cameroun, honnête, intègre et patriotique, ancré dans sa culture et ouvert au monde.</p>	<p>1-Vie culturelle (Lecture d'un livre de contes, fêtes religieuses/nationales ou traditionnelles....)</p>	<p>Lexique lié : -aux événements culturels; - aux contes ; -aux fêtes; Lexique lié : -à l'exode rural, -à l'émigration;</p>	<p>Raconter/ décrire un événement culturel de son choix (cérémonie religieuse, politique ou traditionnelle);  Parler de l'exode rural de l'émigration; S'informer ou informer sur les dangers de l'exode rural et de l'émigration; Respecter les lois et les institutions du pays d'accueil;</p>	<p>Le respect des textes et des lois; L'obéissance;  La patience ; La tolérance ; L'acceptation de soi / d'autrui.</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b> <b>2- Ressources documentaires</b> <b>3- Ressources audio-visuelles.</b> <b>4- Activités suggérées :</b>  Produire un article de journal pour sensibiliser les élèves sur les méfaits de l'émigration et/ou du vandalisme / terrorisme;  Inviter le professeur d'ECM et dresser un tableau avec 5 conseils pratiques pour s'intégrer dans un pays étranger  Talk-show sur les bonnes manières.  Faire un exposé sur l'organisation</p>
<p><b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b></p>		<p>2-Exode rural et Emigration  3-Lutte contre le vandalisme / le terrorisme et promotion d'une culture de la paix et du vivre ensemble</p>	<p>- au vandalisme / au terrorisme ; -à la notion de la paix.  Grammaire : Le discours indirect  Impératif  Formes de politesse avec „würde et könnte » Les prépositions suivies</p>	<p>Décrire les actes de vandalisme/ de terrorisme et leurs inconvénients;  Parler de la culture de la paix.</p>		

SAVOIRS PRIORITAIRES	ACTIVITES D'INTÉGRATION INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR- ETRE	SITUATIONS D'INTÉGRATION
Traduire des textes d'actualité en rapport avec les situations  /modules du programme  (proposer des stratégies de traduction) ; Produire un texte (oral ou écrit).	Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;  Former des phrases simples ou complexes.	CB1 : Discussion entre camarades sur le règlement intérieur;  CB2 : Lecture et production de textes, production et interprétation des images, et parler des curiosités du pays;
<b>N.B: BIEN VOULOIR RESERVER CETTE SEMAINE POUR LA TRADUCTION (THEME ET VERSION) ET LA PRODUCTION D'ECRITS</b>		
<b>PERIODE D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b>		

Informers les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposer un sujet d'évaluation, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques obtenues pour améliorer le processus enseignement/apprentissage.

**NB :**

1) L'enseignant cherchera des documents et supports supplémentaires pour la préparation et l'enrichissement de ses leçons. A cet effet, de courts récits, des recueils de contes devront faire l'objet de lecture suivie et de compte-rendu.

2) Il devra aussi intégrer les aspects de la civilisation germanique et de l'inter culturalité.

3) La traduction et l'expression écrite étant les parents pauvres du processus enseignement/apprentissage, elles seront mises en exergue pendant la période d'intégration. L'enseignant ne devra pas se contenter de texte ou de phrases toutes faites, mais devra donner des stratégies et des situations d'intégration afin d'amener les apprenants à produire progressivement de bonnes productions en médiation et en expression écrite.

## VI- L'EVALUATION

### VI – 1 Définition

L'évaluation en classe de première prend en compte les performances orales et écrites de l'apprenant et fait intervenir plusieurs dimensions :

- l'auto-évaluation (enseignant) ;
- la métacognition (l'élève se connaît lui-même) ;
- l'épreuve d'évaluation que l'enseignant soumet à l'apprenant ;
  - le compte rendu ;
  - la remédiation.

Elle est une activité menée par l'enseignant pour apprécier, comprendre et interpréter les enseignements/apprentissages, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible ou en dégager la signification pour communiquer et agir.

Soulignons qu'on ne peut évaluer que sur ce qui a été enseigné et qu'il est préférable que les situations d'évaluation soient plus étrangères qu'à celles des apprentissages.

### VI – 2 L'épreuve d'allemand

L'enseignant doit évaluer les cinq compétences linguistiques d'écoute, de parler, de lecture, de médiation et d'écriture qui sont réparties dans les trois sphères d'activités orales, écrites, et activités communes à l'oral et à l'écrit.

#### VI-2-1 Critères :

Dans une évaluation orale ou écrite les critères doivent être :

- pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre de constater que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision ;
- indépendants, ce qui signifie que l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner l'échec ou la réussite d'un autre critère ;
  - peu nombreux (03) pour éviter la multiplication des points de vue étudiés.

Evaluer tout au long de la séquence ou pendant la semaine d'évaluation dans une classe à grand groupe.

**-Section 1 : Réception orale /10points**

- a) Écoute d'un texte ou d'un dialogue et identification des réponses (05 points)
- b) Distinction phonologique (05points)

**-Section 2 : Production orale /10 points**

- a) Exposé oral, dialogue, jeu de rôle, monologue (03 points) ;
- b) Lecture : lire un support textuel ou interpréter une icône pour un entretien à l'oral. (03point)
- c) Description ou narration (04 points)

NB : L'oral n'est ni un interrogatoire, ni un piège mais une évaluation qui se prépare de part et d'autre. L'examineur joue le rôle de modérateur pendant l'entretien. Il parle peu.

Cette forme d'évaluation peut s'étaler tout au long de la séquence dans les classes à effectif pléthorique ou alors au cours de la semaine d'évaluation. Les élèves doivent, auparavant, être informés du calendrier.

---

***Vi-2-3 Structure de l'épreuve écrite /Coef.2 /60P***

**a) Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'Allemand, en première, vise à évaluer à la fois les ressources acquises et les compétences développées par les apprenants aussi bien au 1<sup>er</sup> cycle en classe de seconde et pendant la séquence didactique à savoir :

- lire et comprendre un texte simple du niveau B1.1 conformément au CERL ;
- lire et reproduire un message de l'Allemand/ vers l'une des deux langues officielles (le Français ou l'Anglais) et vice versa;
- manipuler les acquis lexicaux et grammaticaux ;
- produire/ reproduire deux textes courts sous forme de message écrit.  
A l'examen, sa durée est de 03 heures, coefficient : 3

**b) Structure de l'épreuve**

L'épreuve d'allemand comporte quatre (04) parties:

- La compréhension de texte;
- La médiation;
- La production écrite;
- Les structures de communication.

Chacune des parties est constituée d'exercices ou des situations- problèmes contenant une ou plusieurs consignes invitant l'apprenant à les résoudre de façon pertinente.

**PARTIE A: Compréhension, notée sur quinze (16) points**

Cette partie contient deux (02) types d'exercices :

**Type 1** : 110 points

Le candidat est soumis à la lecture d'un texte. Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 130 et 150 mots environ 12 à 15 lignes, portant sur un des cinq domaines de vie, de nature descriptive, narrative, d'actualité ou sous forme de dialogue, selon un registre de langue simple et courant, ne comportant aucune difficulté et d'une cohérence perceptible. Ledit **texte est suivi de questions de compréhension** qui peuvent se présenter sous forme de questions à choix multiple (**QCM**) invitant le candidat à choisir la réponse juste ou à répondre par vrai ou faux en justifiant sa réponse. Ces questions sont réparties comme suit :

- **Cinq (05) questions fermées** de type «vrai ou faux avec la justification » ;
  - **Un « QCM » de cinq (05) questions** ;
  - **Un « exercice de remembrement** avec un distracteur»
- ou encore **la combinaison de deux (02) exercices**. (*Ceux cités plus haut et un exercice de « recherche des équivalences dans le texte ».* 10 points

**Type 2**: 106 points

Trois (03) questions ouvertes, semi-ouvertes, les « W-Fragen »: (03x2= 06 points).

La correction de la compréhension de texte n'insiste pas sur les fautes de langue. Elle veille plutôt au respect des critères suivants :

- le respect de la consigne ;
- la cohérence de la réponse ;
- l'emploi des termes appropriés.

**PARTIE B : Médiation, notée sur dix (10) points** (**Version, notée sur cinq (05) points ; Thème, noté sur cinq (05) points**)

Il s'agira d'amener les élèves, non seulement à traduire, mais aussi à résoudre les problèmes se rapportant à la traduction et à développer leur esprit critique. Les exercices de thème et de version notés chacun sur **cinq (05) points**, visent à évaluer chez l'apprenant(e) la capacité à rendre convenablement un court passage de **trois (03) phrases** du texte ou d'une famille des situations étudiées dans le programme, dans l'une des deux langues officielles, le Français ou l'Anglais.

Par ailleurs, il sera demandé aux candidats de traduire pour le thème également **trois (03) phrases** familières **tirées des ressources** des modules au programme en

Allemand.

**PARTIE C : Production écrite, notée sur douze (14) points**

Cette partie de l'épreuve évalue les aptitudes du candidat à rédiger deux (02) textes à caractère obligatoire portant l'un, sur deux productions libres portant l'une sur *le thème du texte de compréhension* notée sur **07 points** et l'autre sur *un des modules au programme* noté également sur **07 points**.

**C. 1. Production écrite libre, notée sur sept (07) points / portant l'une sur *le thème du texte de compréhension*.**

**C.2. Production écrite libre, notée sur six (07) points / portant sur *l'un des modules au programme***

Ces exercices laissent aux candidat (e)s la possibilité de produire un texte environ douze (12) phrases / environ 80 mots selon les consignes données. Des supports (icônes, dessins, illustrations ...) pourraient l'accompagner et devraient être proches de la réalité des apprenants et ne comporter aucune difficulté visuelle ou complexité d'analyse.

L'appréciation de la production écrite du candidat sera évaluée sur la vérification de :

- la compréhension ;
- la cohérence ;
- la correction syntaxique ;
- et un critère de perfectionnement à déterminer.

N.B. : Les consignes claires portant sur la nature et le volume de la production doivent être indiquées.

La règle des 2/3 doit être respectée. L'enseignant choisira des indicateurs selon le type de texte à produire. Chaque critère noté chacun sur 02 points, le critère de perfectionnement sur 01 point soit un total de 07 points. En outre, le candidat ne sera sanctionné pour chaque type d'erreur qu'à la troisième occurrence.

### **PARTIE D : Structures de communication, notées sur vingt (20) points**

Cette partie est réservée à l'évaluation des aptitudes des élèves à faire usage du vocabulaire et des règles de la langue dans un cadre de communication.

#### ***D.I. Vocabulaire, noté sur dix (10) points***

Les exercices de vocabulaire sont de deux types :

a) Les exercices d'évaluation de vocabulaire de **type 1** (1 x 6 = 06 points).

Ils évaluent au moins **03 types des ressources** mentionnées telles que : les antonymes, les synonymes, les regroupements, les dérivations, l'identification du mot intrus, etc...

b) L'exercice d'évaluation de vocabulaire de **type 2** (0,5 x 8 = 04 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte simple et cohérent amputé de certains mots, que le candidat doit compléter avec des mots qui lui sont proposés **en plus**

**d'un distracteur**, afin d'en reconstituer le sens.

***D.2. Grammaire, notée sur dix (10) points***

L'élève aura à traiter des exercices portant sur les pronoms démonstratifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les phrases nominales et verbales, les prépositions, les temps accomplis, inaccomplis ou l'impératif, la négation, les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, les prépositions, les verbes d'état, les conjonctions de coordination, le genre et le nombre des mots.

**Les types d'exercice suivants peuvent être proposés :**

- a) Les exercices d'évaluation de **type 1 sur** (06 points) des ressources telles que :
- Exercices à choix multiples, exercice de transformation, exercices de conjugaison...;
- Exercices de remembrement, exercices de construction de phrases à partir d'éléments, exercice de transposition, exercice d'assemblage etc...  
N.B : On proposera pour le type 1 deux **(02)** ou trois **(03)** exercices.

b) L'exercice d'évaluation de **type 2** (1 x46 = 06 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte à 08 trous, simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que le candidat doit compléter à partir de trois **(03)** éléments qui lui sont proposés.

**Notation :**

La note totale sera portée sur 60 aux examens officiels, par ailleurs l'évaluation écrite en classe sur 60 et la note de l'oral sur 20 (en classe) /divisée par 04, multipliée par 03 (60 écrit + 20 oral)= 80 : 4= note X 3= 60

PARTIE	NOMBRE DE POINTS Aux examens	Durée
I- Compréhension (Questions de compréhension)	16	3H
II- Médiation (thème et version)	10	
III- Expression écrite	14 (7+7)	
IV- Structures de communication (vocabulaire et grammaire).	20 (10+10)	
<b>TOTAL</b>	60	

**c) Proposition d'un modèle de l'épreuve d'allemand selon l'APC**

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
INSPECTION DE PEDAGOGIE LAL /S-LV II/ ALL

EPREUVE D'ALLEMAND : MODELE 1èreDurée : 3h

Coef : 3

**Text:** INTELLIGENTE GERÄTE

Wer heute einen DVD-Player, ein Handy oder einen Fotoapparat kauft, muss sich erst um ständlich durch Menüs und Bedienungsanleitungen kämpfen. Besser wäre es natürlich, wenn man dem neuen Gerät einfach sagen könnte, was man von ihm will, und zwar so, als ob man mit einem anderen Menschen reden würde.

Und genau das ist das Ziel des europäischen Forschungsprojekts Talk: die Entwicklung technischer Geräte, die auf die menschliche Stimme in ganz normaler Alltagssprache reagieren. Leiter Manfred Pinkal, Professor für Computerlinguistik an der Universität des Saarlandes, erklärt das Projekt: „Wir konnten zeigen, wie ein Autofahrer im lockeren Gespräch mit seinem MP3- Player alle gewünschten Musiktitel erhält, ohne auch nur auf eine Taste zu drücken. Der Benutzer sagt das, was er will, so wie er es will: ganz knapp oder in ganzen Sätzen und mit eigenen Worten. Unsere Geräte sind flexibel, sie stellen sich also nicht nur auf das Wissen und Können des Benutzers ein, sondern auch auf die Situation. Das ist im Fahrzeug besonders wichtig, weil der Fahrer sich ja auf seine eigentliche Aufgabe, nämlich das Fahrzeug zu lenken, konzentrieren muss“.

Das Talk- Projekt wurde in Saarbrücken gestartet und wird von der europäischen Union finanziell unterstützt.

Aus Schritte International B1/ 2 Hueber Verlag.

**Wörtererklärung:** 1/ e Anleitung: les instructions, le moded'emploi; 2/ e Forschung: la recherche;

3/ e Alltagssprache: langage quotidien.

**TEIL 1: LESEVERSTEHEN / 16 P**

**A/- Was ist richtig? Kreuzen Sie die richtige Antwort an! 10 p ((2x5= 10P)**

**1-Die Benutzung von neuen modernen Geräten ohne Bedienungsanleitung ist:**

a- sehr leicht.

b- ziemlich kompliziert.

c- profitabel.

**2- Professor Manfred Pinkal ist verantwortlich für:**

- a- Computerlinguistik.
- b- Die Linguistikabteilung.
- c- Die Computerabteilung.

**3- Ein Autofahrer:**

- a- kann die neuen Geräte nicht bedienen, weil er Auto fahren muss.
- b- kann die neuen Geräte bedienen, obwohl er Auto fahren muss.
- c- muss einen Führerschein haben, um die neuen Geräte bzw. einen DVD -Player zu bedienen

**4- Das Talk-Projekt ist ein Projekt im Bereich:**

- a- der Landwirtschaft.
- b- der Sprache in der Industrieentwicklung
- c- der Finanzwissenschaft.

**5- Das Talk-Projekt :**

- a- wird nur von Deutschland finanziert.
- b- ist nur für Saarland interessant.
- c- interessiert andere Länder der europäischen Union.

**B/ Beantworten Sie die Fragen und bilden Sie korrekte Sätze!6P(3x 2= 6P)**

- a- Worum geht es im Text?
- b- Was soll der Benutzer eines neuen Apparats machen?
- c- Inwiefern ist das Talk-Projekt für Autofahrer sehr wichtig?

**TEIL 2: ÜBERSETZUNG /10 P**

**A/ Übersetzen Sie ins Französische!**

**/5P**

- 1-L'écotourisme est très important pour tous, étant donné qu'il protège notre environnement.
- 2-L'on a peur du VIH-Sida et on en parle. Pourtant le paludisme tue encore plus. Nous devons donc nous protéger contre les moustiques.

**B/ Übersetzen Sie ins Deutsche!**

**/5P**

- 1-Wer heute einen DVD-Player, ein Handy oder einen Fotoapparat kauft, muss sich erst mühselig durch Menüs und Bedienungsanleitungen kämpfen. Besser wäre es natürlich, wenn man dem neuen Gerät einfach sagen könnte, was man von ihm will, und zwar so, als ob man mit einem anderen Menschen reden würde.

**TEIL 3: SCHRIFTLICHER AUSDRUCK/ 14 P**

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

Der Kandidat /die Kandidatin muss *die beiden Themen behandeln*.

---

**Schreiben Sie einen kohärenten Text von mindestens 80 Wörtern zu den folgenden Themen!**

**Thema 1:**

**/7P**

Sie wohnen in einer anderen Stadt und haben erfahren, dass Ihr jüngerer Bruder oder Ihre jüngere Schwester den ganzen Tag vor dem Computer sitzt. Sie finden, dass riskant für seine/ihre Gesundheit. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie die negativen Aspekte des Computers hervorheben.

**Thema 2:**

**/7P**

In Ihrer Schule gibt es Kantinen oder Esslokale, wo die Schüler/innen etwas zu essen kaufen können. Sie haben Hunger und bestellen etwas zu essen. Schreiben Sie den Dialog mit dem Verkäufer / der Verkäuferin!

**TEIL 4: STRUKTUREN UND KOMMUNIKATION**

**/ 20 P**

**A/ WORTSCHATZ/ 10P**

**A-1-1 Wie heißen die Substantive zu folgenden Verben?**

**/2P**

a/ sich streiten; ersteigern.

**A-1-2 Was passt in die Reihe nicht?**

**/2P**

a/ e Demokratie-e Diktatur- s Parlament- e Wahlen.  
b/ r Basketball –r Volleyball –sTurnen – r Fußball.

**A-1-3 Was passt zusammen?**

**/2P**

- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| 1- Ein Tor         | a/ lesen                 |
| 2- Eine Zeitung    | b/ erzählen              |
| 3- Eine Geschichte | c /gründen               |
| 4- Eine Firma      | d/ schießen.<br>e/gehen. |

**A-2 Ergänzen Sie mit dem passenden Wort!**

**/4P**

Entwicklung, verdienen, berufstätig, Situation

Damals gab es wenige Frauen, die \_\_\_\_\_ 1 waren. Der Mann konnte genügend \_\_\_\_\_ 2 , um sich allein und gut um seine Familie zu kümmern. Aber heutzutage hat sich die \_\_\_\_\_ 3 verändert. Man spricht von der Emanzipation der Frauen, deshalb sollen sie nun arbeiten und zu der gesellschaftlichen \_\_\_\_\_ 4 des Landes beitragen.

**B/ GRAMMATIK/ 10P**

**B-1 Verbinden Sie folgende Sätze mit „damit“ oder „um....zu“**

**2P**

- 1- Er verbringt drei Stunden pro Tag im Internet. Er chattet mit seinen Freunden.
- 2- Die Marktfrau macht gute Reklame von ihren Waren. Die Kunden kaufen bei ihr.

**B-2 Bilden Sie Relativsätze!**

**2P**

- 1- Das ist der Sportler. Er hat viele Medaillen gewonnen.
- 2- Der Dorfbewohner spricht mit den Touristen. Sie möchten das Dorf besichtigen.

**B-3 Wählen Sie die richtige grammatische Form aus und füllen Sie den Lücken aus! 6P**

\_\_\_\_1(Der/Die/Das) Verhältnis von Kinder\_\_\_\_2(s/n/-)zu den Eltern hat \_\_\_\_3(mich/sich/uns) in den letzt\_\_\_\_4(e/er/en) Jahrzehnten immer mehr verändert. Erziehungswissenschaftler stellen fest,\_\_\_\_5(ob, wenn, dass) die Eltern nicht mehr so streng\_\_\_\_6(mit/bei/auf) Kindern \_\_\_\_7(seien/sind/ ist)\_\_\_\_8(wie/als/ ob) damals.

PROGRAMME D'ÉTUDES : ALLEMAND Terminales

VOLUME HORAIRE ANNUEL : 108 heures

VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE : 03 heures

Coefficient : 03

**SOMMAIRE**

**Page**

I. FINALITÉS .....	4
II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX .....	4
III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	5
IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION .....	5
V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES .....	7
MODULE I : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.....	8
MODULE II : VIE ECONOMIQUE .....	10
MODULE III : ENVIRONNEMENT SANTE BIEN ETRE.....	12
MODULE IV : MEDIA ET COMMUNICATION .....	14
MODULE V : CITOYENNETE.....	16



## I. FINALITÉS

L'enseignement/apprentissage des langues a pour finalité le développement de la compétence communicative, la connaissance de soi et d'autrui, l'intégration sociopolitique, économique et culturelle ainsi que l'ouverture aux autres cultures et au monde.

Les programmes d'études de l'allemand au second cycle ont pour socle l'Approche Pédagogique par les Compétences, plus précisément la **Pédagogie de**

**l'Intégration**. Ils visent à approfondir les compétences déjà développées au 1<sup>er</sup> cycle et à doter les apprenants de :

- capacités intellectuelles, civiques et morales ;
- compétences linguistiques (maîtrise des savoirs, des savoir-faire et savoir-être...);
- compétences discursives (dialogues, interviews, parler en discontinu et en continu) ;
- compétences sociolinguistiques (maîtrise des paramètres socioculturels qui régissent l'utilisation de la langue) ;
- des compétences pragmatiques, liées à la réalisation des fonctions langagières et d'actes de parole.

## II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement des Langues Vivantes II (LVII) traduit par les faits l'option exprimée par la Loi d'orientation N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'Education au Cameroun qui dispose dans son article 5, alinéa 1, que l'Education a pour objectifs : « *La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde* ». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) qui correspondra au niveau A2 pour la classe seconde, au niveau B1.1 pour la classe de première et au B1.2 pour la classe de terminale.

Par ailleurs, cet enseignement vise à développer chez l'apprenant:

## PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

- La maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément ;
- La formation intellectuelle pour l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de l'esprit critique, pour exprimer sa pensée, donner son point de vue ou réfuter une idée ;
  - La personnalité dans le but de prévoir et de résoudre les conflits sociaux;
- La formation humaine pour le respect des valeurs éthiques universelles en promouvant l'affirmation de son identité, le multiculturalisme, le vivre ensemble, la protection de l'environnement et la préservation du patrimoine culturel ;
  - L'esprit de créativité, d'entrepreneuriat et de travail en équipe pour participer au développement socio-économique.

### III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Ces objectifs se définissent ainsi qu'il suit :

- Comprendre les discours oraux et écrits dans des situations et des contextes différents ;
- Utiliser la langue pour s'exprimer de façon cohérente et adéquate dans les divers contextes des activités sociales ;
  - Prendre conscience de ses sentiments et de ses idées pour une meilleure maîtrise de soi;
- Utiliser les diverses façons d'écrire pour communiquer dans le domaine scolaire, avec les institutions publiques, privées, avec le monde du travail, des affaires etc....;
- Utiliser correctement la langue dans les activités scolaires pour faire de la recherche, sélectionner, traiter des informations et rédiger des textes;
  - Faire de la lecture une source de plaisir, d'enrichissement personnel et de connaissance du monde ;
- Utiliser avec une certaine autonomie les connaissances sur la langue, les normes et règles d'usage linguistique pour comprendre les textes oraux et écrits, pour écrire et parler avec adéquation, cohérence et cohésion ;
- Connaître les autres langues afin de pouvoir éviter les interférences linguistiques : (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et stylistiques).

### IV. PROFIL DE SORTIE ET COMPÉTENCES TERMINALES D'INTÉGRATION

#### 1) Profil de l'élève du 2<sup>nd</sup> cycle

La formation, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettra à l'apprenant de poursuivre des études universitaires ou professionnelles et de s'insérer dans le monde du travail et des affaires.

De façon spécifique, en Langues Vivantes II, l'élève doit pouvoir comprendre, parler, lire, écrire et traduire. A ce titre, il lui sera proposé en plus du manuel au programme, une œuvre théâtrale pour la classe de seconde, une nouvelle ou un recueil de contes pour la classe de première et un recueil de poèmes pour la classe de terminale.

#### a) *Comprendre* :

## PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

S'agissant de l'écoute, l'élève doit :

pouvoir décoder les points essentiels d'un message libellé dans un langage clair et standard, traitant des sujets familiers ;  
saisir l'essentiel des émissions de radio ou de télévision portant sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent si l'on parle de manière lente et distincte.

S'agissant de la lecture, il doit:

pouvoir répondre à des questions émanant d'un texte rédigé dans une langue courante;

décrire des événements, exprimer ses sentiments, ses souhaits et ses opinions.

### **b) Parler :**

En interaction : dialoguer dans différentes situations de la vie courante ou quotidienne sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ;

En continu : raconter un événement et exprimer son opinion ou ses sentiments de manière simple.

**c) Écrire :**

S'agissant de l'écriture, l'élève doit pouvoir produire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers, rédiger des lettres personnelles ou officielles, des slogans ou spots publicitaires, des articles de journaux scolaires.

**d) Lire :**

S'agissant de la lecture, l'élève doit pouvoir lire un texte simple ou interpréter /exploiter un support iconographique pour en décoder le message.

**e) Médiation :**

S'agissant de la médiation (traduction), l'élève doit pouvoir traduire /interpréter un texte simple de (08) huit phrases de l'allemand vers l'une des langues officielles (**Version** / (04) quatre phrases) ou de l'une des langues officielles vers l'allemand (**Thème** / (04) quatre phrases).

**2) Compétence terminale d'intégration (CTI)**

Au terme du 2<sup>nd</sup> cycle, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de type descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'environ 180 mots à l'oral (**environ 4 Mn**) et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue.

**3) Compétences terminales d'intégration par classe**

Au terme de la **classe de seconde**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins dix (10) phrases à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et résumer une œuvre théâtrale lue en classe.

Au terme de la **classe de première**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins douze (12) phrases, d'environ 80 mots à l'oral et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue et résumer et commenter un court récit lue en classe.

## PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

Au terme de la **classe de terminale**, l'élève devra pouvoir produire en situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou audio, et dans un langage courant, un message de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif d'au moins dix-huit (18) phrases, soit une longueur d'au moins 150 mots et d'au plus 180 mots à l'oral (environ 4 Mn) et à l'écrit en respectant les règles usuelles de la langue. Par ailleurs, il pourra aussi lire, analyser et **interpréter un poème**.

#### 4) Compétences de base (CB)

##### Compétence de base 01 (CB1) : écoute et production orale

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de montrer qu'il a compris le sujet en produisant oralement pendant **03 à 04 minutes** dans un langage simple et courant, un message en continu de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés suscités.

##### Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève pourra mobiliser les stratégies de lecture pour comprendre un texte et produire par écrit dans un langage simple et courant, un message d'au moins **dix-huit (18) phrases**, soit une longueur comprise entre **150 et 180 mots**, textes de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir, de rechercher, de trouver et de valider une information en respectant les règles usuelles de la langue.

##### Compétence de base 03 (CB3) : Médiation (traduction et interprétation)

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de mobiliser les ressources et les tournures idiomatiques en vue de réexprimer par écrit ou oralement un message **de huit (08) phrases (04 en thème, 04 en version)** de type descriptif, narratif ou explicatif, et réaliser des tâches d'encodage, de codage et de décodage en réponse à un texte ou un énoncé oral, en vue de :

- transcrire ;
- traduire /interpréter ;
- transmettre et de faire comprendre une idée en respectant les correspondances linguistiques de la langue de départ (**LD**) et de la langue d'arrivée (**LA**).

#### V. TABLEAU SYNOPTIQUE DES MODULES DES TERMINALES

Module	DOMAINES DE VIE	TITRE DES MODULES	DUREE	TOTAL
1	Vie familiale et sociale	Vie familiale et intégration sociale	22 heures	
2	Vie économique	Activités économiques- productions des biens et services	22 heures	
3	Environnement, santé et bien-être	La santé, le bien-être et la protection de l'environnement	22 heures	
4	Médias et communication	Médias Communication (TIC)	21 heures	

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

5	Citoyenneté	Vie citoyenne et ouverture au monde	21 heures	108 H
---	-------------	-------------------------------------	-----------	-------

***MODULE 1 : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.***

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

– **PRESENTATION DU MODULE :** Le module I, qui présente la situation de la femme camerounaise dans son milieu socio- culturel, pose aussi les problèmes des minorités. Ce module permettra aux élèves de parler des difficultés de la femme, d'analyser la place que lui confère nos traditions et d'en prendre conscience, d'interagir pour les droits des minorités en famille et dans la société.

**MODULE 1 : VIE FAMILIALE ET SOCIALE.**

**ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE**

COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES
<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p> <p><b>CB2 : Lecture et production orale / écrite</b></p> <p><b>CB3 : Médiation (Traduction et interprétation)</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour décrire les rapports à l'intérieur d'une famille, d'une communauté d'une tranche d'âge donnée pour résoudre les problèmes familiaux et sociaux.</p>	<p>1-Les types de familles;</p> <p>2-Les types de mariages;</p> <p>3- Les fléaux sociaux et conséquences : -l'alcoolisme, -la prostitution, -le tabagisme -les fugues</p>	<p>Lexique lié : -aux types de famille; Lexique lié : -aux types de mariage, -a la vie communautaire et à la gestion des conflits</p> <p>Lexique lié: -à la prostitution, -à l'alcoolisme - au tabagisme. -aux fugues Grammaire ; -La subordonnée relative (verbes suivi de prépositions ou wo, was, wobe.) La subordonnée de but, conséquences) La place des pronoms dans la phrase; Le prétérit Le plus-que-parfait Tournures idiomatiques liées à la prise de position;</p>	<p>Parler de la vie dans un type de famille; analyser et discuter des conséquences.</p> <p>Raconter un événement; Parler du mariage et des comportements déviants; Valoriser les bons comportements; Parler des méfaits de la prostitution, des fugues, de l'alcoolisme et du tabagisme; Proposer des solutions à ces fléaux.</p> <p>Construire des phrases complexes avec plusieurs compléments (insister sur leur position); Utiliser le passé</p>	<p>Le respect; La réceptivité; La solidarité; La responsabilité ; La conciliation; Le discernement; La tolérance; La convivialité; Le vivre ensemble.</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b> <b>2- Ressources documentaires</b> <b>3- Ressources audio-visuelles.</b> <b>4- Activités suggérées :</b> Décrire son type de famille en le comparant aux familles étudiées dans le module; Organiser une table ronde sur les problèmes familiaux et sociaux (prostitution, tabagisme etc...); Écrire une lettre /mail d'invitation à un(e) ami(e) à l'occasion d'un événement familial; Exposé sur les autres types de famille</p>

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

**ACTIVITES D'INTÉGRATION**

	SAVOIRS PRIORITAIRES	INTÉGRATION DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-	SITUATIONS D'INTÉGRATION (A prendre en compte)
	Traduction de courts passages relatifs à la situation de la femme en ville, les rites de veuvage, Héritage / succession et les	-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques; -Former à l'oral et à l'écrit des phrases passives, les adjectifs suivis de prépositions plus AKK et DAT; -Organiser une discussion / table ronde:	CB1, CB2 et CB3: Production orale, écrite et médiation relatives aux contenus thématiques du module en favorisant le

**N.B: BIEN VOULOIR PROPOSER DES EXERCICES D'INTEGRATION QUI DEBOUCHENT TOUS SUR LA PRODUCTION D'ECRITS (COMPETENCE VISEE) EN**

**ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION**

Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus d'enseignement /apprentissage. Exploitez les statistiques obtenues des conseils d'enseignement et les acheminez à la hiérarchie.

**MODULE II : VIE ECONOMIQUE**

– **PRESENTATION DU MODULE** : Le module II, relatif à la vie économique, vise à former des apprenants capables de planifier dans des associations ou groupes, d'interagir en tant qu'agent économique ou prestataire de service en combattant toutes les formes de corruption.

MODULE 2 : VIE ECONOMIQUE						
COMPETENCES	FAMILLES DE SITUATIONS	EXEMPLES DE	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES SITUATIONS



PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

**ACTIVITES D'INTÉGRATION**

	<b>SAVOIRS PRIORITAIRES</b>	<b>INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE</b>	<b>SITUATIONS D'INTÉGRATION (A)</b>
	Traduction de courts passages relatifs à la Gestion du budget et des projets, au marketing, aux dangers de la corruption, à la bourse des valeurs, aux échanges commerciaux et à l'aide au	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques;</li> <li>-Former à l'oral et à l'écrit des phrases avec les masculins faibles, les verbes à particule séparable et de modalité, les corrélatifs;</li> <li>-Trouver l'ordre des éléments constitutifs de la phrase;</li> <li>-Organiser une foire / table ronde</li> </ul>	<p align="center">CB1, CB2 et CB3:</p> <p align="center">Production orale, écrite et médiation relatives aux contenus thématiques du module en favorisant le travail individuel et de groupe</p>

**N.B:** BIEN VOULOIR PROPOSER DES EXERCICES D'INTEGRATION QUI DEBOUCHENT TOUS SUR LA PRODUCTION D'ECRITS (COMPETENCE VISEE) EN TENANT COMPTE DE LA REGLE DES 2/3 OU 3/4. FAMILIARISER LES APPRENANTS A LA PRATIQUE DE

**ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION**

Informer les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposer un sujet d'évaluation, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus enseignement /apprentissage. Exploiter les statistiques obtenues des conseils d'enseignement et les acheminer à la hiérarchie.

**MODULE III : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE**

– **PRESENTATION DU MODULE** : Le module III, relatif à l'environnement, à la santé et au bien-être, s'appuie sur des activités et des

MODULE 3 : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE						
ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES
<p>CB1 : Écoute et production orale</p> <p>CB2 : Lecture et production orale / écrite</p> <p>CB3 : Médiation (Traduction et interprétation)</p>	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour pratiquer l'écotourisme, parler de l'hygiène de vie et préserver sa santé corporelle et environnementale.	<p>1-Reboisement et écotourisme</p> <p>2-Gestion de l'énergie</p> <p>4-Pratique et importance du sport</p> <p>5-Les maladies (diabète, obésité, hygiène alimentaire et de vie) / la médecine traditionnelle</p> <p>6-Les bruits ou nuisances sonores.</p>	<p>Lexique lié : -à la faune/flore, -aux aliments;.</p> <p>Lexique lié :-aux maladies diabète, obésité, hygiène alimentaire et de vie), -aux médicaments/ médecine;</p> <p>Lexique lié :-aux nuisances sonores.</p> <p>verbes de modalité au subjonctif II (Présent) subordonnées infinitives « um..zu /damit » passif impersonnel « man» Verbes de modalité «lassen gehen, hören»</p>	<p>S'informer et/ou informer 'un tiers sur les bienfaits du reboisement;</p> <p>Parler des avantages de l'écotourisme;</p> <p>Identifier les bienfaits de la pratique du sport;</p> <p>Décrire les symptômes d'une maladie;</p> <p>S'informer et/ou informer 'un tiers sur les méthodes curatives et préventives de ces maladies;</p> <p>Assainir son milieu en gérant positivement les nuisances sonores ;</p>	<p>-L'observation</p> <p>-La responsabilité</p> <p>-L'écoute</p> <p>-L'acceptation de l'autre</p> <p>-La réceptivité</p> <p>- La prudence;</p> <p>-La propreté ;</p> <p>-La protection l'environnement.</p>	<p>1-Ressources humaines</p> <p>2- Ressources documentaires</p> <p>3- Ressources audio-visuelles.</p> <p>4- <u>Activités suggérées</u> :</p> <p>Réaliser un projet de reboisement des espaces verts dans son école;</p> <p>Rédaction d'un article de journal sur les bienfaits du sport ;</p> <p>Projet: Interviewer un tradi praticien et/ou l'infirmier de son 'établissement sur les méthodes curatives des maladies endémiques.</p> <p>Écrire des affiches et des pancartes liées aux nuisances sonores;</p>

faits concrets touchant la sensibilité de l'apprenant qui devra adopter un comportement responsable dans la préservation de son environnement, sa santé, son hygiène de vie et celle de ses proches.

PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

CB1 : Écoute et production orale

ACTIVITES D'INTÉGRATION		
SAVOIRS PRIORITAIRES	INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET ETRE	SITUATIONS D'INTÉGRATION (A)
Traduction de courts passages relatifs à la gestion des déchets, l'extraction des minerais, la pollution des usines, le réchauffement climatique et les	Produire oralement et par écrit des phrases simples ou complexes ; Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ; Traduire un paragraphe ;	CB1 : Interview entre l'élève l'enseignant EPS/ le diététicien ; CB2 : Lecture et production de textes relatifs à la pollution, la santé, au bien-être et à l'environnement;
<p><b><u>N.B:</u> BIEN VOULOIR PROPOSER DES EXERCICES D'INTEGRATION QUI DEBOUCHENT TOUS SUR LA PRODUCTION D'ECRITS (COMPETENCE VISEE) EN TENANT COMPTE DE LA REGLE DES 2/3 OU 3/4 ; FAMILIARISER LES APPRENANTS A LA PRATIQUE DE</b></p>		
ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION		
<p>Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus enseignement /apprentissage. Exploitez les statistiques obtenues des conseils d'enseignement et les acheminer à la hiérarchie</p>		

**MODULE IV : MEDIA ET COMMUNICATION**

MODULE 4 : MEDIA ET COMMUNICATION						
- PRÉSENTATION DU MODULE : Le module IV, relatif aux mass média et communication, s'appuie sur le traitement de l'information, la cybercriminalité et l'animation des festivités qui permettent à l'apprenant d'interagir, d'établir des correspondances en se servant des outils de communication à sa disposition. Les instrumens d'usage en consommateur avisé des médias.						
COMPÉTENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ETRE	AUTRES RESSOURCES
<p><b>CB1 : Écoute et production orale</b></p> <p><b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques des mass médias afin de diffuser des informations fiables, et de sensibiliser les jeunes à l'utilisation responsable des informations sur la toile et à l'animation d'un évènement</p>	<p>1-Gestion de l'information et métiers liés à la communication et réseaux sociaux</p> <p>2-Cybercriminalité</p> <p>3-Correspondances (lettre d'invitation, de motivation, d'excuses, curriculum vitae) ;</p> <p>4-L'interview</p>	<p><u>Lexique lié</u> ; à la gestion l'information, aux plateformes numériques, à la cybercriminalité..</p> <p><u>Lexique lié</u> ; aux correspondances: (curriculum vitae, lettre d'invitation, lettre de motivation, d'excuses);</p> <p><u>Lexique lié</u> :</p> <p>- à l'entretien, l'interview</p> <p><u>Lexique lié</u> :</p> <p>-à l'animation d'une fête.</p> <p>Grammaire :</p> <p>1-Le passé composé des</p>	<p>Utiliser internet, le Smartphones et les cybercafés pour traiter des informations responsables; S'informer et informer sur la cybercriminalité, les fake news et les arnaques;</p> <p>de la cybercriminalité; Répondre /réagir à une lettre, à un mail,</p> <p>Lire/ rédiger une lettre de motivation ou privée; Publier un article dans un journal scolaire.</p> <p>Former des phrases au passé composé du double infinitif;</p> <p>Employer les sub. cause, de raison et de conséquence</p>	<p>La responsabilité; L'élégance; La courtoisie; La modération;</p> <p>La pondération;</p> <p>L'équité;</p> <p>Le discernement;</p> <p>Parler des inconvénients</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audio-visuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées:</b></p> <p>-Expliquer à ses camarades comment traiter une information sur les réseaux-sociaux;</p> <p>-Parler des inconvénients de la cybercriminalité;</p> <p>-Comment traiter une information/ utiliser un cybercafé/ Smartphone pour correspondre avec un tiers;</p> <p>-Prendre rendez-vous pour un entretien d'embauche;</p> <p>-Rédiger une lettre de motivation un article de journal scolaire;</p> <p>-Réagir / commenter un mail;</p>

ACTIVITES D'INTÉGRATION		
SAVOIRS PRIORITAIRES	INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR ETRE	SITUATIONS D'INTÉGRATION (A)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecrire une lettre, un mail ou un article et résumer le contenu d'une information reçue sur la toile ;</li> <li>-Traduire un court passage d'un journal ou d'une correspondance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rapporter une information à un tiers</li> <li>-Traduire les expressions idiomatiques en langage courant ;</li> <li>-Faire un bon usage des informations reçues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CB1 : Discussion entre camarades sur les informations répandues sur les réseaux-sociaux;</li> <li>CB2 : Lecture et production de textes, production et interprétation des informations et parler des dangers de la cybercriminalité;</li> <li>CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux contenus du</li> </ul>
<p><b>N.B:</b> BIEN VOULOIR PROPOSER DES EXERCICES D'INTEGRATION QUI DEBOUCHENT TOUS SUR LA PRODUCTION D'ECRITS (COMPETENCE VISEE) EN TENANT COMPTE DE LA REGLE DES 2/3 OU 3/4. FAMILIARISER LES APPRENANTS A LA PRATIQUE DE</p>		
ACTIVITES D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION		
<p>Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus enseignement /apprentissage. Exploitez les statistiques obtenues des conseils d'enseignement et les acheminez à la hiérarchie.</p>		

**MODULE V : CITOYENNETE**

– **PRÉSENTATION DU MODULE:** Le module V, relatif à la citoyenneté, vise à développer chez l'apprenant des aptitudes et des attitudes responsables pour devenir un citoyen modèle, bien enraciné dans sa culture, ouvert aux libertés, conscients des dangers du néocolonialisme et tourné vers une forme d'émigration digne et légale dans ce monde globalisant.

**ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE**

COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	AUTRES RESSOURCES

**PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE**

<p><b>. CB1 : Écoute et production orale</b></p>	<p>Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des images dans le but de présenter la vie culturelle, la gestion des libertés</p>	<p>1-Vie culturelle (poésie, théâtre, la musique et la danse, festival ; carnaval) ;</p>	<p><u>Lexique lié</u> :</p> <p>-à la vie culturelle (poésie, théâtre, musique, danse);</p> <p><u>Lexique lié</u> :</p> <p>-aux systèmes politiques; <u>Lexique lié</u> :</p> <p>- aux libertés;</p> <p><u>Lexique lié</u> :</p> <p>-au néocolonialisme et aux <u>ingérences en</u> politique; <u>Lexique lié</u> :</p> <p>-aux problèmes d'émigration.</p> <p>Grammaire :</p> <p>1-Les verbes suivis des prépositions,</p>	<p>-Présenter /décrire un événement culturel de son choix (poésie, théâtre, musique, danse);</p> <p>-Parler des systèmes politiques ;</p> <p>-Parler des régimes politiques, de la démocratie et des libertés individuelles;</p> <p>-S'informer et informer un tiers sur le néocolonialisme;</p> <p>-Parler de l'émigration clandestine;</p> <p>-Respecter les lois et les institutions</p>	<p>Le respect des textes et des lois;</p> <p>Le patriotisme;</p> <p>La fierté;</p> <p>La responsabilité;</p> <p>L'obéissance;</p> <p>La patience ;</p> <p>La tolérance ;</p> <p>Le vivre ensemble ;</p> <p>L'acceptation de soi/ d'autrui</p>	<p><b>1-Ressources humaines</b></p> <p><b>2- Ressources documentaires</b></p> <p><b>3- Ressources audio-visuelles.</b></p> <p><b>4- Activités suggérées :</b></p> <p>-Produire un texte / d'article de journal pour sensibiliser les élèves sur les dangers de l'émigration clandestine;</p> <p>-Faire de la recherche sur internet sur les avantages et les inconvénients de l'émigration clandestine;</p> <p>-Monter des affiches sur les méfaits du néocolonialisme;</p> <p>-Talk-show sur les droits et</p>
<p><b>CB2 : Lecture et production orale/écrite</b></p>	<p>ainsi que la formation des citoyens respectueux des symboles de sa patrie et des lois du pays d'accueil.</p>	<p>2-Les systèmes politiques (la démocratie, l'oligarchie, la gérontocratie)</p> <p>3- Les libertés</p>	<p>1-Les verbes suivis des prépositions,</p>	<p>-Respecter les lois et les institutions</p>	<p>L'acceptation de soi/ d'autrui</p>	<p>-Talk-show sur les droits et</p>

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

	SAVOIRS PRIORITAIRES	ACTIVITES D'INTEGRATION INTEGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE	SITUATIONS D'INTEGRATION (A)
	<p>Traduire des textes d'actualité en rapport avec la vie culturelle, les systèmes politiques, les ingérences en politique / néocolonialisme et les problèmes d'émigration ;</p> <p>Proposer des stratégies de traduction;</p>	<p>Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ;</p> <p>Traduire un paragraphe ;</p> <p>Former des phrases simples ou complexes.</p>	<p>CB1 : Discussion entre camarades à propos des dangers de l'émigration clandestine, les libertés et des ingérences politiques;</p> <p>CB2 : Lecture et production de textes, production et interprétation des libertés;</p> <p>CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux contenus</p>
<p><b>N.B: BIEN VOULOIR PROPOSER DES EXERCICES D'INTEGRATION QUI DEBOUCHENT TOUS SUR LA PRODUCTION D'ECRITS (COMPETENCE VISEE) EN TENANT COMPTE DE LA REGLE DE 90% OU 94% FAMILIARISER LES APPRENANTS A LA PRATIQUE DE</b></p>			
<p><b>PERIODE D'ÉVALUATION, DE CORRECTION ET DE REMÉDIATION</b></p>			

Informez les élèves de la date, du barème et des critères d'évaluation, proposez un sujet d'évaluation, produisez une grille de correction, remédiez sur la base des statistiques obtenues en mettant l'accent sur le travail collectif ou de groupe, afin d'améliorer le processus d'enseignement / apprentissage. Exploitez les statistiques obtenues des conseils d'enseignement et les acheminez à la hiérarchie.

**NB : 1** L'enseignant cherchera des documents et supports supplémentaires pour la préparation et l'enrichissement de ses leçons (sur le net et dans les journaux et livres hors programme).

**2** Il devra aussi intégrer les aspects de la civilisation germanique et de l'inter culturalité dans ses enseignements.

**3** La traduction et l'expression écrite étant les parents pauvres du processus d'enseignement / apprentissage, elles seront désormais mises en exergue pendant la période d'intégration, car une bonne intégration débouche sur la production d'écrits.

L'enseignant devra proposer / donner des stratégies pour la lecture, la médiation, la production d'écrits et familiariser les apprenants à la pratique de l'intégration.

## VI. DE L'ÉVALUATION EN CLASSE DE TERMINALE

### PARTIE A : Compréhension, notée sur seize (16) points

Cette partie contient deux (02) types d'exercices :

#### Type 1 : /10 points

Le candidat est soumis à la lecture d'un texte. Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 130 et 150 mots ou environ 12 à 15 lignes, portant sur un des cinq domaines de vie, de nature descriptive, narrative, d'actualité ou sous forme de dialogue, selon un registre de langue simple et courant, ne comportant aucune difficulté et d'une cohérence perceptible.

Ledit **texte est suivi de questions de compréhension fermées** « vrai ou faux » ou **des questions à choix multiple** « QCM » invitant le candidat à répondre par vrai ou faux en justifiant la réponse ou à choisir la réponse juste. Ces questions sont réparties comme suit :

**Type 1a- Six (06) questions fermées** de type «vrai ou faux avec la justification » ou un exercice de questions à choix multiple « QCM » de **six (06)** questions ;

(01x6=06 points)

**Type 1b- Un exercice de remembrement** avec un distracteur, « **Was passt zusammen ?** » ou **un exercice de recherche des équivalences dans le texte** « **Wie steht es imText ?** » (02x2= 04 points)

#### Type 2 : /06 points

Trois (03) questions ouvertes, semi-ouvertes, les « **W-Fragen** » : (03x2P= 06 points). La correction de la compréhension de texte n'insiste pas sur les fautes de langue. Elle veille plutôt au respect des critères suivants par question :

le respect de la consigne / 0,5 point ;

la cohérence de la réponse / 1.5 points.

**PARTIE B : Médiation, notée sur dix (10) points (Version, notée sur cinq (05) points ; Thème, noté sur cinq (05) points).**

## PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

Cet exercice consiste, non seulement à traduire, mais aussi à résoudre les problèmes se rapportant à la traduction et à développer l'esprit critique. Les exercices de thème et de version notés chacun sur **cinq (05) points**, visent à évaluer chez l'apprenant(e) la capacité à rendre un court passage de **quatre (04) phrases** du texte ou d'une famille de situations étudiées dans le programme, dans l'une des deux langues officielles, le Français ou l'Anglais.

Par ailleurs, il sera demandé aux candidats de traduire pour le thème également **quatre (04) phrases** familières **tirées des ressources** des modules au programme. La correction de la médiation tiendra compte des critères suivants :

la compréhension des phrases traduites ; /2 points

la correspondance des phrases cibles aux phrases sources ; /1.5 points

la correction syntaxique et sémantique (vocabulaire, conjugaison, grammaire) /1.5 points.

## PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

### **PARTIE C : Production écrite, notée sur quatorze (14) points**

Cette partie de l'épreuve évalue les aptitudes du candidat à rédiger deux (02) textes :

- **Une première production libre, notée sur sept (07) points, portant sur le thème du texte de compréhension ;**
- **Une seconde production libre, notée également sur sept (07) points, portant sur l'un des modules au programme.**

Ces exercices laissent au (à la) candidat (e) la possibilité de produire **deux textes / lettres** selon le nouveau paradigme APC (**lettre informelle, de motivation, d'excuse ; les mails ; les dialogues /interviews les articles d'un journal scolaire etc...**) d'au moins dix huit (18) phrases, soient d'une longueur d'au moins 150 mots et d'au plus 180 mots selon les consignes données. **Des supports** (icônes, dessins, illustrations), **diverses indications** ou **questions précisant la tâche** (Inhaltspunkte / Leitpunkte/ Leitfragen ...) pourraient l'accompagner et devraient être proches de la réalité des apprenants et ne comporter aucune difficulté visuelle ou complexité d'analyse.

L'appréciation de la production écrite du candidat sera évaluée sur la vérification de :

la compréhension /2 points ;

la cohérence /2 points ;

la correction syntaxique /2 points ;

et un critère de perfectionnement à déterminer /1 points.

**N.B.** : Les consignes claires portant sur la nature et le volume de la production doivent être indiquées.

La règle des 2/3 ou 3/4 doit être respectée. L'enseignant choisira des indicateurs selon le type de texte à produire. Chaque critère sera noté sur 02 points, le critère de perfectionnement sur 01 point ; soit un total de 07 points. En outre, le candidat ne sera sanctionné pour chaque type d'erreur qu'à la troisième occurrence.

### **PARTIE D : Structures de communication, notées sur vingt (20) points**

Cette partie est réservée à l'évaluation des aptitudes des élèves à faire usage du vocabulaire et des règles de la langue dans un cadre de communication.

#### ***D.I. Vocabulaire, noté sur dix (10) points***

Les exercices de vocabulaire sont de deux types :

##### **a) Les exercices d'évaluation de vocabulaire de type 1 (1 x 6 = 06 points).**

Ils évaluent uniquement les ressources ; au moins **03 types des ressources** mentionnées telles que : **les antonymes, les synonymes, les regroupements, les dérivations,**

PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE  
l'identification du mot intrus etc. ...

***NB** : Ne proposer uniquement que trois (03) types d'exercices.*

**b) L'exercice d'évaluation de vocabulaire de type 2 (0,5 x 8 = 04 points).**

Cet exercice évalue les compétences. Il s'agit d'un texte simple et cohérent amputé de certains mots, que le candidat doit compléter avec des mots qui lui sont proposés **en plus d'un distracteur**, afin d'en reconstituer le sens.

## PROGRAMME D'ETUDES DE L'ALLEMAND, LANGUE VIVANTE II – CLASSES DE

### **D.2. Grammaire, notée sur dix (10) points**

L'élève aura à traiter des exercices portant sur les pronoms démonstratifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les phrases nominales et verbales, les prépositions, les temps accomplis, inaccomplis ou l'impératif, la négation, les adjectifs qualificatifs, le complément de nom, les prépositions, les verbes d'état, les conjonctions de coordination, le genre et le nombre des mots.

#### **Les types d'exercice suivants peuvent être proposés :**

a) Les exercices de **type 1** notés sur (06 points) évaluent des ressources. Ce sont des :

- Exercices à choix multiples, exercices de transformation, exercices de conjugaison ;
- Exercices de remembrement, exercices de construction de phrases à partir d'éléments, exercices de transposition, exercices d'assemblage etc...

**N.B :** On proposera pour le type 1 deux **(02)** ou trois **(03)** exercices.

b) L'exercice d'évaluation de **type 2** (0.5 x 8 = 04 points).

Il évalue les compétences. Il s'agit d'un texte à 08 trous, simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que le candidat doit compléter à partir de trois **(03)** éléments qui lui sont proposés.

# Annexe 8 Demande de stage d'observation

Yaoundé le 10 Septembre 2021

Chinda Nguepegue Kelly  
Doctorante en didactique d'allemand  
à la faculté des sciences de l'éducation de Yaoundé I  
Tel : 697843919/671669914  
E-mail : [chindangupeguekelly@gmail.com](mailto:chindangupeguekelly@gmail.com)

À

**Monsieur le Proviseur du Lycée de Mbo - Yom**

Objet : demande de stage d'observation

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute personnalité solliciter un stage d'observation au sein de l'établissement dont vous avez la responsabilité.

En effet, je suis doctorante en didactique d'allemand à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I.

Je fais des recherches sur les enjeux et les difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les Lycées et Collèges.

Rendu à la phase pratique de ce travail de recherche, j'ai besoin de tester l'efficacité de l'APC dans la classe de 4<sup>e</sup> au Lycée de Mbo - Yom. Ceci en vue de recenser les difficultés liées à la pratique de l'APC pendant la présentation de quelques leçons du module I (vie familiale et sociale) de la dite classe.

J'assisterai l'enseignant d'allemand de cette classe lors de la présentation de ces leçons en situation de classe.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez, Monsieur le proviseur, agréer l'expression de mon respect le plus profond.

Je joins à cette demande :

- Une attestation de recherche.

Monsieur le Proviseur

Monsieur l'IPR/ALL

kelly Chinda



*Nommo Léonard*

PLEG - LMF ( H.E.)

*Prière de  
faciliter le  
déroulement  
du stage demandé*

*Coche Victor*  
Professeur des lycées  
d'Enseignement Général

Chinda Nguepegue Kelly  
Doctorante en didactique d'allemand  
à la faculté des sciences de l'éducation de Yaoundé I  
Tel : 697843919/671669914  
E-mail : [chindangupeguekelly@gmail.com](mailto:chindangupeguekelly@gmail.com)

Voir  
Le RP - A  
pour Action  
Yaoundé le 14 Septembre 2021  
15 SEPT 2021  
PIET-H Eoh / Gérie Civi



À  
Monsieur le Principal du Centre Éducatif Le Bon Berger

Objet : demande de stage d'observation

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute personnalité solliciter un stage d'observation au sein de l'établissement dont vous avez la responsabilité.

En effet, je suis doctorante en didactique d'allemand à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I.

Je fais des recherches sur les enjeux et les difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les Lycées et Collèges.

Rendu à la phase pratique de ce travail de recherche, j'ai besoin de tester l'efficacité de l'APC dans la classe de 1<sup>ère</sup> au Centre Éducatif Le Bon Berger. Ceci en vue de recenser les difficultés liées à la pratique de l'APC pendant la présentation de quelques leçons du module I (vie familiale et sociale) de la dite classe.

J'assisterai l'enseignant d'allemand de cette classe lors de la présentation de ces leçons en situation de classe.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez, Monsieur le proviseur, agréer l'expression de mon respect le plus profond.

Je joins à cette demande :

- Une attestation de recherche.

Monsieur le Principal

kelly Chinda



Yaoundé le 10 Septembre 2021

Chinda Nguepegue Kelly  
Doctorante en didactique d'allemand  
à la faculté des sciences de l'éducation de Yaoundé 1  
Tel : 697843919/671669914  
E-mail : chindangupeguekelly@gmail.com

**A**

**Monsieur le Proviseur du Lycée Bilingue de  
Mbouda**

Objet : demande de stage d'observation

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute personnalité solliciter un stage d'observation au sein de l'établissement dont vous avez la responsabilité.

En effet, je suis doctorante en didactique d'allemand à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé!

Je fais des recherches sur les enjeux et les difficultés de l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les Lycées et Collèges.

Rendu à la phase pratique de ce travail de recherche, j'ai besoin de tester l'efficacité de l'APC dans les classes de 4<sup>e</sup> et de Terminale au Lycée Bilingue de Mbouda. Ceci en vue de recenser les difficultés liées à la pratique de l'APC pendant la présentation de quelques leçons du module 1 (vie familiale et sociale) des dites classes. J'assisterai l'enseignant d'allemand de cette classe lors de la présentation de ces leçons en situation de classe.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez, Monsieur le proviseur, agréer l'expression de mon respect le plus profond.

Je joins à cette demande :

Une attestation de recherche.

Monsieur le Proviseur

Monsieur l'IPR/ALL

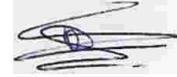


*Prrière de faciliter  
le déroulement  
du stage demandé*



*Coche Victor*  
Professeur des lycées  
d'Enseignement Général

. kelly Chinda



# **Annexe 9 : Textes exploités pour la présentation des cours sur le module I en classe de Terminale**

- Texte portant sur : héritage et succession (tiré de Internet);

Kamerun: Ehemann tot, Land weg

## **Traditionelles Erbrecht und Land Grabbing bedrohen die Existenz von Bäuerinnen**

Von Ngala Killian Chimtom | 31.10.2012

Yaoundé. Clarisse Kimbi kann von dem bisschen Land, das sie in der Ortschaft Kom in der kamerunischen Nordwestregion besitzt, kaum leben. Für die sechsfache Mutter ist es schwierig, ihre Kinder satt zu bekommen. Dabei ging es der Familie vor fünf Jahren noch recht gut. Doch der Tod ihres Ehemannes veränderte die Situation gravierend.

Zu Lebzeiten von Kimbis Mann verfügte die Familie über fünf Hektar Land. Die Erträge reichten nicht nur für den Nahrungsmittelbedarf. Ein Teil ging in den Verkauf. In einem Land, in dem 40 Prozent der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze leben, sind dies gute Voraussetzungen, um ein halbwegs sorgenfreies Leben zu führen.

Doch als Kimbis Mann verstarb, war es mit den guten Zeiten rasch vorbei. "Er war erst einen Tag unter der Erde, da rückte meine Schwiegerfamilie an und nahm sich das Land, das mein Mann und ich 27 Jahre bewirtschaftet hatten", berichtet die Witwe. Wie viele Frauen ihres Landes ist sie ein Opfer des traditionellen Erbrechts, das Land ausschließlich den Männern zuspricht.

Für die Hinterbliebenen heißt es den Gürtel enger zu schnallen. Kimbi musste zwei ihrer Kinder aus der Schule nehmen, weil sie das Schulgeld nicht mehr zahlen konnte. Zwar hat Präsident Paul Biya 2004 per Dekret bestimmt, dass der Besuch der Grundschule kostenlos ist. Doch bis heute werden die Eltern zur Zahlungen der Schulgebühren angehalten, um die schlecht ausgestatteten Bildungseinrichtungen am Laufen zu halten.

## **Hauptproduzentinnen ohne Land**

Nach Angaben des Nationalen Statistikamts stellen Frauen in Kamerun 52 Prozent der 20 Millionen Menschen zählenden Bevölkerung. Und obwohl sie in dem zentralafrikanischen Land 80 Prozent des Nahrungsmittelbedarfs produzieren, besitzen sie laut dem kamerunischen Netzwerk für Geschlechtergerechtigkeit gerade einmal zwei Prozent des Landes.

"Wenn wir von einer gerechten und gleichberechtigten Gesellschaft reden wollen, müssen wir dafür sorgen, dass mindestens 35 Prozent des Landes in Frauenhand gelangt", meint Judith Awondo, die Koordinatorin der Organisation, im IPS-Gespräch.

Obwohl das Landbesitzgesetz von 1974 Kamerunern den gleichberechtigten Zugang zu Land zusichert, sorgen Gewohnheitsrechte und traditionelle Praktiken dafür, dass Frauen leer ausgehen und in Armut versinken.

"Da Frauen der Zugang zu den produktiven Ressourcen versperrt ist, befinden sie sich in einer schwächeren Position, was Agrarproduktion und Wirtschaftswachstum, Ernährungssicherheit, Familieneinkommen und politische Mitsprache angeht", erläutert Fon Nsoh, Koordinator der Kamerunischen Bewegung für das Recht auf Nahrung, einer lokalen Nichtregierungsorganisation. Eine Haushaltsumfrage von 2007 ergab, dass 52 Prozent der Kameruner, die in armen Haushalten leben, Frauen sind.

Das Problem, Frauen und Gemeinschaften den Zugang zu Land zu sichern, wird durch die Landnahmen multinationaler Konzerne und durch die reichen Eliten im Lande erschwert. Ein Beispiel ist der Grand Grab des in New York ansässigen Unternehmens 'Herakles-Farms' in Kameruns Süd-West-Region.

Am 7. November 2011 hatte der High Court des Bezirks Kupé-Muanenguba in der Süd-West-Region den Projektstopp verfügt. Dennoch macht das Unternehmen, das sich mit einem 99 Jahre laufenden

Pachtvertrag über 73.000 Hektar Land gesichert hat, mit dem Anbau von Ölpalmen in der Region weiter. Die Vertragsbedingungen bezeichnet Nsoh als "skandalös".

Das US-amerikanische Oakland-Institut und die internationale Umweltorganisation Greenpeace haben in einem Bericht gewarnt, dass sich das als Hotspot der Artenvielfalt bezeichnete und zwischen vier großen Schutzgebieten befindliche Areal negativ auf 45.000 Menschen auswirken könnte.

Umweltgruppen werfen Herakles Farms vor, trotz zweier einstweiliger Verfügungen und der fehlenden Zustimmung der Regierung und gegen den Widerstand der Anrainer mit dem Vorhaben weiterzumachen. "Es gibt tausende Menschen, die dort ihr Land verlieren könnten. Das gilt insbesondere für Bäuerinnen, die nicht Teil der Verhandlungen waren", erläutert Nsoh, der mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren versucht, das Landbesitzgesetz von 1974 zu reformieren.

- **Texte sur les rites et veuves (tiré d'Internet) ;**

Kenia: Witwenschändung – Kampf gegen einen barbarischen Brauch



Kenia: Witwenschändung Kampf gegen barbarischen Brauch | Bild: NDR

Sie sind Witwen, sie kennen den Schmerz, den geliebten Partner zu verlieren. Sie kennen auch gesellschaftliche Ächtung, Druck und Armut. Manche werden wahnsinnig darüber. Rose Orwa hat zweimal ihren Mann verloren und ist daran fast zerbrochen. Nun will sie das Leid anderer Witwen lindern. Gerade ist der Mann ihrer Bekannten Stella Akello gestorben, er hatte Tuberkulose. Rose tröstet, so gut es geht. Vor allem will sie das Schicksal der verwitweten Frauen ändern. Der

Trauergemeinde sagt sie: "Wir müssen aufhören, Witwen zu missbrauchen. Sie haben Rechte wie alle!"

Rose Orwa will das Leid anderer Witwen lindern. | Bild: NDR



Bei der Volksgruppe der Luo werden Witwen an die Familie des Verstorbenen weiter vererbt. Zuvor müssen sie dem sogenannten Witwen-Reinigungs-Ritual unterzogen werden – nichts anderes als sexueller Missbrauch. "Sexuelle Reinigung heißt: Selbst wenn die Witwe 60 Jahre oder älter ist, wird irgendein Mann bestimmt, der ungeschützten Geschlechtsverkehr mit ihr hat, um sie vom Tod des Ehemannes zu reinigen. HIV und Aids verbreiten sich so ungehindert. Die Frauen sind dann stigmatisiert. Wenn sie dem Ritual nicht zustimmen, sind sie aber auch stigmatisiert. Eine Witwe hat keine Chance. Wer den Mann verliert, verliert alle Rechte", erklärt Rose Orwa.

Rose versucht, Stella zu beruhigen: "Du musst das alles nicht mitmachen", sagt sie, "und vor allem, du bist nicht alleine!" „Ich vermisse meinen Mann sehr. Er konnte sogar kochen, was in unserer Kultur ganz und gar nicht normal ist. Vor seinem Tod hat er mir noch gesagt, dass er gegen die Witwenvererbung und das Reinigungsritual ist", sagt Stella Akello.

### **Im Nebenjob Witwenreiniger**



Ezekiel Siso: Fischer und im Nebenjob sogenannter Witwenreiniger. | Bild: NDR

Am Victoriasee in Westkenia ist es auch im 21. Jahrhundert Brauch, dass Frauen nach dem Tod ihres Mannes "gereinigt" werden. Stimmt eine Witwe nicht zu, wird sie ausgegrenzt. Früher übernahmen männliche Verwandte den Missbrauch, heute gibt es dafür Profis: Ezekiel Siso ist Fischer. Das bringt wenig Geld – daher ist der Familienvater im Nebenjob sogenannter Witwenreiniger. Er kümmert sich auch nach dem Ritual um die Alleinstehenden. Dafür wird er von der Familie der Witwe mit Nahrungsmitteln oder kleineren Geldbeträgen entlohnt. "Als ich das das erste Mal gemacht habe, war ich 16. Damals habe ich kein Geld dafür bekommen, ich habe es nur aus Respekt vor den Dorfältesten gemacht", erzählt Siso.

Auch Jane Owino hatte mit dem Tod ihres Mannes alle Rechte verloren. Sie war auf Ezekiels Dienste angewiesen. Und ist es noch. "Wenn ich nicht zugestimmt hätte, wären meine Kinder die Leidtragenden gewesen. Meine Tochter hätte nie heiraten können. Und mein Sohn hätte als Sohn

einer ungereinigten Witwe nie eine Frau gefunden. Ich habe es nur meinen Kindern zuliebe gemacht." Sie konnte Ezekiel akzeptieren, weil er immerhin aus ihrem Dorf kommt.

Jane wird für ihn wohl die letzte Witwe sein, mit der er das umstrittene Ritual vollzogen hat: "Ich bin nicht stolz auf das, was ich getan habe. Ich bin HIV-positiv und fühle mich oft schwach. Ich hoffe, dass die Medikamente, die ich inzwischen bekomme, mir helfen. Ich möchte wieder richtig als Fischer arbeiten und nicht darauf angewiesen sein, mit Witwen für Geld Sex zu haben."

Der „Ossi“ ist passiv, pessimistisch und paranoid – Vorurteile wie diese sind fest in den Köpfen der Westdeutschen verankert. Der Mauerfall hat das Land nicht geeint: Ost und West bleiben sich fremd, weil das Interesse aneinander schon lange erloschen ist.

Wie schöpferisch ging es doch zu beim Untergang der DDR. Sogar die Sprache wurde belebt. [...] Und Wortneuschöpfungen ent-

standen, von denen vor allem „Wessi“ und „Ossi“ sich als unerwartet langlebig erwiesen haben. Was zunächst liebevoll gemeint war, ist längst zum Schimpfwort geworden. „Wessi“ gilt als so böse [...]. Deutlich seltener wird im Westen vom „Ossi“ gesprochen, aber auch dann ist es zumeist abwertend oder herablassend gemeint. Wessi und Ossi stehen als Begriffe für den merkwürdigen Umstand, dass vor zwanzig Jahren die reale Betonmau-

er durch eine imaginäre Mauer in den Köpfen ersetzt wurde. Die Betonmauer war in einer Nacht durchlöchert und in wenigen Monaten abgetragen.

#### **Untereentwickelt und schmutzig**

Die Mauer in den Köpfen ist wahrscheinlich in Jahrzehnten nicht zu überwinden. Schon deshalb nicht, weil inzwischen das gegenseitige Interesse aneinander weitgehend erloschen ist. Etwa die Hälfte der Westdeutschen war nach wie vor nie im Osten. Umgekehrt ist der Reisestrom der Ostdeutschen in den Westen versiegt. Zwar gibt es eine Durchmischung – viele Ostdeutsche leben längst im Westen, viele Westdeutsche zogen in den Osten –, dennoch bleiben die Vorurteile bestehen.

#### **„Ossis“ für alles Schlechte verantwortlich gemacht**

Der amerikanische Historiker Greg Eghigian, der seit seinem Studium in der Bundesrepublik, das in die Zeit des Mauerfalls fiel, die deutsche Entwicklung aufmerksam verfolgt, stellte fest, es sei dem Westen gelungen, fast alle negativen Seiten der gesellschaftlichen Entwicklung auf den Osten abzuschieben. Tatsächlich sind in der öffentlichen Wahrnehmung Ausländerhass und Rechtsextremismus, ja sogar Babymorde, Arbeitslosigkeit, Armut, Alkoholismus und Brutalität inzwischen ostdeutsche Probleme, obgleich sie natürlich auch im Westen vorkommen. Eghigian meint

wohl zu Recht, das geschehe nicht böswillig, sondern [...] in Kategorien des Kalten Krieges [...]. Aber die Ostdeutschen hatten auch nicht die Kraft, das Bild grundsätzlich zu ändern. [...]

#### **Ein gestürztes Volk**

[...] Zehn Jahre nach der Vereinigung wurden den Ostdeutschen im Westen schon vier „Ps“ zuerkannt: passiv, pazifistisch, pessimistisch und paranoid. Die Hoffnung, das würde sich mit der folgenden Generation erledigen, hat sich nicht erfüllt [...]: Das Unausgesprochene aus der einen Generation belastet die nächste. [...]

#### **Ostdeutsche Erfahrungen haben Deutschland verändert**

[...] Da fällt gar nicht auf, wie die Ossis die bundesdeutsche Gesellschaft dennoch verändern. Gäbe es ohne den Osten eine so engagierte Debatte über die Vereinbarkeit von Kind und Beruf? Würde über Ärzthäuser nachgedacht ohne die Polikliniken? Ist das Schulsystem nicht auf dem Weg zur „Polytechnischen Oberschule“ nach DDR-Modell? [...] Längst haben also ostdeutsche Erfahrungen die Bundesrepublik mit verändert. Doch „Wessi“ und „Ossi“ werden wohl noch eine Weile Kampfbegriffe bleiben.

## Cours observé en classe de Terminale



## **Annexe 10 Textes exploités pour la présentation des cours sur le module I en classe de Première**

- Text : A1 : Polygamie in Sud Afrika, S. 9 (page 9) in Deutsch in Afrika

a - Welche Formen des Zusammenlebens kennen Sie? Sprechen Sie zu zweit und präsentieren Sie dann Ihre Ergebnisse vor der Klasse?



b - Definieren Sie Monogamie und Polygamie.

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie die Fragen.

### Text A-1 : POLYGAMIE IN SÜDAFRIKA



Der Unternehmer Musa Mseleku mit drei seiner vier Frauen.

Hier ist die Polygamie erlaubt. Die Gleichbehandlung sei das Geheimnis für eine erfolgreiche polygame Ehe, sagt der 42-jährige Vater von 9 Kindern. Er schlafe jede Nacht mit einer anderen seiner vier Frauen. Für ihn ist es kein Widerspruch, mehrere Frauen gleichzeitig zu lieben, „meine Unterstützung für sie, mein Kummer sollte für sich sprechen“.

Polygamie ist in Südafrika immer noch verbreitet.

Schätzungen zufolge leben hunderttausende Menschen in polygamen Ehen, vor allem innerhalb der größten Volksgruppe des Landes, den 11 Millionen Zulus. Die meisten von ihnen leben auf dem Land, vor allem in der südlichen Provinz Kwazulunatal. Kritiker sehen in diesen Ehen ein patriarchalisches Relikt: Es ist nur Männern erlaubt, mehrere Frauen zu haben. Aber politisch genießt Polygamie in Südafrika größtmögliche Rückendeckung. Präsident Jacob Zuma hat selbst vier Frauen.

Kinder nennen alle Frauen „Mami“. Als Bususuwe Mseleku (40) ihren Mann 2002 heiratete, dachte sie nicht, dass er noch andere Frauen haben wollte.

Doch 2007 heiratete er noch die vier Jahre jüngere Nokukhanya Mayemi. „Es gab dazu nicht viel zu sagen“, erinnert sich die erste Frau. „Wenn der Mann etwas tun will, dann lege ich ihm keine Steine in den Weg“.

Zwei Jahre später heiratete er zwei weitere Frauen. Die jüngste von ihnen ist heute gerade 27 Jahre alt. „Es gab Meinungsverschiedenheiten, aber wir mussten friedlich zusammenarbeiten“.

Mseleku hat schon 22 Kinder und denkt immer an die Großfamilie. Er ist auch ein wohlhabender Unternehmer. Seine Frauen haben auf dem Land seiner Familie je ein kleines Haus, jede hat ihr eigenes Auto.

*m.focus.de>...Aus aller Welt.*

- a- Ich hatte drei Jahre lang eine Freundin.
- b- Mseleku wollte 2018 eine weitere Frau haben.
- c- Die Kinder mussten die neue Situation ertragen.
- d- Er heiratete eine weitere Frau nach der ersten.
- e- Bususuwe dachte nicht, dass er eine andere Frau heiraten will.
- f- Mseleku hatte am Anfang viele Geschenke gebracht.
- g- In der Familie hatte es Meinungsverschiedenheiten gegeben.
- h- Eine dritte Frau war in der Familie angekommen.

- Texte A2, S.11 in Deutsch in Afrika

Text A-2 : **PATCHWORKFAMILIEN - WAS IST DAS GENAU?**



**Wir sind zusammen**  
**Kontinenten**  
**Patchwork**  
**Wir bilden eins**  
**Aus mehreren**  
**Farben**  
**Rassen**  
**Mitglieder**  
**Familie**  
**Herkunft**  
**Aus mehreren**

Patchworkfamilie ist ein neuer Name für eine Familienform, die es schon sehr lange gibt. Doch während der typische Ausgangspunkt für eine Stieffamilie meist die Verwitwung eines Elternteils war, steht am Beginn der modernen Patchworkfamilie in der Regel eine Scheidung.

Mit der Scheidungsrate steigt entsprechend auch die Zahl der Patchworkfamilien. In Österreich wird heutzutage beinahe jede zweite Ehe geschieden, hinzu kommt die Zahl der Trennungen unverheirateter Paare mit gemeinsamen Kindern. Gehen die getrennten Elternteile neue Partnerschaften ein, entstehen sogenannte Patchworkfamilien.

Unter einer Patchworkfamilie wird aus psychologischer Sicht eine Partnerschaft verstanden, bei der mindestens einer der Partner ein oder mehrere Kinder mit in die Beziehung bringt.

Dieser Definition nach muss also weder eine neue Ehe eingegangen werden, noch müssen beide Partner Kinder haben oder gemeinsame Kinder zeugen, um von einer Patchworkfamilie zu sprechen.

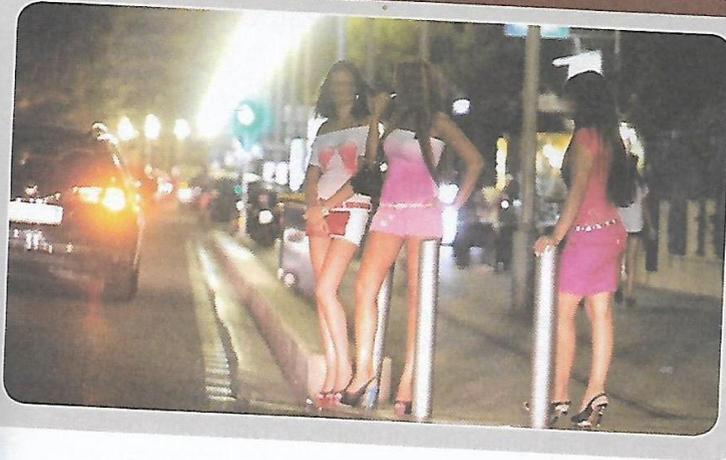
Patchworkfamilien gibt es in den verschiedensten Varianten. Die häufigste Form ist die sogenannte Stiefvaterfamilie - bei der eine Frau ihre Kinder aus einer früheren Partnerschaft mit in eine neue Beziehung bringt. Das Pendant dazu ist die Stiefmutterfamilie - eine Form, die es besonders schwer hat. Sind die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Mutterfigur doch wesentlich höher als an eine Vaterfigur und der kindliche Loyalitätskonflikt zwischen zwei Müttern besonders groß. Die Stiefmutterfamilie ist vor allem als temporäres Familienmodell - in Form einer „Wochenendfamilie“, bei der die Kinder ihren leiblichen Vater und dessen neue Partnerin besuchen - sehr häufig. Bringen beide Partner eigene Kinder in den neuen Haushalt mit, spricht man rein rechtlich von einer zusammengesetzten Stieffamilie.

Keine Familie ist konfliktfrei. Allerdings haben Patchworkfamilien eine Reihe von Herausforderungen zu bewältigen, die traditionelle Familien nicht betreffen. [...] Denn am Beginn der Patchworkfamilie steht immer eine Trennung oder der Tod eines Elternteils und damit eine Erfahrung, die für jedes Kind - zumindest zunächst - traumatisch ist. [...]

FA fachanwalt.de

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie die Fragen.

Text B: **KINDERPROSTITUTION IN DEUTSCHLAND**



**... Loverboys für Mädchen, offene Wohnungen für Jungs**

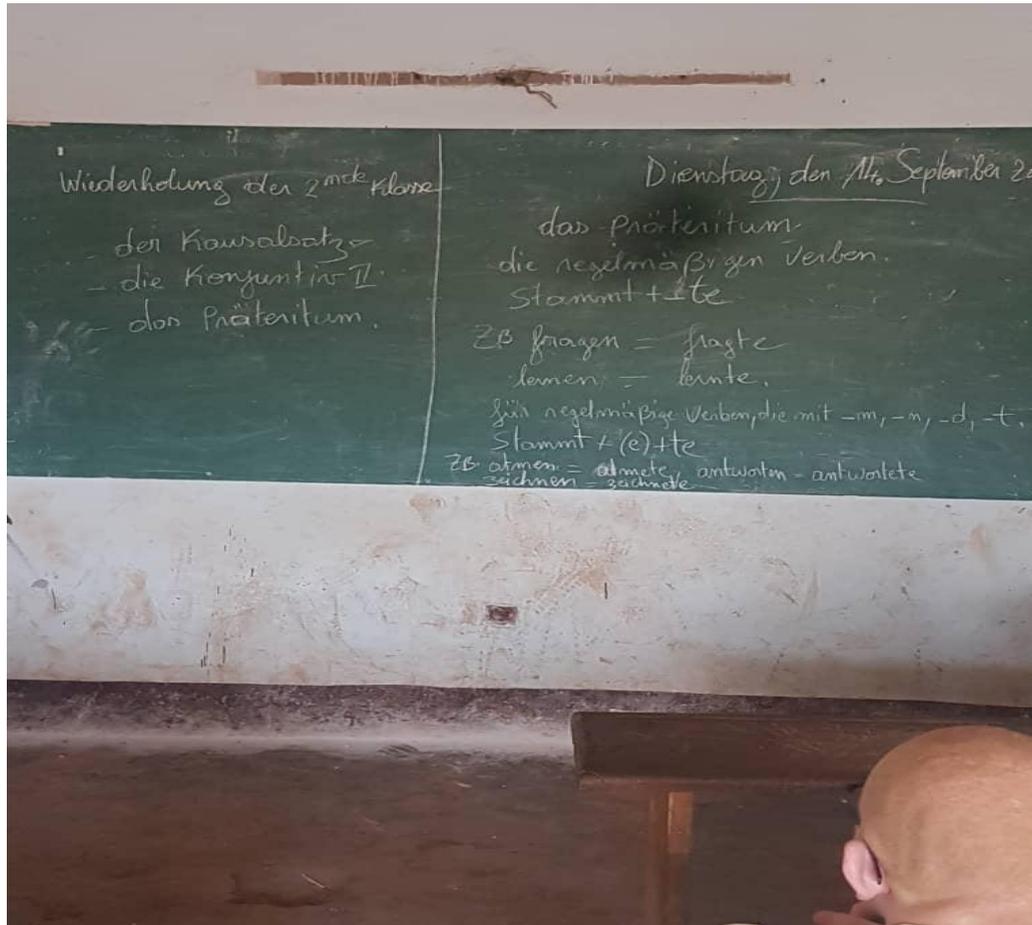
Eine Herangehensweise, um Mädchen dazu zu bringen, sich zu prostituieren, ist der Einsatz sogenannter Loverboys, weiß Silvia Vorhauer, Sozialarbeiterin bei der Mitternachtsmission. „Loverboys sind meist junge Männer, die gezielt Mädchen in der Pubertät suchen und ansprechen - in Schulen, Kneipen, Diskothek - und sie durch eine nette, charmante Art in eine emotionale Abhängigkeit bringen“. Die Mädchen sind vom Werben des Loverboys beeindruckt, verlieben sich.

Im Laufe der Beziehung werden sie dann von ihren ursprünglichen Freunden und der Familie isoliert, der Loverboy wird immer wichtiger. Schließlich erzählt er ihnen von seinen „Problemen“, weiß Vorhauer von der Vorgehensweise zu berichten. Zum Beispiel, dass er Spielschulden habe und von seinen Gläubigern körperlich bedroht werde. Die Mädchen müssten ihm helfen, schnell an Geld zu kommen. Viele ließen sich darauf ein und würden anschließend auf den Strich geschickt.

Zunehmend seien auch Jungen betroffen, erklärt Maurer. Diese würden jedoch mit anderen Mitteln angelockt - zum Beispiel durch sogenannte offene Wohnungen. Angemietet von Pädosexuellen, dienen sie zunächst einmal als Treffpunkt. Man muss sich das so vorstellen, dass die Jungs eingeladen werden zum Spielen, es gibt Kicker, es gibt die Möglichkeit, Filme zu gucken, es gibt Playstations und irgendwann vielleicht werden Pornos angeschaut, sagt Maurer. Die Jungen bauen Beziehungen auf, freunden sich mit den Männern vielleicht sogar an. Schließlich werden sie aufgefordert, zuerst an sich und später auch an andere sexuelle Handlungen vorzunehmen. Viele machen mit, weil sie sich unter Druck gesetzt fühlen.[...]

[dw.com.de/prostitution.zwischen-schule-und-abendbrot-a](http://dw.com.de/prostitution.zwischen-schule-und-abendbrot-a)

## Cours observé en classe de Première



## Annexe 11 : Textes exploités lors de la présentation des cours en classe de 4<sup>e</sup>

-Text : Guten Tag ! (1<sup>ère</sup> partie) S.10

### Guten Tag!

A1 Wer sind die Personen? Lest die Dialoge und seht das Bild an.

Adama: Guten Tag!

Markus: Guten Tag!

Adama: Wie heißt du?

Markus: Ich heiÙe Markus. Und du?

Adama: Ich bin Adama. Herzlich willkommen in Afrika, Markus!



Adama: Woher kommst du?

Markus: Aus Deutschland.

Adama: Wo wohnst du in Deutschland?

Markus: In Kiel.

Adama: Wo ist das?

Markus: In Norddeutschland. Adama, wie alt bist du denn?

Adama: Siebzehn. Und du?

Markus: Ich bin auch siebzehn. Wohnst du hier?

Adama: Ja.

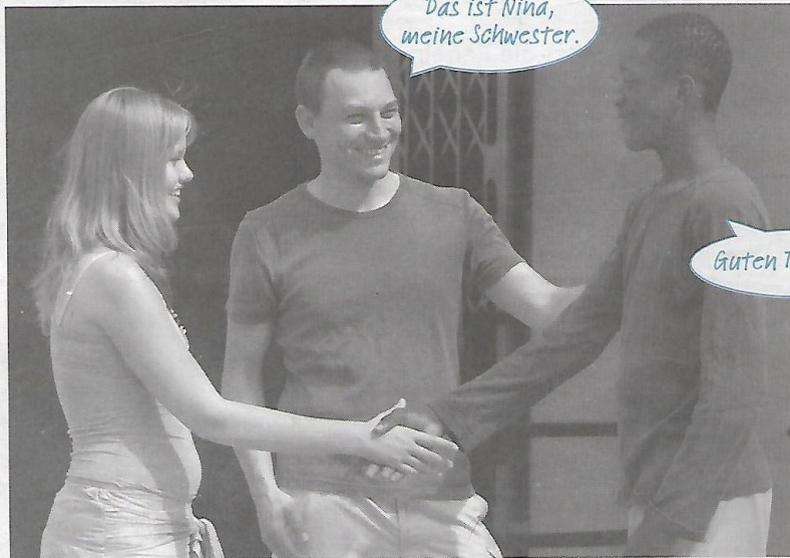
Markus: Super!

Adama: Also dann, tschüs, bis später.

Markus: Tschüs!

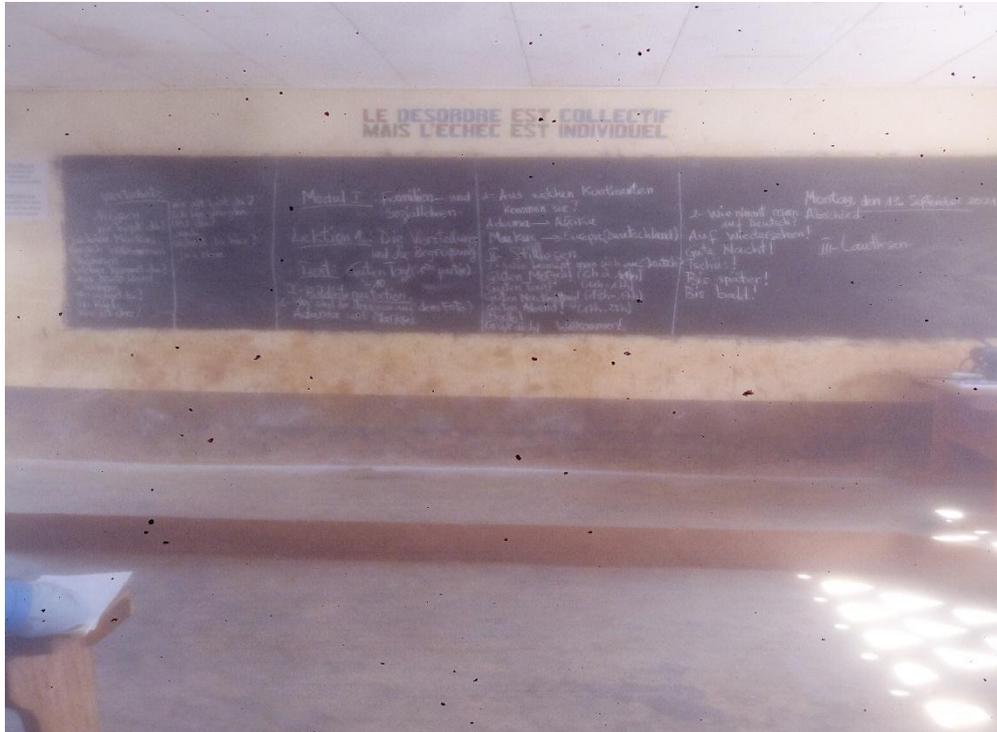
- Text : Guten Tag ! (deuxième partie) S.11

Markus: Nina! Nina! Komm mal bitte!  
Nina: Hallo!  
Markus: Das ist Nina. Und das ist Adama. Er wohnt auch hier.  
Nina: Tag, Adama.  
Adama: Guten Tag, Nina.  
Markus: Nina ist meine Schwester.  
Adama: Ich habe auch eine Schwester. Sie heißt Mariama.  
Markus: Wo ist sie? Ist sie hier?  
Adama: Nein, sie ist nicht hier. Sie ist in Guinea.



Nina: Du sprichst aber gut Deutsch, Adama.  
Adama: Danke! Ich lerne Deutsch.  
Nina: In der Schule?  
Adama: Ja, natürlich in der Schule.  
Nina: Und ich lerne Französisch.  
Adama: Super! Du lernst Französisch und ich lerne Deutsch!

## Cours observé en classe de 4<sup>e</sup>



## **Annexe 12 : Fiche de progression**

EXEMPLE DE FICHE DE PROGRESSION TYPE PPO :

COLLEGE POLYVALENT "PERLE PLUS" ANNEE SCOLAIRE 2013/2014

DEPARTEMENT D'ALLEMAND

CLASSE : T<sup>le</sup> A4 All

ENSEIGNANT:

FICHE DE PROGRESSION SEQUENTIELLE

SEQ	SEM	MOIS	Du ... Au ...	N° DES CHAPITRES ET TITRES
1	1	SEPT	02 Sep - 06 Sep	Révisions : les verbes et les substantifs <b>CHAPITRE : Les problèmes de l'environnement</b>
			09 Sep - 13 Sep	1- Umwelt schützt Menschen 2- Wir wollen Regenbogen Kämpfer werden
			16 Sep - 20 Sep	3- Entwicklungshilfe für Zugvögel
			23 Sep - 27 Sep	4- Der Regenwald wird zerstört
			30 Sep - 04 Oct	<b>EVALUATION</b>
	6	OCT	07 Oct - 11 Oct	<b>CHAPITRE 8 : Les relations entre l'Allemagne et l'Afrique</b>
7	14 Oct - 18 Oct		Grammaire : Les pronoms	
8	21 Oct - 25 Oct		1- Vaterland - Muttersprache ?	
9	28 Oct - 01 Nov		2- Keine Angst vom schwarzen Mann	
10	04 Nov - 08 Nov		3- Vom edlen Mohren zum wilden Neger	
2	11	11 Nov - 15 Nov	4- Fremde im eigenen Land <b>EVALUATION</b>	
		12	18 Nov - 22 Nov	<b>CHAPITRE 9 : Les contes</b>
3	13	NOV	25 Nov - 29 Nov	Grammaire : Les conjonctions
			14	02 Dec - 06 Dec
	15	09 Dec - 13 Dec	2- ...	
	16	16 Dec - 20 Dec	3- Die Entwicklung des Knusperhäuschens	
<b>CONGES DE NOEL</b>				
3	19	JANV	06 Jan - 10 Jan	4- Die Geschichte vom bösen Hänsel ... <b>EVALUATION</b>
			20	13 Jan - 17 Jan
4	21	JANV	20 Jan - 24 Jan	Grammaire : Déclinaison
			22	27 Jan - 31 Jan
	23	FEV	03 Feb - 07 Feb	2- Die Entdeckung der Röntgenstrahlen
	24		10 Feb - 14 Feb	3- Röntgen : Ein Lebenslauf
	25		17 Feb - 21 Feb	4- Die ... <b>EVALUATION</b>
26	24 Feb - 28 Feb	<b>CHAPITRE 11 : Quelques aspects de la culture allemande</b>		
5	27	MAR	03 Mar - 07 Mar	1- Europäische Kultur seit 1000
			28	10 Mar - 14 Mar
	29	17 Mar - 21 Mar	3- ...	
	30	24 Mar - 28 Mar	4- ...	
	31	31 Mar - 04 Avr	5- ... <b>CONGES DE PAQUES</b>	
5	34	AVR	21 Avr - 25 Avr	<b>EVALUATION</b>
			35	28 Avr - 02 Mai
6	36	MAI	05 Mai - 09 Mai	
			37	12 Mai - 16 Mai
	38	19 Mai - 23 Mai		
	39	26 Mai - 30 Mai		
	40	JUIN	02 Juin - 06 Juin	REVISIONS GENERALES ET TRAVAUX DIRIGES

**EXEMPLE DE FICHE DE PROGRESSION TYPE APC : CLASSE TERMINALE**

**Lycée Bilingue de Mendong  
scolaire 2020-2021**

**Année**

**Département d'allemand**

**Fiche de progression annuelle**

**Classe : Terminale A4**

**Quota horaire**

Semaines		Modules	3h/semaine	Leçons
1	05- 09 oct.20	<b>Module 1</b>  <b>Vie familiale et sociale</b>	: <b>3h/semaine</b>	Prise de contact, révisions générales
2	12- 16 oct.20			Révisions générales et évaluation diagnostique
3	19- 23 oct.20			La femme dans le monde moderne (En Allemagne et au
4	26- 30 oct.20			Les problèmes liés au veuvage et à l'héritage au
5	02 – 06 Nov 20			Les problèmes de minorités au Cameroun et dans le
6	09 – 13 Nov 20			<b>Intégration - Evaluation - Remédiation</b>
7	16 – 20 Nov 20	<b>Module 2</b>  <b>Vie économique</b>	: <b>3h/semaine</b>	L'aide au développement et les problèmes de corruption
8	23– 27 Nov 20			L'aide au développement et la Coopération bilatérale
9	30 Nov. – 04 Dec 20			Le management des projets
10	07-11 Dec. 20			<b>Intégration - Evaluation - Remédiation</b>
11	14-18 Dec. 20			Projet : Monter sa propre entreprise
12	21-23 Dec. 20			Projet : Monter sa propre entreprise
	<b>28 DEC 20 – 01 JANV 21</b>	<b>INTERRUPTION N° 1 - CONGES DE NOEL</b>		
13	04-08janv21	<b>Module 3</b>  <b>Environnement, santé et bien être</b>	: <b>3h/semaine</b>	Révisions
14	11-15janv21			Problèmes de l'environnement
15	18-22janv-21			Protection de l'environnement : La gestion des ordures
16	25-29-ianv21			Protection de l'environnement : La gestion des ressources naturelles
17	01-05févr-21			La médecine conventionnelle/la médecine
18	08-12évr-21			<b>Intégration - Evaluation - Remédiation</b>
19	15-19févr21	<b>Module 4</b>  <b>Media et communication</b>	: <b>3h/semaine</b>	Les nouvelles technologies de la communication
20	22-26-fev21			La cybercriminalité
21	01-05mars-21			Le E-Learning
22	08-12mars-21			<b>Intégration - Evaluation - Remédiation</b>
23	15-19mars-21			TD : Réussir l'épreuve de compréhension de texte
24	22-26mars-21			TD: Réussir l'épreuve de médiation
	<b>29 MARS – 02 AVR</b>	<b>INTERRUPTION N° 2 - CONGÉS DE PAQUES</b>		
25	12-16avr-21	<b>Module 5</b>  <b>Citoyenneté</b>	: <b>3h/semaine</b>	La vie culturelle en Allemagne et au Cameroun
26	19-23avr-21			Les systèmes politiques et les droits des citoyens
27	26-30avr21			Le néocolonialisme
28	03-07mai21			Problèmes de migration
29	10-14mai21			<b>Activités d'intégration</b>
30	17-21mai21	<b>Préparation au Baccalauréat</b>	: <b>3h/semaine</b>	TD L'expression écrite à l'examen
31	24 - 28 mai 21			Evaluation Bacc blanc
32	31mai – 04 jui 21			
33	07-11Jui 21			Préparation aux examens officiels
34	14 – 18 Jui 21			Préparation aux examens officiels
35	21 – 25 Jui 21			Préparation aux examens officiels
36	28 Jui – 06 Aou 21	<b>Examens officiels</b>		