



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Metz
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
U.F.R. des Études Germaniques & Scandinaves

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^e Cycle

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE LETTRES - METZ -	
N° Inv.	1994047L
Cote	L/M3 94/8
Loc.	Magasin 1

Présentée par
Augustin AGNIMEL Sess

Sous la direction du
Professeur Jean MOES

Metz, 1994

AVANT-PROPOS

Si un devin m'avait prédit que la rédaction de ce travail dont les premières bases ont été jetées en 1984 s'étendrait sur une période aussi longue, je ne me serais jamais aventuré dans une telle entreprise. Je ne m'y serais pas engagé, non pas parce que j'ignore le fait que toute entreprise humaine en général et toute recherche scientifique en particulier comportent nécessairement des difficultés qu'il convient de surmonter. Non, je ne m'y serais pas engagé, parce que réaliste, je sais aussi qu'il faut avoir les moyens de ses ambitions, qu'il faut disposer au départ d'un minimum de moyens matériels et intellectuels pour mener une entreprise à son terme en un temps raisonnable. Aussi me serais-je engagé plutôt dans la rédaction d'une thèse dans les domaines de la lexicologie ou de la recherche sur les contes qui m'étaient familiers et dans lesquels j'avais déjà des connaissances assez solides après la soutenance d'un mémoire de maîtrise sur les "contes adioukrou" en 1981 au département de germanistique de l'Université de la Sarre.

Si je me suis engagé dans le domaine de la didactique des langues étrangères, c'était parce qu'en 1982, le directeur du département "Afrique" du D.A.A.D. (Deutscher Akademischer Austauschdienst) m'avait fait comprendre qu'un travail dans les domaines sus-cités n'était pas "intéressant" pour un futur professeur d'allemand; que son organisme s'engageait à me soutenir financièrement jusqu'au bout pourvu que j'accepte de me "recycler" en vue de la préparation d'une thèse dans le domaine de la didactique de l'allemand langue étrangère.

À la fin de la période préparatoire en 1984, le Professeur Albert RAASCH de l'Université de la Sarre à qui m'avait confié le D.A.A.D. me conseilla un de ses collègues germanistes qui devait diriger ma thèse dans la mesure où, lui-même romaniste de formation, n'avait pas le droit de diriger un travail dans le domaine de la germanistique. Mais le D.A.A.D. refusa de m'accorder une bourse d'études parce que, à son avis, le germaniste proposé par A. RAASCH non seulement n'était pas didacticien, mais qui plus est, n'avait aucune connaissance des problèmes de l'enseignement de l'allemand en Afrique en général et en Côte d'Ivoire en particulier.

Je me retrouvai donc les "mains vides" et sans nouvelles perspectives à Sarrebruck puisque personne ne voulait diriger la thèse d'un étudiant non boursier. C'est finalement en 1985 que, grâce au Dr. Wolfgang ZIMMER,

directeur du programme africain de l'Université de la Sarre, j'ai pu trouver un directeur de thèse à l'Université de Metz en la personne du Professeur Jean MOES.

Pendant la préparation de cette thèse je me suis heurté à deux grandes difficultés qui ont souvent failli me pousser à l'abandon: les difficultés financières et celles concernant le rassemblement des documents. Les difficultés financières: n'étant pas boursier, ne vivant que de jobs, régulièrement endetté, confronté à des problèmes administratifs -au niveau du permis de séjour en R.F.A. ou du visa d'entrée en France-, je devais souvent abandonner la préparation de cette thèse en pleine année scolaire pour me rendre à Stuttgart ou à Mannheim où je pouvais effectuer quelques menus travaux devenus introuvables à Sarrebruck. Il m'était donc difficile de me concentrer sur la préparation de cette thèse. Les difficultés concernant le rassemblement des documents: en 1985 je me suis rendu en Côte d'Ivoire où j'ai pu collecter sur place quelques documents nécessaires à la préparation de mon Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A.). Sur place à Abidjan, j'ai obtenu la promesse de plusieurs enseignants d'allemand, qu'ils m'expédieraient d'autres documents utiles à la rédaction de ma thèse. Mais pour des raisons qui me sont inconnues, les documents promis ne m'ont jamais été expédiés ou ne le furent que bien des années après. Etant financièrement démuné et ne pouvant par conséquent pas entreprendre un voyage de recherches, j'étais obligé de me fier aux promesses qui m'avaient été faites. C'est finalement en 1993 que j'ai pu réunir le minimum de documents nécessaires à la rédaction de cette thèse dont le titre est: "*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)*".

Je voudrais porter à l'attention de mes lecteurs que cette thèse de doctorat n'est pas la première qui soit consacrée à l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire. À ma connaissance, Théodore ZAHUI m'a précédé sur ce terrain. La thèse de T. ZAHUI ("*L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN CÔTE D'IVOIRE: PROBLÈMES ET FINALITÉS*", 1984) aborde non seulement les problèmes de la germanistique et de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, mais elle s'intéresse aussi aux problèmes généraux de l'éducation en Afrique. Comme tout pionnier qui défriche le champ de la recherche pour les générations à venir, T. ZAHUI mentionne la plupart des problèmes de

l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire sans vraiment en proposer une analyse approfondie.

Ma thèse se limite quant à elle à l'enseignement de l'allemand dans les établissements secondaires; et à l'intérieur de ce vaste complexe, j'ai choisi de mettre particulièrement l'accent sur l'étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue -dans la mesure où ce point n'a fait jusqu'à ce jour l'objet d'aucune étude sérieuse-, puis de présenter de façon plus succincte celle des contenus proposés en civilisation dans les manuels utilisés de 1958 à 1992. En outre, la problématique de l'"interculturel", par exemple, que j'aborde dans ce travail n'a pas été traitée dans la thèse de T. ZAHUI; ceci n'est pas une critique, mais tout simplement un constat de ma part.

Mais parce que nous avons eu, à des périodes différentes certes, souvent les mêmes sources d'informations en Côte d'Ivoire sur le contexte ivoirien, il est évident que plusieurs données concernant ledit contexte sont les mêmes. Dans ces cas je n'ai pas manqué, comme cela doit se faire dans tout travail scientifique, d'indiquer la source commune et le travail de T. ZAHUI comme une confirmation supplémentaire de la validité de ces informations.

En ce qui concerne la technique de rédaction de ce travail, les lecteurs remarqueront que j'ai souvent traduit en français les citations en allemand à l'intérieur du travail, puis reproduit le texte original en bas de page; ceci parce que j'ignore si tous mes lecteurs présents et futurs sont ou seront des germanophones. En outre, l'emploi du "nous" au lieu du "je" dans ce travail n'est pas une fuite de responsabilité de ma part; j'ai tout simplement voulu par ce fait mieux associer le(s) lecteur(s) à la lecture de ce travail. En fait je porte l'entière responsabilité des points faibles de ce travail, dans la mesure où tous les conseils qui me furent prodigués -mais que je n'ai pas toujours su mettre en pratique-, ont concouru à l'amélioration de la qualité de cette thèse.

Je voudrais exprimer ici ma profonde gratitude envers toutes les personnes morales ou physiques qui m'ont aidé et encouragé dans la réalisation de cette thèse: d'abord au Professeur Jean MOES non seulement pour avoir accepté de diriger ce travail, mais aussi pour avoir fait preuve d'une patience et d'une disponibilité permanentes dans la résolution de mes problèmes administratifs et pédagogiques. Ensuite au Dr. Wolfgang ZIMMER qui non seulement m'a prodigué de nombreux conseils assortis de critiques constructives lors de la préparation et la rédaction de cette thèse, mais m'a également aidé dans la

solution de mes nombreuses difficultés personnelles. Je remercie très sincèrement le Dr. Helmut SCHWARTZ de l'Université de la Sarre pour toute l'aide morale et matérielle qu'il m'a régulièrement apportée pendant mon séjour en Allemagne. Mes remerciements vont également à tous les amis qui à un moment ou à un autre m'ont apporté leur aide dans le rassemblement des documents nécessaires à la rédaction de ce travail. Enfin je n'oublie pas le K.A.A.D. (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst) pour l'aide financière dont il m'a gratifié à un moment crucial de la préparation de cette thèse.

Fait à Sarrebruck, décembre 1993

LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES

A.O.F.	Afrique Occidentale Française
B.E.P.C.	Brevet d'études du premier cycle
B.V.A.	Bundesverwaltungsamt
C.A.P./C.E.G.	Certificat d'aptitude au professorat dans les collèges d'enseignement général
C.A.P.E.S.	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
C.D.G.	Carl Duisberg Gesellschaft
C.R.E.D.I.F.	Centre de recherche et de diffusion du français
D.A.A.D.	Deutscher Akademischer Austauschdienst
D.D.L.	Dictionnaire de Didactique des Langues
D.E.A.	Diplôme d'études approfondies
D.E.S.E.C.	Direction des enseignements secondaires
D.W.B.	Deutsch in Wort und Bild
E.N.S.	Ecole Normale Supérieure
K.A.A.D.	Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst
L.V.1.	Langue vivante n° 1
L.V.2	Langue vivante n° 2
M.E.N.	Ministère de l'Éducation Nationale
N.E.A.	Nouvelles Editions Africaines
O.U.A.	Organisation de l'Unité Africaine
P.A.D.	Pädagogischer Austauschdienst
P.D.C.I.	Parti Démocratique de Côte d'Ivoire
R.D.A.	République démocratique allemande
R.F.A.	République fédérale d'Allemagne
S.Coor.P.	Service de coordination pédagogique
U.N.C.I.	Université nationale de Côte d'Ivoire
Z.f.A.	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

INTRODUCTION

La conception du manuel d'allemand "*Yao lernt Deutsch*" en 1974 avait déclenché un grand enthousiasme aussi bien chez les auteurs allemands que chez la plupart des enseignants ivoiriens et africains: on aurait enfin conçu un manuel qui prendrait en compte le cadre socio-culturel et les difficultés spécifiques d'apprentissage des élèves ivoiriens et africains, contrairement aux manuels français utilisés jusqu'alors.

En Côte d'Ivoire et dans les autres pays africains francophones concernés¹, on bâtit de grands espoirs autour de ce manuel dont les auteurs, M. SCHROEDER² et R. D. BEISSNER, disaient qu'il garantirait un enseignement et un apprentissage beaucoup plus efficaces et motivants à cause surtout de la méthode audio-visuelle/orale sur laquelle il était bâti.

La déception chez les enseignants ivoiriens et africains fut d'autant plus grande que même après plusieurs années d'utilisation de ce manuel, le succès tant escompté laissait à désirer; à partir de 1991/1992, "*Yao lernt Deutsch*" fut mis progressivement³ aux oubliettes de l'histoire, après avoir fait l'objet de critiques acerbes, et remplacé par "*Ihr und Wir*", un nouveau manuel conçu par une équipe d'enseignants africains et allemands.⁴ Il est légitime aujourd'hui de se demander si les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" n'avaient pas surestimé les qualités des méthodes audio-visuelles/orales, ou si les détracteurs, de leur côté, n'avaient pas fait trop peu de cas du contexte "Côte d'Ivoire" dans leurs critiques, c'est-à-dire s'ils s'étaient demandé ce que peuvent valoir les méthodes audio-visuelles/orales en général dans l'enseignement de l'allemand au niveau des lycées et collèges ivoiriens. Une telle interrogation nous semble importante;

¹ Cf. à ce sujet infra, pp. 64-66.

² Manfred SCHROEDER a été envoyé dès 1967 par le ministère fédéral allemand des Affaires étrangères en qualité de conseiller pédagogique à l'E.N.S. d'Abidjan. C'est en cette qualité qu'il fera paraître, en collaboration avec son collègue allemand Rolf- Dieter BEISSNER -arrivé en 1973 et également enseignant dans la même Ecole- le manuel "*Yao lernt Deutsch*". Information donnée en mars 1994 à l'auteur par R.-D. BEISSNER. De 1974 à 1977 SCHROEDER fut le directeur du département "Afrique" au sein de l'Office central chargé des établissements allemands à l'étranger (Cf. infra, p. 67). En outre, SCHROEDER fut jusqu'en 1989 conseiller pédagogique ou inspecteur de l'enseignement de l'allemand dans plusieurs pays africains francophones dont la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Cameroun. Cf. à ce sujet: SCHROEDER, Manfred: "Fachberater in Kamerun", in: HAMMER, Wolfgang (ed.): *Deutsche Lehrer in aller Welt - Verband Deutscher Lehrer im Ausland*. Baltmannsweiler: Päd. Verl., 1990, pp. 211-221.

³ Le livre I du manuel "*Ihr und Wir*" -auquel se limite notre travail- était en usage dans les classes de 4^e, mais les livres II et III de "*Yao lernt Deutsch*" étaient aussi utilisés dans les autres classes des lycées et collèges du pays.

⁴ Pour plus de détails à ce sujet, cf. infra, p. 103.

elle permettrait de ne pas mettre des espoirs démesurés dans le nouveau manuel également audio-visuel⁵-, des espoirs qui pourraient s'avérer plus tard tout aussi irréalisables.

Parmi les utilisateurs de "*Yao lernt Deutsch*" les opinions étaient également divisées sur les contenus proposés en civilisation dans ce manuel: dans le camp des partisans inconditionnels, nous pouvons citer l'Allemand W. MENDE qui non seulement ne lui trouve aucun point faible, mais affirme également que "*Yao lernt Deutsch*" a contribué à une "communication interculturelle" dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.⁶ Ce constat de MENDE était-il conforme à la réalité du cours d'allemand, ou était-ce simplement une sorte de publicité gratuite pour un manuel conçu par ses compatriotes? Que faut-il entendre par "communication interculturelle"? L'avait-on réalisée? Pouvait-on vraiment la réaliser avec "*Yao lernt Deutsch*"? Si non, peut-on maintenant la réaliser avec le nouveau manuel "*Ihr und Wir*" dont les auteurs affirment à leur tour qu'il contribue à un "échange culturel mutuel"⁷ dans le cours d'allemand?

Le Sénégalais M. GUEYE fait certainement partie des adversaires irréductibles de "*Yao lernt Deutsch*": tout en plaidant pour le concept de "compétence de communication" de HABERMAS/PIEPHO⁸, il arrive à cette conclusion que: "Yao lernt Deutsch en tant que manuel et conception méthodique et didactique ne présente aucune base pour un travail scolaire critique."⁹

Il importe ici aussi de se demander s'il était ou s'il est du devoir d'un manuel d'allemand utilisé en Côte d'Ivoire d'amener enseignants et élèves à critiquer les réalités socio-politiques et économiques de ce pays. Certes, au début des années 70, en R.F.A., l'un des slogans dans l'enseignement des langues étrangères était qu'il fallait traiter les contenus proposés en civilisation dans les manuels de façon à développer un esprit critique chez les élèves allemands.¹⁰ Mais pouvait-

⁵ Cf. infra, pp. 102-103.

⁶ MENDE, H. Walter: *Sprachvermittlung im Dienste der Entwicklungspolitik*. Göppingen: Kümmerle, 1982, p. 276 sqq.

⁷ HARTENBURG, Jörg et al.: *Ihr und Wir I*. Hamburg: Heinewetter, 1991, la partie "Avant-Propos", sans pagination.

⁸ Cf. infra, pp. 116-118 pour plus de détails au sujet de ce concept.

⁹ "Yao lernt Deutsch als Lehrbuch und methodisch-didaktische Konzeption stellt keine Grundlage zur kritischen Schularbeit dar." Cf. GUEYE, Moussa: *Ansätze einer Ideologiekritik des Deutschunterrichts in der Republik Senegal*. Osnabrück: Thèse de doctorat, 1982, p. 108.

¹⁰ Cf. infra, pp. 111-112 à ce sujet.

on transposer une telle exigence, très en vogue, mais très discutée aussi, même en Allemagne fédérale, dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire? Les élèves ivoiriens en allemand vivaient-ils dans un contexte où cela était possible, et dans quelle mesure est-ce possible? Nous sommes, nous aussi, d'avis que l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire doit avoir un aspect émancipatif. Mais comment peut-on y parvenir? Sur quels points doit-on mettre l'accent dans la formation des enseignants ivoiriens d'allemand? Quels buts a-t-on assigné à l'enseignement de la langue allemande et quel rôle doivent y jouer les contenus proposés en civilisation dans les manuels?

Nous essayons d'apporter des réponses, les plus équilibrées possible à toutes ces interrogations dans ce travail.

Pour y parvenir nous avons divisé ce travail en deux parties: la première tourne autour de deux périodes que nous considérons comme des périodes-pivot dans l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire dans la mesure où elles correspondent, d'une part à la période de l'utilisation des manuels français puis allemand s'adressant indifféremment à des publics de nationalité et d'appartenance culturelle diverses, et d'autre part à celle des manuels spécialement conçus pour des adolescents africains.

Malgré la délimitation de notre sujet à la période 1958-1992, nous avons jugé utile, à propos de la première période-pivot, de revenir brièvement à l'époque coloniale pour mieux expliquer comment et pourquoi des manuels et des "pratiques" françaises ont été introduits puis maintenus dans le système éducatif ivoirien après l'indépendance de ce pays. L'étude de la deuxième période-pivot nous permettra de savoir si les problèmes d'organisation, les pratiques liées à l'enseignement de l'allemand et les structures institutionnelles en vigueur de 1958 à 1973 ont subi une évolution qualitative depuis la parution de *"Yao lernt Deutsch"*.

Toujours dans la première partie, nous mettons un accent particulier sur l'étude critique des méthodes d'enseignement de la langue dans la mesure où le bien-fondé de ces méthodes dans le contexte africain et ivoirien n'a jamais été systématiquement discuté. C'est ce qui explique le fait que le chapitre que nous consacrons à ces méthodes est plus long que les autres.

Les manuels français utilisés avant 1974 dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire ont en revanche été l'objet de plusieurs études critiques. Nous nous bornons donc à l'exposé des critiques formulées à l'époque du changement, tout en nous demandant si ces critiques sont cohérentes et plausibles. Usant de la même procédure, nous montrerons dans un deuxième temps pourquoi le manuel allemand "*Deutsch als Fremdsprache*" ne pouvait pas non plus représenter une solution satisfaisante aux yeux des concepteurs de "*Yao lernt Deutsch*"

Les manuels "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir*" constituent le corpus de notre travail dans la mesure où nos analyses et critiques se basent sur des textes extraits de ces manuels. En ce qui concerne "*Yao lernt Deutsch*" nous nous sommes servis de la dernière édition -donc améliorée ou supposée telle- de chaque livre (Textbuch); tandis que, de part la délimitation de notre sujet, nous bornerons nos critiques au livre I du manuel "*Ihr und Wir*".

Pour mieux comprendre l'euphorie suscitée par la parution de "*Yao lernt Deutsch*", pour mieux cerner les objectifs linguistiques poursuivis par les auteurs de ce manuel, et pour expliquer les buts culturels des auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" et de "*Ihr und Wir*", il nous a paru opportun de revenir à la fin des années 60 pour repérer, à travers la politique éducative ivoirienne, dans la politique culturelle étrangère de la R.F.A. et dans la didactique des langues étrangères les éléments clef qui ont présidé à la conception de ces deux manuels.

Dans la deuxième partie de ce travail nous tenterons alors de voir si ces objectifs culturels pouvaient être atteints à travers les contenus proposés en civilisation dans les deux manuels. Pour y parvenir, nous commencerons d'abord par porter une attention particulière à quelques questions générales liées à l'enseignement de la civilisation dans les langues étrangères; car force est de constater que l'enseignement de la civilisation allemande est en fait indissociable de l'évolution générale de la linguistique, de la didactique des langues étrangères, voire des événements politiques en R.F.A. et à travers le monde. Un aperçu historique de la prise en compte de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères, surtout en Allemagne nous permettra non seulement de faire ressortir ces affinités, mais également de montrer les points sur lesquels règne une certaine unanimité entre méthodologues en ce qui concerne l'enseignement de la civilisation, de mieux cerner les différentes

notions de "compétence de communication" liées à ce domaine et enfin de définir ce que nous entendons par "civilisation" ou "culture" dans le cours d'allemand en Côte d'Ivoire.

En tenant compte de ces facteurs liés à la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères et en considérant les données du contexte ivoirien -mises en évidence dans la première partie du travail-, nous aborderons alors les questions de savoir: 1) si une "communication interculturelle" ou un "échange culturel mutuel" était et est possible dans le cours d'allemand au niveau des lycées et collèges; 2) et si, comme l'affirme M. GUEYE, les contenus proposés en civilisation dans *"Yao lernt Deutsch"* ne pouvaient servir de base pour un "travail critique".

En outre, nous étudierons de façon succincte le rapport textes/illustrations dans *"Yao lernt Deutsch"* et *"Ihr und Wir I"* et nous critiquerons quelques aspects de la civilisation proposés dans ces deux manuels.

Ce travail a pour but de faire un bilan critique principalement des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue, puis, de façon plus succincte, celui des contenus proposés en civilisation dans les manuels et des pratiques inhérentes à l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire. En guise de conclusion nous faisons quelques propositions qui, tenant compte des nouvelles données socio-politiques en Côte d'Ivoire et en R.F.A., pourraient rendre efficace l'enseignement/apprentissage de cette langue en Côte d'Ivoire. Certaines de ces propositions peuvent paraître "ambitieuses" dans l'immédiat; d'autres par contre, "réalistes". Notre souhait est qu'elles soient intégrées dans les réflexions des personnes et des institutions chargées de promouvoir l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire; elles doivent savoir ce qui est faisable ou non à l'heure actuelle. Si ce travail pouvait mener à une telle réflexion, il pourrait alors être considéré comme une modeste contribution à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'allemand en Côte d'Ivoire.

PREMIÈRE PARTIE:

ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN CÔTE D'IVOIRE

1. Introduction de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire

Lorsque l'on cherche à connaître la date à laquelle l'enseignement de l'allemand a été introduit dans le système éducatif ivoirien, l'on se retrouve en face de deux dates: l'une que l'on peut qualifier d'historique, et l'autre de politique.¹¹

1.1. La date historique de cette introduction

La politique éducative générale de la France dans ses anciennes colonies d'Afrique -contrairement à celle des autres puissances coloniales¹²⁻ visait à assimiler les jeunes Africains par l'instuction, comme le montre cette déclaration du gouverneur général BREVIÉ relative aux colonies:

Le devoir colonial et les nécessités politiques (...) imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche: il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines (...); il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie.(...) Au point de vue politique il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher (...) à la vie française.¹³

À travers cette déclaration se dégagent au moins deux constats: le premier est que les jeunes Africains bénéficiaires de cette éducation française devaient servir plus tard de relais, de missionnaires de "l'œuvre civilisatrice" de la France auprès de leurs congénères; le deuxième est que les cadres africains de l'époque ne pouvaient bien jouer leur rôle de multiplicateurs de la culture et de la civilisation françaises que si eux-mêmes avaient appris à voir les choses et à penser comme de petits Français.

L'un des moyens de diffusion de cette culture dans les colonies fut la langue française dont le statut particulier de langue véhiculaire officielle a été décrété

11 Une telle distinction peut paraître arbitraire dans la mesure où l'une et l'autre des deux dates peuvent être qualifiées à la fois d'historique et de politique; cependant cette distinction permet au lecteur de mieux cerner le fait historique (imposé) et le fait politique (voulu).

12 Certes, les Anglais et les Allemands, par expl., ont eux-aussi colonisé l'Afrique; mais il n'était pas dans leurs intentions d'assimiler les jeunes Africains, d'en faire culturellement des Anglais ou des Allemands. Cf. le cas du Cameroun qui a connu les trois colonisateurs dans: ESSIBEN, Madiba: *Colonisation et évangélisation - L'héritage scolaire du Cameroun (1885-1956)*. Berne: Lang, 1971, pp. 103-125.

13 Cité par: MOUMOUNI, Abdou: *Education en Afrique*. Paris: Maspéro. 1964, p. 54.

par l'arrêté n° 29 du 8 mai 1911 sur les territoires de l'Afrique Occidentale Française (A.O.F.)¹⁴, dont la Côte d'Ivoire.¹⁵

Quant à l'article 64 de l'arrêté du 1^{er} mai 1924, il faisait de la langue française -au détriment des langues locales- le seul médium dont devaient se servir enseignants et enseignés:

Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec les élèves des idiomes du pays.¹⁶

C'est dans le cadre du système éducatif implanté par la France dans ses colonies que l'enseignement de l'allemand a été introduit pour la première fois en 1919/1920 au Lycée FAIDHERBE de Saint-Louis du Sénégal; l'allemand était alors enseigné comme deuxième langue vivante (L.V.2) à partir des classes de 2^e, selon les méthodes et les manuels en usage en France.¹⁷ Il convient de signaler que le Sénégal faisait figure de colonie modèle et que Dakar, sa capitale, l'était aussi pour toute l'Afrique Occidentale Française.¹⁸ Il est également important de souligner que la politique éducative de la France était uniforme dans ses colonies de l'A.O.F. comme le confirme D. TURCOTTE:

Jusqu'à la promulgation de la loi-cadre en juin 1956, rien ne distingua la politique scolaire ivoirienne de celle qui était pratiquée en Afrique Occidentale Française (A.O.F.).¹⁹

14 Cf. à ce sujet: MENDE, H. Walter: op. cit., p. 128.

15 Outre la Côte d'Ivoire, l'A.O.F., créée par un décret du 16 juin 1895, était composée de sept autres colonies jusqu'en 1958: le Sénégal, la Guinée, le Dahomey(act. Rép. du Bénin), le Soudan, la Mauritanie, le Niger, la Haute-Volta(act. Rép. du Burkina Faso). Cf. à ce sujet: BENOIST, Joseph-Roger: *La Balkanisation de l'Afrique Occidentale Française*. Dakar: N.E.A., 1979, pp. 15-119.

16 Cf. MOUMOUNI, Abdou: op. cit., p. 55. Il convient de souligner que en France métropolitaine aussi il était interdit d'utiliser les patois et parlers régionaux dans l'enseignement au nom de l'"unité de la langue française." C'est seulement à partir de 1951 que la loi DEIXONNE a encouragé leur promotion et leur introduction dans l'enseignement. Cf. à ce sujet: LUTHI, Jean-Jacques/VIATTE, Auguste: *Dictionnaire général de la francophonie*. Paris: Letouzey et Ané, 1986, pp. 173-175.

17 MENDE, H. Walter: op. cit., p. 244, donne l'année 1920 comme date de cette introduction. SADJI, A. Booker: "Deutschlehrausbildung im frankophonen Afrika- Integration der nationalen Kulturen", in: PFEIFFER, Waldemar (ed.): *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung und -fortbildung*. Poznan: Presses de l'Université Adam Mickiewicz, 1990, p. 147, indique quant à lui l'année 1919; nous pensons qu'il s'agit probablement de l'année scolaire 1919/1920.

18 Dakar a été jusqu'en 1959 le siège de tous les gouverneurs généraux de l'A.O.F.; et la grande majorité des hommes politiques africains -dont l'ex-président F. HOUPHOUËT-BOIGNY de Côte d'Ivoire - aux lendemains des indépendances ont été formés dans cette capitale. Cf. à ce sujet: BENOIST, Joseph-Roger: op. cit., p. 17.

19 TURCOTTE, Denis: *La politique linguistique en Afrique francophone - Une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Quebec: Les Presses de l'Université de Laval, 1981, p. 114.

Cela signifie que ce qui était enseigné au Sénégal l'était pareillement dans les sept autres colonies, dont la Côte d'Ivoire, jusqu'en 1956.

1.2. La date politique de cette introduction

À partir de l'année 1956, des événements intérieurs et extérieurs aux colonies vont précipiter les choses: il y a eu d'abord la loi-cadre du 23 juin -appelée aussi loi Gaston DEFFERRE- qui conféra aux colonies de l'A.O.F. une certaine autonomie administrative; ensuite le général de GAULLE, lors de sa déclaration de Brazzaville en septembre 1958, proposa aux colonies, soit le statut d'Etat-membres de la Communauté Française -avec octroi de réels pouvoirs politiques accrus-, soit l'indépendance immédiate.²⁰

Même s'ils ont opté pour l'entrée de leurs pays dans la Communauté Française²¹, la plupart des dirigeants africains de l'époque -dont ceux de la Côte d'Ivoire- pouvaient repenser la politique de leurs Etats respectifs comme les lois leur en donnaient le droit. C'est pourquoi, lorsque le ministre ivoirien de l'Education Nationale de l'époque affirme qu'il a introduit l'enseignement de l'allemand dans le système éducatif ivoirien au cours de l'année scolaire 1958/59²², il ne faut voir là qu'une date "politique" dans la mesure où cette décision a été prise par le gouvernement d'un pays devenu autonome; en fait, il s'agit de la perpétuation d'un héritage colonial, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes.

L'indépendance acquise²³, les dirigeants ivoiriens ont choisi le "statu quo"²⁴, c'est-à-dire qu'ils ont opté pour une continuité des lois françaises: en effet, en

20 Cf. BENOIST, Joseph-Roger: op. cit., pp. 228-236.
KI-ZERBO, Joseph: *Histoire de l'Afrique*. Paris: Hatier, 1978, pp. 499-519.

21 Seule la Guinée de Sékou TOURÉ avait choisi l'indépendance immédiate; les autres Etats devinrent indépendants au cours des trois années qui suivirent. Cf. KI-ZERBO, Joseph: op. cit., pp. 499-519.

22 Cf. à ce sujet: ZAHUI, Théodore: *L'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire: Problèmes et Finalités*. Université de Strasbourg II: Thèse de doctorat du 3^e Cycle, 1984, p. 6. Cependant dans certains ouvrages il est fait mention de l'année 1957 comme date d'introduction. Cf. KONÉ, Mamadou: "Enseignement des langues et évaluation - Exemple de l'allemand en Côte d'Ivoire", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 9, mai 1988, p. 6.
OUATTARA, Moussa: "L'allemand dans le système éducatif ivoirien", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, op. cit., p. 1. Dans les deux cas il s'agit d'une date "politique" puisqu'intervenant après 1956. La source de T. Zahui nous paraît cependant plus sûre puisqu'il détient l'information du tout premier ministre ivoirien de l'Education Nationale.

23 La Côte d'Ivoire devint indépendante le 7 août 1960; mais le fait d'être restée dépendante de l'ancienne puissance coloniale dans maints domaines -cf. infra, p. 16- amène certains à dire qu'il s'agit d'indépendance "octroyée".

24 Cf. à ce sujet: TURCOTTE, Denis: op. cit., p. 114.

matière de politique linguistique, la circulaire du 1^{er} mai 1924, le décret du 29 septembre 1938, les arrêtés du 22 août 1945 et du 12 juillet 1948 qui prescrivait l'usage exclusif du français, sont toujours en vigueur, malgré quelques infimes modifications²⁵; aux yeux des dirigeants ivoiriens, le maintien de la langue française doit permettre à la Côte d'Ivoire non seulement de participer directement aux grands courants de communication et d'échanges internationaux, mais aussi de surmonter les particularismes tribaux et de fondre la soixantaine de groupes ethniques en une nation.²⁶

Sur le plan de la politique éducative, le "statu quo" impliquait la non-remise en cause de l'appareil éducatif hérité de la colonisation; ce qui allait se traduire par le maintien en Côte d'Ivoire de pratiques et d'ouvrages scolaires en usage en France; et ce, plusieurs années après l'indépendance du pays.²⁷ Cette situation s'explique non seulement par l'admiration qu'éprouvent les autorités ivoiriennes pour la France et sa civilisation²⁸, mais également par le fait évident que le jeune Etat n'avait, au lendemain de son indépendance -comme tant d'autres pays africains- ni les moyens matériels, ni les cadres nécessaires pour produire des ouvrages adaptés aux réalités locales comme le recommandait la première Conférence des Etats africains sur le développement de l'Éducation en Afrique tenue à Addis-Abéba du 15 au 25 mai 1961.²⁹ Cependant, les participants à cette conférence, conscients du fait que cette adaptation de l'Éducation aux besoins des sociétés ne pouvait se faire que graduellement, exhortaient les Etats africains à solliciter l'aide d'enseignants étrangers en attendant que les établissements universitaires locaux et étrangers aient formé des cadres africains en nombre suffisant.³⁰ C'est à la France -son modèle de référence- que les nouveaux dirigeants ivoiriens feront appel pour aider la Côte d'Ivoire dans sa marche évolutive.

25 Depuis les années 60 -pour la radio- et le milieu des années 70 -pour la télévision-, quelques heures sont consacrées à la diffusion d'informations dans quelques langues locales telles le baoulé, le bété, le sénoufo, le gouro, le guéré, etc. . Cf. à cet sujet: TURCOTTE, Denis: op. cit., pp. 65-66.

26 Ibid., pp. 65-66.

27 Cf. TOURÉ, Abdou: *La civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire - Procès d'occidentalisation*. Paris: Karthala, 1981, pp.7-8.

28 Cf. Touré, Abdou: op. cit., pp. 60-75.

29 Cf. à ce sujet: DEMELE, Isolde: "Formale Bildung und Bildungssprachen im gesellschaftlichen Wandel in Afrika", in: GERIGHAUSEN, Josef/SEEL, Peter (ed.): *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. München: Goethe-Institut, 1985, p. 118.

30 Cf. à cet sujet: ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 6.

En fait, pour mieux comprendre les relations très étroites qui lient la Côte d'Ivoire à la France, il faut se référer aux accords de coopération et d'assistance techniques conclus en avril 1961, et qui sont pour l'essentiel encore en vigueur: en effet la France s'engage par ces accords -qui concerne les domaines de la défense, les postes et télécommunications, l'aviation civil, la marine marchande, l'économie, la monnaie, la culture, l'enseignement, la justice, la coopération technique, etc.- à fournir à la Côte d'Ivoire le personnel nécessaire³¹, cette dernière ne pouvant s'adresser à d'autres pays que si la France reconnaît, de façon officielle, ne pouvoir le faire.³² On comprend alors mieux pourquoi aux lendemains de l'indépendance ivoirienne des pratiques et des ouvrages scolaires issus de France, et conçus pour des jeunes Français seront en usage en Côte d'Ivoire.

Ce constat est-il valable pour l'enseignement d'une langue telle l'allemand, qui est pour la France aussi une langue étrangère?

³¹ Cf. TURCOTTE, Denis: op. cit., p. 19.

³² Des accords semblables auraient été signés entre la France et d'autres pays d'Afrique francophone. Cf. à ce sujet: MOUMOUNI, Abdou: op. cit., p. 145.

2. Enseignement de l'allemand de 1958/59 à 1973/74 et questions de méthodes d'enseignement de la langue

L'enseignement de l'allemand n'allait pas faire une exception à la règle: dès 1958/59 ce seront d'abord des manuels exclusivement français, conçus pour des adolescents français qui seront en usage dans les lycées et collèges de la Côte d'Ivoire; à partir de 1970/71, ces manuels seront utilisés conjointement avec un manuel d'origine allemande³³ jusqu'en 1974/75, date à partir de laquelle le manuel "*Yao lernt Deutsch*" constituera la base officielle de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.³⁴ A partir de 1991/92, ce dernier manuel disparaîtra - comme nous l'avons dit - progressivement des programmes d'allemand ivoiriens au profit du manuel "*Ihr und Wir*".

Ce constat nous amène, dans le but d'éclairer le lecteur, à nous interroger sur la place faite à cette langue, sur les pratiques et les manuels d'allemand qui ont précédé "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir*" depuis l'introduction politique de cette matière dans le système éducatif ivoirien. L'intérêt que nous y aurons porté nous permettra de savoir si les pratiques déplorées ou applaudies par les observateurs d'alors ont aujourd'hui disparu et si le manuel actuellement en usage dans les lycées et collèges ivoiriens représente un progrès pour l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.

2.1. La place faite à l'enseignement de l'allemand

Pour mieux cerner l'importance ou le manque d'importance de la langue allemande dans le système éducatif ivoirien, nous devons tenir compte de la place qui est faite à l'enseignement des langues vivantes étrangères en général dans ce pays.

Certes, nous avons dit plus haut que les autorités ivoiriennes en adoptant le "statu quo" avaient hérité du système éducatif français; un texte extrait de la 27^e Conférence internationale de l'Instruction publique qui s'est déroulée à Genève en 1964, mais qui est en fait une émanation de la loi française du 22 août 1945 sur l'enseignement des langues en France métropolitaine, dans les territoires et départements d'Outre-Mer, nous en donne la preuve: il nous donne plus de précisions sur la politique scolaire de la Côte d'Ivoire en général, et sur

³³ Cf. infra, pp. 44-50 les manuels français et pp. 61-62 le manuel allemand.

³⁴ Cf. à ce sujet le texte du projet de programme d'allemand du S.Coop.P. dans l'annexe I, p. 150.

l'enseignement des langues en particulier; nous y lisons que les programmes officiels et obligatoires, les examens, les méthodes, les manuels et les auxiliaires employés dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes en Côte d'Ivoire sont ceux agréés par l'inspection générale du ministère français de l'Éducation Nationale; et qui sont par conséquent en vigueur dans les établissements secondaires en France³⁵; cet enseignement (de langues étrangères) dure sept ans et s'étend à toutes les sections des établissements secondaires; dans le premier cycle, les élèves ont, dès la classe de 6^e, une langue vivante obligatoire, soit l'anglais ou l'allemand; à partir de la classe de 4^e, obligation leur est faite d'apprendre une seconde langue vivante, à choisir entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol, sauf dans la section latin-grec où l'apprentissage d'une seconde langue n'est pas prévu; dans le second cycle, l'apprentissage de la seconde langue est facultative pour les classes de 2^e et 1^{ère} des sections latin-sciences et modernes-sciences naturelles; dans les classes de Terminale, la première langue vivante est obligatoire, tandis que la seconde est facultative; cet enseignement est couronné par les examens du brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C.) et du baccalauréat qui comportent des épreuves écrites et orales.³⁶

Dès son introduction (politique) dans le système éducatif ivoirien en 1958/59, l'allemand a en effet été enseigné comme première langue vivante dans les classes de 6^e du collège de Sassandra -dans le sud-ouest du pays³⁷- et dans certains établissements d'Abidjan, la capitale d'alors.³⁸

Mais pour des raisons d'ordre matériel -nombre insuffisant d'enseignants, manque de salles de classe, aménagement des horaires, etc.- et d'ordre psychologique -la langue allemande victime du préjugé de langue difficile ne fit pas assez d'émules parmi les élèves ivoiriens³⁹-, les responsables ivoiriens de l'Éducation Nationale décidèrent, à partir de 1963, de ne faire enseigner l'allemand qu'à partir des classes de 4^e; en d'autres termes: l'allemand avait

³⁵ Cf. l'extrait de cette 27^e Conférence internationale de l'Instruction publique à Genève - Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général, dans l'annexe II, pp. 151-152.

³⁶ *Ibid.*, p. 151.

³⁷ Cf. à ce sujet: ZAHUI, Théodore: *op. cit.*, p. 17.

³⁸ Cf. à ce sujet: OUATTARA, Moussa: *Deutschunterricht in der Elfenbeinküste: Kritische Betrachtung des Lehrbuches "Yao lernt Deutsch"*. Université d'Abidjan: Mémoire de maîtrise non publié, 1984, p. 6. KONÉ, Mamadou: *op. cit.*, p. 6.
N.B.: Depuis le début des années 80, Abidjan n'est plus que la capitale économique; le rôle de capitale politique revient à Yamoussoukro, ville natale de l'ex-président F. HOUPHOUËT-BOIGNY.

³⁹ Cf. par expl., ZAHUI, Théodore: *op. cit.*, p. 7.

désormais le statut de langue vivante 2 (L.V.2), au même titre que l'espagnol, derrière l'anglais, seule langue vivante 1 (L.V.1).⁴⁰ Même si la seconde langue vivante était obligatoire à partir des classes de 4^e, il ne faut pas perdre de vue le fait que les élèves pouvaient choisir entre l'allemand et l'espagnol; qui plus est, la seconde langue vivante n'était pas obligatoire dans toutes les classes de 4^e et de 3^e; dans le second cycle elle était facultative pour les séries dites scientifiques⁴¹; ce qui prouve un certain manque d'importance attaché à la seconde langue vivante. Ce manque d'importance a été en outre renforcé par le système des coefficients affectés aux matières d'enseignement: contrairement au français, aux sciences naturelles et aux mathématiques qui bénéficiaient du coefficient 3 ou 4 dans toutes les sections, la deuxième langue vivante n'était dotée que du coefficient 1 ou 2 selon les cas; ce qui la rendait moins "attrayante" aux yeux des élèves. En effet ce n'est un secret pour personne que le passage en classe supérieure d'un élève dépend de sa moyenne générale annuelle obtenue dans chaque matière d'enseignement; or cette moyenne est influencée par le coefficient qui est affecté à ladite matière. En d'autres termes: une matière à coefficient élevé influence considérablement la moyenne générale annuelle, une matière à faible coefficient moins. Les élèves ont eu tout naturellement tendance à négliger la seconde langue vivante.⁴² A cela s'ajoute le fait que, en Côte d'Ivoire, lors des examens du brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C.), l'intervention de la seconde langue dans les épreuves était liée à un tirage au sort effectué quelques mois auparavant entre cette langue vivante et la biologie, autre matière d'enseignement; pour le "malheur" de la seconde langue, le sort avait été favorable à la biologie depuis plusieurs années. De telles pratiques, on peut s'en douter, avaient contribué au désintérêt pour la deuxième langue vivante en général, et de l'allemand en particulier chez les élèves ivoiriens.⁴³

Dans la mesure où le passage en classe supérieure ou la réussite à un examen constitue pour tout élève le couronnement d'une année scolaire qu'il peut qualifier de positive, pourquoi perdrait-il son temps à apprendre une matière qui de toute façon ne joue aucun rôle dans ce succès immédiat? Pouvait-on

⁴⁰ Cf. OUATTARA, Moussa: *Deutschunterricht in (...)*, op. cit., p. 7.

⁴¹ Cf. le texte de la 27^e Conférence dans l'annexe II, p. 151.

⁴² Cf. à ce sujet: UNGER, Walter: "Deutschunterricht im frankophonen Afrika südlich der Sahara", in: Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.): *Yao lernt Deutsch: Ein Versuch in Afrika*. Stuttgart: Eppinger, 1973, pp. 9-16.

⁴³ *Ibid.*, p. 10.

attendre de l'élève ivoirien en allemand qu'il fût motivé dans l'apprentissage d'une langue dont l'utilité immédiate ne se limite qu'au cadre scolaire eu égard à la situation géo-politique de la Côte d'Ivoire?⁴⁴ Qui aurait pu expliquer aux élèves ivoiriens la nécessité d'apprendre une langue que les mesures administratives rendaient inintéressante? C'est d'ailleurs pour pallier ces carences liées au système que la Commission Nationale d'Allemand de Côte d'Ivoire a fait des propositions au ministère de l'Education Nationale de ce pays.⁴⁵

Mais aux yeux de M. SCHROEDER, co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*", si l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire et dans d'autres pays africains francophones⁴⁶ se trouvait dans un état lamentable à la fin des années 60, c'était surtout à cause des manuels français et des méthodes qui sous-tendaient cet enseignement:

L'efficacité de l'enseignement de l'allemand dans les Etats africains francophones n'est pas satisfaisante. La plupart des élèves sont incapables, même après plusieurs années d'allemand, de participer à un simple entretien (...) Les causes de cette situation déprimante sont à chercher avant tout dans les manuels et les méthodes d'enseignement.⁴⁷

Certes, nous ne réfutons pas l'idée que les manuels et les méthodes utilisés à l'époque dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire aient pu contribuer à ladite situation⁴⁸; mais contrairement à M. SCHROEDER, nous ne pensons pas que ce soit les manuels et les méthodes qu'il faille rendre responsables en premier chef de la prétendue "situation déprimante", quand on

⁴⁴ Cf. au sujet de cette situation, infra, p. 65, les notes 276 et 277.

⁴⁵ Cf. Unger, Walter: op. cit., p. 11.

N.B.: De la fin des années 60 au milieu des années 70, cette Commission Nationale d'Allemand était composée des deux directeurs des départements d'allemand de l'Université et de l'E.N.S. d'Abidjan, qui étaient respectivement Français (Mme F. REYNAUD) et Allemand (M. SCHROEDER), de représentants du corps enseignant du secondaire et du supérieur (en majorité Français et Allemands) et de représentants du ministère ivoirien de l'Education Nationale. Aujourd'hui, elle comprend, outre les deux directeurs des départements d'allemand de l'E.N.S. et de l'U.N.C.I., l'inspecteur général de l'enseignement de l'allemand, deux inspecteurs régionaux, quinze encadreurs, huit conseillers pédagogiques ivoiriens, le directeur de l'Institut Goethe d'Abidjan et deux experts du B.V.A. qui organisent des stages de perfectionnement à l'intention des enseignants du secondaire. Information donnée à l'auteur par l'inspecteur général en juin 1993.

⁴⁶ Il s'agit des pays bénéficiaires du "Schwerpunktprogramm"; cf. infra, pp. 64-66.

⁴⁷ "Die Effektivität des Deutsch-Unterrichts in den frankophonen afrikanischen Staaten ist unbefriedigend. Die meisten Schüler sind unfähig, selbst nach mehreren Jahren Deutsch, an einem einfachen Gespräch teilzunehmen (...) Die Gründe für diese deprimierende Situation sind vor allem in den Lehrbüchern und Lehrmethoden zu suchen." Cf. SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch - Ein Deutschkurs für Schüler im frankophonen Afrika", in: Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.): op. cit., p. 26.

⁴⁸ Cf. infra, pp. 23-29 et pp. 45-50.

connaît les conditions dans lesquelles lesdits manuels et méthodes étaient utilisés.⁴⁹

La question qui vient aussitôt à l'esprit de notre lecteur est: quels sont donc ces méthodes et manuels incriminés? Ce qui lui permettra de mieux comprendre notre point de vue. Mais c'est d'abord au(x) but(s) poursuivi(s) par cet enseignement que nous allons porter notre attention, parce que, à notre avis, les manuels et les méthodes sont choisis en général en fonction des buts que l'on veut attendre dans le cours de langue.⁵⁰

2.2. Le(s) but(s) assigné(s) à l'enseignement de l'allemand

Dans le paragraphe II consacré aux buts, programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes, le texte de la 27^e Conférence de l'Instruction publique déjà cité précise que:

Le but essentiel de cet enseignement est de permettre à l'élève d'utiliser la langue étudiée de façon concrète et pratique.⁵¹

En fait ce souci de permettre à l'apprenant d'employer la langue étudiée de manière "concrète" et "pratique" ne date pas de 1945. Déjà en Allemagne, sous le Deuxième Reich, la première réforme de l'enseignement des langues de 1880 visait ce but.⁵² Et en France le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, G. LEYGUES, dans sa circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes, y faisait allusion.⁵³ Aussi bien pour les réformateurs allemands -autour de W. VIËTOR⁵⁴- que pour le ministre français sus-cité, l'enseignement des langues vivantes tel qu'il était pratiqué à l'époque était décevant; une langue vivante, à leur avis, ne devait pas être enseignée comme une langue morte; par utilisation "concrète" et "pratique", ils désignaient un enseignement qui devait permettre à l'élève de parler surtout la langue

⁴⁹ Cf. lesdites conditions infra, pp. 23-29 et pp. 44-49.

⁵⁰ Cf. aussi KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber, 1973, p. 170.

⁵¹ Cf. l'annexe II, p. 151.

⁵² Cf. infra, pp. 106-107.

⁵³ Cf. GARNIER, Pierre: "L'enseignement de l'allemand: manuels et méthodes depuis 1900", in: *Cahiers d'allemand*, n° 15, 1979, p. 7.

⁵⁴ Wilhelm VIËTOR (1850-1918): angliciste allemand; est considéré comme l'un des pères fondateurs de la méthode directe; auteur de l'ouvrage "*Der Sprachunterricht muß umkehren!*" (1882) qui posa les jalons de cette méthode. Cf. à ce sujet: KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., p. 63.

étudiée; or si l'apprenant n'était pas en mesure de parler ladite langue, c'était à cause de la méthode qui sous-tendait l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges; il importait donc de se tourner vers une méthode d'enseignement qui puisse permettre à l'élève de parler spontanément la langue étudiée; et cette méthode, à leur avis, c'était la méthode directe.⁵⁵

Donc en Côte d'Ivoire jusqu'au milieu des années 70, c'était la méthode directe que recommandaient les directives ministérielles pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, dont l'allemand.

Le lecteur peut légitimement être surpris par le fait que cette méthode directe dont les partisans et promoteurs disaient qu'elle pouvait permettre à l'élève de communiquer spontanément dans la langue étudiée soit à son tour l'objet des mêmes critiques faites à l'encontre de la méthode qui convient à l'enseignement des langues mortes, c'est-à-dire la méthode indirecte ou grammairienne.⁵⁶ Cela voudrait dire que, ou bien la méthode directe, bien qu'officiellement recommandée, n'a jamais été effectivement utilisée dans les cours d'allemand, ou bien les mérites et les qualités de cette méthode ont tout simplement été exagérés par leurs promoteurs et partisans. Et si SCHROEDER s'en prend aux méthodes précédemment utilisées, c'est parce qu'il a certainement cru que la méthode audio-visuelle/orale -dont "*Yao lernt Deutsch*" est une variante- qu'il a introduite par la suite et qui est encore en vigueur dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire⁵⁷, serait à même de remédier à la situation "déprimante" dont il se plaignait; c'est-à-dire que sa méthode audio-visuelle et orale pourrait permettre aux élèves ivoiriens en allemand de participer à des conversations, à des entretiens libres en allemand après quelques années d'apprentissage dans les lycées et collèges. Or les critiques formulées à l'encontre de cette méthode audio-visuelle/orale "*Yao lernt Deutsch*" se situent aux antipodes des espoirs et de l'enthousiasme de M. SCHROEDER.⁵⁸ Là aussi le lecteur perplexe peut légitimement se demander si le co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*" n'a pas tout simplement surestimé les mérites et les vertus des

55 Cf. GARNIER, Pierre: op. cit., p. 7.

56 Cf. infra, pp. 23-24 les caractéristiques de cette méthode.

57 Dans la mesure où, comme nous l'avons déjà dit, le manuel "*Ihr und Wir*" fait également appel à cette méthode.

58 Cf. infra, pp. 39-40.

méthodes audio-visuelles/orales, ou si ce sont plutôt les critiques qui sont démesurées?

Un aperçu⁵⁹ de ces méthodes, utilisées ou recommandées pour l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire s'impose; il permettra au lecteur de mieux cerner leurs origines, leurs caractéristiques, leurs ressemblances et différences, leurs points faibles (limites), et de voir dans quelle mesure les critiques ou l'enthousiasme des uns et des autres sont justifiés ou exagérés dans le contexte ivoirien.

2.3. Présentation et critique des méthodes utilisées dans l'enseignement de l'allemand

2.3.1. La méthode indirecte/grammairienne

Jusque vers la fin du XIX^e siècle, en Europe, la méthode indirecte faisait de l'enseignement des langues une discipline qui visait avant tout à développer chez l'apprenant les capacités d'analyse et d'accumulation du vocabulaire et de la grammaire; cette méthode mettait l'accent sur la traduction des textes littéraires et historiques, l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et la déclinaison des mots.⁶⁰ Avec la méthode indirecte, l'enseignement de la langue étrangère se passait dans la langue maternelle ou nationale des élèves; le résultat était que la plupart des élèves, après plusieurs années d'apprentissage, et malgré leurs connaissances théoriques de la langue étudiée, étaient incapables de parler spontanément ladite langue.⁶¹

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, alors que les directives ministérielles prônaient l'utilisation de la méthode directe, active⁶², les conditions locales d'enseignement privilégiaient plutôt le code écrit par rapport au code oral: en effet les compositions trimestrielles, les devoirs (thèmes et versions) se passaient par écrit. Les élèves ivoiriens en allemand ont donc eu naturellement tendance à apprendre les vocables et les règles de grammaire par

⁵⁹ Cette présentation n'a donc pas la prétention d'être exhaustive.

⁶⁰ Cf. par expl., LADO, Robert: *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber, 1986, p. 16.

⁶¹ *Ibid.*, p. 15.

⁶² Cf. *supra*, p. 21.
UNGER, Walter: *op. cit.*, p. 9.

cœur afin de mieux affronter les différents examens dont les épreuves orales ne faisaient pas partie.⁶³ Qui plus est, dans les salles surchargées du premier cycle, les enseignants, invités par les directives ministérielles à achever un programme jugé assez vaste⁶⁴, ne pouvaient pas avoir le temps d'amener leurs élèves à participer activement, oralement au cours de langue.

Autant de faits qui ont développé chez l'élève ivoirien en allemand sa tendance à écrire plutôt qu'à parler cette langue. En effet, il a été démontré que des élèves qui avaient des connaissances théoriques d'une langue n'étaient pas forcément en mesure de la parler spontanément et librement; mais que, par contre, des élèves pouvaient parler spontanément une langue sans en connaître explicitement les règles.⁶⁵

Les élèves ivoiriens pouvaient donc connaître explicitement les règles de grammaire allemande, être versés dans les exercices de traduction par écrit, ils ne pouvaient pas être en mesure de parler spontanément l'allemand, encore moins de prendre part à des conversations dans cette langue. La critique de SCHROEDER est donc en partie justifiée dans la mesure où elle vise cette méthode indirecte effectivement en vigueur. Mais ce que le co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*" oublie -et qui nous semble beaucoup plus important-, ce sont les conditions locales d'enseignement qui peuvent faire réussir ou échouer l'utilisation d'une méthode. Ce sont ces conditions qui ont fait que, au lieu de la méthode directe recommandée officiellement, ce fut plutôt la méthode indirecte qui sous-tendait l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire jusqu'au milieu des années 70. Et d'ailleurs nous ne sommes pas sûrs que la méthode directe utilisée effectivement dans le cours d'allemand en Côte d'Ivoire aurait permis aux élèves de participer à des conversations en allemand, même après plusieurs années d'apprentissage comme semble le souhaiter SCHROEDER. Car qu'est-ce que la méthode directe?

⁶³ Ce n'est que plus tard, au milieu des années 70, que le ministère ivoirien de l'Éducation Nationale, sur proposition de la Commission Nationale d'Allemand (cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 11) a fait entrer lesdites épreuves dans les différents examens.

⁶⁴ Cf. infra, pp. 46-47.

⁶⁵ Cf. par expl., LADO, Robert: op. cit., p. 15.

2.3.2. La méthode directe

En réaction contre les conceptions de la méthode indirecte, est né en Europe, dans le dernier quart du XIX^e siècle, un ensemble de procédés d'enseignement de langues vivantes dont le but était de permettre aux élèves de s'exprimer surtout oralement dans la langue étudiée.⁶⁶ Ces procédés ont d'abord donné naissance à une multitude de méthodes individuelles connues sous diverses appellations: méthode nouvelle, méthode réformée, méthode orale, méthode naturelle, etc.; cependant ces méthodes peuvent être regroupées sous l'étiquette de méthodes directes ou méthode directe.⁶⁷

La méthode directe accorde la primauté à l'expression orale; contrairement à la méthode grammairienne, elle recommande le recours immédiat et constant à la langue étrangère sans passer par la langue maternelle ou nationale des élèves. Pour ce faire, il est déconseillé à l'enseignant de recourir à la traduction. La méthode directe encourage un enseignement qui lie les choses aux mots; il reviendra donc à l'enseignant de se servir d'objets réels ou fictifs, de dessins, etc. pendant le cours de langue.⁶⁸ En outre l'enseignant devra veiller à la bonne prononciation des mots et des phrases, les faire prononcer à plusieurs reprises avant de les écrire au tableau; ceci pour éviter au début de l'apprentissage une mauvaise prononciation que pourrait engendrer la figuration écrite des mots.⁶⁹ Au moment jugé opportun par l'enseignant, des lectures, des explications de textes et d'auteurs viendront s'ajouter aux nombreux exercices oraux; tout ceci dans le but d'amener les élèves à enrichir leur vocabulaire, de les aider à construire rapidement des phrases et de leur donner une bonne prononciation.⁷⁰ Avec la méthode directe, l'apprentissage des règles de grammaire ne se fera plus de façon déductive comme ce fut le cas dans la méthodologie indirecte; les élèves apprendront ces règles de façon inductive, c'est-à-dire qu'ils devront "découvrir" par eux-mêmes les règles de grammaire, à

⁶⁶ Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976, p. 154.

KÖHRING, Klaus H. /BEILHARRZ, Richard: op. cit., p. 63.

⁶⁷ Cf. LADO, Robert: op. cit., p. 16.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 16.

Cf. aussi GARNIER, Pierre: op. cit., p. 7.

⁶⁹ Cf. GARNIER, Pierre: op. cit., p. 7.

⁷⁰ Cf. par expl., GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 154.

partir de plusieurs exemples présentés par l'enseignant, et ayant les mêmes caractéristiques.⁷¹

D'une façon générale, la méthode directe accorde une place centrale à la personne de l'enseignant qui doit être particulièrement qualifié aussi bien sur le plan pédagogique qu'en ce qui concerne sa compétence linguistique au sens chomskien.⁷²

Nous ne disposons pas d'éléments pour apprécier le degré de formation des professeurs français qui enseignaient l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire à l'époque⁷³; mais supposons qu'ils aient eu une formation "solide", auraient-ils pu mettre en pratique la méthode directe dans les conditions locales de cours que nous connaissons? Nous en doutons.

Les manuels d'allemand utilisés à l'époque ne facilitaient pas non plus la tâche de l'enseignant dans la mesure où ils proposaient comme point de départ à une approche orale, des spécimens de langue écrite de type très artificiel, avec un groupement par thèmes qui amenait une surcharge de vocabulaire et un découpage peu satisfaisant de la grammaire.⁷⁴

La méthode directe part de l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère s'effectuerait de la même façon que l'acquisition d'une langue maternelle; dans l'optique de cette méthode, de même que l'enfant s'approprie par imitations et par répétitions les faits de sa langue maternelle sans en connaître les règles explicitement ou sans passer par une langue médiatrice, l'élève pourrait apprendre rapidement la langue étrangère si on le mettait directement au contact de celle-ci.⁷⁵

Une telle hypothèse, sous l'influence notamment de van PARREREN⁷⁶, n'est valable qu'en partie dans la mesure où les conditions d'apprentissage ne sont pas identiques dans les deux cas: d'abord parce que l'esprit de l'enfant est comparable à une sorte de table rase sur laquelle viennent se fixer les structures

⁷¹ Cf. par expl., KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., pp. 55-56.

⁷² Cf. infra, pp. 113-114 la définition de ce concept.

⁷³ Cf. à cet sujet supra, p. 16.

⁷⁴ Cf. infra, pp. 46-48.

⁷⁵ Cf. par expl., LADO, Robert: op. cit., p. 17.

⁷⁶ Cité par ZIMMER, Wolfgang: "Plädoyer für eine adressatenspezifische kontrastive Germanistik für afrikanische Deutschlehrer. Aus der Praxis des Saarbrücker Maîtrise-Programms", in: *Zielsprache Deutsch*, n° 4, 1982, p. 40.

de la langue maternelle; ces structures acquises dans des conditions naturelles de la vie existent déjà au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère et peuvent influencer positivement ou négativement cet apprentissage⁷⁷; ensuite, contrairement à l'enfant pour qui l'acquisition de la langue maternelle est plus qu'indispensable dans la mesure où il ne dispose d'aucun autre moyen équivalent pour se faire comprendre par son entourage, l'élève d'une langue étrangère sait qu'il dispose déjà d'une ou de plusieurs langues dont il pourrait se servir, si cela s'avérait nécessaire.⁷⁸

Les adversaires de la méthode directe critiquent :

- 1) son flou linguistique: cette méthode ne serait qu'une étude banale des objets faisant partie du milieu des élèves et qui ne s'appuyerait sur aucune étude scientifique.⁷⁹
- 2) Le fait qu'elle bannit la langue maternelle ou nationale des élèves dans le cours de langue étrangère; des études récentes ont en effet remis en cause le bien-fondé de ce principe: des explications dans la langue maternelle ou nationale des élèves peuvent contribuer à faire saisir rapidement à des débutants un nouveau phénomène morpho-syntaxique. En outre l'enseignant peut faire une grande économie de temps et d'énergie en recourant à la langue maternelle ou nationale des élèves pour expliquer des termes abstraits de la langue étrangère.⁸⁰
- 3) Son manque de rigueur dans la progression des unités d'apprentissage, dans la mesure où elle procède par la technique du "centre d'intérêt"; en effet la technique du "centre d'intérêt" met l'accent sur l'apprentissage de listes de mots regroupés par thèmes -par exemple mots afférents au corps humain, à la salle de classe, à la maison, aux vêtements, etc.-; or l'apprentissage du vocabulaire thématique ne prend pas forcément en compte les besoins d'une véritable communication; il a plutôt pour but de tout vouloir faire apprendre aux élèves sans tenir compte de leur niveau de langue.⁸¹ On comprend mieux pourquoi les manuels français d'allemand utilisés en Côte d'Ivoire

⁷⁷ Cf. infra, pp. 55-56 le problème des interférences.

⁷⁸ Cf. LADO, Robert: op. cit., p. 17.

⁷⁹ Contrairement aux méthodes dites modernes; cf. infra, pp. 29-34.

⁸⁰ Cf. les expl. infra, pp. 36-37.

⁸¹ Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 80.

avant "*Yao lernt Deutsch*", parce qu'ils étaient de type traditionnel⁸² et avaient bâti les unités d'apprentissage sur la technique du "centre d'intérêt", se sont caractérisés -entre autres défauts- par une surcharge de vocabulaire et de grammaire. Certes, la technique du "centre d'intérêt" peut être utilisée dans toutes les méthodes pour recueillir et délimiter le contenu à enseigner dans la langue étrangère comme on peut le constater dans le nouveau manuel "*Ihr und Wir*"⁸³; mais de nos jours cette technique ne peut servir de procédé d'enseignement à cause de son caractère exhaustif qui la rend peu motivante et peu naturelle.⁸⁴

- 4) Le fait qu'elle met l'accent sur l'imitation et la répétition comme moyen d'apprentissage; ce procédé, outre le fait qu'il engendrerait une certaine monotonie à la longue, sous-estimerait les capacités intellectuelles des élèves confinés finalement dans le rôle de perroquet.⁸⁵ En cela réside, à notre avis, l'une des grandes faiblesses de cette méthode. Certes la méthode directe représente un progrès par rapport à la méthode indirecte dans la mesure où elle oblige les élèves à n'utiliser que la langue étrangère en classe; elle aiguise donc leur tendance à parler ladite langue. Mais ce n'est pas parce que dans la salle de classe les élèves participent activement à l'oral aux jeux rituels des questions-réponses entre enseignants et enseignés qu'on peut dire que ces élèves peuvent prendre part spontanément à des entretiens dans ladite langue étrangère; ces "dialogues" en classe sont souvent artificiels; l'enseignant attend de l'élève qu'il lui donne une certaine réponse qu'il sait déjà à l'avance; il ne s'agit pas en fait de véritables entretiens où chacun des interlocuteurs peut dire ce qu'il ressent, se présenter, s'excuser, émettre un avis, contester une décision, etc. et être impliqué dans ce qu'il dit. Certes la méthode directe comportait déjà des aspects communicatifs comme nous l'avons vu dans les pages précédentes; mais la "communication" qu'elle engendre est restée en deçà de la véritable communication.⁸⁶

82 Cf. le sens de ce terme, infra, p. 29.

83 Cf. par expl, à la page 65 du livre I de ce manuel, le "centre d'intérêt" consacré au corps humain.

84 Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., pp. 80-81.

85 Cf. à ce sujet: ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 37. En cela la méthode directe ressemble aux méthodes structurales d'inspiration behavioriste; cf. infra, pp. 29-36.

86 Cf. DEBYSER, Francis: "De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives", in: *Le français dans le monde*, n° 196, octobre 1985, pp. 28-31.

Les élèves qui sous d'autres cieux réussissent à communiquer véritablement, à prendre part spontanément à des entretiens dans la langue étudiée sont ceux auxquels la fortune ou la chance ont permis de séjourner dans leurs pays-cibles et de pratiquer réellement ladite langue.⁸⁷ Or de quelles possibilités disposaient et disposent les élèves ivoiriens de pratiquer la langue allemande si ce n'est que dans la salle de classe?⁸⁸ Dans ces conditions on peut douter du fait que même la méthode directe bien utilisée n'aurait pas amené ces derniers à prendre part à des conversations en allemand, même après plusieurs années d'apprentissage; pas plus d'ailleurs que les méthodes audio-orale et audio-visuelle comme nous allons le voir dans les pages suivantes.

2.3.3. Les méthodes modernes/linguistiques⁸⁹

Contrairement aux deux précédentes méthodes qu'on peut qualifier aussi de prélinguistiques ou traditionnelles (au sens large du terme⁹⁰), les méthodes audio-orale et audio-visuelle peuvent être appelées aussi méthodes linguistiques ou méthodes modernes parce qu'elles ont bénéficié dès leurs débuts des premières études scientifiques en linguistique, des premières études en psychologie, de l'évolution générale des sciences, des techniques, des arts et plus tard de la linguistique appliquée.⁹¹

2.3.3.1. La méthode audio-orale

Elle est la première des méthodes dites linguistiques ou modernes;⁹² elle est née aux U.S.A. vers le milieu des années 40 d'une adaptation au cadre scolaire de la méthode d'imitation-mémorisation (mimicry-memorization ou mim-mem) mise au point par de célèbres linguistes américains pour l'enseignement intensif

87 Cf. DEBYSER, Francis: op. cit., p. 29.

88 Cf. infra, pp. 54-55.

89 C'est volontairement que nous anticipons ici la présentation et la critique de ces méthodes -introduites à partir de 1974 en Côte d'Ivoire- dans le souci de présenter en un seul bloc toutes les méthodes d'enseignement de l'allemand dans ce pays, au lieu de les disperser dans plusieurs chapitres du travail; cette présentation en sera plus claire et systématique.

90 Au sens restreint, ce terme s'applique à la méthode indirecte/grammairienne.

91 Cf. par expl., GARNIER, Pierre: op. cit., p. 27.

92 Signalons que l'enseignement programmé fait aussi partie de ces méthodes.

des langues⁹³ aux militaires américains pendant la Deuxième Guerre mondiale.⁹⁴
La méthode audio-orale se caractérise par quatre traits essentiels:

- 1) la primauté au code oral, à la langue parlée: pour les promoteurs de cette méthode, les éléments linguistiques doivent être présentés d'abord sous 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: l'élève apprendra d'abord à écouter et à comprendre, à parler ensuite, puis beaucoup plus tard à lire et à écrire dans la langue étudiée. Puisque le but est de permettre à l'élève de parler la langue étudiée, on le soumettra dès le début de l'apprentissage à un enseignement systématique de la prononciation au moyen d'abord d'exercices de discrimination auditive, puis de production des nouveaux sons en faisant appel à des schémas rythmiques et intonatifs.⁹⁵
- 2) 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.⁹⁶ La prise en compte des deux systèmes de langue ne concerne pas le déroulement du cours de langue; les études contrastives dont il est ici question, initiées dès les débuts de la méthode audio-orale par des méthodologues tels R. LADO, concernent plutôt la formation des enseignants et l'élaboration des matériaux pédagogiques; car, tout comme la méthode directe, la méthode audio-orale prétend ne pas recourir à la traduction interlinguale.⁹⁷
- 3) 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 "exercices structuraux"; ces exercices structuraux, élaborés dans des laboratoires de langues, présentent le plus souvent ce que l'on appelle un patron de phrase ou "pattern"; des amorces ou stimuli verbaux amènent les élèves à réutiliser les patrons de phrase en

⁹³ Il s'agissait du japonais, de l'allemand, du français, du chinois, etc.; cf. à ce sujet: GIRARD, Denis: *Les langues vivantes*. Paris: Larousse, 1974, p. 79.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 124-125.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 125.

⁹⁶ Cf. *infra*, p. 55 la définition de ce mot.

⁹⁷ Cf. GIRARD, Denis: *op. cit.*, p. 125.

prenant en compte les autres éléments fournis par les stimuli. La technique du "pattern practice" est basée sur une progression par étapes minimales dont le but est non seulement de permettre de mémoriser certaines structures de la langue étudiée, mais également de lui permettre d'acquérir certains reflexes et certains automatismes propres à l'expression orale.⁹⁸ La conséquence de ce "sur-apprentissage" des structures de la langue est que la méthode audio-orale est obligée de limiter rigoureusement le vocabulaire enseigné afin de laisser à l'élève plus de temps pour la fixation desdites structures.⁹⁹

- 4) 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, puisqu'ils interviennent à l'issue de l'apprentissage systématique d'une ou de plusieurs structures qui doivent être employées forcément dans ledit dialogue; ces sortes de "dialogues" sont d'autant plus artificiels qu'ils ne naissent que de la simple manipulation des structures.¹⁰⁰

Une autre caractéristique de cette méthode concerne le bénéfice qu'elle tire des apports des techniques: la méthode audio-orale utilise l'enregistrement sonore comme moyen qui doit servir de modèle acoustique invariant à l'élève, et lui témoigner de la présence de locuteurs autochtones (native speakers); en effet, pour les initiateurs de cette méthode -anthropolinguistes américains effectuant des recherches sur les langues indiennes-, une langue est ce que disent les "native speakers" et non pas "ce que l'on croit qu'ils devraient dire."¹⁰¹

Nous affirmions d'entrée que cette méthode s'est inspirée des premières études de linguistique et de psychologie. En effet si nous réexaminons les quatre traits essentiels de cette méthode, nous constatons qu'en effet elle repose aussi bien sur les théories linguistiques qui sont celles du structuralisme saussurien et bloomfieldien, reprises par LADO -notamment en ce qui concerne

⁹⁸ Cf. par expl., GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., pp. 56-58.

⁹⁹ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 125.

¹⁰⁰ Ibid., p. 125.

¹⁰¹ Cités par GIRARD, Denis: op. cit., pp. 79-80.

l'importance des études contrastives-, que sur les théories psychologiques de SKINNER.

Le structuralisme de BLOOMFIELD visait une analyse et une description exacte des langues étudiées. Les deux opérations essentielles de ce structuralisme sont la segmentation des éléments du discours en petites unités (structures), puis classification de ces unités en considérant la totalité des contextes dans lesquels ces unités apparaissent.¹⁰² Les partisans de cette tendance du structuralisme américain¹⁰³ excluent la "signification" pour ne s'en tenir qu'à une analyse purement formelle et limitée à l'apparence extérieure du discours; en effet, pour BLOOMFIELD et ses émules, l'appréhension des "significations" et des "contenus" du discours repose sur l'intuition, l'introspection du chercheur, et ne peut par conséquent être valable, vérifiable par tout un chacun.¹⁰⁴ Cette attitude mécaniste de BLOOMFIELD a finalement inféodé le structuralisme américain sur le plan psychologique aux théories behaviouristes (théories du comportement et du conditionnement) de SKINNER; en effet pour ce dernier et les behaviouristes, les résultats de tout objet de recherche doivent être vérifiables, observables et analysables pour tout un chacun; les psychologues behaviouristes ne s'intéressent qu'au comportement extérieur; les causes profondes, intérieures de ce comportement ne peuvent mener qu'à des spéculations gratuites, personnelles, en tout cas pas valables pour tout un chacun.¹⁰⁵ Pour les behaviouristes, l'apprentissage n'est qu'une forme de conditionnement: un stimulus extérieur "S" provoque chez le sujet la réponse "R"; à ce conditionnement, SKINNER a trouvé qu'il était important d'associer le principe du "renforcement" qui est en fait une sorte de récompense qui intervient après l'accomplissement de l'acte conditionné.¹⁰⁶

SKINNER a pensé qu'il pouvait appliquer les théories du conditionnement expérimental -appliquées au départ à des animaux-, sans aucune modification à l'être humain et particulièrement à son "comportement verbal": en effet, lors de l'acquisition de sa langue maternelle, le petit enfant produit accidentellement

102 Cf. par expl., ZARNIKOW, Annemarie: *Einführung in die Linguistik*. Berlin: Diesterweg, 1978, pp. 26-30.

103 Citons, outre BLOOMFIELD, HARRIS et CARPENTER; cf. à ce sujet: ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., p. 27.

104 En cela la tendance de BLOOMFIELD s'oppose à celle de BOAS, SAPIR et WHORF, autre tendance du structuralisme américain; cf. ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., pp. 26-27.

105 Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 100.

106 *Ibid.*, p. 101.

des mots qui ressemblent à ceux de la langue des adultes, et qui provoquent un "renforcement" de la part de son entourage sous la forme d'un sourire, d'un encouragement verbal ou d'une action agréable; le petit enfant est amené à répéter les mêmes mots pour obtenir les mêmes récompenses; de cette manière s'établissent des habitudes, et le volume des connaissances augmente avec le temps.¹⁰⁷

Pour SKINNER il en va de même avec l'acquisition des structures syntaxiques de plus en plus complexes. Dans le cours de langue étrangère, le "renforcement" est apporté par les paroles d'encouragement de l'enseignant ("gut", "sehr gut", "oui", "bien", "très bien", etc.)¹⁰⁸

Les théories du behaviourisme ont beaucoup influencé la pédagogie des langues en insistant sur la formation des "habitudes". Leur tort est cependant d'avoir exclu la "signification" et l'intention du sujet parlant, tout comme "l'activité structurante de l'intelligence humaine" dont parlait un autre psychologue, PIAGET.¹⁰⁹

Puisque les méthodes modernes ou linguistiques se sont inspirées des théories aussi bien du structuralisme que du behaviourisme, on comprend alors mieux pourquoi elles accordent une place plus importante aux exercices structuraux et à la répétition par rapport à une expression plus libre et plus naturelle du langage.¹¹⁰

Si, aux Etats-Unis, l'avènement de la méthode audio-orale a été considéré comme une véritable "révolution méthodologique", c'était parce que l'on était passé directement de la vieille méthode grammairienne/indirecte à cette méthode linguistique, sans passer par l'étape intermédiaire de la méthode directe, comme ce fut le cas en Europe.¹¹¹ C'est l'une des raisons pour lesquelles la réception de la méthode audio-orale sera plus critique dès le départ en Europe. Par contre la méthode qui a marqué un véritable renouvellement de la pédagogie des langues est la méthode audio-visuelle dont nous allons voir si elle a pu pallier toutes les faiblesses des méthodes précédentes.

107 Cf. GIRARD, Denis: *op. cit.*, 102.

108 *Ibid.*, p. 102.

109 Cité par GIRARD, Denis: *op. cit.*, p. 102.

110 Cf. *infra*, pp. 112-113 les critiques de N. CHOMSKY contre le behaviourisme.

111 Cf. GIRARD, Denis: *op. cit.*, p. 128.

2.3.3.2. La méthode audio-visuelle

En fait la méthode audio-visuelle qui est par définition audio-orale et structurale, repose sur les mêmes fondements que cette dernière¹¹²; mais l'accent n'est pas mis de la même manière sur les quatre points essentiels que nous avons évoqués.¹¹³ La priorité du code oral sur celui de l'écrit reste ici aussi une caractéristique importante; mais des trois autres points celui qui reçoit la plus grande attention est la nécessité d'enseigner la langue dans des situations de la vie courante.¹¹⁴ La méthode audio-visuelle profite, pour ce faire, de l'avantage que lui offre l'image combinée à la parole enregistrée. Le fait qu'elle utilise conjointement le code linguistique et le code visuel permet à l'élève d'associer globalement un message linguistique à sa représentation visuelle (méthode structuro-globale)¹¹⁵ Son avantage sur les précédentes méthodes réside dans le fait qu'elle fournit à l'élève non seulement les éléments linguistiques, mais aussi et surtout -grâce au code visuel- les éléments para- et extralinguistiques¹¹⁶, le contexte situationnel et l'information socio-culturelle.¹¹⁷ Contrairement à la méthode audio-orale, le "dialogue en situation" est le point de départ de toute activité et porte sur le contenu linguistique nouveau; il est pour ainsi dire le point de départ et non l'aboutissement de l'apprentissage.¹¹⁸ L'importance qu'accorde la méthode audio-visuelle à la "situation" est due à l'influence du célèbre linguiste anglais J. R. FIRTH pour qui l'étude du langage ne saurait négliger celui des "significations" qui sont liées au contexte situationnel.¹¹⁹ L'avantage de la méthode audio-visuelle sur la méthode directe réside dans le fait qu'elle permet d'introduire de nombreux termes de base (actions ou états) difficiles à définir dans la langue-cible, surtout dans le cours de langue pour débutants. Contrairement aux méthodes prélinguistiques et beaucoup plus que sa consœur audio-orale, la méthode audio-visuelle délimite strictement la matière d'enseignement/apprentissage en fonction des besoins et impératifs de la

112 Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 134.

113 Cf. supra, pp. 29-31.

114 Cf. par expl., GIRARD, Denis: op. cit., p. 126.

115 Cf. à ce sujet: BARRERA-VIDAL, Albert: "Les méthodes d'apprentissage dans la phase de présentation". in: RAASCH, Albert (ed.): *Praxis-Tips für den Französischlehrer*. München: Hueber, 1985, p. 98.

116 Cf. infra, p. 115 la définition de ces éléments.

117 Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 98.

118 Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 126.

119 Ibid., p. 134.

communication, et procède par une présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques.¹²⁰

D'une manière générale, les méthodes linguistiques ont donné une place importante à la langue en tant que moyen de communication, parce que c'est la linguistique moderne dont elles se sont inspirées qui a fait explicitement référence à la communication en définissant les langues comme des systèmes de signes qui permettent de communiquer.¹²¹ Ces méthodes (audio-orale et audio-visuelle) ont, d'une façon générale, donné de très bons résultats dans des cours intensifs dotés de conditions et d'équipements modernes destinés à des groupes restreints d'apprenants motivés, notamment d'adultes. Ce fut le cas notamment des militaires américains à qui étaient destinées les premières méthodes structurales.¹²² Mais ces mêmes méthodes n'ont pas eu la même efficacité lorsque lesdites conditions n'étaient pas réunies: cours extensifs d'une ou deux périodes par semaine, classes trop nombreuses, professeurs insuffisamment formés, élèves médiocrement motivés et parfois manque d'équipements audiovisuels.¹²³

Or, en Côte d'Ivoire, dans le cadre de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges, presque toutes ces conditions qui font qu'une méthode audio-visuelle ne puisse donner satisfaction étaient et sont toujours réunies.¹²⁴ Peut-on dans ce cas attendre de cette méthode qu'elle puisse permettre aux élèves ivoiriens de participer spontanément à des entretiens après quelques années d'apprentissage?

Qui plus est, la méthode audio-visuelle, même si elle est issue des plus récents développements méthodologiques, a aussi ses points faibles:

- 1) tout comme les méthodes structurales avec lesquelles elle partage les mêmes fondements théoriques, elle insiste beaucoup sur les répétitions, le conditionnement structural et l'apprentissage de mécanismes; cela a pour conséquence que, malgré les "dialogues" qui constituent le point de départ des "leçons", la plus grande partie du temps est consacrée à des répétitions et

¹²⁰ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 98.

¹²¹ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 65-95.

¹²² *Ibid.*, p. 134.

Cf. aussi DEBYSER, Francis: op. cit., p. 29.

¹²³ *Ibid.*, p. 29.

¹²⁴ Cf. *supra*, pp. 23-24 et *infra*, pp. 41-41.

à des réemplois mécaniques; ce qui donne lieu à des pratiques de classe, répétitives, monotones, n'ayant que peu de rapport avec la communication réelle.¹²⁵

- 2) Comme la méthode directe et sa consœur audio-orale, la méthode audio-visuelle exige une élaboration très poussée des textes de présentation¹²⁶; ce qui amène souvent les concepteurs de matériaux didactiques à "fabriquer" des textes artificiels parce que l'expression spontanée contient en général des difficultés à la fois d'ordre phonologique, morphosyntaxique, lexical, etc.¹²⁷
- 3) La méthode audio-visuelle exige beaucoup plus de temps que les autres méthodes parce que le "dialogue" qui constitue le point de départ de toute l'activité linguistique doit être découpé rigoureusement en un grand nombre d'unités minimales susceptibles d'être représentées par une image; si elle est employée systématiquement, la méthode audio-visuelle risque de "lasser" et de "frustrer" à la longue les élèves qui pourraient trouver alors qu'ils n'avancent pas assez vite.¹²⁸
- 4) La méthode audio-visuelle est souvent d'un coût très élevé; la conséquence est que, en dehors des heures de cours, l'élève ne peut travailler qu'avec son livre puisqu'il ne dispose pas, à la maison, de tout l'équipement audio-visuel dont il aurait en principe besoin pour ses "révisions".¹²⁹
- 5) Le fait de vouloir bannir à tout prix la langue maternelle ou nationale des élèves dans le cours de langue étrangère est une erreur comme nous l'avons déjà dit à propos des méthodes directe et audio-orale; pour la bonne raison que le langage articulé n'est pas toujours transposable en langage visuel.; en d'autres termes, il est impossible de "visionner" des abstractions.¹³⁰ Prenons l'exemple du mot allemand "glücklich" (heureux)¹³¹: dans la méthodologie indirecte/grammairienne, il suffira que l'élève ivoirien en allemand apprenne

¹²⁵ Cf. infra, pp. 39-40 la critique similaire formulée contre la méthode "*Yao lernt Deutsch*".

¹²⁶ Cf. infra, pp. 37-38 les différentes phases d'un cours de langue.

¹²⁷ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 99.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 98.

Cf. aussi infra, pp. 39-40 la critique similaire formulée contre la méthode "*Yao lernt Deutsch*".

¹²⁹ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 98.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 98.

¹³¹ Terme qui apparaît aussi bien dans "*Yao lernt Deutsch I*", p. 32 que dans "*Ihr und Wir I*", p. 30.

l'équivalent français "heureux"; avec la méthode directe, il reviendra à l'enseignant d'expliquer ce terme allemand par une paraphrase comme: "Er hat bei der Loterie gewonnen; er ist glücklich".¹³² Les élèves ivoiriens auront-ils saisi pour autant le sens exact de "glücklich"? Ne seront-ils pas enclins à le traduire par le terme "riche"? La confusion qui peut naître dans l'esprit des élèves, surtout débutants, est dans ce cas évidente. Quant à la méthodologie audio-visuelle, elle sera obligée d'introduire des symboles visuels supplémentaires dont on peut douter qu'ils contribueront effectivement à faire saisir le sens de ce mot abstrait aux élèves ivoiriens. Vue sous l'angle d'une grande économie de temps et d'énergie, la méthode indirecte présente un avantage certain sur les autres méthodes.¹³³ Mais nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'introduire la traduction dans toutes les phases du cours d'allemand, encore moins de la privilégier. A notre avis, dans l'enseignement d'une langue étrangère comme moyen de communication -c'est le cas de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire¹³⁴-, l'enseignant ne devra utiliser la traduction qu'à bon escient; si une telle utilisation s'avérait nécessaire, elle ne devrait avoir lieu que dans les phases du cours dites de présentation et de contrôle.

Signalons que ces phases, appelées aussi "moments de la classe de langue"¹³⁵, sont les parties d'une seule et même "leçon"; le nombre et le contenu de ces phases ne sont pas fixes; ils dépendent des conditions spécifiques et concrètes dans lesquelles se déroule l'enseignement, notamment de la difficulté de la matière à enseigner.¹³⁶ Mais d'une façon générale les méthodologues proposent au moins quatre phases distinctes¹³⁷:

- 1) la phase dite de présentation au cours de laquelle l'enseignant introduit la nouvelle matière inconnue des élèves; à ce niveau l'enseignant doit expliquer rapidement dans la langue maternelle ou nationale des élèves les

¹³² Expl. arbitrairement donné par l'auteur.

¹³³ Cf. à ce sujet: BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 94.

¹³⁴ Cf. infra, p. 83 les but(s) assigné(s) à l'enseignement de cette langue.

¹³⁵ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 92.

¹³⁶ Les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*", par expl., en proposent six; cf. le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*", p. 4.

¹³⁷ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 93; ces quatre phases représentent en fait un minimum absolument nécessaire.

termes qui peuvent poser problème, ou ce dont il va être question dans le cours de langue.

- 2) La phase dite de l'exploitation au cours de laquelle l'enseignant doit amener les élèves à réemployer individuellement la nouvelle matière, tout en les contrôlant.
- 3) La phase dite de fixation/transfert constitue la phase de systématisation, généralisation, automatisation et de réemploi de la matière dans de nouveaux contextes; en d'autres termes: cette phase doit amener l'élève à passer d'un emploi contrôlé, situé dans certains contextes bien déterminés de la "leçon" à un emploi non contrôlé, mais toujours correct à l'intérieur d'un nombre infini de contextes que représente la vie réelle.
- 4) La phase dite de contrôle qui est celle de la vérification et de l'évaluation des résultats obtenus par l'élève. Nous pensons qu'à ce niveau l'enseignant peut inclure des exercices de traduction dans les deux sens (thèmes et versions). Dans le cadre spécifique de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, nous pensons que cela est même à conseiller, eu égard aux conditions dans lesquelles les différents examens, les compositions trimestrielles et les devoirs surveillés se déroulent.¹³⁸ En effet, ces exercices de traduction peuvent permettre à l'enseignant de vérifier certaines facultés chez ses élèves à savoir:
 - a) leur aptitude à comprendre les textes dans la langue nationale, c'est-à-dire en français;
 - b) leur aptitude à passer du français à l'allemand et
 - c) leur aptitude à s'exprimer par écrit dans la langue allemande.¹³⁹

Certes ces quatre phases sont toutes indispensables dans un cours de langue comme nous l'avons déjà dit, mais en aucun cas l'enseignant ne doit leur accorder la même importance dans le processus d'apprentissage; à notre avis l'enseignant devra mettre particulièrement l'accent sur les phases 2 (activité dirigée) et 3 (activité semi-autonome ou autonome) dans la mesure où elles sont les plus immédiatement productives. Si les conditions du cours de langue - manque de temps, par exemple- ne permettent pas à l'enseignant d'avoir recours à toutes ces phases, il devra réduire -sans les supprimer- le temps imparti aux

¹³⁸ Cf. supra, pp. 23-24.

¹³⁹ Cf. par expl., BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 93.

phases 1 et 4. Dans cette quatrième phase des tests élaborés auparavant peuvent permettre à l'enseignant d'opérer le contrôle nécessaire avec le maximum d'efficacité et le minimum de perte de temps; cette phase peut aussi s'effectuer en dehors de la salle de classe, à la maison; s'effectuant en dehors de la salle de classe, cette phase peut permettre ainsi aux apprenants de vérifier par eux-mêmes leur niveau de connaissances (auto-contrôle, auto-évaluation); ce qui pédagogiquement et psychologiquement se justifie.¹⁴⁰

2.3.4. Résumé: les méthodes d'enseignement utilisées en Côte d'Ivoire

Comme nous venons de le voir, chacune de ces méthodes d'enseignement a en fait ses points forts et ses points faibles (limites); aucune d'elles ne saurait par conséquent être présentée comme une sorte de panacée capable de résoudre tous les problèmes que pose l'enseignement moderne des langues vivantes¹⁴¹; elles sont en fait complémentaires dans un cours de langue comme l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.¹⁴²

En introduisant la méthode (audio-visuelle) "*Yao lernt Deutsch*" dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, M. SCHROEDER croyait pourtant avoir trouvé une panacée capable de révolutionner l'enseignement/apprentissage de cette langue en Côte d'Ivoire; il croyait avoir introduit enfin la méthode qui permettrait aux élèves ivoiriens de parler, de participer spontanément à des entretiens, de s'exprimer librement à l'oral et à l'écrit après seulement quelques années d'apprentissage dans les lycées et collèges.¹⁴³ Faisant preuve d'un optimisme excessif¹⁴⁴, le co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*" était même convaincu que ce but pouvait être atteint à partir des classes de Première des lycées et collèges.¹⁴⁵ Mais la méthode (audio-visuelle) "*Yao lernt Deutsch*", loin d'avoir contribué à atteindre ce but, récolta plutôt les diatribes des enseignants ivoiriens et africains d'allemand: cette méthode "*Yao lernt Deutsch*" ne serait

¹⁴⁰ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit. p. 93.

¹⁴¹ Ibid., p. 88.

¹⁴² Dans le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*" réédité en 1984, les auteurs n'hésitaient plus à exhorter les enseignants à recourir autant que possible à la traduction interlinguale, et à accorder aussi une place importante au code écrit; ce qui n'était pas le cas auparavant. Cf. SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch I - Lehrerhinweise*. Hamburg: Heinewetter, 1984, pp.1-3.

¹⁴³ Cf. supra, p. 20 sa critique des méthodes précédentes.

¹⁴⁴ En 1984, un tel optimisme n'était plus à mettre sur le compte de l'euphorie des années 70 (cf. infra, p. 70), puisque les premières critiques en 1979 prouvaient le contraire. Cf. le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*", op. cit., p. 1.

¹⁴⁵ Ibid., p. 2.

qu'une "méthode de perroquet" basée sur l'apprentissage par "répétitions" et "imitations"; elle aurait négligé les capacités intellectuelles des élèves; finalement avec cette méthode les élèves n'auraient appris que peu de choses.¹⁴⁶

Ces enseignants font à notre avis preuve d'un certain manque de discernement sur les capacités/limites des méthodes structurales en général, et de la méthode audio-visuelle en particulier. En effet lorsque nous analysons de près ces critiques, nous remarquons qu'elles sont applicables à toutes les méthodes structurales; elles sont inhérentes à ces méthodes; elles font partie de leurs points faibles dont nous avons parlé.¹⁴⁷ La méthode "*Yao lernt Deutsch*" étant audio-visuelle et par définition structurale, on peut comprendre qu'elle en ait épousé les défauts; le contraire eût été surprenant. Les enseignants ivoiriens et africains devraient savoir que tout apprentissage de langue étrangère -ou de langue tout court¹⁴⁸- comporte un côté skinnérien, "contraignant", soumis aux automatismes et un côté "ouvert", raisonné où les élèves disposent d'une certaine marge de manœuvre, de liberté; et ces deux aspects ne sont pas contradictoires.¹⁴⁹ A un niveau élémentaire ou fondamental¹⁵⁰ -celui qui concerne les élèves des classes de 4^e, 3^e et 2^e des lycées et collèges de Côte d'Ivoire¹⁵¹- les automatismes inconscients doivent occuper une place importante puisque la compétence aussi bien linguistique que communicative¹⁵² des élèves est limitée, tandis que la liberté de choix des élèves augmente à un niveau supérieur (compétence communicative plus développée).

La question qui se pose dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire est de savoir à partir de quelle classe on pourrait ou devrait situer ce niveau dit "supérieur": niveau à partir duquel l'élève ivoirien en allemand devrait être à même de parler spontanément, de prendre part à des entretiens libres dans cette langue.

¹⁴⁶ Cf. le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*", op. cit., p. 1.

GOMSU, Joseph: "Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique. Le cas du Cameroun", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert (ed.): *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: Köllen, 1989, p. 37.

¹⁴⁷ Cf. supra, pp. 35-36.

¹⁴⁸ Cf. supra, pp. 32-33 le cas du petit enfant qui apprend sa langue maternelle.

¹⁴⁹ Cf. BARRERA-VIDAL, Albert: op. cit., p. 100.

¹⁵⁰ Cf. infra, pp. 51-52 la définition du "vocabulaire fondamental".

¹⁵¹ Cf. le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*", op. cit., p. 2.

¹⁵² Cf. infra, pp. 114-115 le sens que nous donnons à ces concepts.

Contrairement à SCHROEDER, nous ne pensons pas qu'il soit réaliste de situer ce niveau¹⁵³ à partir des classes de 1^{ère}. Tout au plus on pourrait parler, à notre avis, d'un niveau "moyen" qui s'étendrait des classes de Terminale des séries A et B¹⁵⁴ jusqu'à la fin de la troisième année dans les deux départements d'allemand de l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) d'Abidjan et de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire (U.N.C.I.); un niveau d'ailleurs plus proche d'un niveau fondamental que d'un niveau supérieur.¹⁵⁵

Pour que le point de vue de SCHROEDER se réalisât, il aurait fallu que les élèves ivoiriens en allemand aient commencé l'apprentissage à partir des classes de 6^e et que, en dehors des heures normales de cours, ils aient pu être constamment trempés dans un "bain linguistique/culurel" où ils auraient eu l'occasion de "pratiquer" la langue/culture allemande; ce qui n'est pas le cas.¹⁵⁶ Pour la grande majorité des élèves ivoiriens, les manuels officiellement agréés dans les lycées et collèges du pays demeurent le seul contact avec la langue allemande;¹⁵⁷ les manuels d'allemand représentent donc le seul modèle linguistique auquel ils peuvent se référer. On comprend alors aisément que lors des devoirs surveillés, des compositions trimestrielles et des examens de fin d'année, les élèves, par crainte de faire des fautes aux conséquences fâcheuses, redonnent purement et simplement ce qu'ils ont appris par cœur, et qui a le mérite d'être grammaticalement correct; même si ce ne sont que des "imitations" et des "répétitions" des textes des manuels.

Qui plus est, les mesures administratives prises par les responsables du ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire concernant l'enseignement

¹⁵³ SCHROEDER n'utilise certes pas le mot "supérieur", mais il le situe implicitement à partir des classes de 1^{ère}.

¹⁵⁴ Les séries qui fournissent la grande majorité des futurs étudiants germanistes, et dans lesquelles les coefficients de l'allemand sont plus "motivants"; cf. infra, p. 80.

¹⁵⁵ L'expérience montre que même les étudiants des deux premières années des deux Grandes Ecoles ont un niveau de langue faible, et éprouvent d'énormes difficultés pour s'exprimer spontanément à l'oral; (cf. infra, pp. 88-90). Il semble que ce phénomène ne soit pas particulier à la Côte d'Ivoire; Wolfgang ZIMMER, directeur du programme africain de l'Université de la Sarre, qui suit de près depuis plus d'un quart de siècle l'évolution de la germanistique dans les pays naguère bénéficiaires du programme spécial (cf. infra, pp. 64-66) a observé le même phénomène dans lesdits pays. C'est aussi l'avis d'autres experts du B.V.A./Z.f.A. ou de l'Institut Goethe qui ont enseigné la langue/culture allemande dans des universités africaines. Cf. par expl., GÖTZE, Lutz: "Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Germanistik- Konzepte und Probleme", in: *Deutsch als Fremdsprache*, n° 1, 1992, pp. 8-9. RISSOM, Ingrid: "Prometheus in Kampala - Außenansicht konkret", in: ZIMMERMANN, Peter (ed.): *Interkulturelle Germanistik - Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M.: Lang, 1991, p.191.

¹⁵⁶ Cf. infra, p. 65, note 276 la situation géo-politique du pays.

¹⁵⁷ Même si, à travers les cours d'histoire et de géographie ils peuvent entrer en contact avec une partie de ce que nous appelons ici (cf. infra, pp. 119-120) "civilisation allemande".

de l'allemand dans les lycées et collèges du pays rendent aujourd'hui encore cette langue moins "attrayante" aux yeux de l'immense majorité des élèves dans les deux cycles du secondaire.¹⁵⁸

Dans ces conditions il faut avouer qu'il est difficile de motiver, d'inciter les élèves à faire des efforts supplémentaires individuels en dehors du strict minimum qu'offrent les manuels; même si les enseignants mettaient l'accent sur les phases dites productives du cours d'allemand, notamment les phases de fixation/transfert¹⁵⁹, comme les y invitaient les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*"¹⁶⁰, leurs efforts ne pouvaient que demeurer vains. Si les enseignants ivoiriens et africains -en général insuffisamment formés sur le plan pédagogique et linguistique¹⁶¹- ont fait souvent preuve d'un certain manque de discernement sur les possibilités/limites de la méthode (audio-visuelle) "*Yao lernt Deutsch*", c'est tout simplement parce qu'on leur a fait miroiter les mérites des méthodes structurales en général, et de la méthode audio-visuelle en particulier.¹⁶² Ils ont, eux-aussi, longtemps pensé qu'ils détenaient entre leurs mains une méthode miracle avant d'être rappelés à la réalité par les facteurs et les conditions du contexte ivoirien.¹⁶³ Ce sont aussi, à notre avis, ces facteurs et ces conditions qui déterminent le succès ou l'échec d'une méthode d'enseignement donnée.¹⁶⁴ Ce sont ces facteurs et conditions qui sont à notre avis, aussi responsables en premier chef de la situation que SCHROEDER qualifiait de peu satisfaisante.¹⁶⁵ Et ce sont ces mêmes facteurs et conditions qui ont fait que la méthode audio-visuelle "*Yao lernt Deutsch*", malgré plusieurs rééditions améliorées¹⁶⁶, n'avait pas donné les résultats qu'attendaient ses utilisateurs.

M. SCHROEDER a donc eu tort, à notre avis, de n'avoir pas tenu compte de ces facteurs et conditions dans ses critiques sur les méthodes précédemment utilisées et dans son enthousiasme sur les points forts des principes théoriques

¹⁵⁸ Cf. infra, pp. 79-81 les pratiques actuelles.

¹⁵⁹ Cf. supra, pp. 37-38 les différentes phases.

¹⁶⁰ Cf. le livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*", op. cit., p. 2.

¹⁶¹ Cf. à ce sujet l'article de HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen zu einem neuen Regionallehrwerk*. non publié, 1988, p. 4.

¹⁶² Cf. infra, pp. 53-54 l'euphorie suscitée lors du séminaire pédagogique d'Abidjan en 1970 et p. 96 lors de la parution de "*Yao lernt Deutsch*" quatre années plus tard.

¹⁶³ Cf. supra, pp. 17-20 et infra, pp. 79-81 ces données et facteurs.

¹⁶⁴ Cf. aussi DEBYSER, Francis: op. cit., p. 29.

¹⁶⁵ Cf. supra, p. 20.

¹⁶⁶ Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes servis - comme nous l'avons déjà dit-, de la dernière édition de chaque manuel.

des méthodes structurales. La conséquence est qu'il a attribué dès le départ à la méthode audio-visuelle -dont on ne saurait nier les énormes avantages dans un cours de langue étrangère¹⁶⁷-un rôle qu'aucune méthode d'enseignement de l'allemand ne peut jouer convenablement dans le contexte ivoirien actuel: amener les élèves ivoiriens à communiquer spontanément à l'oral et à l'écrit en allemand après seulement quelques années d'apprentissage dans les lycées et collèges.

Après avoir montré dans les pages précédentes que, certes, les critiques et l'enthousiasme des uns et des autres concernant les méthodes d'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire étaient partiellement fondés mais devraient être relativisés eu égard au contexte ivoirien, il nous importe maintenant de savoir en quoi les manuels d'allemand ayant précédé "*Yao lernt Deutsch*" pouvaient aussi être tenus pour responsables de la "situation déprimante" dans laquelle se serait trouvé l'enseignement de l'allemand dans ce pays jusqu'au milieu des années 70.

Il convient de signaler qu'en France les méthodes modernes avaient trouvé leur expression en 1945 à travers la méthode audio-visuelle et orale TAVOR (Teacher's Audio Visual Oral Aids) mise au point par V. KAMENEV pour l'enseignement du français aux militaires du Shape installés alors à Saint-Germain.¹⁶⁸ A partir des années 50 suivra ce qui est aujourd'hui connu sous l'appellation de méthode audio-visuelle structuro-globale ou méthode du C.R.E.D.I.F. et qui fut élaborée conjointement par des équipes de méthodologues de Saint-Cloud et de Zagreb.¹⁶⁹

Si, selon P. GARNIER¹⁷⁰, les instructions ministérielles du 1^{er} décembre 1950 relatives à l'enseignement des langues vivantes étrangères en France faisaient déjà allusion à l'audio-visuel, il a fallu cependant attendre plus d'une décennie pour voir paraître les premiers ouvrages audio-visuels dans le cadre particulier de l'enseignement de l'allemand dans ce pays: en effet c'est en 1962 que paraîtra la méthode BURGDORF-MONTANI-SKREB-VIDOVIC pour adultes chez Didier; en 1969 J. MARTIN et J. ZEHNACKER publieront leur collection

¹⁶⁷ Cf. supra, p. 34.

¹⁶⁸ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 132.

¹⁶⁹ Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 57.
KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., p. 172.

¹⁷⁰ GARNIER, Pierre: op. cit., p. 31.

"*Die Deutschen*" également chez Didier; en 1972 suivra la collection "*Wir lernen Deutsch*" de G. HOLDERITH parue chez Nathan; et en 1974 la collection "*Also los!*" de CHASSARD et SCHENKEL sera éditée chez Hachette.¹⁷¹

Si en France, on utilisait déjà dans les années 50 les méthodes audio-orales dans l'enseignement de l'allemand avant la parution des ouvrages audio-visuels sus-cités, en Côte d'Ivoire, par contre, ce sont des manuels traditionnels que nous retrouverons -comme nous l'avons déjà dit-, jusqu'en 1973/74.

La question qui vient aussitôt à l'esprit est la suivante: quels étaient donc ces manuels?

2.4. Les manuels utilisés dans l'enseignement de l'allemand

D'après T. ZAHUI¹⁷², on a utilisé en Côte d'Ivoire dès 1958/59 la nouvelle "*Collection Deutschland*" de ISLER et DEGHAYE. A partir de 1962 -conformément aux accords de coopération et d'assistance techniques-, la France mettra officiellement¹⁷³ à la disposition du ministère ivoirien de l'Education Nationale la collection "*L'Allemand Facile*" (classes de 4^e et 3^e) de CHASSARD et WEIL parue en 1961. Cette collection, puis ses différentes rééditions auront une longue tradition en Côte d'Ivoire dans la mesure où elles ne disparaîtront des programmes d'allemand qu'en 1974/75; en 1966 nous aurons la collection "*Cours d'allemand*" de P. KUHN et G. ISNARD (classes terminales), suivie de la collection "*Cours d'allemand*" de CHASSARD et WEIL (classes terminales). Conjointement à ces manuels français, on utilisera à partir de 1970/71 le manuel "*Deutsch als Fremdsprache*" conçu par les Allemands BRAUN, NIEDER et SCHMOE (BNS) et paru en 1969.¹⁷⁴

¹⁷¹ Cf. GARNIER, Pierre: op. cit., p. 27.

¹⁷² ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 34.

¹⁷³ Dans la mesure où cet acte se base sur des textes juridiques; mais il faut signaler que le manuel précédent était également mis à la disposition de la Côte d'Ivoire par la France.

¹⁷⁴ Information fournie à l'auteur par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire en mars 1985. Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 34 en ce qui concerne les manuels français.

Que critiquait-on en fait dans ces manuels?

2.4.1. Les carences des manuels français

Les critiques formulées par les adversaires des manuels français peuvent être regroupées autour de cinq points principaux:

- 1) le fait que ces manuels ne prenaient pas en compte le contexte socio-culturel des élèves ivoiriens¹⁷⁵: rappelons qu'en fait ces manuels étaient conçus pour être utilisés dans les lycées et collèges de France; ces manuels s'adressaient par conséquent à des adolescents français apprenant la langue allemande en France. Aussi n'était-il pas étonnant de voir que les textes présentés, les illustrations, les phénomènes culturels qu'ils véhiculaient ne se limitaient qu'au cadre européen ou français. Ce qui devait paraître ridicule à un élève ivoirien et paraissait en effet tel aux critiques de la méthode, c'est que certains textes invitaient les élèves ivoiriens à se sentir français ou à se considérer comme tels; nous n'en voulons pour preuve que ces affirmations extraites du livre de 4^e de la collection "*L'Allemand Facile*" de CHASSARD et WEIL:

Nous habitons tous en France Que sommes-nous? Nous sommes Français.¹⁷⁶

Il faut reconnaître -sans être pour autant francophobe- que de telles affirmations dans la bouche de jeunes Ivoiriens ne pouvaient qu'être une aberration certaine, des années après l'indépendance de la Côte d'Ivoire. Mais si nous prêtons un peu attention à ces propos, nous constatons qu'ils s'inscrivent dans la logique d'une certaine politique d'assimilation culturelle commencée sous la colonisation¹⁷⁷ et poursuivie par les autorités politiques et administratives de la Côte d'Ivoire, par manuels d'allemand interposés. Il est donc concevable que les élèves ivoiriens en allemand, appartenant à des générations beaucoup plus jeunes, scolarisées après les indépendances africaines, ne se soient pas senti motivés, interpellés par des manuels dont ils

¹⁷⁵ Cf. à ce sujet SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch (...)", op. cit., p. 26.

¹⁷⁶ "Wir alle wohnen in Frankreich. Was sind wir? Wir sind Franzosen." Cité par GUINHOUYA, Podié: *Die Darstellung des Deutschunterrichts in dem togolesischen Schulwesen*. Université de Brême (R.F.A.): Mémoire de maîtrise non publié, septembre 1977, p. 52.

¹⁷⁷ Cf. supra, pp. 12-16.

n'étaient pas les destinataires. Sur ce plan, nous pensons, nous aussi, qu'il était opportun, soit de modifier certains passages des textes, -chose facile sans doute dans certains endroits particuliers, mais délicate et complexe dans l'ensemble de l'ouvrage-, soit d'avoir recours à un manuel qui prenne effectivement en compte les besoins et l'environnement socio-culturel des élèves ivoiriens; argument qui se justifie sur le plan de la psychologie de l'apprentissage.¹⁷⁸

- 2) Le fait que ces manuels n'auraient pas su délimiter ou "doser" le volume de la matière à enseigner/apprendre: cette critique vise en réalité tout manuel dit traditionnel, bâti sur la technique du "centre d'intérêt" et par conséquent à "caractère exhaustif."¹⁷⁹ Ces manuels français auraient présenté beaucoup trop de "leçons" ou unités didactiques pour une seule année d'apprentissage; par exemple, le livre de 4^e de la collection "*L'Allemand Facile*" présentait 72 "leçons" qui devaient être "vues" -avec toutes les nouvelles structures grammaticales et lexicales que renferme chacune d'elles- en 100 heures de cours dans l'année.¹⁸⁰ Vu l'important volume de chaque "leçon", épuiser un tel programme -qui pourtant devait l'être en une année scolaire-, se serait révélé presque impossible.¹⁸¹ Le caractère "exhaustif" des manuels français se serait traduit par l'introduction prématurée de vocables et d'expressions jugés superflus par des critiques pour des apprenants débutants; c'est ainsi que dans les deux livres de 4^e et de 3^e de la collection "*L'Allemand Facile*" on trouve pêle-mêle "Buntsandstein" (grès bigarré), "Drache" (cerf-volant, dragon), "Fuge" (jointure), "erlegen" (abattre, tuer), "Förderkorb" (cage d'extraction minière), Kantor" (chantre), "Gruft" (tombeau, caveau), "Jungfrau" (vierge, pucelle), "das Schwert schwingen" (brandir l'épée), "umschiffen" (transborder, passer au large de)¹⁸², etc. Sur le plan psychologique, ces "volumineux programmes" auraient constitué pour les débutants des classes

¹⁷⁸ Cf. par expl., CORREL, Werner: *Lernpsychologie*. Donauwörth: Auer, 1978, pp. 63-68. Cette critique est certes justifiée du point de vue de la psychologie de l'apprentissage; mais ce n'est pas la France qui en porte la responsabilité puisqu'elle a été sollicitée par les responsables ivoiriens et a donné ce qu'elle avait.

¹⁷⁹ Cf. supra, p. 27.

¹⁸⁰ Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 11.

¹⁸¹ Ibid., p. 12.

¹⁸² Ibid., p. 12.

de 4^e et de 3^e une sorte de "fardeau lourd"; en outre, dans les classes surchargées du premier cycle du secondaire,¹⁸³ les enseignants soucieux avant tout d'épuiser le programme ne pouvaient "perdre du temps" pour mieux expliquer les nouvelles structures de la langue, ou pour faire participer activement leurs élèves au cours. Conséquence: la plupart des élèves ivoiriens, ne pouvant pas suivre le rythme imposé par le programme, auraient perdu toute motivation d'apprendre l'allemand.¹⁸⁴

Notre objection contre cette critique: la critique concernant la délimitation de la matière d'enseignement/apprentissage nous paraît en partie injustifiée; tout en souscrivant, de manière générale, à cette critique à l'adresse de la méthode bâtie sur le principe des "centres d'intérêt", il ne faut pas oublier le fait que le programme incriminé était destiné initialement aux établissements secondaires français; ce qui était contraignant et "volumineux" pour les jeunes Ivoiriens ne l'était peut-être pas pour leurs homologues français! Il revenait, à notre avis, aux autorités du ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire d'adapter ce programme au contexte ivoirien, c'est-à-dire de tenir compte des conditions locales d'enseignement/apprentissage, en étalant par exemple, sur deux années ce qui en France était prévu pour un an.¹⁸⁵

3) Le caractère traditionnel de cet enseignement: les manuels français auraient favorisé un enseignement dont le but était la mémorisation des règles de grammaire et des structures de langue au lieu de donner aux élèves ivoiriens les indications nécessaires qui puissent leur permettre de transférer les éléments acquis dans des situations qui leur sont connues.¹⁸⁶

Notre remarque: la critique concernant ce point précis est en partie fondée dans la mesure où, comme nous l'avons déjà dit, le simple apprentissage par cœur des règles de grammaire et du vocabulaire d'une langue ne garantit pas pour autant une communication spontanée, surtout orale dans ladite langue. Mais nous ne devons pas oublier le fait que si cet enseignement est resté limité à l'apprentissage par cœur des simples phénomènes de la langue allemande, c'était aussi et surtout à cause des conditions locales d'enseignement. Quant au

183 Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 11.

184 Ibid., p. 11.

185 C'est finalement ce qu'ont fait les participants au séminaire pédagogique d'Abidjan en 1970. Cf. infra, pp. 53-54.

186 Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 12.

problème du transfert des éléments présentés par les "leçons" dans des situations connues des élèves ivoiriens, nous pensons que même si les manuels ne donnaient pas d'indications à ce sujet, il revenait aux enseignants d'inciter les élèves à le faire.¹⁸⁷ Mais ces enseignants eux-mêmes français, et se situant dans l'optique d'une politique d'assimilation larvée, voulue par les autorités ivoiriennes, pouvaient-ils prendre des initiatives dans ce sens?

- 4) La présentation d'une langue artificielle, pleine d'archaïsmes: les manuels français auraient présenté une langue livresque, pas courante en Allemagne comme le montrent ces quelques exemples extraits du livre de 4^e de la collection "*L'Allemand Facile*":
- a) exemple de langue livresque, artificielle (Schulbuchdeutsch): "Aber was erblicken denn unsere Freunde?"¹⁸⁸ Contexte: une personne s'adressant à un interlocuteur ami, lui demande ce que font deux personnages du manuel regardant une carte de l'Europe: "Mais que regardent donc nos amis?" Il convient de signaler ici qu'aucun locuteur allemand n'aurait employé le verbe "erblicken" dans une conversation courante; il aurait utilisé plutôt le verbe "sich ansehen" beaucoup plus courant; mais si les auteurs CHASSARD et WEIL lui ont préféré le verbe "erblicken", - donnant ainsi un caractère artificiel à cette phrase-, c'est tout simplement parce que la progression essentiellement grammaticale sur laquelle ils auraient élaboré leurs textes n'aurait pas encore permis l'utilisation des verbes dits "forts" dont le verbe "sehen" fait partie.¹⁸⁹
- b) Exemples de complication grammaticale (artificielle): "Dieses Auto, dieses Flugzeug, sind das nicht des Weihnachtsmanns Geschenke?", "Das Pferd ist des Esels Freund.", "Des Bauers (sic) Pferde sind weiß."¹⁹⁰

Notre remarque: l'introduction de ce génitif à ce niveau d'apprentissage nous paraît aussi prématuré; il fait partie en fait du domaine de la langue écrite et plus précisément de la langue châtiée (gehobener Stil) utilisée parfois par la presse écrite en Allemagne. A notre avis il ne saurait être utilisé dans une conversation

¹⁸⁷ Ceci était possible puisque les travaux du séminaire pédagogique d'Abidjan en 1970 l'ont recommandé. Cf. infra, pp. 53-54.

¹⁸⁸ Cité par UNGER, Walter: op. cit., p. 12.

¹⁸⁹ Ibid., p. 12.

¹⁹⁰ Ibid., pp. 12-13.

courante où l'on récolterait sûrement les sourires moqueurs de son interlocuteur allemand. Il faut plutôt dire: "Sind dieses Auto und dieses Flugzeug nicht die Geschenke des Weihnachtsmanns?" (Cette voiture et cet avion ne sont-ils pas les cadeaux du père Noël?) "Das Pferd ist der Freund des Esels." (Le cheval est l'ami de l'âne). "Die Pferde des Bauern sind weiß." (Les chevaux du paysan sont blancs).

- c) Exemples d'archaïsmes (linguistiques): "Wer ist dieser Knabe?"¹⁹¹ au lieu de "Wer ist dieser Junge?" (Qui est ce jeune homme?) "Dieses Land heißt Frankreich. Und jenes?- Jenes Land heißt..."¹⁹². Contexte: Gerd et Traudel -deux personnages du livre de 4^e- regardent ensemble la carte de l'Europe sur laquelle sont indiquées la France et l'Allemagne; l'un, après avoir nommé désigné la France, demande à l'autre:
"Und jenes Land?"

Notre remarque: le souci premier des auteurs de ce "dialogue" était plutôt d'introduire les adjectifs démonstratifs "dieses" und "jenes"; conséquence: ce "dialogue" n'a aucun rapport avec la communication réelle. Tout en ayant la carte de l'Europe sous leurs yeux, l'un des interlocuteurs devrait dire: "Dieses Land heißt Frankreich. -Und dieses hier?" (ce pays s'appelle la France. Et celui-ci?)

- 5) La présentation d'une image "dépassée", "non représentative" de l'Allemagne contemporaine¹⁹³: certains textes de la collection "L'Allemand Facile" n'auraient présenté que des paysages idylliques de l'Allemagne alors que ce pays était déjà confronté à l'époque aux problèmes écologiques.¹⁹⁴ Un texte du livre de 4^e intitulé "Ihr habt aber gut gearbeitet!" (Que vous avez bien travaillé!) aurait en outre présenté l'Allemagne comme un pays agricole où les travaux champêtres s'effectueraient encore avec les mains, et où l'aide des voisins serait une évidence: "Nos voisins ont moissonné leurs blés hier (...) Maintenant un orage menace (...) Alors il faut que chacun leur

191 CHASSARD et WEIL cités par GUINHOYA, Podié: op. cit., p. 53.

192 Ibid., p. 54.

193 Ibid., pp. 13-14.

Cf. aussi MENDE, H. Walter: op. cit., p. 257.

194 Cf. GUINHOYA, Podié: op. cit., pp. 53-56.

apporte son aide (...); et ils chargèrent les gerbes sur la remorque (du tracteur)."¹⁹⁵

Un tel texte, dans la mesure où il ne fait pas allusion à la mécanisation de l'agriculture en R.F.A. aurait donné aux élèves africains et ivoiriens une image qui ne correspondrait plus aux réalités quotidiennes de l'Allemagne des années 60.¹⁹⁶ Quant au prénom féminin "Traudel", il ne se rencontrerait que rarement en Bavière, et ne serait par conséquent pas courant en Allemagne; en outre, le "Dirndlkleid" de Traudel, sorte de costume traditionnel de femme que l'on rencontre dans certaines familles paysannes du Sud de l'Allemagne et en Autriche¹⁹⁷, ne serait pas représentatif de l'attitude vestimentaire quotidienne des Allemands.¹⁹⁸

Nos remarques à propos des critiques concernant ce cinquième point: c'est vrai que l'aide des voisins, même s'il s'agit de parents, n'est pas évidente; elle doit être sollicitée et même parfois rétribuée d'une façon ou d'une autre. La critique est aussi justifiée en ce sens que le manuel incriminé ne faisait pas du tout allusion à la mécanisation de l'agriculture allemande, phénomène qui faisait déjà partie de ce qu'il convient d'appeler la "civilisation allemande."¹⁹⁹ Mais n'existe-t-il pas en Allemagne, même aujourd'hui, des travaux champêtres qui se font à la main? Nous pouvons citer le cas des vendanges (Weinlese) qui occupent chaque année des milliers de travailleurs "manuels" dans ce pays fortement industrialisé. Cette même critique aurait donc tort de faire croire que tous les travaux champêtres à l'époque s'effectuaient avec des machines!

Quant à la tenue vestimentaire des personnages des manuels, on peut se demander s'il existait -ou existe- une tenue nationale allemande. Les auteurs des manuels incriminés n'auraient-ils pas créé d'autres stéréotypes, s'ils avaient cherché à "fabriquer" une tenue qui serait nationale, propre à tous les Allemands?

¹⁹⁵ "Unsere Nachbarn haben gestern ihr Korn gemäht (...) Jetzt droht ein Gewitter (...) Da muß jeder helfen (...); und sie luden die Garben auf den Wagen." Cité par GUINHOUYA, Podié: op. cit., p. 55.

¹⁹⁶ Ibid., p. 55.

¹⁹⁷ Cf. Grosses Handlexikon in Farbe von Bertelsmann, p. 242.

¹⁹⁸ Cf. GUINHOUYA, Podié: op. cit., p. 54.

¹⁹⁹ Cf. infra, pp. 119-120 notre définition de ce concept.

2.4.2 Les manuels et la question de l'allemand fondamental

En fait si les manuels français ont présenté des volumes jugés inadéquats de la matière d'enseignement/apprentissage, c'est tout simplement parce qu'ils auraient pris en compte des vocables et des structures jugés superflus et inutiles pour des apprenants débutants²⁰⁰. Et si ces vocables et structures ont été jugés superflus et inutiles, c'est parce qu'ils ne font pas partie de ce qu'il convient d'appeler "vocabulaire de base" ou "allemand fondamental."²⁰¹ Il nous importe par conséquent de chercher à savoir ce que l'on entend par "allemand fondamental", d'autant plus que les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" ont affirmé que le but de leur manuel était de faire acquérir aux élèves africains et ivoiriens ce vocabulaire de base au moins pendant les deux premières années d'apprentissage.²⁰²

On désigne généralement par "allemand fondamental"²⁰³ les 2000 mots de base (mots lexicaux et mots grammaticaux) et 3000 tournures idiomatiques de la langue allemande moderne parlée, écrite et imprimée ces dernières années. Ces 2000 mots et 3000 expressions idiomatiques constituent la base linguistique de tout enseignement de l'allemand, langue étrangère à des débutants; les mots du vocabulaire dit fondamental ont été choisis en fonction de leur fréquence d'emploi, de la richesse de leur sens et du degré de facilité à les apprendre dans un cours de langue.²⁰⁴ Lors de l'élaboration de l'allemand fondamental, l'on a tenu compte des recherches effectuées sur le plan de la fréquence des mots dans les langues française, anglaise, espagnole, italienne, et russe; ce qui a permis de constater que la plupart des mots et des tournures de base se retrouvent dans toutes ces langues.²⁰⁵

Ces recherches ont permis de constater qu'avec les 1000 premiers mots d'une langue on peut accéder à la compréhension d'environ 80% de tout texte normal, qu'avec les 1000 mots suivants, on peut comprendre 8 à 10% du texte

²⁰⁰Cf. la critique n° 2, supra, p. 46.

²⁰¹ Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 12.

²⁰² Cf. SCHROEDER, Manfred: "*Yao lernt Deutsch (...)*", op. cit., p. 28 et infra, p. 100.

²⁰³ Cf. OEHLER, Heinz: *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen*. Stuttgart: Klett, 1966, pp. 4-11.

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 4-7.

GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 233.

KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., pp. 108-109.

²⁰⁵ Cf. OEHLER, Heinz: op. cit., p. 6.

restant; avec une troisième tranche de 1000 mots on peut accéder à la compréhension de 4% du reste, tandis qu'une quatrième et une cinquième tranche donnent chacune accès à 2% du restant.²⁰⁶ Il en ressort que les 4000 premiers mots d'une langue constituent environ 95% de toute conversation courante et de tout texte normal, tandis que les 4000 suivants n'en représente que 2 à 3%; tous les autres n'en forment que 1 à 2% tout au plus.²⁰⁷

Partant du constat que même 2000 mots du vocabulaire fondamental peuvent représenter un volume d'apprentissage "trop lourd" pour les élèves -par exemple en cas d'insuffisance d'heures de cours par semaine-, celui-ci peut être réduit à environ 1200 ou 1400 mots qui constituent alors ce que l'on appelle généralement le vocabulaire de base premier degré.²⁰⁸

L'utilité du vocabulaire fondamental dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères réside dans le fait qu'il permet:

- 1) d'éliminer les formes et les constructions dont l'usage est rare dans la langue parlée;
- 2) d'établir une liste de prescriptions qui délimitent ce qui devra être enseigné en premier lieu et ce qui pourra l'être à une phase ultérieure.²⁰⁹

2.4.3. Premières mesures en vue d'un changement de manuels

Parce qu'ils avaient été tenus pour responsables -à tort ou à raison²¹⁰- de la situation désastreuse dans laquelle se serait trouvé l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire et dans les pays francophones dans les années 60, mais aussi parce que la France avait décidé, à partir de 1968, de retirer par étape ses coopérants chargés de l'enseignement de l'allemand dans ces pays²¹¹, il ne faisait plus de doute que les manuels français de type traditionnel ne constitueraient plus, à court terme, la base de l'enseignement de cette langue dans lesdits pays. Leur disparition des programmes d'allemand de ces pays ne

²⁰⁶ Cf. OEHLER, Heinz: op. cit., 6.

²⁰⁷ Ibid., p. 6.

²⁰⁸ Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 233.
KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., p. 109.

²⁰⁹ Cf. GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 233.

²¹⁰ Cf. supra, pp. 45-50 les critiques et nos objections contre ces critiques.

²¹¹ Cf. infra, p. 64.

dépendait plus que du temps que mettraient les experts allemands, arrivés en 1968 dans lesdits pays, pour concevoir un manuel "moderne" qui puisse redonner aux élèves ivoiriens et africains l'envie d'apprendre l'allemand.²¹²

Mais dans le double but de rendre les manuels français encore "utilisables" et de garantir un "enseignement efficace" en attendant ce manuel de remplacement, un séminaire pédagogique fut organisé²¹³ en octobre 1970 à Abidjan, qui recommanda à tous les enseignants d'allemand du secondaire²¹⁴ de:

- 1) Réduire de façon radicale le volume de la matière d'apprentissage: en Côte d'Ivoire, on n'utilisera plus que le seul livre de 4^e de la collection "L'Allemand Facile" de CHASSARD et WEIL, par exemple, dans les deux classes de 4^e et de 3^e; cette "réduction" avait pour but évident de mieux faire assimiler le vocabulaire et les règles de grammaire; en outre les enseignants ne devaient retenir que les mots du manuel nécessaires à ce stade de l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire les mots faisant effectivement partie de l'allemand fondamental de OEHLER.²¹⁵
- 2) Transformer les textes narratifs en "dialogues" et les transférer, si possible, dans un contexte connu, familier des élèves ivoiriens et africains, avec l'intention de les amener à participer activement au cours de langue. Les enseignants devront faire jouer ces scènes de dialogue sous forme de saynettes par les élèves, avec tous les gestes et la mimique que cela suppose. En effet pour les experts allemands, ces saynettes conviendraient mieux au tempérament de jeunes Africains et Ivoiriens!²¹⁶ A cet effet, une liste de

212 Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 10.

SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch (...)", op. cit., p. 26, qui parle de "frustration" causée par les manuels français.

213 Par la Commission Nationale d'Allemand de Côte d'Ivoire, sur initiative de M. SCHROEDER, futur co-auteur de "Yao lernt Deutsch" et directeur du département d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan à l'époque.

214 Cf. MENDE, H. Walter: op. cit., pp. 274-275.

215 Il s'agit de son ouvrage déjà évoqué (supra, pp. 51-52). Vérification faite, les mots jugés "superflus" (supra, p. 46) n'en font pas partie.

216 Nous rejetons le caractère généralisateur d'une telle affirmation qui en fait traduit les préjugés et stéréotypes de certaines couches sociales en Allemagne et en Europe selon lesquelles l'homme noir serait doué pour la danse, la musique, les activités ludiques, etc..

mots du vocabulaire de base, à laquelle on aurait adjoint des mots "typiquement africains"²¹⁷, a été mise à la disposition de chaque enseignant.

- 3) Diminuer le volume des devoirs à faire à la maison, mettre plutôt l'accent sur le travail en classe à cause des conditions de travail difficiles que connaissent la plupart des élèves ivoiriens et africains.
- 4) Mettre l'accent sur l'apprentissage par cœur des structures de la langues dans la mesure où il a été prouvé en psychologie de l'apprentissage que l'on retient mieux ce que l'on a appris par cœur.
- 5) Amener les élèves dans la phase dite de fixation, à décrire les illustrations des textes de "L'Allemand Facile" en réemployant les nouveaux mots introduits par l'enseignant au début du cours.
- 6) Consolider les connaissances en grammaire et créer des "habitudes linguistiques" chez les élèves ivoiriens et africains au moyen de nombreux exercices dits structuraux.²¹⁸
- 7) Motiver les élèves dans leurs efforts d'apprentissage par des paroles d'encouragement et par de bonnes notes.²¹⁹
- 8) Tenir compte des interférences des différents systèmes linguistiques.

Le fait d'accorder une attention particulière aux difficultés spécifiques que rencontrent les élèves africains et ivoiriens en allemand -difficultés dues notamment aux interférences des différents systèmes linguistiques²²⁰- était sans précédent dans les annales de l'enseignement de cette langue dans les Etats francophones d'Afrique.

²¹⁷ SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch (...)", op. cit., p. 26 entend par là des mots tels que "Schlange" (serpent), "Kokosnuss" (noix de coco), etc.. On peut se demander en quoi le mot serpent est "typiquement" africain. Qu'il y ait certaines races de serpents en Afrique à cause du climat tropical est indéniable; par contre il existe des serpents aussi en Europe. Quant aux noix de coco, on en trouve aussi abondamment dans les Caraïbes.

²¹⁸ Cf. supra, pp. 30-31 les exercices structuraux ou "pattern drills".

²¹⁹ Allusion au principe du "renforcement" de SKINNER et des behaviouristes (cf. supra, p. 33) que connaît tout enseignant, même sans avoir pris part à ce séminaire d'Abidjan.

²²⁰ En fait le problème général des interférences avait été mis en évidence par l'Américain R. LADO lors de l'élaboration des méthodes audio-orales; cf. supra, p. 30.

Que faut-il entendre par "interférence"?

Dans le domaine de la didactique des langues, ce mot désigne les difficultés que rencontrent les apprenants et les fautes qu'ils commettent en langues étrangères du fait de l'influence de leurs langues maternelles ou d'autres langues étrangères étudiées antérieurement.²²¹ Une telle définition n'est pas tout à fait satisfaisante dans la mesure où elle ne prend en compte que les interférences dites négatives.²²² L'interférence peut aussi être positive lorsque les structures des deux langues en présence coïncident; dans ce cas elle facilite l'apprentissage de la langue étrangère.²²³ Cependant ce sont les interférences dites négatives qui doivent mériter le plus d'attention dans un cours de langue, puisqu'elles sont sources de problèmes, et que le but de l'enseignement est justement de faire en sorte que ces problèmes soient totalement ou en partie résolus.

Appliquée au cas de l'élève ivoirien apprenant l'allemand, l'interférence désigne les difficultés auxquelles celui-ci est confronté et les fautes qu'il commet du fait de l'influence (négative) d'au moins trois langues: la langue maternelle, le français et l'anglais.²²⁴ Les effets perturbateurs des interférences peuvent se manifester dans différents domaines de l'activité linguistique que sont la phonologie, la morpho-syntaxe et le lexique²²⁵: on parle d'interférences "phonologiques" ou "phonétiques" lorsque celles-ci perturbent l'acquisition du nouveau système phonologique, c'est-à-dire contrarient la prononciation, l'accent et l'intonation; quand elles influencent les marques grammaticales (morphologie), l'ordre des mots et la structure de l'énoncé, on les désigne par interférences "grammaticales" ou "morphosyntaxiques"; exemple: "Hier nous étions au cinéma" donnerait "Gestern, wir waren im Kino". En fait l'élève aurait dû dire: "Gestern waren wir im Kino".²²⁶ Les interférences peuvent amener l'élève à choisir et à employer des mots impropres par suite de mauvaises analogies sémantiques; on parle alors d'interférences "lexicales" ou "faux amis";

221 Cf. KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., p. 123.
GALISSION, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 291.

222 Cf. KÖHRING, Klaus H./BEILHARZ, Richard: op. cit., p. 124.

223 *Ibid.*, p. 124.

224 Cf. *supra*, pp. 18-19 et *infra*, pp. 79-81.

225 Cf. GALISSION, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 291.

226 Exemple arbitraire donné par nous, mais qui illustre une faute souvent commise par les élèves ivoiriens en allemand.

exemple: ("Das Spektakel" = le vacarme; et non le spectacle). A ces trois types d'interférence (classique), peuvent s'ajouter les interférences "culturelles", ainsi appelées parce que la rencontre des apprenants avec d'autres "visions du monde", d'autres systèmes culturels peut constituer des points de friction, donner lieu à des interprétations aberrantes des éléments culturels.²²⁷ L'élève ivoirien en allemand peut être amené à croire, par exemple, que le président fédéral allemand et le président de la République en Côte d'Ivoire exercent les mêmes fonctions politiques. Ce qui serait, certes, une erreur dans la mesure où le président fédéral en Allemagne exerce une fonction essentiellement représentative²²⁸, alors qu'en Côte d'Ivoire le régime "présidentiel" fait du président de la République le chef de l'exécutif, c'est-à-dire le concepteur de la politique à suivre par le gouvernement.²²⁹

Un enseignement de langue étrangère, s'il veut être efficace, doit tenir compte des études comparatives ou contrastives des structures de la langue maternelle ou nationale des apprenants et celle de la langue-cible. De telles études, en effet, ont le mérite, non seulement de mettre en évidence les similitudes et les divergences, des langues en présence, mais aussi d'indiquer aux enseignants les voies et moyens de faire assimiler les divergences au moyen par exemple de nombreux exercices de phonétique corrective ou de multiples exercices structuraux.²³⁰ Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, les études contrastives ne doivent pas simplement se limiter aux langues ivoiriennes -langues maternelles dans la mesure où elles ont été acquises par la grande majorité des élèves dans les familles entre 0 et 4 ans²³¹- et l'allemand; cet enseignement gagnera encore en efficacité s'il tient également compte de résultats d'études contrastives du français -langue véhiculaire officielle et langue d'enseignement²³²- et de l'allemand. En effet les travaux du séminaire

227 Cf. par expl., GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., p. 291.

228 Cf. à ce sujet: RÖMER, Karl et al.: *Réalités allemandes - La République fédérale d'Allemagne*. Gütersloh: Bertelsmann, 1987, p. 98.

229 En Allemagne cette fonction est plutôt exercée par le chancelier fédéral qui détermine la politique gouvernementale.

230 Cf. par expl., GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., pp. 291-292.

231 Cf. LINDENTHAL, Peter: "Kontrastiver Phonetikunterricht der deutschen Sprache in der Elfenbeinküste", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 3, mars 1982, p. 5.

232 Cf. supra, pp. 13-15.

pédagogique d'Abidjan ont révélé que la plupart de fautes commises par les élèves africains et ivoiriens étaient dues à l'influence négative aussi bien du français que des langues maternelles sur l'allemand:

- a) exemple de faute due à l'influence négative du français: "Er hat mir gefragt" au lieu de "Er hat mich gefragt", parce que la structure parallèle en français "Il m'a demandé" exige le datif²³³ ;
- b) exemple de faute due à l'influence négative des langues maternelles: l'usage abusif des adverbes français "trop" et "très" et allemands "zu" et "sehr" s'expliquerait par le fait que la différenciation n'existerait pas entre ces deux adverbes dans les langues africaines.²³⁴

L'appel lancé à l'issue de ce séminaire pédagogique d'Abidjan, exhortant germanistes africains et européens à prendre en considération les langues autochtones afin d'accroître l'efficacité de l'enseignement de l'allemand en Afrique Noire francophone, n'est pas resté sans lendemain²³⁵: c'est ainsi que du milieu des années 70 jusqu'aux débuts des années 80, les étudiants germanistes africains ont eu la possibilité de rédiger des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat dans une optique souvent contrastive -langues/cultures africaines-langue/culture allemande- dans le cadre de ce qu'on appelait alors "Afrika-Programm" de l'Université de la Sarre en R.F.A.²³⁶

Une anecdote rapportée par le directeur dudit programme est révélatrice de l'importance d'études contrastives dans l'enseignement des langues en général, et de l'allemand en particulier en Afrique: un professeur d'allemand de nationalité française en poste au Sénégal, enseignait à ses étudiants d'origine sénégalaise, qu'ils devraient prononcer la vélaire allemande "ch" comme la vélaire française "r" en donnant comme exemple le mot "car"; par cet exemple, l'enseignant était convaincu que ses élèves sénégalais parviendraient à prononcer correctement le mot allemand "Ach".²³⁷ Ce que critique ici

²³³ Cf. MENDE, H. Walter: op. cit., p. 275.

²³⁴ Ibid., p. 275. Nous n'avons pas vérifié si une telle affirmation est valable pour toutes les langues africaines. Nous pouvons cependant confirmer qu'elle l'est pour la langue adioukrou, langue maternelle de l'auteur de ce travail.

²³⁵ En fait, les travaux contrastifs du programme africain de Sarrebruck ne sont pas la conséquence directe de cet appel, mais résultent plutôt de la conviction profonde du responsable de ce programme.

²³⁶ Cf. aussi infra, p. 70 au sujet de ce programme.

²³⁷ Cf. ZIMMER, Wolfgang: op. cit., p. 40.

W. ZIMMER²³⁸ est que si ce professeur avait dit à ses élèves qui parlent presque tous la langue wolof, que le "ch" dans "Ach" est identique au son contenu dans le mot wolof "Xala", ceux-ci l'auraient aussitôt compris et n'auraient pas appris à parler des années durant l'allemand avec l'accent français.

On peut dire à la décharge de ce professeur français qu'il ignorait certainement l'existence d'un tel son dans la langue wolof. Un tel constat ne diminue en rien la pertinence de la critique de W. ZIMMER; cela montre, s'il en était encore besoin, la nécessité pour tout enseignant de langue étrangère d'accorder une attention particulière aux travaux contrastifs entre les langues/cultures de départ et les langues/cultures-cibles.

C'est d'ailleurs fort de cette conviction que le responsable de ce programme africain a souvent plaidé pour que les travaux de maîtrise et de doctorat écrits dans ce cadre le soient dans une optique contrastive et comparative.²³⁹ Cependant nous pouvons regretter avec N. NDONG²⁴⁰ le fait que la majorité de ces travaux ne sont pas -encore- véritablement contrastifs. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les moyens matériels et humains dont disposait ledit programme étaient insuffisants.²⁴¹ Quant aux quelques travaux vraiment contrastifs on peut aussi regretter qu'ils ne soient bénéfiques qu'aux seuls locuteurs des langues africaines concernées qui apprennent l'allemand, et ce, à cause de l'émiettement ethnolinguistique de l'Afrique en général.²⁴² Notre souhait est que ces travaux de maîtrise qui constituent le gros lot des travaux

238 ZIMMER, Wolfgang: op. cit., p. 40.

239 Ibid., pp.40-49.

L'optique contrastive n'était pas au départ visée si l'on en croit l'article de KASPRZYK, Peter: "Das Förderungsprogramm des DAAD für afrikanische Deutschlehrer aus dem frankophonen Afrika", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert:(ed.): op. cit., pp. 11-18.

240 NDONG, Norbert: "Memoire- und Doktorarbeitsthemen afrikanischer Germanistikstudenten", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert (ed.): op. cit., pp. 146-171.

241 Cf. ZIMMER, Wolfgang: op. cit., pp. 40-49.

NB : Pour avoir fait partie de ce programme, l'auteur de ce travail peut affirmer que très peu de professeurs de l'Université de la Sarre étaient intéressés ou pouvaient diriger des travaux scientifiques portant sur les langues/cultures africaines. En outre le D.A.A.D., soutien financier du programme, face à la pression des pays africains qui avaient hâte de "récupérer" leurs étudiants-enseignants, n'était pas disposé à financer des travaux de longue durée qui auraient certainement permis une approche contrastive comme l'aurait souhaité le directeur de ce programme qui avait souvent plaidé en vain auprès du D.A.A.D. de ce sens. La majorité des travaux de maîtrise représentent donc, à notre avis, un premier pas vers la contrastivité.

242 Cf. NDONG, Norbert: op. cit., p. 152.

effectués dans le cadre de ce programme africain²⁴³ puissent être poursuivis, approfondis dans une perspective contrastive par des thèses de doctorat, par exemple.

Dans le cadre de l'enseignement dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, c'est seulement en 1982 que le linguiste et didacticien allemand P. LINDENTHAL²⁴⁴ a fait paraître son "*Kontrastiver Phonetikunterricht der deutschen Sprache in der Elfenbeinküste*" (Cours de phonétique contrastive de la langue allemande en Côte d'Ivoire) dans lequel il compare les systèmes phonétiques de six langues ivoiriennes avec celui de l'allemand. Signalons que cinq de ces six langues ivoiriennes choisies par l'auteur -le baoulé, le dioula, le bété, le yacouba et le sénari- sont les langues qui sont le plus utilisées comme langues maternelles, tandis que la sixième, l'ébrié fait figure de représentante des langues dites lagunaires.²⁴⁵

Il ressort des tableaux comparatifs²⁴⁶ que certains phonèmes allemands n'apparaissent dans aucune de ces six langues ivoiriennes: a) au niveau des consonnes: la palatale /ç/ dans "ich", la vélaire /x/ dans "ach" et la palato-alvéolaire /ʃ/ dans "schön"; b) au niveau des voyelles: la frontale /y/ dans "Tür" et les diphtongues (au, ei, eu) = (ao, ae, eo). En outre l'auteur nous apprend que l'absence du coup de glotte (Knacklaut) est un phénomène commun à ces six langues.²⁴⁷ Signalons que le coup de glotte apparaît en allemand dans les mots commençant par une voyelle comme le montrent ces exemples: Am/ Abend, ver/ abschieden.²⁴⁸

Cependant les tableaux montrent aussi que chacune de six langues ivoiriennes a sa spécificité, c'est-à-dire qu'elles sont différentes les unes des autres: en effet il arrive que les unes marquent des divergences avec la langue allemande là où les autres ont des points communs avec celle-ci, et vice-versa.²⁴⁹ Ces tableaux pourraient par conséquent être d'une grande utilité pour les enseignants ivoiriens d'allemand dans la mesure où ils leur indiqueraient, en

243 77 mémoires de maîtrise contre 11 thèses de doctorat. Cf. à ce sujet: NDONG, Norbert: op. cit., pp. 159-163.

244 LINDENTHAL, Peter: op. cit., pp. 4-12.

245 Ibid., p. 4.

246 Cf. ces tableaux dans l'annexe III a, p. 159.

247 Cf. LINDENTHAL, Peter: op. cit., p. 9.

248 Ibid., p. 9.

249 Cf. les tableaux dans l'annexe III a, pp. 159.

tenant compte des origines ethniques des élèves, les points particuliers sur lesquels ces enseignants devraient concentrer les exercices de prononciation et d'intonation.

Si nous sommes d'avis, à l'instar de T. ZAHUI²⁵⁰, que cette étude contrastive de P. LINDENTHAL représente sans nul doute un apport précieux à l'efficacité de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, nous pensons cependant qu'elle doit être améliorée puis élargie au plus grand nombre possible de langues ivoiriennes. En effet lorsqu'on se réfère à ces tableaux comparatifs, on est d'abord frappé par le fait que l'auteur s'est contenté de noter les divergences/correspondances au moyen de signes (+ et -) sans faire accompagner les correspondances par des exemples concrets comme il l'a pourtant fait pour les phonèmes allemands. La fragmentation ethnolinguistique de ce pays²⁵¹ est telle que tous les professeurs d'allemand ne sont pas forcément des locuteurs de ces six langues.²⁵² Dans ce cas quels exemples ces enseignants peuvent-ils donner aux élèves pour démontrer l'existence dans leurs langues maternelles de tel ou tel phonème? T. ZAHUI²⁵³ a en outre démontré que certains procédés utilisés par P. LINDENTHAL pour représenter les caractéristiques essentiels du Bété en particulier, et des cinq autres langues ivoiriennes en général, étaient très contestables. Ensuite, cette même fragmentation ethnolinguistique de la Côte d'Ivoire fait que ce genre de travail contrastif, s'il veut être utile, bénéfique à la grande majorité des élèves ivoiriens en allemand, doit prendre en compte le plus grand nombre de langues autochtones possible et tenir compte encore -comme de par le passé- des études comparatives de la langue française, langue véhiculaire et d'enseignement, et de l'allemand. Ces deux remarques ne diminuent nullement la valeur du travail de pionnier accompli par P. LINDENTHAL. Nous pensons plutôt qu'il est désormais du devoir des germanistes ivoiriens d'améliorer cette étude comparative par des critiques constructives, tout en l'élargissant à d'autres langues ivoiriennes.²⁵⁴

250 ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 113.

251 Par expl., le baoulé, langue la plus répandue n'est parlée que par à peine 20% de la population comme première langue; cf. à ce sujet: TURCOTTE, Denis: op. cit., p. 38.

252 L'auteur de ce travail par expl., ne comprend ni ne parle aucune de ces six langues.

253 ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 115.

254 C'est dans cette intention que l'auteur de ce travail a élargi les tableaux de P. LINDENTHAL à l'adioukrou, sa langue maternelle. Cf. l'annexe III b, pp. 161-164.

2.4.4. Les carences du manuel allemand "*Deutsch als Fremdsprache*"

Pour les enseignants allemands arrivés en Côte d'Ivoire dans le cadre du "Schwerpunktprogramm zur Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika"²⁵⁵, il n'était pas aisé de continuer d'utiliser les manuels (français) auxquels ils imputaient la situation peu satisfaisante dans laquelle se trouvait, à leurs yeux, l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.²⁵⁶ C'est pour cette raison que, outre les recommandations du séminaire pédagogique d'Abidjan²⁵⁷, certains enseignants allemands furent autorisés à utiliser le manuel "*Deutsch als Fremdsprache*" mis à leur disposition par l'Institut Goethe.²⁵⁸ Ce manuel ne s'adressait pas à un public particulier d'apprenants; il avait l'ambition de servir tout simplement à l'enseignement de l'allemand, langue étrangère, à des adolescents et à des adultes.²⁵⁹ Le souci majeur des experts allemands étant de doter les élèves ivoiriens et africains d'un manuel dit adapté aux conditions spécifiques d'enseignement/apprentissage de leur milieu, force est de constater que ce manuel "*Deutsch als Fremdsprache*" au caractère "international", "passe-partout" ne pouvait combler leur attente. Qui plus est, ce manuel ne donnait non seulement aucune indication aux enseignants quant au niveau de langue que devaient avoir les apprenants, mais il était aussi de type traditionnel dans sa conception²⁶⁰; et sur le plan des contenus de civilisation, ce manuel s'était caractérisé par la prédominance de clichés sur la R.F.A.: une République fédérale d'Allemagne opulente, synonyme de miracle économique, de sécurité; un pays sans conflits sociaux, aux paysages idylliques, etc. ; autant de points faibles qu'ont mis en évidence les experts du "*Mannheimer Gutachten*" en 1977, chargés par le ministère des Affaires étrangères de la R.F.A. de donner leur avis sur une série d'ouvrages scolaires destinés à l'enseignement de

255 Pour plus de détails sur ce programme, cf. infra, p. 66.

256 cf. supra, pp. 45-50.

257 Cf. supra, pp. 53-54 ces recommandations.

258 Information donnée par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire en mars 1985.

259 Cf. à ce sujet: ENGEL, Ulrich et al.: "Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1977), p. 298.

260 Ibid., p. 321, (cf. la partie "Didaktik").

l'allemand langue étrangère:

Dans ce manuel il ne s'agit pas de permettre à l'apprenant de faire une comparaison critique entre la culture étrangère et celle de son pays, mais (plutôt) de présenter la République fédérale à la lumière de ses performances économiques, de ses biens culturels, et de ses beautés naturelles. Les domaines de conflits sociaux ne sont mentionnés (...) nulle part.²⁶¹

Autant les manuels français ont été critiqués pour avoir présenté aux élèves ivoiriens et africains une langue "archaïque" et une image "dépassée", "vieillie" de l'Allemagne²⁶², autant ce manuel allemand le fut pour avoir présenté aux apprenants étrangers ce pays-cible comme le pays de cocagne dont ils ne pouvaient que rêver.²⁶³

Comme on peut le constater, la présentation de ce qu'il convient d'appeler la "civilisation allemande"²⁶⁴ est passée d'un extrême à un autre. Mais dans l'un ou l'autre cas, le contexte socio-culturel des élèves ivoiriens et africains n'était pas pris en compte. C'est là un grave déficit qui fait que ces deux types de manuels (français et allemand) -entre autres carences- n'étaient plus en harmonie avec les tendances générales pronées aussi bien dans la politique scolaire en Côte d'Ivoire, dans la didactique des langues étrangères que dans la politique culturelle extérieure de la R.F.A. à partir des années 70.²⁶⁵ Il était par conséquent normal à notre avis qu'on les remplace par un manuel censé refléter lesdites tendances.

Avant de nous intéresser à ces facteurs qui ont milité en faveur de la conception de "*Yao lernt Deutsch*" puis de "*Ihr und Wir*", il nous semble opportun d'expliquer au lecteur pourquoi et comment la R.F.A. s'est engagée dans le système éducatif ivoirien par le biais de l'enseignement de l'allemand, domaine qui était jusqu'alors réservé à la France.²⁶⁶ Ce qui permettra aussi de

261 "Es geht in diesem Lehrwerk nicht darum, dem Lernenden einen kritischen Vergleich zwischen der fremden Kultur und seinem Heimatland zu vermitteln, sondern um die Vorstellung der Bundesrepublik im Spiegel ihrer wirtschaftlichen Leistungen, ihrer Kulturgüter und Naturschönheiten. Von gesellschaftlichen Problem- und Konfliktbereichen wird (...) weithin abstrahiert." Cf. ENGEL, Ulrich et al.: op. cit., p. 321.

262 Cf. supra, pp. 48-50.

263 Cf. ENGEL, Ulrich et al.: op. cit., pp. 321-322.
MENDE, H. Walter: op. cit., pp. 276-277.

264 Cf. infra, pp. 119-120 la définition de ce concept.

265 Cf. infra, pp. 94-96 ces tendances.

266 En vertu du "statu quo" et surtout des accords de 1961; cf. supra, p. 16.

voir comment l'Allemagne²⁶⁷ contribue à la promotion de l'enseignement de l'allemand et de la langue allemande en Côte d'Ivoire.

2.5. La présence de la R.F.A. dans le système éducatif ivoirien par le biais de l'enseignement de l'allemand

La présence de la R.F.A. dans le système éducatif ivoirien par le biais de l'enseignement de l'allemand date de 1968/69²⁶⁸, c'est-à-dire pratiquement dix ans après l'introduction "politique" de cette discipline dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire, et huit ans après l'indépendance du pays.²⁶⁹ Le lecteur curieux peut à juste titre se demander pourquoi l'Allemagne a mis tant d'années avant de s'engager à contribuer au rayonnement de sa langue dans un pays du Tiers-Monde comme la Côte d'Ivoire. En d'autres termes: qu'est-ce qui explique ce "retard" allemand dans l'enseignement de la langue/culture allemande en Côte d'Ivoire?

2.5.1. Les causes du "retard" allemand

Deux raisons, au moins, peuvent être citées: la première est que, du côté ivoirien, on est lié à la France par les accords de coopération et d'assistance techniques; dans l'esprit de ces accords, la Côte d'Ivoire ne peut faire appel à des pays germanophones que si la France ne s'estime pas en mesure de satisfaire les besoins ivoiriens dans ce domaine; la deuxième raison est que du côté ouest-allemand, on était très soucieux, au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, de tisser et de garder de bonnes relations avec la France, "l'ennemie d'hier"; les autorités politiques ne voulaient pas donner de la R.F.A. l'image d'un pays belliqueux -trait de caractère qu'elles imputaient volontiers à l'ex-rivale

²⁶⁷La R.F.A. est depuis la fin des années 60 la principale promotrice étrangère de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire; les autres pays germaniques (l'Autriche et la Suisse) n'y jouent qu'un rôle négligeable (distribution irrégulière de quelques brochures à usage extra-scolaire); information fournie par l'inspecteur général d'allemand en avril 1985 et que confirme aussi Zahui, Théodore: op. cit., pp. 136-148. C'est ce qui explique le fait que nous n'étudions pas ici la contribution de ces deux pays. Quant à la France, il convient de rappeler qu'elle a fourni les premiers enseignants et les premiers manuels d'allemand et qu'elle demeure aujourd'hui encore -en vertu des accords de coopération et d'assistance techniques d'avril 1961- présente aux autres niveaux de la vie publique et scolaire en Côte d'Ivoire et y apporte sa contribution.

²⁶⁸ Même si, Manfred SCHROEDER, futur co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*", envoyé par le ministère des Affaires étrangères de la R.F.A., était depuis 1967 à l'E.N.S. d'Abidjan en qualité de conseiller pédagogique; cf. supra, p. 6, la note 2.

²⁶⁹ Cf. supra, p. 14, la note 23.

R.D.A.²⁷⁰- en concurrençant la France dans ses anciennes colonies d'Afrique, dont la Côte d'Ivoire.

2.5.2. L'engagement de la R.F.A. dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire

En 1967, la France fit savoir à certains de ses partenaires africains, dont la Côte d'Ivoire, que pour des raisons financières, elle retirerait progressivement, à partir de 1968/69, ses coopérants chargés de l'enseignement de l'anglais, l'allemand et l'espagnol dans les établissements secondaires desdits pays²⁷¹. Cela signifiait, en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, la suppression à terme de cette discipline des programmes scolaires ivoiriens dans la mesure où la totalité des professeurs d'allemand était jusqu'alors composée de coopérants-enseignants français. Cette décision française avait été précédée par une série de pourparlers franco-germaniques qui eurent lieu à partir de 1963 à la suite du Traité d'Amitié signé entre les deux pays le 24 janvier de la même année.²⁷² La France proposa à la R.F.A. de prendre sa relève dans ce domaine précis, si les pays africains le souhaitaient.²⁷³ A l'issue de plusieurs pourparlers germano-africains, quinze pays d'Afrique francophone²⁷⁴ - dont la Côte d'Ivoire- acceptèrent la décision de la R.F.A. de leur envoyer des professeurs afin de garantir la continuité de l'enseignement de l'allemand dans leurs établissements secondaires.²⁷⁵

2.5.3. Les raisons du maintien de l'allemand dans le système éducatif ivoirien.

Si la décision des autorités ivoiriennes d'introduire une langue étrangère comme l'anglais dans le système éducatif de leur pays a sans doute été dictée

²⁷⁰ Cf. à ce sujet: BLEY, Helmut/TETZLAFF, Rainer (ed.): *Afrika und Bonn -Versäumnisse und Zwänge deutscher Afrika-Politik*. Hamburg: Rowohlt, 1978, pp. 28-32.

²⁷¹ Cf. UNGER, Walter: op. cit., p. 9.

²⁷² Cf. KASPRZYK, Peter: op. cit., p. 11.

²⁷³ *Ibid.*, pp. 11-18.

Cf. aussi MENDE, H. Walter: op. cit., pp. 263-265.

²⁷⁴ Les quatorze autres pays étaient: le Bénin, le Togo, le Gabon, le Tchad, le Niger, le Congo, la Centrafrique, le Mali, le Cameroun, le Burkina Faso, Madagascar, le Zaïre, la Mauritanie et le Sénégal. Cf. à ce sujet: MENDE, H. Walter: op. cit., p. 266.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 265.

par des considérations géo-politiques régionales et internationales²⁷⁶, on ne peut pas dire que ce sont les mêmes raisons qui les ont motivées dans le maintien de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire en acceptant la proposition sus-citée de la R.F.A.. En effet, lorsqu'on sait que l'allemand ne sert de langue de communication dans aucun pays d'Afrique²⁷⁷, et que cette langue ne jouit pas -au niveau des échanges internationaux- du prestige que connaissent l'anglais et le français, on peut se demander, à l'instar de ce journaliste allemand, pourquoi on "oblige" les pauvres adolescents ivoiriens déjà confrontés à d'autres matières scolaires difficiles, à apprendre la langue allemande réputée aussi difficile.²⁷⁸

Les raisons de ce maintien peuvent être regroupées autour de trois points²⁷⁹: il y a d'abord la volonté des autorités politiques ivoiriennes de diversifier les partenaires économiques et politiques sans pour autant remettre en cause les liens privilégiés qui lient la Côte d'Ivoire et la France; ensuite la R.F.A. était et est toujours un pays de l'Occident qui sert de modèle de développement à la Côte d'Ivoire; qui plus est, elle était en train de devenir un "géant économique" dont on admirait la technologie; la Côte d'Ivoire entendait et entend bénéficier du savoir-faire des Allemands en faisant former des jeunes Ivoiriens dans les Instituts spécialisés et Universités allemands; or une telle formation, on s'en doute, nécessite l'apprentissage de la langue allemande; enfin il y a aussi le fait que l'apprentissage de l'allemand donne aux adolescents ivoiriens accès non seulement à culture de la R.F.A., mais également à celles d'autres pays germanophones.

276 L'anglais est utilisé comme langue officielle de travail et de communication aussi bien au Libéria et au Ghana -pays limitrophes de la Côte d'Ivoire- qu'au sein de l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A.).

277 Contrairement au français, à l'anglais et au portugais.

278 Cf. ENGELHARDT, Friedrich: "Goethe live aus Afrika nach Berlin", in: *Goethe Institut Interne*, n° 2, p. 18.

279 *Ibid.*, p. 18.

Cf. aussi MENDE, H. Walter: *op. cit.*, p. 266.
ZAHUI, Théodore: *op. cit.*, p. 6.

2.5.4. La contribution de la R.F.A. à la promotion de l'enseignement de l'allemand

2.5.4.1. Le "Schwerpunktprogramm zur Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika"

Répondant aux sollicitations des quinze pays africains francophones, la R.F.A. mit en place, dès 1968/69, un vaste programme appelé "Schwerpunktprogramm zur Förderung des Deutschunterrichts im frankophonen Afrika".²⁸⁰ Comme son nom l'indique, ce programme était centré sur la promotion de l'enseignement de la langue allemande dans les pays africains concernés. Comment?

- 1) Par l'envoi d'enseignants-coopérants allemands dans les lycées et collèges des pays africains concernés afin de garantir la continuité de l'enseignement de l'allemand.²⁸¹
- 2) En encourageant, par l'octroi de bourses d'études allemandes la formation des futurs professeurs africains d'allemand, aussi bien dans les Universités et Grandes Ecoles autochtones²⁸², que dans celles de la R.F.A.²⁸³ Le but final de ce programme spécial était que, à partir de 1984 -date à laquelle il arrivait à expiration-, l'enseignement de l'allemand dans les établissements secondaires des pays concernés devait être pris totalement en charge par des nationaux, que viendraient soutenir de temps en temps des conseillers pédagogiques allemands.²⁸⁴

Après ces considérations d'ordre général, il nous importe maintenant de chercher à savoir, par souci de précision, comment et à quels niveaux l'Allemagne contribue à la promotion de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire.

²⁸⁰ Cf. MENDE, H. Walter: op. cit., p. 266.

²⁸¹ Ibid., p. 265.
Cf. aussi KASPRZYK, Peter: op. cit., p. 11-18.

²⁸² Notamment avec l'Université d'Abidjan comme point de rassemblement et de formation -au départ- de tous les étudiants germanistes originaires des pays africains concernés par ledit programme. Avec la disparition du programme d'Abidjan en 1974, chaque Etat formera ses étudiants dans ses propres Instituts. Cf. KASPRZYK, Peter: op. cit., pp. 11-18.

²⁸³ Ibid., pp. 11-18; notamment dans les Instituts Goethe de la R.F.A. et à l'Université de la Sarre.

²⁸⁴ Cf. MENDE, H. Walter: op. cit., p. 265.
OUATTARA, Moussa: "L'allemand dans (...)", op. cit., pp. 2-3.

En fait lorsqu'on lit les deux points importants du programme spécial suscité, on se rend compte qu'ils définissent clairement deux niveaux auxquels cette contribution doit avoir lieu: au niveau humain et au niveau financier. Cependant, s'agissant de la formation de futurs enseignants, ces deux niveaux ne peuvent pas se passer d'un troisième qui est, à notre avis, celui du niveau matériel notamment pédagogique et technique. N'oublions pas que l'un des buts des experts allemands arrivés dans le cadre de ce programme était de doter les apprenants ivoiriens et africains des lycées et collèges d'un manuel basé sur une méthode moderne d'enseignement.²⁸⁵ C'est par conséquent sous ces trois aspects -humain, financier et matériel- que nous analyserons la contribution allemande à la promotion de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, même si nous devons reconnaître, à l'instar de T. ZAHUI²⁸⁶, que ces trois aspects se confondent, s'entremêlent nécessairement.

2.5.4.2. L'aspect humain de cette contribution

Dès la mise en place du "Schwerpunktprogramm", la R.F.A. a envoyé seize coopérants-enseignants en Côte d'Ivoire; ceux-ci, en général, faisaient partie de divers organismes allemands tels l'Office central chargé des établissements scolaires allemands à l'étranger (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ou Z.f.A.)²⁸⁷, -une composante de l'Office fédéral d'administration (Bundesverwaltungsamt ou B.V.A.)- et le Service allemand d'échanges universitaires (Deutscher Akademischer Austauschdienst ou D.A.A.D.)²⁸⁸ A partir de 1974/75, l'Allemagne a commencé par retirer progressivement ses

285 Cf. supra, p. 20.

286 ZAHUI, Théodore: op. cit., pp. 135-136.

287 Cet organisme a été créé le 1^{er} octobre 1968 et fait partie intégrante de l'Office fédéral d'administration à Cologne dont il constitue le département n° 6. Le Z.f.A. agit au nom du ministère fédéral des Affaires étrangères en prenant toutes les mesures susceptibles de promouvoir les écoles allemandes à l'étranger; notamment par l'envoi d'enseignants et de conseillers pédagogiques dans ces établissements. Placé sous l'autorité du ministère fédéral des Affaires étrangères, le Z.f.A. veille à ce que les lignes directrices de la politique culturelle étrangère de la R.F.A. soient appliquées dans l'enseignement dispensé dans ces écoles. Le Z.f.A. envoie aussi des conseillers pédagogiques et des enseignants d'allemand langue étrangère dans les établissements des pays hôtes. Cf. à ce sujet: SCHROEDER, Manfred: "Fachberater in (...)", op. cit., p. 211-221. BECKER, Hans-Georg: "Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens", in: HAMMER, Wolfgang: op. cit., pp. 2-37.

288 Information fournie à l'auteur par l'inspecteur général de l'enseignement de l'allemand de Côte d'Ivoire en mars 1985; elle n'a ni été confirmée, ni réfutée à Bonn au siège du D.A.A.D. où l'auteur s'est adressé.

enseignants-coopérants des établissements secondaires de Côte d'Ivoire²⁸⁹ ; si bien qu'à partir de 1981/82, il n'y avait plus d'enseignants allemands à ce niveau d'enseignement.²⁹⁰ Aujourd'hui le corps enseignant du secondaire est "ivoirisé" à 100%; cependant il faut souligner que l'Allemagne est toujours présente à ce niveau puisque ce sont deux experts allemands qui supervisent les deux sections "allemand" du service de coordination pédagogique (S.Coor.P.) qui dépend de la direction générale de l'enseignement du second degré au sein du ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire (M.E.N.).²⁹¹ Ces deux experts allemands organisent en collaboration avec l'Institut Goethe d'Abidjan et la direction générale de l'enseignement du second degré des séminaires pédagogiques à l'intention des enseignants ivoiriens d'allemand. Les appréciations de ces deux experts en pédagogie sur les attitudes et les aptitudes des participants à ces séminaires sont doublement importantes dans la mesure où elles interviennent dans l'octroi des bourses de perfectionnement offertes chaque été par la R.F.A. aux enseignants ivoiriens du secondaire et parce qu'elles sont prises en compte dans les nominations aux postes d'enseignants-conseillers pédagogiques; comme l'indique leur nom, les enseignants-conseillers sont des professeurs désignés à ce titre par l'inspection générale de l'enseignement de l'allemand en fonction de leur ancienneté et surtout de leurs qualités professionnelles; outre leurs propres tâches d'enseignants, ils jouent le rôle de conseiller pédagogique auprès de leurs jeunes collègues des lycées et collèges du pays.²⁹² L'importance de ces pédagogues allemands se mesure aussi à la mission qu'ils avaient reçue du B.V.A./Z.f.A.: trouver, en collaboration avec l'Institut Goethe d'Abidjan et les enseignants ivoiriens d'autres alternatives au manuel "*Yao lernt Deutsch*".²⁹³ Aussi ne sommes-nous pas surpris de constater que le manuel "*Ihr und Wir*" soit la co-production de

289 Si l'on en croit MENDE, H. Walter: op. cit., p. 266, la réduction des effectifs allemands eut lieu aussi dans les autres pays africains. Pour la Côte d'Ivoire il ne restait plus que sept enseignants allemands à cette époque; cf. à ce sujet: ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 134 bis.

290 Ibid., p. 133.

291 Cf. à ce sujet : OUATTARA, Moussa: "L'allemand dans (...)", op. cit., pp. 2-3.

292 Information fournie à l'auteur en mars 1985 par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire. Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., pp. 105-108.

293 Information donnée à l'auteur en mars 1985 par Friedrich ENGELHARDT, alors directeur de l'Institut Goethe d'Abidjan, et que corroborent les propos des auteurs du manuel "*Ihr und Wir*"; cf. HARTENBURG, Jörg et al. : op. cit., p. 4.

plusieurs enseignants africains et de pédagogues allemands du B.V.A./Z.f.A. en poste dans les pays utilisateurs de ce manuel.²⁹⁴

Au niveau de l'enseignement supérieur, la présence de la R.F.A. remonte à 1967 avec l'arrivée de M. SCHROEDER, co-auteur de "*Yao lernt Deutsch*" à l'E.N.S. d'Abidjan.²⁹⁵ Cette présence s'est renforcée avec trois lecteurs arrivés en 1968/69 dans le cadre du programme spécial, et faisant partie de divers organismes tels le B.V.A., le D.A.A.D., etc..²⁹⁶ Depuis le milieu des années 80, le nombre du personnel enseignant d'origine allemande n'a cessé de diminuer irrémédiablement; aujourd'hui il n'y a plus d'enseignant allemand dans le corps enseignant des deux départements d'allemand de l'U.N.C.I. et de l'E.N.S. d'Abidjan, exception faite de la présence périodique de quelques enseignants chargés de mission par les organismes sus-cités.²⁹⁷ Le but final du "Schwerpunktprogramm" a été atteint en ce qui concerne la Côte d'Ivoire. Ce pays dispose aujourd'hui d'un nombre suffisant de germanistes²⁹⁸ à même de prendre en charge l'enseignement de l'allemand dans leur pays. Or ce n'est un secret pour personne, que toute formation d'enseignants -formation initiale, continue, stages de perfectionnement, etc.- nécessite entre autres, des moyens financiers. Quelle est donc la contribution financière de la R.F.A. à cette formation, et par ricochet à la promotion de l'enseignement de l'allemand?

2.5.4.3. L'aspect financier de cette contribution

D'après W. MENDE²⁹⁹, la R.F.A. aurait dépensé plus de 4 millions de marks par an dans le cadre du programme spécial centré sur la promotion de l'enseignement de l'allemand dans les quinze pays francophones d'Afrique. Quand on sait que ce programme ne devait arriver à expiration qu'en 1984 on peut se faire une idée de la somme globale qui a été ou a pu être engagée depuis 1968. Mais de toutes les façons cette somme concerne l'ensemble des pays bénéficiaires de ce programme. Nos démarches auprès d'organismes allemands

²⁹⁴ Cf. infra, p. 103, la note 437.

²⁹⁵ Cf. supra, p. 6, la note 2.

²⁹⁶ Information fournie par le directeur du département d'allemand de l'E.N.S. en mars 1985.

²⁹⁷ Information donnée par le directeur du département d'allemand de l'U.N.C.I. et confirmée par son homologue de l'E.N.S. en mars 1985.

²⁹⁸ Selon une information donnée à l'auteur par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire en juin 1993, le pays comptait 520 professeurs d'allemand à la rentrée 1992/93; le problème de la qualité de la formation est une autre chose.

²⁹⁹ MENDE, H. Walter: op. cit., p. 265.

tels le D.A.A.D. et le B.V.A. en vue d'obtenir des chiffres détaillés concernant la seule Côte d'Ivoire sont demeurées insatisfaites. Etait-ce parce que personne à l'époque n'avait songé à établir un compte détaillé des différentes dépenses effectuées en faveur de chaque pays, ou tout simplement parce que, comme le suppose T. ZAHUI³⁰⁰, l'obtention de tels chiffres n'est pas dans l'intérêt d'une stabilité diplomatique à l'échelle interbationale? Cependant, afin de donner au lecteur une idée de la contribution financière de la R.F.A. à la promotion de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, nous pouvons noter certains faits: le D.A.A.D. a offert, du milieu des années 70 jusqu'en 1980 des bourses d'études aux étudiants-enseignants ivoiriens titulaires du C.A.P.E.S. (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) de l'E.N.S. d'Abidjan; ces bourses leur permettaient, lors d'un séjour de dix mois à l'Université de la Sarre (R.F.A.) d'approfondir leurs connaissances sur la langue et la culture allemandes. Pendant ces séjours, les étudiants-enseignants avaient la possibilité de préparer et de soutenir un mémoire de maîtrise, puis une thèse de doctorat - pour les plus méritants d'entre eux- dans le cadre du "Afrika-Programm" du département d'allemand de cette Université.³⁰¹ En ce qui concerne les enseignants du secondaire, il faut dire qu'ils bénéficient chaque année de cinq bourses de stage de formation permanente d'une durée de deux mois en R.F.A. . Vu le nombre important d'enseignants et compte tenu du fait que chaque enseignant voudrait bénéficier d'un séjour en R.F.A., ces bourses sont finalement attribuées à ceux des enseignants qui obtiennent les meilleures appréciations de la part des deux experts allemands lors des séminaires pédagogiques organisés par la section "allemand" du S.Coor.P.. Aux enseignants du supérieur qui bénéficient d'une année sabbatique, le D.A.A.D. accorde des bourses de recherche dont le but est de permettre à ces enseignants, lors d'un séjour de six à douze mois en R.F.A., de faire avancer leurs travaux en vue de l'obtention du titre de professeur d'Universités³⁰²; l'obtention de ce titre aurait pour conséquence la création sur place, en Côte d'Ivoire, d'un doctorat du 3^e Cycle; ce qui, comme le note à juste titre

300 ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 135.

301 L'auteur de ce travail fait partie de la promotion 1979/80 de ce "Afrika-Programm".

302 Dans cette optique MM. Théodore KOUBA (1980/81 à Sarrebruck) et Michel GNÉBA (1986/87 à Mayence) ont bénéficié de ces bourses.

T. ZAHUI³⁰³, éviterait les énormes dépenses qu'occasionne l'envoi en Europe des étudiants germanistes ivoiriens.

Entre 1970 et 1988, cent cinq germanistes ivoiriens auront bénéficié à titres divers de bourses allemandes offertes par le D.A.A.D.³⁰⁴ Depuis 1985, le Service d'échanges pédagogiques (Pädagogischer Austauschdienst ou P.A.D.) octroie chaque année deux bourses pour un stage de perfectionnement pédagogique aux enseignants-conseillers pédagogiques du secondaire; ce stage d'une durée de six mois se déroule dans plusieurs établissements secondaires de la R.F.A. et permet ainsi à ses bénéficiaires de s'initier aux nouvelles techniques d'enseignement des langues étrangères.³⁰⁵ Les actions du P.A.D. s'étendent également aux élèves des classes de 1^{ère} des lycées par le biais d'un concours annuel organisé par cet organisme à leur intention.; ce concours est doté de quatre bourses et permet aux lauréats de passer un séjour de six semaines en été dans une famille allemande. Il est superflu de préciser que ce genre de concours vise à susciter des vocations de germanistes ou de germanophones chez les jeunes élèves des lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Signalons que toutes ces bourses offertes par la R.F.A., par le biais de ses organismes, comprennent les frais de voyages (aller-retour), d'hébergement et de séjour dans le pays-cible. Ainsi, même si elles ne sont pas chiffrées, ces différentes bourses peuvent donner une idée des efforts financiers que consent la R.F.A. pour l'épanouissement de la langue allemande en Côte d'Ivoire depuis la mise en place du "Schwerpunktprogramm" en 1968/69; encore que, pour mieux apprécier toute l'importance de cet effort financier, il faut aussi examiner l'aspect matériel de la contribution allemande.

2.5.4.4. L'aspect matériel de cette contribution

Depuis 1968/69, la R.F.A. n'a cessé d'apporter à l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire tout le support technique et pédagogique dont il a besoin pour son épanouissement: c'est ainsi qu'elle a fourni gratuitement aux élèves ivoiriens outre le manuel "*Deutsch als Fremdsprache*"³⁰⁶, les premières éditions

303 ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 123.

304 Cf. à ce sujet: KASPRZYK, Peter: op. cit., p. 17 (tableau).

305 Citons quelques exemples: M. Emile BLOHOUA en 1987/88 à Sarrebruck, Mme Léonie YÉGBÉ en 1990/91 à Fribourg/Br. et l'inspecteur général d'allemand M. Moussa OUATTARA en 1991/92 à Fribourg/Br. .

306 Information recueillie auprès de l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire en mars 1985.

des manuels "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir*".³⁰⁷ Mais aujourd'hui cette générosité allemande a disparu face au nombre toujours croissant des élèves ivoiriens en allemand³⁰⁸; ces derniers devront se procurer leurs manuels moyennant finance.³⁰⁹ Cependant les supports techniques et pédagogiques (magnétophones, bandes magnétiques enregistrées, cassettes audio, figurines adhésives, tableaux feutres) nécessaires à la réalisation des méthodes audio-visuelles "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir*" sont toujours offerts par la R.F.A. aux enseignants ivoiriens d'allemand.³¹⁰

Au niveau de l'enseignement supérieur, la R.F.A. a mis dès 1970 un laboratoire de langue de 24 pupitres à la disposition des deux départements d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan et de l'Université nationale de Côte d'Ivoire; ce laboratoire permet aux étudiants germanistes de s'exercer à la diction, à la prononciation et à la transcription (phonétique et phonémique) allemandes. En 1982 la R.F.A. a fait don au département d'allemand de l'E.N.S. du matériel pédagogique dont le coût est estimé à 3,8 millions de francs C.F.A.³¹¹ L'Allemagne fournit également des ouvrages littéraires, économiques et des dictionnaires aux bibliothèques des départements d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan et de l'Université nationale de Côte d'Ivoire.³¹² Nous devons cependant reconnaître que malgré ces dons, lesdites bibliothèques ne sont pas assez fournies pour permettre un travail scientifique (maîtrise ou doctorat) approfondi et sérieux sur place en Côte d'Ivoire. Sur ce plan nous pensons, nous aussi, que de sérieux efforts devraient être faits de la part des organismes allemands chargés du rayonnement culturel de la R.F.A. à travers le monde.³¹³

307 Les manuels français aussi étaient distribués gratuitement; les élèves étaient cependant tenus de les rendre aux professeurs à la fin de chaque année scolaire. Information donnée par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire en mars 1985 et que confirme l'auteur de ce travail qui a connu cette pratique en tant qu'élève.

308 En 1974/75 on dénombrait 10411 élèves ivoiriens apprenant l'allemand; cf. à ce sujet : ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 150. En 1992/93 leur nombre est passé à 75000 ; information donnée en juin 1993 par l'inspecteur général d'allemand de Côte d'Ivoire.

309 Par expl. le livre I de "*Yao lernt Deutsch*" coûtait en 1985, 6,30 DM; cf. liste des prix dans l'annexe IV, p. 165. Depuis la rentrée scolaire 1992/93, "*Ihr und Wir I*", par expl. est vendu à 1700F CFA (17 FF); information fournie par l'inspecteur général d'allemand en juin 1993.

310 Information donnée à l'auteur en 1991 par l'inspecteur général d'allemand, Moussa Ouattara à Fribourg/Br.. Cf. aussi l'article intitulé: "Die deutschen Fachberater informieren", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 6, octobre 1985, p. 4.

311 Cf. ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 132.

312 Nous pouvons citer, par expl., les dictionnaires unilingues *Duden* et *Wahrig*, les ouvrages littéraires: le "*Faust*" de J. W. GOETHE, "*Tristan und Isolde*" de R. WAGNER; ouvrage à caractère économique: "*Le développement économique de la R.F.A. depuis 1945*".

313 Cf. aussi GOMSU, Joseph: op. cit., p. 34 parlant du cas camerounais.

2.5.4.5. Le rôle de l'Institut Goethe d'Abidjan dans la promotion de l'enseignement de l'allemand

Le rôle de tous les Instituts Goethe étant d'œuvrer pour le rayonnement culturel de la R.F.A. là où ils sont implantés et à travers le monde, la question qui nous vient à l'esprit est certainement celle de savoir comment et à quels niveaux l'Institut Goethe d'Abidjan travaille dans ce sens en Côte d'Ivoire.³¹⁴ D'abord dans la formation continue et permanente des enseignants germanistes du secondaire: en effet cet Institut organise, en collaboration avec la section "allemand" du S.Coop.P. des séminaires pédagogiques annuels à l'intention des enseignants ivoiriens.³¹⁵ Depuis le début des années 80, l'Institut Goethe d'Abidjan est co-éditeur du *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*.³¹⁶ L'importance qu'accorde cet Institut à ce niveau d'enseignement s'est soldée par le fait qu'il existe depuis 1989 un poste de responsable chargé particulièrement des relations avec les lycées et collèges du pays.³¹⁷ Ensuite au niveau du supérieur, cet Institut organise chaque année, en collaboration avec les départements d'allemand de l'E.N.S. et de l'Université, des séances de projection de films portant sur des ouvrages aux programmes annuels de ces institutions.³¹⁸ Les responsables de l'Institut mettent également des bandes magnétiques et des cassettes enregistrées à la disposition des étudiants germanistes désireux d'améliorer leur diction en allemand ou leur capacité auditive dans cette langue. Quant à la bibliothèque de ce même Institut - plus fournie que celles des deux départements d'allemand réunies-, elle permet aux germanistes, germanophones et germanophiles d'emprunter ou de lire sur place des ouvrages en allemand ou en français. Enfin l'Institut Goethe d'Abidjan organise des cours d'allemand à l'intention des apprenants adultes qui, pour une raison ou pour une autre, s'intéressent à la langue/culture allemande; cependant, face à la rareté des destinataires initiaux, les responsables de l'Institut ouvrent leurs cours à des élèves des lycées soucieux d'améliorer leurs connaissances en allemand afin de mieux affronter les épreuves du baccalauréat. Une des caractéristiques de ces cours réside dans le fait que les

³¹⁴ Entretien accordé à l'auteur en mars 1985 par M. Friedrich ENGELHARDT, alors directeur dudit Institut.

³¹⁵ Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., pp. 106-111.

³¹⁶ Ibid., pp. 106-111.

³¹⁷ Cf. l'article de HARTENBURG, Jörg: "Wie organisiere ich einen Deutschclub?", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 10, mai, 1989, p. 39.

manuels utilisés ne sont pas ceux agréés le M.E.N. pour l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire; les responsables de l'Institut utilisent le livre I du manuel "*Deutsch Aktiv*" conçu par des auteurs allemands³¹⁹ pour l'enseignement de l'allemand, langue étrangère aux adultes; à l'instar du manuel "*Deutsch als Fremdsprache*"³²⁰, ce manuel n'est pas particulièrement destiné aux apprenants d'une sous-région ou région donnée, contrairement à "*Yao lernt Deutsch*"; le seul point commun à ces deux manuels ("*Yao lernt Deutsch*" et "*Deutsch Aktiv*") est qu'ils font appel à la méthode audio-visuelle. La question que nous ne pouvions, nous aussi³²¹, ne pas poser au directeur de l'Institut était la suivante: pourquoi son Institut utilise -t-il un ouvrage standard, alors que tous les efforts du M.E.N. et des germanistes en Côte d'Ivoire visent à doter les élèves de manuels adaptés à leur environnement? Le directeur de l'Institut nous a répondu que, d'une part, les cours dispensés par son établissement se situaient dans le cadre d'un enseignement extra-scolaire destiné initialement à des adultes, et que, par conséquent son Institut ne pouvait utiliser un manuel tel "*Yao lernt Deutsch*" conçu pour des adolescents dans le cadre d'un enseignement scolaire; d'autre part, le manuel "*Deutsch Aktiv I*", bien que ne s'adressant pas à un public particulier, présenterait à ses yeux plusieurs qualités dont devraient s'inspirer les concepteurs d'un nouveau manuel censé remplacer "*Yao lernt Deutsch*" critiqué par tous ses utilisateurs.³²² Aussi ne sommes-nous pas surpris de constater que le livre I du manuel "*Ihr und Wir*" -dont l'Institut Goethe est l'un des co-promoteurs/producteurs³²³- présente plusieurs points de similitude avec "*Deutsch Aktiv I*"; points de similitude que nous mettrons plus loin en évidence.³²⁴

318 Citons, par expl., le "*Faust*" de J.W. GOETHE, "*Der Blaue Engel*" tiré du roman "*Professor Unrat*" de H. MANN et "*Effi Briest*" de T. FONTANE.

319 NEUNER, Gerd et al.: *Deutsch Aktiv I - Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin: Langenscheidt, 1983.

320 Cf. supra, p. 61.

321 Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., pp. 106-111.

322 Cf. supra, pp. 39-40 les critiques de la méthode et p. 7 celle de M. GUEYE concernant les contenus proposés en civilisation dans ce manuel.

323 Cf. HARTENBURG, Jörg et al. : op. cit., p. 4.

324 Cf. infra, p. 140.

Mais auparavant nous allons nous intéresser aux facteurs locaux et internationaux qui ont milité en faveur de la conception de "*Yao lernt Deutsch*", puis de "*Ihr und Wir*".

3. Enseignement de l'Allemand à partir de 1974/75

3.1. L'enseignement de l'allemand dans le sillage des tentatives de réforme de la politique éducative ivoirienne amorcée à la fin des années 60

Nous avons vu que les autorités politiques et administratives ivoiriennes, parce qu'elles considèrent la France comme modèle dans la marche évolutive de la Côte d'Ivoire, ont cru que tout ce qui était bon sur le plan éducatif pour les jeunes français ne pouvait que l'être pour leurs homologues ivoiriens. Un tel raisonnement de leur part n'était pas étonnant quand on sait que la grande majorité de ces autorités avait été formée à l'école coloniale française dont le but était l'assimilation et le mépris des langues/cultures autochtones.³²⁵

A notre avis ce n'est pas une mauvaise chose que de vouloir amener les jeunes Ivoiriens à s'enrichir des cultures des autres, en l'occurrence celles des Occidentaux en général, et de la France en particulier; parce que nous vivons aujourd'hui dans un monde qui se veut interdépendant. Mais l'éducation ne doit pas amener les jeunes Ivoiriens à se prendre pour des jeunes Français, à se "tromper" de pays, à mépriser le cadre socio-culturel ivoirien dans lequel ils vivent, agissent et réagissent au profit de celui de leurs homologues français.³²⁶ Nous n'apprenons rien à personne lorsque nous affirmons que la France, pays situé en Europe Occidentale, puissance nucléaire, membre des pays dits industrialisés et ayant plusieurs siècles d'expérience dans maints domaines n'est pas comparable aujourd'hui -pas plus qu'elle ne l'était hier- à la Côte d'Ivoire, pays tropical, situé en Afrique de l'Ouest, relativement jeune, en voie de développement, essentiellement agricole, composée d'une population encore à 80% analphabète et confronté aux multiples problèmes du sous-

³²⁵ Cf. supra, pp. 12-13.

³²⁶ Cf. aussi la critique identique de P. FREIERE concernant les contenus de l'enseignement dans les pays en voie de développement dans l'article de OSTERLOH, Karl-heinz: "Eigene Erfahrung - Fremde Erfahrung. Für einen Umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt", in: *Unterrichtswissenschaft*, n° 3, 1978, pp. 189-199.

développement.³²⁷ En d'autres termes: les problèmes quotidiens, existentiels auxquels les Ivoiriens étaient confrontés dans les années 50 ou 60, par exemple, n'étaient pas ceux auxquels les Français devaient faire face aux mêmes périodes; les conditions, le niveau de vie des hommes dans les deux pays n'étaient pas identiques aux périodes sus-citées; pas plus qu'ils ne le sont aujourd'hui. Aussi les réponses que l'enseignement doit aider à apporter aux problèmes existentiels, les contenus et la manière de transmettre cet enseignement ne sauraient-ils forcément être les mêmes aux mêmes époques dans les deux pays. Un enseignement général dispensé en Côte d'Ivoire, mais calqué à la lettre sur le modèle français ne pouvait que conduire à un échec pour les raisons évoquées ci-dessus.³²⁸

Ce que nous venons de dire en ce qui concerne l'enseignement en général, l'est aussi pour l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire: en effet, si l'apprentissage de la langue allemande peut être considéré comme légitime pour le jeune Français, dans la mesure où cette langue est celle d'un pays européen voisin auquel la France est liée non seulement par divers accords³²⁹ mais aussi avec lequel elle partage un certain fond culturel européen³³⁰, on ne peut pas dire que ce soit le cas pour son homologue ivoirien. Si nous pouvons affirmer -sans risque d'exagérer- que tout jeune Français apprenant l'allemand à l'école a toujours disposé -depuis les années 60 par exemple, jusqu'à aujourd'hui- d'un minimum d'outils pédagogiques (manuels et cahiers d'exercices), qu'il a toujours disposé à la maison d'un endroit calme et d'une table de travail pour ses "révisions" et "devoirs", force est de constater que, en Côte d'Ivoire, la

327 Il serait facile de rallonger la liste des traits distinctifs entre ces deux pays; cependant nous nous limitons à ceux-ci parce qu'ils nous semblent suffisamment pertinents. Cf. en ce qui concerne la Côte d'Ivoire : AHLER, Ingolf/HEIMBERG, Lothar: "Elfenbeinküste", in: NOHLEN, Dieter/NUSCHELER, Franz (ed.): *Handbuch der Dritten Welt*. Hamburg: Hoffmann und Campe, vol. 4, 1982, pp. 143-163. TOURÉ, Abdou: op. cit., 279 p. Pour la France, cf. par expl., VERDIÉ, Minelle: *L'état de la France et de ses habitants*. Paris: La Découverte, 1989. MERMET, Gérard: *Francoscopie- Français, qui êtes-vous?* Paris: Larousse, 1990.

328 Cf. aussi à ce sujet: TOURÉ, Abdou: op. cit., 279 p. AMONDI, Marcel: *Côte d'Ivoire: La dépendance et l'épreuve des faits*. Paris: L'Harmattan, 1988, pp. 59-103.

FADIGA, Kanvaly: "A qui profitent nos écoles?", in: *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F (ethno-sociologie), t. IX, 1981, pp. 91-136.

329 Citons, par expl., le Traité de l'Amitié franco-allemande du 24 janvier 1963 qui encourage -entre autres résolutions- les échanges de jeunes entre les deux pays et l'apprentissage des deux langues (allemand et français) et le Traité de Maastricht de 1992, entré en vigueur le 1^{er} novembre 1993, créant l'Union Européenne; ce qui rend indispensable et légitime l'apprentissage des différentes langues.

330 Notamment judéo-chrétien. En outre, on notera le même climat tempéré à quatre saisons et la même conception de la démocratie.

grande majorité des élèves en allemand, issue de familles nombreuses et généralement pauvres ne bénéficie toujours pas de ce minimum nécessaire à tout apprentissage.³³¹ Si l'élève français disposait et dispose toujours de la facilité et de la possibilité d'écouter des émissions radiodiffusées en allemand, de lire des ouvrages ou des journaux allemands afin d'améliorer son niveau de langue³³², son homologue ivoirien, par contre, n'est toujours pas logé à la même enseigne; pour ce dernier, l'apprentissage de la langue allemande demeure confiné entre les quatre murs d'une salle de classe. Et parce que ces salles de classe ne sont pas spécialement construites pour des cours de langues, les cours d'allemand, par exemple, qui s'y déroulent sont souvent exposés aux bruits et au vacarme extérieurs.³³³ A ces insuffisances qualitatives s'ajoutent le fait que, quantitativement, ces salles de classe sont insuffisantes face à la forte poussée de la population scolaire; d'où l'éternel problème de la surcharge des classes³³⁴ et son incidence négative sur le cours de langue étrangère

Dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, il importait aussi de se demander si le rythme d'acquisition, le volume, le contenu, etc. des "leçons" prenaient suffisamment en compte aussi bien les besoins des élèves que ces facteurs liés à leur contexte socio-culturel. Nous avons déjà montré que la non-prise en compte de certains de ces facteurs avait contribué à une sorte d'échec, à la "situation déprimante" dont parlait M. SCHROEDER.³³⁵

D'une façon générale, les autorités politiques et administratives de Côte d'Ivoire ne se sont vraiment rendu compte de leurs erreurs en matière de politique éducative qu'à l'issue des grèves estudiantines de la fin des années 60 qui ont failli ébranler le régime et leur ont fait prendre conscience de la nécessité

331 Cf. SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch (...)", op. cit., p. 28 pour la période allant de 1958 jusqu'au milieu des années 70.

HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 3 pour la période à partir des années 80.

332 La possibilité de capter facilement les stations de radio allemandes existe; le fait de savoir si le jeune français apprenant l'allemand use effectivement de cette possibilité est une autre chose.

333 Cf. à ce sujet: HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 3.

334 Le problème de la surcharge des classes existe depuis les années 50 et 60; (cf. supra, p. 24). Au milieu des années 80 le nombre moyen d'élèves dans une salle de classe était de 60 pour le premier cycle et de 50 pour le second; aujourd'hui, ces chiffres ont largement été dépassés puisque l'Etat ivoirien n'a plus construit d'établissements depuis 1979. Cf. à ce sujet: AMONDI, Marcel: op. cit., p. 73.

335 Cf. supra, pp. 45-50 les critiques formulées contre les manuels français et nos objections contre ces critiques.

d'adapter les contenus de l'éducation aux réalités africaines et ivoiriennes.³³⁶ A partir de 1970 s'est amorcé chez ces autorités un changement de mentalité³³⁷ qui s'est traduit par les slogans "africanisation" puis "ivoirisation".³³⁸ Par ces slogans, il fallait comprendre la volonté de ces dirigeants, non seulement de former des cadres nationaux ivoiriens et africains capables de prendre la relève des coopérants français et européens notamment dans le domaine de l'enseignement³³⁹-, mais aussi leur désir d'adapter les contenus de l'éducation au contexte socio-culturel des jeunes Ivoiriens.³⁴⁰ Ce changement, ou du moins cette amorce de changement de mentalité a conduit, le 16 août 1977, au vote par l'Assemblée nationale de Côte d'Ivoire, de la loi portant réforme de l'enseignement dans ce pays.³⁴¹

Puisque l'enseignement de l'allemand fait partie intégrante du système éducatif, nous ne pouvons pas ne pas nous intéresser à cette réforme afin de savoir ce qu'elle a apporté de nouveau à l'enseignement de cette langue en Côte d'Ivoire. En d'autres termes: quelle place cette réforme fait-elle désormais à l'enseignement/apprentissage de la langue allemande par rapport à la situation héritée du "statu quo"? A-t-on pris, par exemple, des mesures administratives susceptibles de motiver les élèves ivoiriens dans l'apprentissage de l'allemand? A-t-on assigné de nouveaux buts à l'enseignement de cette langue? Les enseignants germanistes formés dans le cadre de cette politique d'ivoirisation sont-ils ou pouvaient-ils être à même d'amener leurs élèves à atteindre lesdits buts?

3.2. La place faite à l'enseignement de l'allemand depuis la réforme éducative de 1977

Disons d'emblée que, d'une façon générale, cette prétendue réforme de l'enseignement n'a pas apporté au système éducatif ivoirien les profonds

³³⁶ Cf. à ce sujet: TURCOTTE, Denis: op. cit., p. 87.
AMONDI, Marcel: op. cit., p. 87.

³³⁷ Cf. DÉDY, Seri: "la place de l'art musical dans l'éducation ivoirienne", in: *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F (ethno-sociologie), t. IX, 1981, p. 5.

³³⁸ Cf. AMONDI, Marcel : op. cit., pp. 99-103.

³³⁹ Notons que c'est à cette même époque que la France avait décidé de retirer par étape ses enseignants-coopérants; cf. supra, p. 64.

³⁴⁰ Cf. à ce sujet: AMONDI, Marcel: op. cit., pp. 71-95.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 93.

changements souhaités par les habitants de ce pays.³⁴² En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, on assiste à quelques changements d'étiquettes ou à des aménagements de façade³⁴³: désormais les sections "classiques" et "modernes" héritées des programmes français sont regroupées sous les appellations "court" (pour l'enseignement technique moderne) et "long" (pour l'enseignement classique); cette réforme a engendré non seulement la suppression des sections "latin-grec", "latin-mathématiques" et "latin-sciences", mais également celle de la seconde langue vivante étrangère (allemand ou espagnol) dans les classes de "Terminales-Mathématiques" (séries C); dans les classes terminales des séries dites scientifiques (séries D) l'apprentissage de la seconde langue vivante étrangère est facultative. Mais la réalité est beaucoup plus alarmante aujourd'hui en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de cette seconde langue comme le fait remarquer J. HARTENBURG³⁴⁴: c'est déjà à partir des classes de 1^{ère} des séries dites "mathématiques" et "scientifiques" que cette langue est certes facultative mais n'est plus de facto enseignée. Dans les classes de 2^e de ces mêmes séries (C et D), la deuxième langue étrangère est certes obligatoire, mais elle fait figure de parents pauvres dans la mesure où elle ne bénéficie que du coefficient 1, à raison de deux heures par semaines.

Quand on sait que ce sont ces séries dites scientifiques ou mathématiques qui fournissent à la Côte d'Ivoire ses futurs médecins, ingénieurs, techniciens, pharmaciens, agronomes, géologistes, chimistes, électro-ingénieurs, etc., on ne peut qu'être surpris par le manque d'importance accordé à la langue allemande par les mesures administratives. Il y a, à notre avis, une contradiction flagrante entre le désir légitime exprimé par les autorités ivoiriennes de faire bénéficier leur pays du savoir-faire et de la technologie de la R.F.A., en faisant former des jeunes Ivoiriens dans des Universités et les Instituts spécialisés allemands³⁴⁵ et le sort peu reluisant qui est fait aujourd'hui encore à la langue allemande dans les séries sus-citées. S'il est des domaines dans lesquelles la R.F.A. jouit d'une

342 Cf. AMONDI, Marcel: op. cit., pp. 71-95.

En 1985, soit huit années après le vote de cette loi, *Fraternité Matin*, quotidien ivoirien d'information, proche du gouvernement, invitait tous les partenaires de l'Education Nationale à "repenser les acquis de 25 ans d'un système éducatif globalement mauvais, (...) à analyser les faiblesses afin de déboucher sur une école plus ivoirienne, c'est-à-dire plus adaptée aux réalités nationales." C'était reconnaître indirectement que rien de sérieux n'avait été fait auparavant. Cf. *Fraternité Matin*, n° 6148 du mardi 9 avril 1985, article intitulé "Repenser l'école ivoirienne", p. 1.

343 Cf. à ce sujet les deux tableaux infra, p. 82.

344 HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., pp. 2-6.

345 Cf. supra, p. 65.

réputation mondiale -reconnue par les autorités ivoiriennes aussi- ce sont bien ceux des technologies de toute sorte, de la médecine, de la chimie, etc..

Faut-il voir dans ce manque d'importance accordé à l'apprentissage de l'allemand tout le poids dont pèse encore la France dans les affaires de son ancienne colonie? Nous sommes tentés de le croire surtout à la lumière des propos de S. BALOUS qui démontre que les étudiants étrangers formés en France sont en fait plus tard les "meilleurs ambassadeurs" des produits, des procédés, techniques et méthodes français, une fois retournés dans leurs pays d'origine: les ingénieurs suggèrent ou préconisent l'achat de machines françaises, les planificateurs proposent le recours à des instituts et sociétés français, tandis que les médecins, par exemple, prescrivent des médicaments français.³⁴⁶

On peut aisément imaginer tout le poids et toute l'influence que la France perdrait en Côte d'Ivoire si d'aventure le prestige de la deuxième langue étrangère était réhaussé par des mesures administratives dans les séries mathématiques et scientifiques des lycées et collèges du pays. Cela voudrait dire que les jeunes Ivoiriens pourraient s'intéresser à la langue allemande en vue d'éventuelles études universitaires en R.F.A.. La réalité est que la Côte d'Ivoire a toujours fait former les élèves issus de ces séries sur place dans les grandes Ecoles et Universités ivoiriennes, ou dans celles de la France, son modèle de référence dans sa marche évolutive. Certes, nous avons dit que la Côte d'Ivoire a choisi le camp occidental comme modèle de développement; mais, comme le fait remarquer A. TOURÉ³⁴⁷, il existe à l'intérieur, au sein de ce bloc une certaine concurrence entre les nations constitutives; ce qui amène chacune d'elles à veiller au maintien de ses propres intérêts. Finalement dans le second cycle des lycées et collèges de Côte d'Ivoire, la Commission Nationale d'Allemand n'aura réussi à rendre cette langue attrayante, comme deuxième langue, que dans les séries A et B où elle bénéficie désormais du coefficient 3 à raison de trois heures hebdomadaires.³⁴⁸

Dans le premier cycle, l'anglais conserve toujours son prestige de première langue étrangère à partir des classes de 6^e jusque dans toutes les classes

³⁴⁶ Citée par TOURÉ, Abdou: op. cit., pp. 135-136.

³⁴⁷ Ibid., p. 136.

³⁴⁸ Cf. à ce sujet : HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 3.

terminales. Quand à la seconde langue étrangère (allemand ou espagnol), elle demeure certes toujours obligatoire à partir des classes de 4^e; mais son faible coefficient et le fait qu'elle ne représente que 1/14 des points exigés lors des examens du B.E.P.C. -comme dans les programmes du statu quo³⁴⁹- la maintiennent toujours dans son sort de matière scolaire non attrayante aux yeux des élèves ivoiriens.³⁵⁰ La démotivation chez ces élèves ne peut que s'accroître quand ils savent que les chances d'utilisation de la langue allemande, en dehors de la salle de classe, dans leur vie quotidienne ou professionnelle sont partiellement nulles.³⁵¹ C'est pourquoi, comme le fait remarquer J. HARTENBURG³⁵², les 3/4 de tous les élèves de ce cycle considèrent l'apprentissage de l'allemand comme une sorte de fardeau -parce qu'imposé- dont ils se débarrasseront à l'issue de deux années d'apprentissage au maximum.

Comme nous pouvons le constater, les mesures administratives prises depuis cette prétendue réforme de 1977 sont loin d'avoir amélioré le sort de la langue allemande dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire; elles maintiennent, grosso modo, cette langue à la place qui était la sienne dans les programmes hérités de la France. Il nous importe maintenant de savoir si de nouveaux buts ont été assignés par les autorités administratives et politiques ivoiriennes à l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges du pays.

349 Cf. supra, p. 19.

350 Cf. supra, pp. 17-20 pour les années 60 et 70.
HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 3 à partir des années 80.

351 Depuis le début des années 80, la fonction enseignante, principal débouché des germanistes ivoiriens est saturée et n'offre plus que des emplois au compte-gouttes.

352 HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 3.

Tableau 1: Nombre d'heures hebdomadaires avant la réforme de l'enseignement en Côte d'Ivoire (d'après l'extrait de la 27^e Conférence internationale sur l'Instruction publique, cf. l'annexe II)

	Section classique						section moderne				classes terminales						
	6 ^e et 5 ^e		4 ^e et 3 ^e		2 ^e et 1 ^{re}		6 ^e et 5 ^e		4 ^e et 3 ^e		2 ^e et 1 ^{re}		phil.	math.	sc.		
	a) langues vivantes	1 ^{ère} langue	3	lat.	lat.	lat.	lat.	lat.	5	3	3	3				2	2
2 ^{ème} langue				grec	math.	grec	math.	sc.									
b) langue nat. français	4	3,5		4	4	4	6	5,5	4	4	1	0	1				
c) Total des heures de classe	25,5 en moyenne						25,5 en moyenne				24	28,5	26,5				

Tableau 2: Nombres d'heures hebdomadaires après la loi du 16 août 1977 portant réforme de l'enseignement en Côte d'Ivoire (d'après ZAHUI, T: op. cit., p.12)

	Classique et moderne (enseignement général)						Classes terminales			
	6 ^e & 5 ^e		4 ^e & 3 ^e		2 ^e & 1 ^{re}		phil.	math.	sc.	
a) Langues vivantes 1 ^{re} langue (angl.)			moderne		lat.	math.				sc.
	5	court 3	long 3	3	3	3	2	2	2	
2 ^e langue (all. ou esp.)	0	0	4	4	0	2	1,5	0	1,5 (fac.)	
b) Langue nationale (français)	6		5,5		4	4	4	1	0	1
c) Total des heures de classe	25,5 en moyenne						24 en moyenne	28,5 en moyenne	26,5 en moyenne	

3.3. Le(s) but(s) assigné(s) à l'enseignement de l'allemand

Les auteurs de la réforme sus-citée n'ont pas assigné de but(s) à l'enseignement de l'allemand. C'est dire que, implicitement, l'on avait accepté la poursuite de(s) but(s) défini(s) par les programmes français. Ce n'est qu'en 1982, c'est-à-dire cinq ans après cette loi de réforme qu'ont été définis, officiellement, par les enseignants du secondaire, les buts vers lesquels l'enseignement de l'allemand doit mener les élèves ivoiriens:

Il s'agit d'enseigner à nos élèves à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue courante d'aujourd'hui, à exprimer oralement d'abord les faits et les idées.³⁵³

On peut se demander en quoi une telle définition de buts diffère vraiment de celle de la période précédente; le ministre français G. LEYGUES ne disait-il pas la même chose lorsqu'il parlait d'utilisation "concrète" et "pratique" de la langue étrangère enseignée? La différence cependant est que lui était convaincu -se situant dans la mouvance de son époque- que ces buts pouvaient être atteints par l'intermédiaire de la méthode directe.³⁵⁴ Ici, par contre, l'énumération dans l'ordre des quatre skills ou aptitudes à développer chez les élèves, l'accent mis sur le code oral, nous indiquent que désormais en Côte d'Ivoire, dans l'enseignement de l'allemand, on fait appel aux méthodes modernes ou linguistiques.³⁵⁵ Ces méthodes, il faut le rappeler, avaient trouvé leur application dans ce pays dès 1974/75 par l'intermédiaire de la méthode audio-visuelle "*Yao lernt Deutsch*", relayée à partir de 1991/92 par sa consœur "*Ihr und Wir*". Mais puisque avant la parution de "*Ihr und Wir*", d'autres manuels d'allemand³⁵⁶ étaient utilisés conjointement avec "*Yao lernt Deutsch*", les responsables de la section "allemand" au sein du S.Coor.P. ont tenu à préciser à l'intention des professeurs ivoiriens que quel que soit le manuel d'allemand utilisé, ils devront veiller à ce que l'enseignement "garde toujours un caractère linguistique, culturel et éducatif."³⁵⁷

³⁵³ Cf. *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 3, mars 1982, p. 1.

³⁵⁴ Cf. *supra*, pp. 21-22.

³⁵⁵ Cf. *supra*, pp. 29-31.

³⁵⁶ Il s'agit des manuels "*Die Deutschen*" et "*D.W.B.*" (*Deutsch in Wort und Bild*) utilisés seulement dans quelques établissements d'Abidjan et qui par conséquent n'ont pas été pris en compte dans ce travail. Cf. à ce sujet le texte de projet de programme d'allemand dans l'annexe I, p. 150.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 150.

Cette précision étant toujours en vigueur dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, nous verrons plus loin³⁵⁸ le sens qu'il fallait donner au vocable "éducatif" hier et celui qu'il faut lui attribuer aujourd'hui dans ce pays. Auparavant il nous importe de faire connaître au lecteur le profil de la formation des enseignants ivoiriens d'allemand afin qu'il puisse se rendre compte des insuffisances que nous évoquons plus haut et l'aider à mieux comprendre pourquoi -entre autres raisons-, l'enseignement de l'allemand connaît une situation déplorable malgré le remplacement des manuels d'origine française et allemande.

3.4. Le profil de la formation (initiale) des enseignants ivoiriens

Comme nous l'avons dit plus haut, le corps enseignant au niveau du secondaire est composé depuis 1982 exclusivement de professeurs nationaux. L'ivoirisation de ce corps s'est effectuée beaucoup plus vite que ne le prévoyaient les responsables allemands du "Schwerpunktprogramm".³⁵⁹ Cette ivoirisation relativement rapide s'explique par le fait que des mesures incitantes avaient été prises aussi bien par les autorités politiques et administratives ivoiriennes que par le gouvernement allemand, qui ont drainé l'immense majorité des étudiants germanistes de l'U.N.C.I. vers la carrière enseignante: du côté ivoirien, ces mesures s'étaient traduites par la gratuité du logement, la revalorisation des salaires et la garantie de l'emploi pour tous les enseignants; du côté allemand, on offrait aux étudiants germanistes de l'U.N.C.I. ayant choisi la profession enseignante après l'obtention de la licence, la possibilité d'un séjour en R.F.A.. Mais ce n'est un secret pour personne que quantité ne signifie pas forcément qualité. Et dans le cas des enseignants germanistes ivoiriens, force est de constater que leur formation initiale était et demeure en général insuffisante surtout dans les domaines essentiels de la linguistique, méthodologie, pédagogie et didactique. Ce constat n'est pas gratuit; il conserve tout son poids quand on sait qu'il émane de J. HARTENBURG³⁶⁰, spécialiste en pédagogie et de surcroît homme de terrain puisqu'il s'occupe, depuis plusieurs

358 Cf. infra, p. 131.

359 Cf. supra, p. 66 les idées maîtresses de ce programme.

360 HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen* (...), op. cit., p. 4.

années de la formation permanente des enseignants ivoiriens en organisant des stages de perfectionnement à leur intention.³⁶¹

Quand nous aurons défini les termes "méthodologie", "didactique" et "pédagogie", le lecteur, même non spécialiste des problèmes de l'enseignement, comprendra mieux l'importance qui doit leur être accordée dans la formation de tout enseignant en général et celui des germanistes ivoiriens en particulier.

Selon le Dictionnaire de Didactique des Langues (D.D.L.), la méthodologie des langues peut être définie comme l'"ensemble des principes et hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode d'enseignement et qui alimente la méthodologie générale."³⁶² Le but de la méthodologie des langues est de rechercher constamment les voies et moyens capables de rendre l'enseignement efficace. Dans le cours de méthodologie, les candidats à la fonction enseignante doivent apprendre à analyser les différentes méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques.³⁶³ De ce fait l'étudiant-enseignant prend connaissance de l'ensemble des principes qui constituent les fondements théoriques desdites méthodes, de leurs points forts, de leurs limites; en d'autres termes, de "tout ce qui justifie l'essence même des différentes méthodes d'enseignement" dont nous avons déjà parlé dans les pages précédentes³⁶⁴

Le terme "pédagogie" désigne, selon R. GALISSON et D. COSTE, d'une façon générale, "tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme."³⁶⁵ Pour être plus explicite, nous pouvons dire que la pédagogie englobe non seulement "la réflexion sur les orientations et les finalités des actions à accomplir" dans le cadre de l'instruction ou de l'éducation, mais également "les actes pratiques qui constituent l'ensemble des comportements du maître et des élèves dans la salle de classe"; le but de la pédagogie est aussi d'aider à trouver et à mettre en application une méthode, des procédés et des techniques adéquats en fonction d'une situation d'enseignement donnée.³⁶⁶

361 Cf. supra, pp. 67-68.

362 GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., pp. 342-343.

363 Ibid., pp. 342-343.

364 Cf. notre étude des méthodes, supra, pp. 23-43.

365 Cf. GALISSON, Robert / COSTE, Daniel: op. cit., pp. 404-405.

366 Ibid., p. 405.

Quant au terme "didactique", il n'est pas aisé de le définir comme le font remarquer R. GALISSON et D. COSTE³⁶⁷ parce qu'en "France, dans les pays limitrophes et au Canada, il est employé avec des acceptions différentes, ce qui contribue à rendre son contenu flou." C'est au dictionnaire Wahrig que nous avons emprunté la définition de ce mot parce que non seulement elle est courte et succincte, mais aussi et surtout parce qu'elle renferme l'essentiel de ce que la plupart des spécialistes de l'enseignement entendent par ce mot:

Une discipline scientifique (qui traite des différents problèmes liés non seulement) à l'enseignement, (mais également) à l'apprentissage (et) au choix des contenus de la matière à enseigner.³⁶⁸

En fait, comme le font remarquer R. GALISSON et D. COSTE³⁶⁹, la didactique des langues est une discipline qui recouvre non seulement "la totalité des approches scientifiques de l'enseignement", mais représente également un "lieu de synthèse entre les apports des disciplines établies telles la linguistique (pour ce qui est de la langue à enseigner), la psychologie, la pédagogie et la sociologie (pour ce qui est de l'adaptation de la matière à enseigner au public visé)."

Des cours de didactique de l'allemand langue étrangère en Côte d'Ivoire, doivent, par exemple, mettre l'accent sur la contrastivité entre la langue/culture allemande et le maximum de langues/cultures maternelles des élèves ivoiriens afin de faire ressortir toutes les sortes d'interférences négatives possibles. Ces cours doivent aussi aider à répondre aux questions suivantes: quelles parties de la civilisation et du système linguistique allemands doit-on présenter aux élèves ivoiriens afin de les faire participer à leur place, en tenant compte de leurs âges, de leurs besoins, leurs origines sociales, leurs expériences, la situation politique de leur pays, etc. à la culture de leur pays-cible? Par quels moyens, quels procédés, quelles techniques, quelles méthodes peut-on les amener avec le maximum d'efficacité vers les buts fixés dans l'enseignement de l'allemand? Comment l'enseignant peut-il apprendre à se détacher de temps à autre des recommandations des livres du maître et parvenir cependant à rendre les cours d'allemand efficaces, non monotones? Quelles sont les limites d'une certaine méthode d'enseignement dans le contexte ivoirien? Comment motiver les élèves

³⁶⁷ GALISSON, Robert/Coste, Daniel: op. cit., pp. 150-151.

³⁶⁸ "Didaktik = Wissenschaft vom Lehren und Lernen, von den Inhalten der Bildung und ihrer Auswahl im Lehrplan." Cf. WAHRIG, Gerhard et al: op. cit., p. 916.

³⁶⁹ GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: op. cit., pp. 150-152.

ivoiriens en allemand malgré le manque d'importance accordé à cette langue par les mesures administratives?

Autant de questions qui font qu'à notre avis, des cours de didactique, méthodologie ou pédagogie doivent faire partie, du début à la fin de la formation (initiale) des enseignants germanistes ivoiriens. Ce sont ces disciplines qui font la différence entre une formation standard, générale, reçue par n'importe quel germaniste ivoirien et son homologue ayant choisi la carrière enseignante. Or quelle place réserve-t-on à ces disciplines importantes dans la formation initiale des futurs professeurs ivoiriens dans les deux départements d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan et de l'U.N.C.I.?

Un aperçu des programmes de formation³⁷⁰ de l'année universitaire 1984/85³⁷¹ de ces deux départements peut aider le lecteur à mieux comprendre le jugement somme toute négatif de J. HARTENBURG, et pourquoi nous partageons son point de vue.

3.4.1. La formation au département d'allemand de l'U.N.C.I.

Dans l'entretien qu'il a accordé en mars 1985 à l'auteur de ce travail, M. GNÉBA, alors directeur dudit département, a précisé que la formation des étudiants germanistes ivoiriens tournait autour de trois axes principaux: la "langue", la "littérature" et la "civilisation";³⁷² et ce, pendant les trois années que dure la formation initiale normale.³⁷³ De ces trois axes principaux, les études consacrées à la "langue" se taillent la part du lion avec environ 28 heures hebdomadaires pour l'ensemble des trois années (avec respectivement 13 heures en première année, 10 heures en deuxième année et 6 heures en année de Licence.) Suivent les études de "littérature" avec 13 heures hebdomadaires (dont 1 heure en première année, 6 heures en deuxième année et 6 heures en année de Licence) et enfin celles consacrées à la "civilisation" (Kulturkunde)

³⁷⁰ En fait nous ne procédons pas à une analyse des programmes; nous présentons plutôt les horaires affectés à chaque matière d'enseignement.

³⁷¹ Ces programmes sont les seuls que nous ayons pu obtenir des deux départements d'allemand. La critique de HARTENBURG datant de 1988, nous aurions préféré le programme de l'année 1986/87 plus proche de cette critique dans le temps. Mais il semble que celui dont nous disposons perpétue en fait une tradition bien établie depuis plusieurs années en ce qui concerne la répartition de ces horaires. Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., pp. 89-92.

³⁷² Cf. le tableau des horaires, infra, p. 93.

³⁷³ La préparation de la maîtrise concernait en fait les enseignants déjà en fonction.

avec seulement 9 heures hebdomadaires (dont 2 heures en première année, 4 heures en deuxième année et 3 heures en année de Licence.

La prédominance des heures consacrées aux études de la "langue" s'explique par le fait que, selon le directeur, l'immense majorité des étudiants germanistes arrivent des lycées et collèges avec un niveau de langue très faible en allemand³⁷⁴, et que le rôle du département est de faire en sorte que ces étudiants soient en mesure de communiquer correctement à l'oral et à l'écrit à la fin de leur formation. Les cours de "civilisation", dans la mesure où ils se déroulent en allemand, auraient aussi pour but de contribuer à l'amélioration du niveau de langue.³⁷⁵

Le lecteur aura remarqué le caractère standard, général, non "professionnel", de cette formation dans la mesure où il n'y est inclu aucun cours d'initiation à la pédagogie, méthodologie ou à la didactique de l'allemand, langue étrangère. Pour celui qui n'est pas averti des réalités de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire, cet état de choses peut paraître somme toute normal, puisque le rôle d'un département d'allemand dans une Université n'est pas de former directement des enseignants germanistes, mais de leur donner une formation générale, comme l'a d'ailleurs souligné M. GNÉBA. La particularité ivoirienne dans ce domaine réside dans le fait que, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, dès le début des années 70, le gouvernement ivoirien, dans le but d'accélérer sa politique d'africanisation et d'ivoirisation des cadres n'avait pas hésité à recruter comme professeurs d'allemand un très grand nombre d'étudiants germanistes titulaires de la simple Licence d'allemand, et même parfois des professeurs dits décisionnaires, c'est-à-dire des étudiants germanistes n'ayant atteint que le niveau de la deuxième année d'études.³⁷⁶ Pour ce type d'enseignants, la formation dans les domaines importants que nous avons évoqués plus haut ne peut être qu'insuffisante même si au fil des années ils ont acquis une certaine routine dans leur travail.

³⁷⁴ Ces propos corroborent, par expl., le constat de W. ZIMMER (cf. supra, p. 41, la note 155) et contredisent l'optimisme de M. SCHROEDER.

³⁷⁵ Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 93.

³⁷⁶ Ibid., p. 90.

3.4.2. La formation au département d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan

Contrairement à l'Université nationale, la mission de l'E.N.S. d'Abidjan est de former des enseignants du secondaire, des inspecteurs primaires et des conseillers pédagogiques. Le département d'allemand de cette Ecole a donc pour rôle de former les professeurs ivoiriens d'allemand des lycées et collèges comme nous l'a dit A. ZÉLYOLET, alors chef dudit département en mars 1985. La formation ici s'articule autour de quatre points principaux: la "langue", la "littérature", la "civilisation" et la "didactique".³⁷⁷ On aurait pu s'attendre à ce que ici au moins les cours d'initiation à la didactique soient introduits dès la première année d'études, puisqu'il s'agit avant tout de former des enseignants. En fait c'est seulement pendant la troisième année dans ce département, pour les étudiants ayant échoué à l'examen donnant accès à la préparation de la Licence d'allemand à l'U.N.C.I., obligés par conséquent de préparer l'examen de sortie appelé C.A.P./C.E.G. (Certificat d'aptitude au professorat dans les collèges d'enseignement général), que sont organisés des cours de méthodologie théorique, puis pratique à raison de 7 heures par semaine. Ces cours de méthodologie sont d'ailleurs absents du programme de la Licence que préparent les étudiants normaliens à l'Université; et pourtant tous les responsables de cette formation savent que ces étudiants, surtout normaliens, ne peuvent que devenir des professeurs d'allemand. C'est finalement pendant la préparation du diplôme du C A P E S. (Certificat d'aptitude au professorat pour l'enseignement secondaire), c'est-à-dire à partir de la quatrième année d'études, que ces étudiants-enseignants ont eu droit à des cours de méthodologie théorique et pratique à raison de quatre heures par semaine. Ce qui, à notre avis, est très insuffisant pour la formation de futurs enseignants à l'issue de quatre années d'études dans un département d'une E.N.S.. Ce qui est encore plus important pour notre argumentation, c'est que ici aussi, un grand nombre d'enseignants dits décisionnaires ou titulaires de la simple Licence -donc sans formation professionnelle- ont été embauchés comme professeurs d'allemand par le gouvernement ivoirien sur la même période et pour les raisons déjà évoquées.³⁷⁸

Interrogé sur les raisons de cette "carence pédagogique" dans le programme de formation de son département, le directeur sus-cité a donné à l'auteur de ce travail deux justifications: la première était que la plupart des enseignants du

³⁷⁷ Cf. le tableau des horaires de l'E.N.S., infra, p. 93.

³⁷⁸ Cf. aussi ZAHUI, Théodore: op. cit., p. 90.

département sont des spécialistes de littérature allemande et non de didactique ou méthodologie des langues étrangères; la deuxième était que, à défaut d'une formation pédagogique initiale qu'il peut toujours compenser au fil des années par la pratique, le futur professeur d'allemand devrait disposer d'un très bon niveau de langue à sa sortie afin de mieux remplir sa mission dans les lycées et collèges. Ceci explique le fait que, ici aussi, les horaires affectés à l'étude de la "langue" dépassent de loin ceux consacrés aux trois autres axes de la formation: en effet en première année les étudiants ont eu 27 heures de cours de "langue" par semaine contre seulement 4 heures pour la "civilisation" et 5 heures pour la "littérature". En deuxième année la part réservée à l'étude de la "langue" se chiffrait à 14 heures hebdomadaires, contre 11 heures pour la "littérature" et 5 heures seulement pour la "civilisation". Lors de la préparation des diplômes du C.A.P./C.E.G. et du C.A.P.E.S. le domaine de la "civilisation" avait tout simplement été supprimé des programmes, tandis que les horaires affectés à l'étude de la "langue" se chiffraient respectivement à 5 heures et 8 heures par semaine. Les études consacrées à la "littérature" avaient également été supprimées en année de préparation du C.A.P./C.E.G., mais étaient maintenues en année de C.A.P.E.S. à raison de 4 heures hebdomadaires.³⁷⁹ Ajoutons enfin que lors des différents séjours effectués en R.F.A. par les étudiants-enseignants germanistes ivoiriens dans le cadre du "Schwerpunktprogramm", le D.A.A.D. n'avait prévu aucune formation pédagogique pour ces germanistes dont on savait pourtant qu'ils se destinaient tous à la fonction enseignante; l'on parlait de l'idée qu'une telle formation professionnelle revenait plutôt aux différents Etats dont étaient originaires les bénéficiaires de ce programme.

Au vu des différents programmes de formation des deux départements d'allemand de l'U.N.C.I. et de l'E.N.S. d'Abidjan, nous pouvons dire que la prédominance des heures consacrées à l'étude de la langue est théoriquement en adéquation avec la mission du futur professeur d'allemand des lycées et collèges de Côte d'Ivoire: celui-ci doit être en mesure de parler et d'écrire lui-même spontanément et correctement en allemand afin d'amener plus tard ses élèves à le faire. En réalité, cette "prédominance" des études de la langue contribue peut-être à développer chez les étudiants germanistes ivoiriens leur capacité d'écrire assez correctement en allemand; elle n'augmente pas pour

³⁷⁹ Cf. le tableau des horaires de l'E.N.S., infra, p. 93.

autant la capacité de ces derniers à parler spontanément et correctement dans cette langue comme nous l'avons dit dans les pages précédentes.³⁸⁰

Mais situons-nous dans l'hypothèse où les étudiants germanistes auraient acquis à la fin de leurs études la capacité de parler et d'écrire spontanément en allemand, se poserait alors de toute façon le problème de "savoir transmettre" leurs connaissances à des adolescents des lycées et collèges; nous voulons dire qu'une chose est d'accumuler des connaissances, d'être compétent pour soi-même, une autre est de "savoir transmettre" ses connaissances, son savoir. Or comme nous venons de le voir, à notre avis, les disciplines qui s'occupent justement du "savoir-transmettre" ont toujours fait figure de parents pauvres dans la formation des enseignants ivoiriens.

Comme conséquence directe de cette insuffisance dans le domaine méthodologique nous pouvons noter les faits suivants:

- 1) L'immense majorité des enseignants ivoiriens a toujours fait preuve d'un manque de discernement dans leur jugement sur les méthodes structurales en général et sur la méthode audio-visuelle et orale en particulier qu'ils considèrent comme une méthode miracle³⁸¹, justement parce qu'ils ignorent ce qui fait l'essence même des différentes méthodes d'enseignement.
- 2) Les enseignants ivoiriens, dans leur immense majorité, étaient incapables - même après plusieurs années d'enseignement- de se détacher un tant soit peu des recommandations des livres du maître de "*Yao lernt Deutsch*", considérés -à tort- comme paroles d'évangiles, comme la "voie royale" menant au succès dans le cours d'allemand comme le souligne J. HARTENBURG.³⁸² Les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" ne sont d'ailleurs pas étrangers à cet "asservissement" des enseignants ivoiriens dans la mesure où ils portaient à l'attention de ces derniers, dans les différentes éditions du livre du maître de "*Yao lernt Deutsch I*" cette phrase en forme d'avertissement: "Le cours ne tolère aucune négligence, aucun `à peu près`."³⁸³ Comment des enseignants insuffisamment formés sur le plan méthodologique

380 Cf. supra, p. 41

381 Cf. l'euphorie qui a suivi les premières années de "*Yao lernt Deutsch*" infra, p. 96.

382 HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 4.

383 "Der Kurs duldet keine Nachlässigkeit, kein `à peu près`." Cf. SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch I - Lehrerhinweise*: op. cit., p. 3.

n'interprèteraient-ils pas cette phrase comme une invitation à suivre à la lettre, aveuglément toutes les recommandations des livres du maître afin de parvenir à un minimum de succès dans le cours d'allemand? Même si telle n'était pas l'intention des auteurs de "*Yao lernt Deutsch*"³⁸⁴, l'interprétation de ces recommandations a entraîné à notre avis, une sorte de suivisme aveugle, a affaibli l'esprit de créativité et créé une sorte de monotonie ou saturation nocive au fil des années chez l'immense majorité des enseignants ivoiriens et africains.³⁸⁵ A notre avis un "livre du maître" est une composante indispensable qui doit accompagner la conception de tout manuel d'enseignement; il doit indiquer les différents pas méthodologiques à suivre par l'enseignant pendant l'utilisation du manuel donné; en ce sens il donne à l'enseignant, surtout débutant, un minimum de sécurité lors du déroulement du cours de langue; mais les recommandations ne doivent pas être rédigées comme des livitiques; elles doivent laisser à l'enseignant ayant acquis une certaine expérience -sur le terrain au fil des années-, une certaine liberté d'action, car finalement c'est à lui qu'il revient, en fonction des conditions spécifiques du cours, de décider du raccourcissement ou de la prolongation d'une des phases³⁸⁶ du cours d'allemand.

- 3) En fait, c'est aussi sur le compte de l'application aveugle des recommandations des livres du maître -et non de la méthode audio-visuelle en tant que telle- qu'il faut inscrire la critique des enseignants ivoiriens selon laquelle les élèves n'auraient appris que peu de choses avec le manuel "*Yao lernt Deutsch*".³⁸⁷ Car comme nous l'avons déjà dit³⁸⁸, l'application systématique, rigoureuse de la méthode audio-visuelle/orale peut lasser enseignants et enseignés qui trouvent alors "qu'ils n'avancent pas assez vite".

384 Cf. à ce sujet : HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 4.

385 Cf. aussi au sujet du problème général de l'asservissement du professeur par les recommandations du livre du maître : BUTTJES, Dieter (ed.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. München: Schöningh, 1980, pp. 105-109.

En ce qui concerne le cas ivoirien, cf. HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 4.

386 Cf. ces différentes phases supra, pp. 37-38.

387 Cf. cette critique des enseignants africains supra, p. 40.

388 Cf. supra, p. 36 le troisième point faible de cette méthode. En ce qui concerne le contexte ivoirien, la situation a été aggravée depuis le début des années 80 par les différentes grèves des étudiants, enseignants et élèves, suite à la crise économique que connaît le pays.

Département d'allemand de l'U.N.C.I.: tableau des horaires hebdomadaires réalisé d'après le programme de l'année scolaire 1984/85

Années	Duel I	Duel II	Licence	Séminaires de maîtrise depuis 1980/81
Disciplines				
Langue	12	10	6	1
Civilisation (Kulturkunde)	2	4	3	1
Littérature	1	6	6	1
Total des horaires	15	20	15	3

Département d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan: tableau des horaires hebdomadaires réalisé sur la base du programme de l'année scolaire 1984/85

Années	1 ^{ère} Année	2 ^{ème} Année	C.A.P.-C.E.G.	Licence*	C.A.P.E.S.
Disciplines					
Langue	27	14	5	6	8
Civilisation (Kulturkunde)	4	5	0	3	0
Littérature	5	11	0	6	4
Didactique	0	0	7	0	5
Total des horaires	36	30	12	15	17

* NB: les normaliens préparent la Licence à l'U.N.C.I.

3.5. Les idées maîtresses ayant présidé à la conception des manuels "Yao lernt Deutsch" et "Ihr und Wir"

3.5.1. Les lignes directrices de la politique culturelle étrangère de la R.F.A. à partir de 1970

Nous avons dit que les autorités politiques et culturelles de la R.F.A. étaient soucieuses, au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, de présenter à leurs partenaires d'Europe et du Tiers-Monde l'image d'un pays pacifique.³⁸⁹ Aussi avaient-elles décidé de rompre avec les politiques de propagande culturelle agressives du Deuxième et du Troisième Reich³⁹⁰ qui avaient à chaque fois mené l'Allemagne à l'isolement ou à la catastrophe. Le cadre juridique de la nouvelle politique culturelle extérieure de la R.F.A. a été fixé pour la première fois en 1970 dans les "Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik" (Lignes directrices de la politique culturelle étrangère)³⁹¹: désormais il n'est plus question d'"exhiber" ou de présenter la culture allemande à l'étranger dans le but de démontrer une quelconque supériorité de la R.F.A. . Il s'agit plutôt de proposer aux pays hôtes une véritable coopération culturelle basée sur un "échange mutuel" et le "dialogue"; c'est-à-dire que la culture allemande doit elle aussi être à l'écoute, s'ouvrir aux apports des cultures des pays hôtes.³⁹² Dans l'esprit des responsables culturels et politiques allemands, la politique culturelle extérieure doit être une partie essentielle de la politique étrangère de la R.F.A.³⁹³ dont le but est de contribuer à l'entente et à la paix entre les peuples du monde.³⁹⁴ Il convient de souligner que, aujourd'hui encore, ces lignes directrices servent de points de repère pour tout travail culturel de l'Allemagne à l'étranger.³⁹⁵

389 Cf. supra, pp. 63-64.

390 Cf. infra, pp. 107-110.

391 Cf. à ce sujet: BECKER, Hans-Georg: op. cit., p. 10.

392 **Ibd., p. 10.**

393 La politique culturelle extérieure est en effet considérée comme le "troisième pilier" de la politique étrangère allemande aux côtés de la politique extérieure stricto sensu et de la politique économique extérieure. Cf. à ce sujet: BECKER, Hans-Georg: op. cit., p. 9.

394 *Ibd.*, p. 10.

395 Cf. les différentes résolutions votées depuis 1970 sous les différents gouvernements de la R.F.A. dans: BECKER, Hans-Georg: op. cit., p. 11.

Quand on sait que c'est l'organisme appelé B.V.A./Z.f.A. qui est chargé de l'application de cette politique culturelle à l'étranger³⁹⁶, quand on sait que les manuels "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir*" ont été conçus totalement ou en partie par des experts envoyés par cet organisme et avec le soutien financier entier ou partiel de ce dernier³⁹⁷, on comprend mieux pourquoi ces manuels reprennent à leur tour les mots d'ordre de cette politique culturelle étrangère et prétendent contribuer à une "communication interculturelle" ou à un "échange culturel mutuel" dans le cours d'allemand en Côte d'Ivoire.³⁹⁸ Nous montrerons plus loin³⁹⁹ ce qu'il en est dans la pratique.

3.5.2. Le tournant dans la didactique des langues étrangères au début des années 70

Le début des années 70 marqua aussi la remise en cause des thèses monoglottes de v. PARREREN⁴⁰⁰ et de certains structuralistes pour qui il fallait à tous prix éviter l'utilisation de la langue maternelle ou nationale dans le cours de langues étrangères. Les spécialistes de l'enseignement des langues étrangères étaient plutôt d'avis qu'il fallait désormais prendre en compte les études contrastives des langues de départ et d'arrivée afin de mettre en évidence les différentes interférences⁴⁰¹ et garantir ainsi un maximum d'efficacité dans les cours de langue; en outre, ces spécialistes étaient d'avis qu'il n'était plus opportun de concevoir des manuels "à caractère international", "passe-partout", c'est-à-dire des manuels qui prétendent présenter les mêmes thèmes, les mêmes grammaires; des manuels qui prétendent apporter les mêmes réponses aux problèmes d'apprentissage qui se posent aux différents apprenants à travers le monde.⁴⁰²

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand langue étrangère, ces tournants amorcés aussi bien dans la politique culturelle étrangère de la R.F.A. que dans la didactique des langues étrangères, allaient se traduire concrètement

³⁹⁶ Cf. supra, p. 67, la note 287.

³⁹⁷ Cf. en ce qui concerne "*Yao lernt Deutsch*" supra, p. 6, la note 2, concernant Manfred SCHROEDER. Et pour "*Ihr und Wir*" cf. infra, p. 141.

³⁹⁸ Cf. infra, pp. 101-103.

³⁹⁹ Cf. infra, pp. 122-127.

⁴⁰⁰ Cf. supra, pp. 26-27 pour plus de détails.

⁴⁰¹ Cf. supra, pp. 55-56 la définition de ce mot.

⁴⁰² Cf. à ce sujet, par expl., ZIMMER, Wolfgang: op. cit., p. 40.

par le remplacement des manuels d'allemand conçus pour des publics européens mais utilisés dans les pays du Tiers-Monde tel "*L'Allemand Facile*"⁴⁰³, ou à caractère "passe-partout" tel "*Deutsch als Fremdsprache*"⁴⁰⁴, au profit de manuels que l'on dit plus "adaptés" à l'environnement socio-culturel des apprenants; c'est-à-dire par des manuels d'allemand qui sont censés prendre en considération non seulement le cadre socio-culturel, mais également les difficultés spécifiques et les habitudes d'apprentissage des destinataires.⁴⁰⁵ C'est dans ce contexte que parut le manuel "*Yao lernt Deutsch*" en 1974 aux N.E.A. (Nouvelles Editions Africaines)⁴⁰⁶ sous le slogan "africanisation des contenus"⁴⁰⁷.

Le lecteur comprend mieux l'euphorie qui a animé aussi bien l'immense majorité des enseignants ivoiriens et africains que les autorités du ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire: ces derniers y voyaient la concrétisation d'une certaine politique d'ivoirisation ou d'africanisation des contenus de l'enseignement; quant aux enseignants, les auteurs du manuel leur avaient promis un enseignement de l'allemand plus efficace, plus motivant grâce notamment à la nouvelle méthode audio-visuelle/orale et surtout parce que les difficultés d'apprentissage et le contexte socio-culturel des élèves ivoiriens et africains en allemand auraient été pris en considération: en effet les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" ont prétendu avoir pris en compte -contrairement aux manuels français- les difficultés spécifiques de prononciation des élèves africains et ivoiriens en allemand à partir d'un "substrat linguistique africain."⁴⁰⁸

Le lecteur critique doit se demander à juste titre si un tel "substrat linguistique africain" existe en réalité. Les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" ont fait comme s'il existait ou existe "une" langue africaine commune à tous ces pays francophones

⁴⁰³ Cf. supra, pp. 44-50.

⁴⁰⁴ Cf. supra, pp. 61-62.

⁴⁰⁵ Cf. à ce sujet: HIEBER, Wolfgang: "Zur Konzeption von Lehrwerken für Deutschstudenten und Deutschlehrer in den sogenannten Entwicklungsländern", in: *Zielsprache Deutsch*, n° 4, 1981, pp. 4-14.

⁴⁰⁶ A partir de 1984, les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*", estimant que les N.E.A. n'étaient plus suffisamment "performantes" se sont tournés vers les éditions Otto Heinewetter de Hamburg pour les rééditions de leurs manuels.

⁴⁰⁷ Cf. BEISSNER, Rolf-Dieter: "Zum Problem der Adaptation von Unterrichtsmaterialien in Entwicklungsländern-Beispiel: Das Unterrichtswerk "*Yao lernt Deutsch*" in Westafrika", in: *Unterrichtswissenschaft*, n° 3, 1978, pp. 200-204.

⁴⁰⁸ Cf. SCHROEDER, Manfred: "*Yao lernt Deutsch (...)*", op. cit., p. 26.

d'Afrique dans lesquels ce manuel était utilisé.⁴⁰⁹ En réalité une telle langue n'existait et n'existe pas; et il est certainement illusoire, à notre avis, de croire qu'un manuel d'allemand, de surcroît supranational, c'est à-dire utilisé dans plusieurs pays, puisse prendre en compte les difficultés de prononciation des élèves africains à partir d'études contrastives des appareils phonologiques et phonétiques de ladite "langue africaine" et de la langue allemande. La preuve est que les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*", bien que spéculant sur l'existence de ce "substrat linguistique africain", n'ont pu présenter d'études contrastives de la langue allemande et de cette "langue africaine". C'est justement parce que ce "substrat linguistique africain" commun n'existe pas, que même les travaux contrastifs du programme africain de l'Université de la Sarre ne peuvent être bénéfiques qu'à ceux des élèves africains parlant ces langues comme nous l'avions déjà signalé plus haut. En fait, cette erreur de jugement des auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" est certainement dû à une méconnaissance certaine des réalités socio-linguistiques des différents pays francophones utilisateurs de ce manuel. Si un pays comme le Sénégal possède avec la langue wolof une langue parlée par au moins 80% de la population⁴¹⁰, tel n'est pas le cas des autres pays comme la Côte d'Ivoire et le Cameroun qui connaissent un émiettement linguistique beaucoup plus accentué; par conséquent, si au Sénégal on peut dire qu'il existe un "fond linguistique commun" aux élèves de ce pays, à partir duquel on peut effectuer des études contrastives avec la langue allemande, une telle entreprise est beaucoup plus compliquée dans les deux autres pays africains sus-cités dans la mesure où elle doit viser le plus grand nombre de langues autochtones, comme l'a prouvé l'étude de P. LINDENTHAL en 1982⁴¹¹. Or en 1973, lorsque les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" prétendaient avoir pris en considération les difficultés "spécifiques" de prononciation des élèves ivoiriens et africains en allemand, il n'existaient même pas encore, à notre connaissance, d'études contrastives allemand/wolof⁴¹², encore moins celles qui mettront une décennie plus tard les différences/ressemblances des systèmes phonologiques de quelques langues ivoiriennes et de cette langue-cible en

⁴⁰⁹ Cf. supra, p. 64, la note 274 lesdits pays.

⁴¹⁰ Cf. supra, pp. 57-58 l'anecdote rapportée par W. ZIMMER.
Cf. aussi FAYE, Souleymane: "une multiplicité de langues", in: *Notre Librairie: La littérature sénégalaise*, octobre - décembre 1985, pp. 12-30.

⁴¹¹ Cf. supra, pp. 59-60.

⁴¹² A notre connaissance les premiers travaux contrastifs wolof/allemand ont été effectués dans le cadre du programme africain de l'Université de la Sarre: un mémoire de maîtrise ayant pour titre: *Die Artikulation deutscher Laute und ihre Entsprechungen im Wolof von Dakar* en 1977 et une thèse de doctorat intitulée *Wolof-Rundfunktexte* en 1981.

évidence. On peut alors se demander de quelles "difficultés spécifiques" les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" parlent, et surtout comment ils ont aidé les élèves ivoiriens et africains à les combattre. Certes, les travaux du séminaire pédagogique d'Abidjan en 1970 avaient attiré l'attention des participants sur les problèmes des interférences chez les élèves ivoiriens et africains.⁴¹³ Mais le fait d'avoir évoqué ce problème ne signifie nullement que celui-ci était pour autant résolu. Nous pouvons dire en ce qui concerne ce point précis que les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" ont mis la charrue avant les bœufs, qu'ils ont pris leur désir pour la réalité au risque d'abuser les lecteurs non avertis des problèmes linguistiques de l'Afrique. Quant à la méthode audio-visuelle/orale naguère tant vantée, nous avons déjà montré ses limites dans le contexte ivoirien.⁴¹⁴

Avant d'aborder le deuxième grand point de notre travail c'est-à-dire la critique des contenus proposés en civilisation dans "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir I*", il nous importe de présenter d'abord au lecteur les manuels dont les contenus feront justement l'objet de notre étude.

3.6. Présentation des manuels "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir I*"

3.6.1. Présentation générale de "*Yao lernt Deutsch*"

Trois -ou précisément- quatre manuels ou livres de textes (Textbücher) composent "*Yao lernt Deutsch*":

- "*Yao lernt Deutsch I*" pour les élèves des classes de 4^e;

- "*Yao lernt Deutsch II*" pour les élèves des classes de 3^e;

- "*Yao lernt Deutsch III*" pour les élèves des classes de 2^e à la Terminale.

Outre ces trois livres, il convient de mentionner aussi "*Yao lernt Deutsch Grands Commençants*" pour les élèves débutant l'apprentissage de l'allemand à partir des classes de 2^e.⁴¹⁵

⁴¹³ Cf. supra, pp. 54-57 les grandes lignes de ce séminaire pédagogique.

⁴¹⁴ Cf. supra, pp. 35-42.

⁴¹⁵ Nous ne présenterons pas ce livre dans la mesure où il n'était pratiquement pas utilisé en Côte d'Ivoire. Cf. à ce sujet: HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen (...)*, op. cit., p. 4.

3.6.1.1. Présentation de "Yao lernt Deutsch I" (édition 1984)

"Yao lernt Deutsch I" comprend:

- pour l'élève: le manuel et un cahier d'exercices.
- Pour l'enseignant: le livre du maître, un tableau de feutre avec figurines et des cassettes enregistrées des textes du manuel.⁴¹⁶

Le manuel a une soixantaine de pages et est divisée en trois parties: une première partie comprenant les textes de base (39 pages), suivie d'une autre consacrée aux structures grammaticales (9 pages) et d'une liste de mots (12 pages). La partie consacrée aux textes (les 39 premières pages) englobe 16 unités (Einheiten) que l'on peut répartir ainsi:

- 7 "dialogues" (unités 1, 2, 3, 10, 11, 15 et le texte introductif intitulé "Guten Tag!");
- 3 proses à caractère descriptif (unités 5, 6 et 7);
- 7 unités composées pêle-mêle de différentes sortes de textes (unités 4, 6, 8, 9, 12, 13, et 14).

Il est important de souligner que ces 16 unités ne prennent pas encore la culture-cible vraiment en compte; elles sont consacrées essentiellement au contexte africain (par exemple, "Fatou muß handeln", "Auf dem Markt" unité 14) dans lequel vivent les élèves.⁴¹⁷

3.6.1.2. Présentation de "Yao lernt Deutsch II" (édition 1984)

"Yao lernt Deutsch II" comprend également:

- pour l'élève: le manuel et le cahier d'exercices.
- Pour l'enseignant: le livre du maître, une cassette enregistrée, une carte murale Allemagne/Afrique et un tableau mural de la ville de Hameln.⁴¹⁸

⁴¹⁶ Cf. le livre du maître (Lehrerhinweise) de "Yao lernt Deutsch I", pp. 2-3.

⁴¹⁷ Cf. le livre du maître de "Yao lernt Deutsch I", p. 2.

⁴¹⁸ Cf. le livre du maître de "Yao lernt Deutsch II", p. 2.

Le manuel renferme 48 pages structurées comme "Yao lernt Deutsch I": une partie consacrée aux textes de base (27 pages), une autre aux structures grammaticales (9 pages) et enfin le lexique (12 pages). Les 8 unités qui composent la partie consacrée aux textes de base se répartissent en "dialogues" (1a, 2, 3a, 4a, 6), proses descriptives (1, 3a, 4, 4x, 5, 6a) et un mélange de différentes sortes de textes (5a, 7, 8).

Contrairement au livre I, "Yao lernt Deutsch II" prend en compte aussi bien la culture de départ (par exemple, "Ein afrikanisches Dorf" unité 5, "San Pedro, ein Beispiel für internationale Zusammenarbeit" unité 4, etc.), que celle d'arrivée ("Eine Stadtführung in Hameln" unité 1a, "Duisburg, eine deutsche Großstadt" unité 4x, "Beim Metzger" unité 3, etc.).

3.6.1.3. Présentation de "Yao lernt Deutsch III" (édition 1983)

"Yao lernt Deutsch III" est composé:

- du manuel, d'un cahier d'exercices et d'un "cahier d'allemand"⁴¹⁹ pour l'élève.
- D'un livre du maître, d'une carte murale Allemagne/Afrique et d'un tableau mural de la ville de Hameln pour l'enseignant.⁴²⁰

Le manuel est divisé en deux grandes parties: la première (unités 1-10) s'adresse aux élèves des classes de 2^e et en partie à ceux de 1^{ère}; cette partie met fin à l'apprentissage de l'allemand fondamental; la deuxième partie (unités 11-24) s'adresse aux élèves des classes de 1^{ère} et de Terminale.⁴²¹

Avec ses 231 pages ce manuel renferme différentes sortes de textes (dialogues, proses, portraits, poèmes, descriptions et chants etc.) que les auteurs regroupent sous quatre grandes rubriques⁴²²: "Problèmes actuels" (par exemple, la situation de la femme en Afrique et en Allemagne, unité 16; le dialogue Nord-Sud, unité 17, etc.), "Littérature" (portraits d'auteurs et extraits d'ouvrages littéraires allemands), "Histoire" (passé colonial allemand en Afrique, unité 24;

⁴¹⁹ Il s'agit d'un cahier ordinaire ne faisant pas partie du complexe "Yao lernt Deutsch" et utilisé à partir de l'unité 11.

⁴²⁰ Cf. le livre du maître de "Yao lernt Deutsch III", p. 2.

⁴²¹ Ibid., p. 2.

⁴²² Ibid., p. 1.

Troisième Reich, unité 20, etc.) et "Sciences" (Atome et énergie atomique, unité 18). Comme dans les livres de textes I et II, la partie réservée aux structures grammaticales (28 pages) suit celle des textes (170 pages); la partie lexicale à la fin du manuel (33 pages) présente un volume restreint dans la mesure où il ne contient que les mots nouveaux des unités 1 à 10 ainsi que quelques mots importants apparaissant plus tard; c'est la raison pour laquelle les auteurs conseillent aux élèves l'utilisation d'un dictionnaire au-delà de l'unité 10.⁴²³

En ce qui concerne les illustrations, chacune des couvertures des trois livres du manuel nous présente trois photographies montrant:

- 1) des scènes de la vie quotidienne dans une zone piétonnière d'une ville allemande,
- 2) un élève africain à sa table de travail dans une salle de classe et
- 3) la rencontre entre jeunes Allemands et Africains.⁴²⁴

L'objectif des ces photographies est à notre avis clair: il s'agit de montrer aux utilisateurs et à tous ceux qui auraient ce manuel entre leurs mains que "*Yao lernt Deutsch*" prend en compte non seulement les cultures allemande et africaine dans l'apprentissage de la langue allemande, mais qu'il ambitionne d'œuvrer pour un "dialogue", un "rapprochement entre les peuples, bref pour une "communication interculturelle" dans le cours d'allemand comme nous l'avons déjà dit. A l'intérieur de chaque manuel nous trouvons également des illustrations (photos et dessins) accompagnant les textes écrits et censés, en principe, faciliter la compréhension desdits textes comme cela doit être le cas dans toutes méthodes audio-visuelles/orales.⁴²⁵ Nous montrerons également plus loin⁴²⁶ si ces illustrations jouent effectivement leur rôle.

⁴²³ Cf. le manuel "*Yao lernt Deutsch III*", p. 198.

⁴²⁴ Cf à ce sujet l'illustration dans l'annexe V, p. 166.

⁴²⁵ Cf. supra, p. 34 les "avantages" de cette méthode.

⁴²⁶ Cf. infra, pp. 132-136.

3.6.2. Présentation de "Ihr und Wir I"

"Ihr und Wir I" s'adresse aux élèves des classes de 4^e et de 2^e (Grands Commençants) qui abordent la première année d'allemand.⁴²⁷ Le complexe "Ihr und Wir I" comprend:

- pour l'élève: le manuel et un cahier d'exercices en rapport avec les différents textes du manuel.
- Pour l'enseignant: le livre du maître et une cassette sur laquelle sont enregistrés les textes de base et les exercices de prononciation.⁴²⁸

Le manuel renferme 132 pages et est composé de 9 unités dont 8 font partie d'un "tronc commun" (unités 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 et 9) et une spécifique à chacun des neuf pays africains utilisateurs.⁴²⁹ Chacune des 8 unités du "tronc commun" comprend les parties suivantes⁴³⁰:

- une première page qui introduit le lecteur "au thème central à l'aide d'illustrations."
- Une partie A réservée aux textes de base (par exemple A1, A2, etc.) raconte l'histoire des principaux personnages: Adama et Markus.
- Une partie B (B1, B2, etc.) introduit les nouvelles structures grammaticales que contiennent les textes de base. Ces structures de base sont présentées dans des "phrases-modèles" accompagnées d'exercices oraux d'assimilation; cette partie B se termine par un "bilan grammatical en français."⁴³¹
- Une partie C dans laquelle sont proposés des exercices de prononciation, de conversation et de "comparaison linguistique".

⁴²⁷ Cf. la partie "Avant-propos", sans pagination.

⁴²⁸ Ibid.

⁴²⁹ Ces neuf pays sont : la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, Le Sénégal, le Gabon, le Mali, la République Centrafricaine et le Togo. Cf. la partie "Avant-propos", sans pagination.

⁴³⁰ Ibid.

⁴³¹ Ibid.

- Une partie D qui invite les élèves à "découvrir" par eux-mêmes des textes allemands dans l'intention de les "initier aux différentes techniques de lecture autonome."⁴³²
- Une partie E dont le but est de donner aux élèves des informations sur l'Allemagne et les pays germanophones généralement sous forme de "documents photographiques avec ou sans commentaires."⁴³³
- Une partie F qui contient la liste traduite des mots nouveaux, suivie de quelques expressions usuelles (Que dit-on en allemand?)

A la fin du manuel on trouve un bilan grammatical et un lexique.

A l'intérieur du manuel tous les textes de base sont abondamment illustrés au moyen de dessins et de photographies censés faciliter leur compréhension; sur la couverture du manuel, on peut voir un dessin représentant un groupe de jeunes Allemands (ou Européens) et Africains en interaction.⁴³⁴

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les textes de base (A1, A2, etc.), sous forme de "dialogues" et de récits présentent des adolescents, en fait les principaux personnages de manuel: Adama Konaté, Markus Neumann et sa sœur Nina. Le père d'Adama travaille à la "banque centrale dans un pays africain!"⁴³⁵; et Markus est le fils d'un "coopérant technique allemand résidant en Afrique". Adama et Markus sont non seulement des voisins de maison, mais ils fréquentent également le même lycée; ce qui leur permet de tisser "rapidement de solides liens d'amitié"⁴³⁶; si l'on en croit les auteurs⁴³⁷ du manuel, c'est ce contact qui engendre "un enrichissement culturel mutuel et un échange constant (...) évoqué dans le titre *Ihr und Wir*."⁴³⁸

⁴³² Cf. la partie "Avant-propos", sans pagination.

⁴³³ Ibid.

⁴³⁴ Cf. la photocopie dans l'annexe VI, p. 167.

⁴³⁵ Cf. la présentation de la "famille Konaté" à la p. 11 du manuel.

⁴³⁶ Cf. la partie "Avant-propos", sans pagination.

⁴³⁷ Le manuel *"Ihr und Wir I"* est une œuvre collective de 16 auteurs dont 11 Africains, enseignants d'allemand dans le secondaire et 5 didacticiens allemands envoyés par le B. V. A/Z.f.A. Pour la Côte d'Ivoire nous pouvons citer les Ivoiriens Moussa OUATTARA, Mamadou KONÉ et l'Allemand Jörg HARTENBURG (en poste en Côte d'Ivoire). On notera, du côté africain, que les enseignants du supérieur -exception faite du Bénin- n'ont pas été associés à la réalisation de cette œuvre.

⁴³⁸ Cf. la partie "Avant-propos", sans pagination.

Après cette présentation générale, il nous importe maintenant d'aborder, dans les pages suivantes, la critique des contenus proposés en civilisation dans "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir I*", d'apporter des éléments de réponse aux questions de savoir s'il y avait "communication interculturelle" ou "échange culturel mutuel" , si un travail scolaire "critique" était ou est possible dans le cours d'allemand, et d'étudier le rapport textes/illustrations dans ces deux manuels.

DEUXIÈME PARTIE:

**QUESTIONS DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA
CIVILISATION ET ETUDE CRITIQUE DES CONTENUS
PROPOSÉS EN CIVILISATION DANS LES MANUELS "YAO
LERNT DEUTSCH" et "IHR UND WIR I"**

1. Aperçu historique de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères⁴³⁹

Comme nous l'avons déjà dit, l'intérêt de ce travail réside en partie dans le fait qu'il est consacré - entre autres critiques - aux problèmes des contenus proposés en civilisation dans des manuels d'allemand utilisés dans le contexte ivoirien. Cependant force est de constater qu'il s'agit avant tout d'un enseignement moderne de langue. L'enseignement de la "civilisation allemande" est en fait indissociable aussi bien de l'évolution générale de la linguistique, de la didactique des langues étrangères que des événements politiques en R.F.A. et à travers le monde. Cet aperçu historique du domaine de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères, surtout en Allemagne, nous permettra non seulement de faire ressortir ces affinités, mais également de montrer les points sur lesquels règne une certaine convergence entre méthodologues, de mieux cerner les différentes notions de "compétence de communication" liées à ce domaine et enfin de définir ce que nous entendons par "civilisation" dans le cours d'allemand en Côte d'Ivoire.

1.1. Naissance de la "Realienkunde" ou philologie des "realia" en Allemagne

Si on peut dire d'une manière générale, que l'enseignement des langues étrangères jouissait déjà d'une solide vigueur au XVIII^e siècle, force est de constater que l'étude de l'anglais et du français a été très intensifiée en Allemagne dans les années qui ont suivi la fondation du Deuxième Reich en 1871.⁴⁴⁰ Ainsi fut fondée en 1880 -année de la première réforme de l'enseignement du nouvel Empire- la première Association Générale des Professeurs Allemands de Langues Vivantes (Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband) dont l'un des buts était de donner une nouvelle orientation à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et Universités; cet enseignement devait, selon les promoteurs⁴⁴¹ de cette réforme, être orienté vers plus de pratique, avoir un caractère plus utilitaire, contrairement au caractère humaniste et idéaliste qui était alors le sien dans les lycées

⁴³⁹ Qui n'a donc pas la prétention de montrer de façon détaillée toutes les données sur ce problème.

⁴⁴⁰ SCHRÖDER, Konrad: "Hundert Jahre Landeskunde", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): *Kommunikation in Europa: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1981, pp. 35-37.

⁴⁴¹ A la tête de ces réformateurs il convient de citer W. VIËTOR (cf. supra, p. 21).

classiques.⁴⁴² Ce souci d'orienter l'enseignement des langues vivantes étrangères vers plus de concret était dicté par le souci des responsables politiques et culturels allemands et prussiens non seulement de faciliter les contacts du nouvel Empire avec le monde francophone et anglophone, mais aussi par leur volonté de mieux connaître -par l'étude des langues concernées- les forces et les faiblesses de ces vieilles nations industrialisées qu'étaient la France et l'Angleterre; en d'autres termes: l'enseignement du français et de l'anglais, langues étrangères devait aider l'impérialisme allemand dans sa concurrence avec ses adversaires.⁴⁴³ Pour ce faire, l'enseignement de ces langues étrangères devait livrer le plus d'informations possible concernant tous les aspects culturels, sociaux et politiques de ces deux pays-cibles. C'est dans ce contexte que naquit vers 1900 l'approche méthodologique de la civilisation appelée "Realienkunde" ou philologie des "realia" dont le but était et est aujourd'hui encore de décrire et de d'appréhender minutieusement toutes les choses et toutes les réalités culturelles qu'exprime une langue donnée.⁴⁴⁴ Les "ambitions maximalistes" de la "Realienkunde" se sont traduites dans l'enseignement du français et de l'anglais par de volumineux programmes d'apprentissage auxquels furent confrontés les élèves allemands; le plus important dans cette approche méthodologique n'est pas la communication dans la langue-cible, puisque le niveau de langues des apprenants n'est pas pris en compte; il s'agit de faire accumuler le plus d'informations et de connaissances possible sur la culture-cible, même si l'enseignement doit se passer dans la langue maternelle ou nationale des apprenants.⁴⁴⁵ La "Realienkunde" n'est donc pas, à notre avis, souhaitable dans un enseignement de langue pour débutants, ou pour des apprenants ayant un niveau de langue faible comme c'est le cas des élèves des lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Il s'agit à ce niveau de faire apprendre non seulement le vocabulaire fondamental, mais également de leur permettre une "ouverture progressive" sur les réalités allemandes d'aujourd'hui comme le souligne le texte du programme d'allemand du S.Coop.P.⁴⁴⁶ Il ne saurait par conséquent être question de leur présenter des

⁴⁴² En fait il s'agit d'une redécouverte de ce caractère utilitaire déjà présent dans l'enseignement des siècles précédents. Cf. à ce sujet: SCHRÖDER, Konrad: op. cit., p. 36.

⁴⁴³ Cf. SCHRÖDER, Konrad: op. cit., p. 36.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 37.

Cf. aussi MOUNIN, Georges: "Sens et place de la civilisation dans les langues", in: *Le français dans le monde*, n° 188, Octobre 1984, p. 36.

⁴⁴⁵ Cf. par expl., SCHRÖDER, Konrad: op. cit., pp. 37-38.

⁴⁴⁶ Cf. ce texte dans l'annexe I, p. 150.

faits, des données et des institutions de la société-cible que leur niveau de langue ne permet pas de décrire en allemand. Cependant nous trouvons positif le fait que le livre I du manuel "*Ihr und Wir*" présente des informations sur l'Allemagne et les pays germanophones sous forme de documents photographiques, -outre les textes de base- qui eux doivent être traités dans le cours d'allemand. La présentation de ces informations, souvent commentées en français, est à notre avis d'autant plus positive qu'elles comblent le souhait des élèves ivoiriens de mieux connaître l'Allemagne et ses habitants; quand on sait que la plupart des élèves ivoiriens cessent d'apprendre l'allemand après les classes de Troisième, et que les livres I et II du manuel "*Yao lernt Deutsch*" n'offraient pas de telles documents informatifs, on peut dire que l'immense majorité de ces élèves était très peu informée dans le cours d'allemand sur les réalités de ce pays-cible.⁴⁴⁷

1.2. Naissance de la "Kulturkunde" en Allemagne

Vers 1913, les tendances "maximalistes" de la "Realienkunde" furent critiquées par les partisans d'une nouvelle approche méthodologique appelée "Kulturkunde."⁴⁴⁸ A partir de 1920 les partisans de la "Kulturkunde" se repartissaient en deux camps: l'un, que l'on pouvait qualifier de libéral, critiquait certes les tendances "maximalistes" de la "Realienkunde"; pour ce groupe, l'enseignement d'une langue étrangère devrait poursuivre des buts pédagogiques nobles: promouvoir l'amitié entre les peuples et amener les apprenants à faire preuve d'esprit critique aussi bien envers leur société qu'envers la société-cible. Face à ce groupe libéral, un autre, nationaliste, était d'avis que l'enseignement d'une langue étrangère devrait certes amener les apprenants à connaître leur pays-cible; mais que cet enseignement devrait surtout contribuer à redonner confiance en la culture allemande; confiance qui à leur avis aurait été ébranlée par la défaite de l'Allemagne à l'issue de la Première Guerre mondiale (1914-1918) et les différents événements politiques qui menaçaient l'unité de la nation allemande sous la République de Weimar (1919-1933).⁴⁴⁹ Pour ces nationalistes, cette confiance ne pouvait être réinstaurée que

⁴⁴⁷ Tel est l'avis concordant de plusieurs boursiers ivoiriens de la "Carl Duisberg Gesellschaft" (C.D.G.) qui avaient appris l'allemand au moyen du manuel "*Yao lernt Deutsch*" et que l'auteur a rencontrés entre 1985 et 1992 au siège de cette société à Sarrebruck.

⁴⁴⁸ Cf. SCHRÖDER, Konrad: *op. cit.*, p. 40.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 41.

Cf. aussi SAUER, Helmut: "Fremdsprachen für alle-Geschichte, Vergleich, Thesen", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): *op. cit.*, p. 11.

dans le cadre de la "Kulturkunde" dont on peut dire qu'elle s'inspirait en partie de certaines théories de W. von HUMBOLDT.

Les thèses de HUMBOLDT ⁴⁵⁰ affirment le caractère indivisible et inséparable de la langue et de la civilisation d'un peuple; elles affirment aussi que la pensée, la mentalité et le caractère de chaque peuple sont déterminés par les structures et les possibilités linguistiques de la langue maternelle; toujours selon ces thèses, la langue serait une "force créatrice."⁴⁵¹ Certains anthropolinguistes, se basant sur ces théories, ont vite déduit que certaines langues -dont le latin et l'allemand- seraient plus "performantes", plus "créatrices" que d'autres.⁴⁵² Puisque la langue est le reflet de la culture⁴⁵³, à une langue performante, créatrice ne peut correspondre qu'une culture tout aussi "évoluée", "performante". Le but de la "Kulturkunde" dans ces années était de faire "pénétrer" les élèves allemands dans l'"âme du peuple" dont ils apprenaient la langue; on prétendait les amener à comprendre, au moyen de textes d'ouvrages littéraires soigneusement choisis, toutes les structures mentales, tout le caractère et l'état d'esprit du peuple-cible⁴⁵⁴.

Dans les années 30 et 40, les responsables nazis se sont servis des thèses nébuleuses de la "Kulturkunde" et ont cherché à inculquer aux jeunes élèves allemands apprenant le français et l'anglais, la supériorité de la civilisation et du peuple allemands par rapport à ceux des pays-cibles. Dans l'enseignement du français langue étrangère, par exemple, l'accent a été particulièrement mis sur ce qui ferait la différence entre un *Français* et un *Allemand*; on a cherché à montrer aux jeunes Allemands les traits de caractère qui seraient "typiques".

⁴⁵⁰ Wilhelm von HUMBOLDT (1767-1835): éminent philologue et diplomate allemand. Se consacra pendant plusieurs années à la diplomatie de la Prusse dont il fut le représentant à Vienne, Londres et Rome. Découvert en 1801, lors d'une étude comparative et philosophique approfondie de plusieurs langues (anciennes et vivantes), que le caractère, la langue, la mentalité et la culture d'un peuple serait intimement liés. Nommé en 1809 Secrétaire d'Etat de la Prusse chargé de la Culture et de l'Enseignement, il fut à ce titre le fondateur des lycées classiques de la Prusse et de l'Université de Berlin qui porte aujourd'hui son nom. Il est considéré comme l'un des plus grands représentants de l'idéalisme allemand. Il convient de souligner que W. HUMBOLDT n'était pas nationaliste. Cf. à ce sujet: NETTE, Herbert: "Wilhelm von Humboldt", in: HEIMPEL, Hermann/HEUSS, Theodor: *Die Großen Deutschen - Deutsche Biographie*. Berlin: Ullstein, vol. 2, 1957, pp. 443-452.

⁴⁵¹ Cf. à ce sujet : ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., p. 27.

⁴⁵² *Ibid.*, p. 27.

⁴⁵³ Cette assertion est aujourd'hui relativisée par certains ethnolinguistes: "La langue est, dans une certaine mesure, le reflet de la culture." Cf. à ce sujet: CALAME-GRIAULE, Geneviève: "Langage et culture en Afrique", in: *Le français dans le monde*, n° 188, op. cit., p. 38.

⁴⁵⁴ Cf. SAUER, Helmut: op. cit., p. 12. HÜLLEN, Werner: "Dauer und Wechsel in 100 Jahren Fremdsprachenunterricht", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): op. cit., pp. 27-28.

"propres" au *Français*.⁴⁵⁵ Dans la logique raciste des nazis ces traits ne pouvaient qu'être négatifs: en effet *le Français* était présenté comme un personnage "belliqueux", "hautain", "frivole", "manquant de moralité" et "animé d'une volonté maniaque de conquête".⁴⁵⁶ Dans quelques manuels -rares, certes- d'allemand utilisés à l'époque en France métropolitaine et en Afrique Occidentale Française (A.O.F.), les élèves français⁴⁵⁷ et africains⁴⁵⁸ pouvaient prendre connaissance de certains traits qui seraient caractéristiques de *l'Allemand*⁴⁵⁹: un être "belliqueux", "orgueilleux", "susceptible sur le plan politique", "ayant le culte de la force et de la ruse", "manquant de finesse et de mesure", "n'ayant que du mépris pour les faibles".⁴⁶⁰

Comme on peut le constater, la "Kulturkunde" dans les années 20, 30 et 40 avait contribué à propager des clichés, des préjugés sur les peuples dont on apprenait la langue/civilisation; elle a contribué à dresser des barrières entre les peuples.⁴⁶¹ Ces buts sont heureusement tout à fait opposés à ceux que prétendent poursuivre les manuels d'allemand utilisés aujourd'hui dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire.⁴⁶²

1.3. Les raisons de la "mise à l'index" de la civilisation dans le cours de langue étrangère en R.F.A.

Certes, après la défaite de l'Allemagne nazie en 1945 on a assisté à quelques tentatives consistant à faire survivre la "Kulturkunde" notamment dans certains

⁴⁵⁵ Mis en évidence par nous pour montrer le caractère réducteur des préjugés et stéréotypes.

⁴⁵⁶ Cf. à ce sujet: GARNIER, Pierre: op. cit., p. 16.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 16.

GARNIER cite nommément le manuel "*Lebendiges Deutschland*" de Maurice BOUCHEZ paru en 1934 et destiné aux classes terminales et aux grandes Ecoles.

⁴⁵⁸ Cf. à ce sujet: MENDE, H. Walter: op. cit., p. 244-250.

MENDE cite nommément le manuel "*Märchen und Novellen*" de WINTZWEILER paru en 1938 et destiné aux classes de 4^e et 3^e.

⁴⁵⁹ Cf. supra, la note 477.

⁴⁶⁰ Cf. GARNIER, Pierre: op. cit., p. 16.

Dans le manuel de M. BOUCHEZ que cite nommément P. GARNIER, il est aussi fait mention de plusieurs qualités qui seraient propres à l'Allemand: un être "ayant l'esprit de l'ordre et de la discipline, une souplesse d'intelligence", un être "aimant le travail appliqué, régulier, consciencieux", etc. . Mais il convient de souligner que l'enseignement de l'allemand en France, en général, n'avait pas un caractère germanophobe.

⁴⁶¹ C'est à cause de la perversion de la "Kulturkunde" par les nazis que, aujourd'hui encore, il existe un certain malaise chez la plupart des méthodologues quant à l'utilisation de ce terme; ils lui préfèrent plus couramment celui de "Landeskunde".

⁴⁶² Cf. supra, pp. 101-103.

manuels de français et d'anglais en mettant en valeur ce que cette approche méthodologique avait de positif au début des années 20. Mais d'une façon générale, l'enseignement des langues étrangères en R.F.A. dans la période d'après-guerre était caractérisé par la volonté des philologues et des responsables éducatifs de "bannir" tout "contenu de civilisation" des cours de langues de langues étrangères.⁴⁶³ Ce "banissement" n'était pas seulement une réaction contre la perversion de la "Kulturkunde" par le régime nazi. Deux autres facteurs étaient également à la base de cette "éviction" de la civilisation dans le cours de langue étrangère: le premier était lié aux théories didactiques et pédagogiques du behaviourisme et du structuralisme qui ont servi de base à l'enseignement des langues étrangères en Europe dans les années 50 et 60; rappelons⁴⁶⁴ que les méthodes structurales n'accordent aucune importance aux sens et aux significations des messages; leur but est de faire acquérir les structures et les formes de la langue étrangère; l'essentiel pour ces méthodes est la formation par l'élève de phrases grammaticalement correctes même si ces phrases sont artificielles et énoncées dans le vide. Le deuxième facteur était lié à la politique éducative en R.F.A. dans les années 60: en effet le traité signé en 1964 à Hamburg par les ministres de l'Education et de la Culture des Länder et la réforme de l'enseignement de 1965 reconnaissent à tous les élèves allemands de tous les types d'établissements secondaires le droit d'apprendre des langues étrangères avec les slogans éducatifs suivants: "Langues étrangères pour tous!", "Egalité de chances!", et "Emancipation du citoyen!"⁴⁶⁵ Mais cette réforme avait fait découvrir que les élèves des "Haupt-" et "Gesamtschulen" avaient un rendement général faible, et éprouvaient particulièrement des difficultés dans l'apprentissage de la langue anglaise; les responsables éducatifs ont donc estimé que des "contenus de civilisation" constitueraient des "fardeaux supplémentaires" pour ces groupes d'élèves et qu'il fallait par conséquent les en dispenser.⁴⁶⁶

⁴⁶³ Cf. par expl., SCHRÖDER, Konrad: op. cit., p. 42.

⁴⁶⁴ Cf. supra, pp. 32-33 pour plus de détails.

⁴⁶⁵ Cf. par expl., HÜLLEN, Werner: op. cit., p. 26.

⁴⁶⁶ Cf. par expl., BUTTJES, Dieter: op. cit., p. 13.

1.4. Les raisons de la "re-prise en compte" de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères en R.F.A.

C'est vers la fin des années 60 que l'on a assisté à un "retour" de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères. Cette "re-prise en compte" des contenus de civilisation fut favorisé par au moins trois facteurs: d'abord sur le plan international, la résolution 69 de la Conférence des ministres européens de l'Éducation Nationale du 25 janvier 1969 et l'acte final de la Conférence d'Helsinki ont recommandé l'étude des langues étrangères en liaison avec les civilisations correspondantes en vue d'une meilleure communication, coopération et compréhension entre les peuples.⁴⁶⁷ Ensuite en R.F.A., les discussions qui eurent lieu dans le domaine des sciences de l'éducation à la suite des révoltes estudiantines de 1968, avaient repris à leur compte les slogans éducatifs sus-cités. On s'est alors aperçu que les pratiques scolaires quotidiennes et les méthodes d'enseignement en vigueur ne facilitaient pas la mise en pratique desdits slogans; en effet comment pouvait-on parler "d'égalité de chances" alors que certains élèves étaient privés de "civilisation" dans le cours d'anglais? Comment pouvait-on former un citoyen "émancipé", capable de donner son avis ou de prendre position sur des problèmes de société, alors que les méthodes structurales visaient à faire de lui un perroquet? Un citoyen "émancipé" -si l'on veut prendre ce slogan au sérieux- doit faire preuve d'esprit critique aussi bien envers sa société qu'envers la société-cible; or les problèmes de société ne peuvent être décrits par la "linguistique pure" à laquelle se limitent les méthodes structurales. Ces problèmes font partie de la civilisation ou culture de chaque société; en outre l'intérêt grandissant des jeunes élèves pour les problèmes d'"actualité" faisaient qu'on ne pouvait plus se contenter des seuls textes littéraires jusqu'alors à la mode dans l'enseignement des langues étrangères. Enfin le troisième facteur était lié aux progrès réalisés dans le domaine de la recherche en sociologie et surtout à la "révolution" introduite par N. CHOMSKY dans le domaine de la linguistique et, par ricochet, dans l'enseignement des langues étrangères. Grâce à sa théorie de la grammaire transformationnelle et générative, CHOMSKY fut le premier qui obligeât les psychologues (behaviouristes) à reconsidérer totalement leur façon d'étudier le comportement linguistique.⁴⁶⁸ Contre les théories du behaviourisme,

⁴⁶⁷ Cf. SCHRÖDER, Konrad: op. cit., p. 34.

⁴⁶⁸ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 105.

CHOMSKY a avancé deux arguments principaux: le premier était que cette théorie d'apprentissage était par principe incapable d'expliquer la capacité du sujet parlant à utiliser le langage. Le deuxième était que le simple mécanisme "stimulus-réponses" que privilégie cette théorie n'était pas un moyen suffisamment économe pour faire acquérir la totalité d'un système linguistique, qui par définition comprend "un nombre infini d'énoncés". En d'autres termes CHOMSKY reprochait aux behaviouristes le fait qu'ils ne pouvaient pas expliquer comment le sujet parlant peut produire des phrases qu'il n'a jamais entendues ou prononcées auparavant.⁴⁶⁹ L'idée maîtresse de cette théorie générative, c'est l'idée de la créativité; et c'est elle qui l'a rendue intéressante aux yeux de nombreux psychologues insatisfaits des tendances mécanistes du behaviourisme qui selon eux conviendraient mieux aux animaux qu'aux êtres humains.⁴⁷⁰ En définissant la grammaire d'une langue comme "l'ensemble des règles qui permettent de générer toutes les phrases de celle-ci", CHOMSKY⁴⁷¹ proposait un modèle qui expliquait comment le sujet parlant est capable de générer un nombre infini de phrases. Selon CHOMSKY, l'objet d'une théorie linguistique devrait être d'abord un "locuteur/auditeur parfait" qui vivrait dans une communauté linguistique homogène, connaîtrait parfaitement sa langue et ne serait pas influencé dans sa production langagière par des facteurs qui n'ont aucune importance grammaticale tels les troubles, les fautes, la mémoire limitée, le manque d'attention ou d'intérêt, etc.. Il appelle "compétence" la connaissance que ce locuteur/auditeur parfait a de sa langue; c'est-à-dire que le sujet parlant ayant appris une langue, a acquis un système de règles qui relie les sons à la signification d'une manière spécifique; en d'autres termes, le sujet parlant possède une certaine compétence qu'il met en action pour produire et comprendre cette langue.⁴⁷² Quant à l'utilisation du langage dans des situations concrètes, CHOMSKY la désigne sous le nom de "performance".⁴⁷³

S'il avait le mérite de mettre en évidence les complexités du langage humain, le modèle chomskien de la grammaire transformationnelle et générative avait

⁴⁶⁹ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 106.

Cf. aussi HELBIG, Gerhard: *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibl. Institut, 1986, pp. 91-107.

⁴⁷⁰ Cf. aussi, supra, pp. 32-33 pour plus de détails.

⁴⁷¹ Cité par GIRARD, Denis: op. cit., p. 106.

⁴⁷² Cf. ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., p. 60.

⁴⁷³ Ibid., p. 60.

aussi des faiblesses que les psychologues n'ont pas tardé à critiquer: une fois admis le mécanisme qui permet au sujet parlant de produire des phrases, les psychologues se sont demandé pourquoi, par exemple, celui-ci est amené à produire tels énoncés dans telles circonstances plutôt que d'autres; or pour CHOMSKY le contexte situationnel dans lequel se produisent les énoncés est absolument sans importance.⁴⁷⁴ Il faut souligner dans le même ordre d'idée que la "compétence" au sens chomskien ne peut être possédée que par le "locuteur/auditeur idéal" ou "parfait"; cette "compétence" reflète tout le système linguistique de la langue; elle est donc un modèle abstrait.⁴⁷⁵ En fait dans une situation réelle de communication, les facteurs psychiques et sociaux que CHOMSKY se refuse à prendre en compte dans la description de son modèle, jouent un rôle important. En effet le locuteur/auditeur "réel" en tant que membre de l'espèce humaine est soumis aux faiblesses de celle-ci (mémoire limitée, possibilité de commettre des fautes, d'être troublé, distrait, de poursuivre un intérêt, etc.); le locuteur/auditeur réel est aussi membre d'un ou de plusieurs sous-groupes socio-culturels dans lesquels il a grandi, et qui d'une façon ou d'une autre influencent sa production langagière. Contrairement au locuteur/auditeur "idéal" de CHOMSKY, le locuteur/auditeur "réel" ne peut disposer que d'une partie du système de sa langue; cette partie de la compétence globale dont il dispose est sa compétence individuelle appelée aussi *idiolecte*.⁴⁷⁶ Cette compétence individuelle est purement d'ordre linguistique, puisqu'elle ne concerne que le système de la langue en question.

1.5. La civilisation et la notion de "compétence de communication" de D. HYMES

Dans une situation réelle de communication, la compétence linguistique (production de phrases grammaticalement correctes) à elle seule ne suffit pas; la communication réelle exige aussi la prise en compte de certaines règles socio-langagières qui peuvent être ainsi résumées⁴⁷⁷: qui (doit, peut se permettre de, est autorisé à) dire, quoi, à qui, comment, pourquoi, quand?

⁴⁷⁴ Cf. GIRARD, Denis: op. cit., p. 108.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 85.
Cf. aussi HELBIG, Gerhard: op. cit., p. 91.

⁴⁷⁶ Cf. par expl., ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., p. 61.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 62.

A ces règles il faut ajouter aussi les phénomènes para- et extralinguistiques. Les signes paralinguistiques sont par exemple ces éléments qui permettent à un auditeur de savoir -dans une conversation orale- si son interlocuteur est enrhumé, ou fatigué; si de par son accent il s'agit d'un étranger ou d'un Allemand du Nord ou du Sud. Quant aux signes extralinguistiques qui peuvent permettre une communication non verbale, ils englobent les mouvements de la tête, les mimiques faciales, la position du corps, du buste, des épaules, des jambes; en font également partie les gestes plus ou moins tabous, obscènes, hostiles ou injurieux, les accolades, les serremments et les poignées de mains les baisers, les prises par le bras, etc.⁴⁷⁸ A l'instar des règles socio-langagières, les signes extralinguistiques varient d'une culture à une autre. Par conséquent ils peuvent donner lieu à des contresens, à des attitudes d'impolitesse non voulue, à des interprétations erronées et parfois à des chocs culturels si d'aventure l'élève ivoirien en allemand, par exemple, séjournant dans son pays-cible, les faisait sans le savoir.⁴⁷⁹ D'où la nécessité à notre avis, de leur accorder une place importante dans le cours d'allemand notamment lors des jeux didactiques imitant les "dialogues" quotidiens. C'est la capacité du sujet parlant d'utiliser à bon escient aussi bien ses connaissances (compétence) linguistiques que les règles socio-langagières dans les interactions que l'anthropologue américain D. HYMES a appelé en 1970 "compétence de communication".⁴⁸⁰

Dans le cadre de ce travail nous prenons parti pour ce concept de D. HYMES dans la mesure où, comme le signale H. MELENK⁴⁸¹, il équivaut à la "capacité de communiquer" dans la langue-cible; ce qui à notre avis constitue le but premier d'un enseignement moderne de langue étrangère. Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire le texte du projet de programme du S.Coor.P. abonde aussi dans ce sens, qui souhaite que les élèves soient amenés "dès le départ à communiquer, c'est-à-dire à parler et à écrire un allemand actuel et courant."⁴⁸² A notre avis, cet "allemand actuel et courant" est

⁴⁷⁸ Ibid., p. 62.

⁴⁷⁹ En Côte d'Ivoire, par expl., donner ou recevoir quelque chose de la main gauche est un signe de mépris et de dédain; ce qui n'est pas le cas en R.F.A. où cette pratique est très courante; l'élève ivoirien en allemand devrait le savoir pour ne pas être choqué, si d'aventure, il séjournait dans sa société-cible. Chez certaines ethnies ivoiriennes, regarder une personne âgée ou ses propres parents droit dans les yeux est considéré comme un signe d'impolitesse, de désinvolture. En Allemagne ne pas le faire est souvent considéré comme un signe de fourberie.

⁴⁸⁰ Cf. ZARNIKOW, Annemarie: op. cit., p. 61.

⁴⁸¹ MELENK, Hartmut: "Der didaktische Begriff der kommunikativen Kompetenz - Kritische Bemerkungen", in: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, n° 24, 1977, p. 5 sq.

⁴⁸² Cf. ce texte dans l'annexe I, p. 150.

à ce niveau d'apprentissage, la "Standardsprache" c'est-à-dire la langue "supra-sociale" et "supra-régionale" que parlent la grande majorité des Allemands dans leurs interactions quotidiennes; dans ces interactions interviennent bien sûr les règles socio-langagières et les éléments para- et extralinguistiques. Communiquer englobe par conséquent les trois dimensions du signe linguistique: la dimension syntaxique (relation des signes entre eux à l'intérieur du système), la dimension sémantique (relation des signes avec le monde extérieur: sens, significations) et la dimension pragmatique (emploi des signes par les utilisateurs) et équivaut à la notion de D. HYMES comme le fait remarquer A. RAASCH.⁴⁸³

1.6. La civilisation et la notion de "compétence de communication" de HABERMAS/PIEPHO

En 1971 le philosophe allemand du langage J. HABERMAS proposa une nouvelle définition du concept de "compétence de communication" qu'il situait dans le cadre d'une situation de communication dite "symétrique"; c'est-à-dire une situation idéale de communication dans laquelle les normes, les valeurs et les règles sociales ne joueraient aucun rôle, ne seraient pas pris en compte ou bien devraient être remises en question.⁴⁸⁴ Dans cette "conception marxiste", influencée par les révoltes estudiantines de la fin des années 60, la position sociale des individus, par exemple, ne devrait pas influencer les interactions; disposant des mêmes droits, chaque interlocuteur devrait être libre de produire autant d'actes de paroles (poser des questions, exprimer un désaccord, un doute, un souhait, demander, exhorter, refuser, etc.) qu'il estimerait nécessaires. Dans cette "communication idéale", seuls les meilleurs arguments devraient "triumpher" dans les interactions.⁴⁸⁵

Les idées de HABERMAS ont été reprises par plusieurs didacticiens de langues étrangères dont H. E. PIEPHO qui voyaient en elles une possibilité de

⁴⁸³ RAASCH, Albert: "Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht", in: PELZ, Manfred (ed.): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977, p. 142.

⁴⁸⁴ HABERMAS, Jürgen: "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: HABERMAS, Jürgen/LUHMANN, Lukas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M.: Niemeyer, 1971, pp. 101-141.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 137.

mener les jeunes apprenants allemands apprenant l'anglais vers une certaine émancipation.⁴⁸⁶

Un tel concept, dont M. GUEYE⁴⁸⁷ notamment se fait l'adepte, ne nous paraît pas applicable dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Côte d'Ivoire pour les raisons suivantes:

- 1) la "situation idéale" dont il est question dans ce concept n'est pas celle que l'on rencontre en Côte d'Ivoire ou en Allemagne dans les interactions quotidiennes où les interlocuteurs doivent s'en tenir à des règles et normes sociales. Le rôle de l'enseignement de l'allemand n'est pas de véhiculer des attitudes et comportements qui seraient contraires à ceux que l'on rencontre aussi bien dans la société-cible que dans la société de départ.
- 2) Il serait illusoire et naïf de croire que dans la salle de langue en Côte d'Ivoire enseignants et enseignés puissent, par exemple, être "égaux" quant à la production d'actes de paroles, ou que les élèves puissent remettre en cause l'autorité de l'enseignant. Quand bien même le professeur ivoirien aurait souhaité une participation active de ses élèves au cours, son vœu ne peut être réalisé à cause du faible niveau de langue de ces derniers. En fait, l'enseignant ivoirien est obligé d'être le "centre" autour duquel se déroule le cours de langue: c'est lui qui pose les questions aux élèves, sanctionne par diverses appréciations leur rendement, décide de la justesse d'une réponse, décide du temps à accorder à telle ou telle activité de la salle de langue; il tutoie ses élèves encore adolescents tandis que ceux-ci sont obligés de le vouvoyer.⁴⁸⁸
- 3) Dans ce concept de "compétence de communication", il est demandé à l'enseignant de langue étrangère de ne pas chercher à savoir si les énoncés de ses élèves sont grammaticalement corrects, mais plutôt s'ils sont

⁴⁸⁶ PIEPHO, Hans-Eberhard: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Dornberg, 1974.

⁴⁸⁷ GUEYE, Moussa: op. cit., pp. 97-123.

⁴⁸⁸ En fait cette omniprésence de l'enseignant dans la salle de langue n'est pas une particularité de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire; différentes études effectuées dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères montrent que, par expl., le temps de parole de l'enseignant est supérieur à celui des enseignés dans des proportions de 2/3- 1/3, même lorsque les rapports horizontaux (élèves-élèves) sont privilégiés; Cf. à ce sujet: GRANDCOLAS, Bernardette: "La communication dans la salle de classe étrangère", in: *Le français dans le monde*, n° 153, mai- juin 1980, pp. 53-57.

"compréhensibles", "directs" et "sincères".⁴⁸⁹ Si l'enseignant peut souhaiter, voire exiger que les énoncés des élèves soient compréhensibles -même s'ils sont grammaticalement incorrects- comment peut-il par contre juger de leur sincérité? Ce n'est un secret pour personne que les interactions dans le cours d'allemand ne sont que des "simulations" même si elles sont censées imiter les scènes réelles de la vie quotidienne. Contrairement à ce que suggère ce concept de HABERMAS/PIEPHO, il est du devoir du professeur ivoirien d'allemand de corriger ou de faire corriger, séance tenante, les fautes d'expression de ses élèves, de les amener à apprendre de façon "rigoureuse" le "vocabulaire" et la "grammaire" comme le lui recommande le texte sus-cité du S.Coop.P. ⁴⁹⁰ En cela, la situation dans le cours d'allemand ou dans toute salle de langue étrangère diffère totalement de celles de la vie réelle où il est rare que l'on reprenne un interlocuteur ayant commis une faute ou un lapsus. PIEPHO a d'ailleurs reconnu à la suite de plusieurs critiques⁴⁹¹ que les prétentions socio-politiques que vise son modèle "de compétence de communication" étaient difficilement réalisables dans un simple cours de langue étrangère.

2. La Politique culturelle étrangère de la R.F.A. et le "concept élargi de culture"

Les lignes directrices de la politique culturelle étrangère de la R.F.A.⁴⁹² répondent clairement à la question -entre autres- de savoir quelle image de l'Allemagne doit être transmise par le biais de l'enseignement de l'allemand aussi bien dans les instituts et écoles allemands à l'étranger que dans ceux des pays hôtes; cette image doit:

- être la plus diversifiée possible, c'est-à-dire qu'elle doit refléter la pluralité des opinions démocratiques en R.F.A..
- Englober toute l'histoire de l'Allemagne avec ses hauts et ses bas.

⁴⁸⁹ Cf. à ce sujet: MELENK, Hartmut: op. cit., p. 5 sqq.

⁴⁹⁰ Cf. l'annexe I, p. 150.

⁴⁹¹ Cf. à ce sujet: MELENK, Hartmut: op. cit., p. 5 sqq.
GUTSCHOW, Harald: "Kommunikativer Unterricht: Alter Wein in neuen Schläuchen", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): op. cit., pp. 62-67.

⁴⁹² Cf. supra, p. 94.

- Englober aussi bien toutes les réalités sociales, politiques, économiques que les problèmes de l'environnement, la haute technologie et les mass-média.
- Enfin prendre en compte les habitudes et les formes de comportements de la vie quotidienne en Allemagne.⁴⁹³

Tous ces éléments sus-cités ne peuvent être appréhendés que dans le cadre d'un "concept élargi de culture"⁴⁹⁴ qui, comme le signale H. KLEMP⁴⁹⁵, supprime l'opposition entre "Kultur" et "Zivilisation" et n'est pas élitaire. Donc depuis le début des années 70, ce "concept élargi de culture" que nous traduisons en allemand par "Landeskunde" sert de point d'encrage pour l'enseignement de la langue/civilisation allemande. C'est la raison pour laquelle nous pouvons employer ces différents termes indifféremment dans le cadre de ce travail.⁴⁹⁶

Une fois admise l'équivalence de ces termes, se pose la question de savoir comment nous pouvons définir la "civilisation" ou "Landeskunde" dans l'enseignement de l'allemand, langue étrangère dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire.

3. Tentative de définition de la "civilisation" (Landeskunde)

Disons d'emblée qu'il n'est pas aisé de définir la "civilisation" dans l'enseignement des langues étrangères comme en témoignent les différentes discussions qui ont toujours accompagné ce domaine.⁴⁹⁷ Mais d'une façon générale la plupart des méthodologues la définissent comme: "l'ensemble de

⁴⁹³ Cf. à ce sujet : BECKER, Hans-Georg: op. cit., p. 11.

⁴⁹⁴ En Allemagne le concept traditionnel et restreint de "Kulturunterricht" renferme seulement les Arts, la littérature et la musique; il exclut, par expl., la civilisation quotidienne (Alltagskultur) et les réalités socio-économiques ou politiques dont la prise en compte dans le cours d'allemand est explicitement demandée par les lignes directrices sus-citées.

⁴⁹⁵ Cité par MENDE, H. Walter: op. cit., pp. 269-270.

⁴⁹⁶ Il faut noter aussi que depuis 1970, dans l'enseignement du français langue étrangère, les termes "culture" et "civilisation" s'emploient indifféremment. Cf. à ce sujet LABADIE, Michel: "Choix pour un enseignement de la civilisation", in: REBOULLET, André: *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette, 1973, p. 18.

⁴⁹⁷ Cf. à ce sujet, par expl., PAULDRACH, Andreas: "Eine Unendliche Geschichte- Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren", in: *Fremdsprache Deutsch*, n° 6, Juni 1992, pp. 4-7.

tous les traits caractérisants une société quelconque dont on apprend la langue."⁴⁹⁸

Certes, une telle définition a le mérite d'être non seulement courte, mais elle renferme tout ce qui peut être regoupé dans le "concept élargi de culture"; en effet, comme le signale A. REBOULLET⁴⁹⁹, l'"ensemble de ces traits propres", c'est la façon dont les membres de ladite société agissent, réagissent et pensent; ce sont les productions littéraires, artistiques et picturales dans lesquelles se traduisent ou se reflètent la mentalité et la manière de vivre dudit peuple. Font également partie de cet "ensemble de traits" l'histoire sanglante ou glorieuse, les grands hommes connus ou méconnus, le folklore, les légendes les paysages, l'économie, les structures sociales et politiques de la société concernée.

Si nous appliquons cette définition à l'enseignement de l'allemand langue étrangère, nous pouvons dire que la civilisation ou "Landeskunde" est: "*L'ensemble de tous les traits caractérisant les sociétés des pays germaniques*". Cependant un telle définition ne peut nous satisfaire dans la mesure où elle ne prend pas en compte la culture du pays hôte, en l'occurrence celle des élèves ivoiriens comme le suggèrent les lignes directrices de la politique culturelle extérieure de l'Allemagne sus-citées. Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, nous pouvons définir la civilisation comme:

L'ensemble de tous les traits caractérisant les sociétés germaniques, présentés en contraste avec ceux de la société ivoirienne, de façon à permettre aux élèves de s'exprimer et d'interpréter de façon adéquate les données de ces sociétés.

En fait ce "concept élargi de culture" est très vaste et tributaire de plusieurs disciplines scientifiques (sociologie, géographie, histoire, philosophie, politologie, psychologie, sciences des Arts, etc.); de façon diachronique, nous remarquons que, par exemple, le Deuxième Reich (1871-1918)⁵⁰⁰, la République

⁴⁹⁸ Cf. WITTE, Bernd: "Kritische Deutschlandkunde-Ein Beitrag der Universität Paris III (Asnières) zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaftlichen Germanistik", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1976), p. 162.

GÖTZE, Lutz: op. cit., pp. 3-4.

REBOULLET, André: "Présentation", in: *Ibid.*, op. cit., p. 10.

⁴⁹⁹ Cf. REBOULLET, André: op. cit., p. 10.

⁵⁰⁰ Cette délimitation n'est qu'un exemple; la "civilisation allemande" englobe non seulement les périodes antérieures au Deuxième Reich, mais également les pays germaniques tels l'Autriche et la Suisse.

de Weimar (1919-1933), le Troisième Reich (1933-1945), la R.F.A. et la R.D.A. (1949-1990) et l'Allemagne réunifiée (3 octobre 1990) font partie de ce qu'il convient d'appeler la "civilisation allemande". En outre, comme nous l'avons dit, il existe à l'intérieur d'un même pays, d'une même société -malgré une culture nationale commune-, des sous-groupes culturels selon les zones géographiques, les groupes socio-professionnels, les différences d'âge, de sexe, etc. Ici se pose au praticien ou au théoricien de l'enseignement de l'allemand, langue étrangère la question de savoir ce qu'il doit choisir dans ce vaste ensemble pour faire participer les élèves en allemand à leur société-cible. En d'autres termes: quels aspects de l'Allemagne, par exemple, un manuel d'allemand doit-il présenter aux adolescents ivoiriens apprenant cette langue? Doit-il choisir ces éléments en fonction de leur importance pour la société allemande ou pour la société ivoirienne? Ou bien en fonction de leur importance pour l'humanité en général?

Chercher à répondre à ces interrogations, c'est en fait chercher à savoir quel est en définitive le sens de l'enseignement de la culture étrangère, et quel apport il est censé fournir à ceux qui apprennent la langue étrangère. En d'autres termes: c'est chercher à saisir la finalité, c'est-à-dire le but ultime que l'on veut atteindre à travers l'enseignement de la civilisation; or aussi bien la finalité que le statut du domaine de la civilisation sont aujourd'hui encore l'objet de controverses entre spécialistes de l'enseignement des langues étrangères.⁵⁰¹

Dans le cadre précis de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, on ne peut pas dire non plus qu'il existe une définition explicite du rôle que doit jouer la "civilisation". Mais si nous lisons attentivement le texte du programme d'allemand du S.Coor.P. qui met l'accent sur le "vocabulaire fondamental" et sur une "ouverture progressive sur les réalités allemandes d'aujourd'hui"⁵⁰², nous pouvons dire que tout manuel d'allemand conçu pour les lycées et collèges du pays doit s'en tenir à des visées culturelles différentes de celles que l'on rencontre dans la "Realienkunde" ou philologie des "realia"⁵⁰³: en effet ce ne sont pas les institutions allemandes en tant que telles que doit présenter un manuel d'allemand à ce niveau

⁵⁰¹ Cf. à ce sujet: BENADAVA, Salvador: "Avant-Propos", in: *Le français dans le monde*, n° 188, op. cit., pp. 32-33.

⁵⁰² Cf. l'annexe I, p. 150.

⁵⁰³ Cf. supra, pp. 106-108.

d'apprentissage; ce qu'il importe de présenter tout d'abord aux adolescents ivoiriens en allemand, ce sont les hommes, c'est-à-dire les Allemands qui vivent, agissent et réagissent à l'intérieur de ces institutions. C'est à partir de là que les divers aspects de la civilisation allemande doivent être présentés, c'est-à-dire que cette civilisation doit être présentée comme une réalité vécue, comme le support de vie d'autres hommes, comme un rapport à des choses qui au premier abord, peuvent paraître identiques, mais ne le sont pas.⁵⁰⁴

Les manuels "*Yao lernt Deutsch*" (livres II et III) et "*Ihr und Wir*" prennent en effet en compte aussi bien la culture de départ que la culture-cible comme nous l'avons mentionné plus haut. Peut-on pour autant dire, comme le font W. MENDE et les auteurs desdits manuels, qu'il y a "communication interculturelle" par l'intermédiaire de ces manuels dans le cours d'allemand en Côte d'Ivoire?⁵⁰⁵

4. "Communication interculturelle": une métaphore abusive

Nous commencerons d'abord par souligner que l'expression "communication interculturelle" est certes une métaphore abusive: en effet deux cultures ne peuvent pas communiquer entre elles; ce sont plutôt des personnes issues de ces cultures qui entrent en communication les unes avec les autres. Or comme nous l'avons dit, aucune société n'est homogène; les membres d'une même société appartiennent à plusieurs sous-groupes culturels dont ils sont imprégnés et qui les influencent dans leurs actes. Il serait illusoire de croire, comme le suggère cette expression, qu'il existerait une homogénéité culturelle en Côte d'Ivoire ou en Allemagne.⁵⁰⁶ Situons-nous cependant dans le cas d'une "culture nationale" commune aux Ivoiriens d'une part, et aux Allemands d'autre part; puis demandons-nous s'il y a "communication interculturelle" ou "échange culturel mutuel" dans le cours d'allemand.

⁵⁰⁴ Cf. supra, p. 56, par expl., la différence entre "Bundespräsident" et "président de la République" en Côte d'Ivoire. Nous pensons aussi à des thèmes apparemment universaux tels la "Famille", "le marché du travail", "le corps humain", "le système éducatif", les "loisirs", la "nourriture", la "maison", etc. dont certains sont pris en compte par les manuels "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir I*".

⁵⁰⁵ Cf. supra, p. 7 et pp. 101-103.

⁵⁰⁶ Cf. au sujet de ce flou terminologique ZIMMERMANN, Peter: "Interkulturelle Germanistik - Ein Phantom wird besichtigt", in: Ibid.(ed.): op. cit., p. 22.

4.1. Conditions (à remplir) pour une véritable "communication interculturelle" dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire.

A notre avis, il pourrait avoir une communication dite "interculturelle":

- si les élèves ivoiriens discutaient en allemand, avec des homologues allemands sur les problèmes de société présentés dans les manuels "*Yao lernt Deutsch*" ou "*Ihr und Wir*".⁵⁰⁷
- Si les élèves ivoiriens discutaient en allemand, avec leur(s) enseignant(s) d'origine allemande sur les problèmes de société présentés dans les manuels d'allemand sus-cités.⁵⁰⁸

Lors de ces discussions ou "dialogues interculturels", chacune des parties ivoirienne et allemande- devrait exposer ses points de vue sur le problème donné, expliquer le pourquoi de tel ou tel fait en vigueur dans sa société, relativiser le problème en se basant , par exemple ,sur des chiffres fournis par les sciences sociales de son pays, laisser ensuite le temps à l'autre partie de critiquer, de refuter ou d'accepter les arguments émis. Le but d'une communication qui se veut "interculturelle" serait d'amener l'élève ivoirien non seulement à comprendre ses interlocuteurs allemands mais aussi à se faire comprendre par ceux-ci; le but final est d'amener les participants à un tel "dialogue" à faire preuve d'esprit critique aussi bien envers leur société qu'envers celle des interlocuteurs.

Ces deux premiers cas, qui à notre avis décrivent ce qu'est une "véritable communication interculturelle", n'ont malheureusement rien à voir avec les réalités quodidiennes dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire parce que, d'une part, les élèves sont loin d'avoir une compétence de communication suffisante, et que, d'autre part, il n'y a ni enseignants, ni élèves d'origine allemande dans les salles de classe en Côte d'Ivoire.

⁵⁰⁷ Cf. aussi BESSE, Henri: "Eduquer la perception interculturelle", in: *Le français dans le monde*, n° 188, op. cit., pp. 46-47.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, pp. 46-47.

4.2. Conditions (à remplir) pour une communication "pseudo-interculturelle"

Cependant il pourrait y avoir une communication "pseudo-interculturelle", si les élèves et leurs enseignants ivoiriens discutaient, en allemand, sur les problèmes de société présentés dans les manuels, et si les enseignants se comportaient en natifs de la société allemande.⁵⁰⁹ Ce qui supposerait que les enseignants eux aussi aient de solides connaissances aussi bien sur la langue que sur la civilisation allemande; lesquelles connaissances sont nettement insuffisantes comme nous l'avons dit.

Il n'y a donc pas, à notre avis, de communication "interculturelle" dans la pratique du cours d'allemand comme le croient W. MENDE⁵¹⁰ et les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*". Pas plus qu'il n'y a d'"enrichissement culturel mutuel" comme l'affirment les auteurs de "*Ihr und Wir*". Le choix du personnage fictif "Markus Neumann" comme le pendant allemand de l'Africain "Adama Konaté" n'est qu'un alibi pour la conception de ce manuel qui prétend, -sous une autre formule- poursuivre les même buts culturels que "*Yao lernt Deutsch*". Les auteurs africains et allemands de "*Ihr und Wir*" devraient se demander si les "Markus Neumann" sont légions dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire pour qu'ils prétendent parler de "mutuel"! Si "enrichissement culturel" il devrait y avoir, il ne pourrait qu'être à sens unique!

Certes, "*Yao lernt Deutsch*" (livres II et III) renferme quelques textes⁵¹¹, qui sous d'autres cieux et dans certaines conditions auraient pu donner lieu à des discussions dites "interculturelles" intéressantes comme le montre le texte suivant intitulé: "Eine Diskussion mit einem afrikanischen Studenten" (Une discussion avec un étudiant africain)⁵¹² que nous reproduisons intégralement dans les pages suivantes:

⁵⁰⁹ Cf. BESSE, Henri: op. cit., p. 47.

⁵¹⁰ Cf. supra, p. 7 et p. 101.

⁵¹¹ Outre le texte que nous reproduisons ci-dessus, nous pouvons citer les textes suivants du livre III : "Über die Lage der Frau in Deutschland", p. 89 et "Frauen in Afrika", p. 92 (Unité 16); "Der Nord-Sud Dialog", p. 98 et "Entwicklung - Entwicklungsländer - Entwicklungshilfe", p. 96 (unité 17). Dans le livre II, nous pouvons citer les textes suivants: "Ein afrikanisches Dorf", p. 16 et "Modernisierung in einem afrikanischen Dorf", p. 17 (Unité 5).

⁵¹² Cf. "*Yao lernt Deutsch III*", p. 64.

Ort: Köln, Studentenheim

Teilnehmer: Wolfgang Baumann, Jura-Student an der Universität Köln;
Mamadou Diop, Medizin-Student an der Universität Köln;
Susanne Schröder, Schülerin an einem Kölner Gymnasium
(Abschlußklasse)

Wolfgang: *Guten Abend. Darf ich mich vorstellen: Mein Name ist Wolfgang Baumann. Ich studiere Jura.*

Susanne: *Ich heiße Susanne Schröder: Ich bin noch Schülerin am Gymnasium. Ich bin in der Abschlußklasse.*

Mamadou: *Ich heiße Mamadou Diop und studiere Medizin an der Universität Köln.*

Wolfgang: *Wie lange sind Sie schon in Deutschland?*

Mamadou: *Schon ein Jahr.*

Wolfgang: *Wir haben erfahren, Sie kommen aus Senegal. Wir interessieren uns sehr für Afrika.*

Susanne: *Wieviele Menschen leben heute in Afrika?*

Mamadou: *Man nimmt an, es sind mehr als 400 Millionen.*

Wolfgang: *Ich habe gehört, die afrikanische Bevölkerung wächst viel schneller als die europäische. Europa hat im Augenblick etwa 600 Millionen Einwohner. Wird Afrika bald so viele Einwohner haben wie Europa?*

Mamadou: *Ja, das halte ich für wahrscheinlich. Aber das wird uns viele Probleme schaffen.*

Wolfgang: *Welche Probleme?*

Mamadou: *Ich denke zum Beispiel an die Einschulung der vielen Kinder. Wir haben noch nicht genug Lehrer und Klassenräume.*

Wolfgang: *Ja, das ist ein ernstes Problem, denn eine gute Ausbildung ist für jeden Menschen nötig, vor allem in der Welt von heute.*

Susanne: *Ich glaube, noch ernster ist das Problem der Ernährung. Ich glaube nicht, daß Afrika doppelt so viele Menschen wie heute ernähren kann.*

Mamadou: *Ich bin nicht Ihrer Meinung. Wir verfügen über genug Land, und unser Boden könnte sehr wohl doppelt so viel produzieren wie*

heute. Aber das hängt von der Landwirtschaft ab. Unsere Landwirtschaft wird mehr und mehr modernisiert.

Wolfgang: *Ja, das ist richtig. Aber ich fürchte, die Bevölkerung nimmt schneller zu als die landwirtschaftliche Produktion. Die Folgen davon sind Hunger, Not, Krankheit, keine Ausbildung, Arbeitslosigkeit.*

Susanne: *Ich habe eine andere Idee: Wäre es nicht besser, man beschränkt die Geburten, indem man die Pille verteilt? Sie sind Mediziner, und Sie wissen ja, die Pille ist in Deutschland sehr verbreitet. Was denken Sie darüber?*

Mamadou: *Meiner Meinung nach ist die Geburtenkontrolle eine Möglichkeit, aber noch keine realistische. Erstens meinen die Ärzte, die Pille schadet der Gesundheit. Zweitens kostet die Pille Geld, wenn auch nicht sehr viel. Drittens sind die Afrikanerinnen nicht daran gewöhnt; wenn die Pille falsch eingenommen wird, kann sie eine Schwangerschaft erleichtern!*

Susanne: *Ja, das sind echte Hindernisse. Vielleicht sollte man die jungen Paare besser beraten, aber ich frage mich, ob das wirksam ist.*

Mamadou: *Es gibt noch einen wichtigen Faktor bei uns; nämlich die Tradition. Die meisten Afrikaner wollen viele Kinder, weil die Tradition es vorschreibt. Sie wollen Kinder, obwohl sie einsehen, daß es heute schwierig ist, allen Kindern eine richtige Ausbildung zu geben.*

Susanne: *Das ist also eine Frage der Unterrichtung und Erziehung.*

Mamadou: *Ich gebe zu, es gibt Schwierigkeiten. Aber wir können sie überwinden, wenn wir wollen.*

Wolfgang: *Sie sind optimistischer als ich. Ich hoffe, Sie haben Recht. Leider müssen wir mit unserer Diskussion jetzt aufhören, ich habe gleich ein Seminar.*

Mamadou: *Ich schlage vor, wir treffen uns morgen wieder. Dann unterhalten wir uns über Ihr Problem, nämlich über den Rückgang der Geburten in Europa.*

Wolfgang: *Ein guter Vorschlag. Treffpunkt hier, morgen um die gleiche Zeit.*

Dans cette discussion qui tourne autour du problème de la régulation des naissances, de la démographie galopante et de leurs corrolaires en Afrique, le jeune étudiant africain en Allemagne a l'occasion d'expliquer les causes de ces phénomènes: "(...), parce que la tradition le prescrit"⁵¹³, d'écouter les solutions proposées par ses interlocuteurs allemands: "(...) en distribuant la pillule?", "(...) mieux conseiller les jeunes couples (...)", de refuter en partie les arguments de ces interlocuteurs: "Je ne suis pas de votre avis (...)", de reconnaître le bien-fondé de certains arguments, de faire preuve d'esprit critique envers sa société: "Mais cela nous posera beaucoup de problèmes (...)", "(...) Il veulent (avoir) des enfants, bien qu'ils se rendent compte du fait qu'il est difficile (...)", mais aussi d'être en mesure d'écouter et de donner son point de vue sur le phénomène de la baisse de la natalité en Europe: "(...), nous nous rencontrons à nouveau demain. Alors, nous nous entretiendrons de votre problème, notamment du recul des naissances en Europe."

Que ces personnages ("Mamadou", "Wolfgang" et "Susanne"), disposant apparemment d'une compétence de communication suffisante (compétence linguistique + connaissances des données culturelles des deux sociétés) se soient "mutuellement enrichis" sur le plan culturel après une telle discussion, est probable. Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire il manque plusieurs paramètres pour réaliser ou atteindre un tel but comme nous l'avons déjà montré; même si les jeunes Ivoiriens jouaient ou jouent les rôles des personnages fictifs "Wolfgang" et "Susanne".⁵¹⁴

Peut-on pour autant affirmer, comme le fait M. GUEYE⁵¹⁵ que "*Yao lernt Deutsch*" ne peut servir de base pour un "travail critique" dans le cours d'allemand?

⁵¹³ Cf. dans le texte ci-dessus les phrases suivantes qui correspondent aux traductions dans notre commentaire: "(...), weil die Tradition es vorschreibt", "(...) indem man die Pille verteilt?", "(...) die jungen Paare besser beraten (...)", ("Ich bin nicht Ihrer Meinung (...)", "Aber das wird uns viele Probleme schaffen.(...)“, "Sie wollen Kinder, obwohl sie einsehen, daß es schwierig ist (...)", "(...), wir treffen uns morgen wieder. Dann unterhalten wir uns über Ihr Problem, nämlich über den Rückgang der Geburten in Europa."

⁵¹⁴ Signalons en outre que, en Allemagne, des étudiants qui ont pris la peine de décliner leurs identités avant un tel entretien et qui sont de la même Université, se tutoient plutôt.

⁵¹⁵ Cf. supra, p. 7.

5. Possibilités et limites pour un "travail critique" dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire

Pour mieux répondre à cette question et montrer à quel point le jugement de M. GUEYE est excessif, il nous importe de reproduire également dans son intégralité l'un des textes qui lui ont servi de base d'analyse. Ce texte intitulé: "San Pedro, ein Beispiel für internationale Zusammenarbeit" (San Pédro, un exemple de coopération internationale) est extrait de "Yao lernt Deutsch II".⁵¹⁶

San Pedro ist eine afrikanische Stadt. Sie liegt in der Elfenbeinküste und ist erst wenige Jahre alt. Sie liegt am Ozean. Vorher lag dort ein altes Fischerdorf. Die Leute bauten Maniok an und lebten vom Fischfang. Es gab dort keine Schule, kein Krankenhaus und natürlich keine Teerstraßen.

Eines Tages sind fremde Männer in das Dorf gekommen: Afrikaner, Deutsche, Franzosen. Sie haben alles angesehen, das Meer, die Bucht, die Flußmündung, den Sumpf, den Urwald. Sie haben festgestellt: "Das ist ein guter Ort für einen Hafen." Sie haben gezeichnet und gerechnet und sind wieder weggeflogen.

Das war im Jahr 1966. Das Projekt "San Pedro" war geboren. Aber die Elfenbeiner konnten ein solches Projekt nicht allein durchführen. Es fehlte das Geld. Es fehlte auch das ganze Material. Und viele Experten mußten kommen. Deshalb wollten drei Länder zusammenarbeiten: die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und die Elfenbeinküste selbst.

Zwei Jahre später haben die Arbeiten begonnen. Viele Techniker und Arbeiter sind gekommen und haben schwere Maschinen gebracht. Sie haben die Erde weggeschoben und haben die Sümpfe gefüllt. Sie haben die Bucht tiefer gemacht. Und sie haben am Eingang einen Damm gebaut, um den Hafen gegen Sturm und Wellen zu schützen. Schließlich haben sie die großen Kai-Anlagen errichtet, wo mehrere Schiffe Platz finden.

Nach kaum drei Jahren waren sie fertig mit der Arbeit. Dann kam der große Tag: Am 1. September 1971 ist das erste Schiff in den neuen Hafen gefahren und hat Holz an Bord genommen.

Junge Menschen sind aus dem Hinterland gekommen und haben Arbeit gefunden. Sie haben Häuser, Schulen und Straßen gebaut.

Heute ist San Pedro eine lebendige Hafenstadt. Jeden Tag transportieren Schiffe tropische Produkte wie Holz, Kaffee, Kakao, Palmöl usw. in die ganze Welt.

⁵¹⁶ Cf. p. 12.

Ce texte dépeint non seulement un tableau idyllique de la coopération internationale, mais il suggère aussi aux élèves ivoiriens la supériorité du "modernisme" introduit par l'Occident et représenté par San Pedro devenue une "ville" par rapport à la "tradition" qui réglémentait la vie des populations ivoiriennes autochtones et que représentait le "village" de San Pedro. La dichotomie tradition-modernisme est mise en valeur à travers le choix du vocabulaire: d'un côté, la "tradition" est dépeinte comme un élément amorphe, plus proche de la mort que de la vie: "Autrefois (...) vieux village de pêcheurs"; comme un endroit où la vie est monotone: "Les gens (ne) cultivaient (que) du manioc (...)"⁵¹⁷; en outre, la "tradition" aurait maintenu les populations dans un état total d'ignorance et de délabrement physique et matériel: "Pas d'école, pas d'hôpital et (...) pas de routes bitumées." A l'opposé, le "modernisme" est décrit comme un élément dynamique, vivant: "Aujourd'hui San Pedro est une ville portuaire vivante"⁵¹⁸, un élément générateur non seulement de performance: "Ils avaient terminé les travaux commencés il y a à peine trois ans", mais également de confort social, de progrès matériel et spirituel: avec la naissance de la ville les habitants ont désormais des routes bitumées (Teerstraßen), des hopitaux (Krankenhäuser), des écoles (Schulen) et même des maisons (Häuser)⁵¹⁹! Avec la naissance de la ville, disparaît aussi l'économie de subsistance dans laquelle végétaient les villageois autrefois. Désormais on assiste à une diversification des activités économiques puisque la "ville de San Pedro" exporte du café du cacao, du bois, de l'huile de palme, etc. à travers le monde entier. Donc grâce au "modernisme", San Pedro qui était condamné, à terme, à la "la mort" est mis au contact du monde et participe activement à la vie.

Ce que critique M. GUEYE⁵²⁰ à juste titre, c'est que ce texte ne problématise pas; il invite implicitement, comme nous l'avons déjà dit, les élèves ivoiriens à prendre aveuglément partie pour le "modernisme" et par ricochet pour la civilisation occidentale -qui a apporté ce "modernisme" en Afrique-, à délaisser leurs traditions considérées comme un frein au développement de leur pays.

517 Cf. dans le texte ci-dessus: "Vorher (...) altes Fischerdorf." "Die Leute bauten Maniok an (...)" "(...) keine Schule, kein Krankenhaus (...) keine Teerstraßen."

518 Lire dans le texte ci-dessus les phrases suivantes: "Heute ist San Pedro eine lebendige Hafenstadt." "Nach kaum drei Jahren waren sie fertig mit der Arbeit."

519 On peut bien se demander si, par expl. ces braves villageois dormaient dans des arbres auparavant? A notre avis, même une case est une "maison", dans la mesure où elle remplit les mêmes fonctions. Ici se dévoile en partie l'eurocentrisme des auteurs de *"Yao lernt Deutsch"*.

520 GUEYE, Moussa: op. cit., pp. 37-42.

Nous ne sommes certes pas de ceux⁵²¹ qui considèrent que le contact de l'Europe avec l'Afrique n'a entraîné que des inconvénients pour cette dernière. Mais nous ne croyons pas non plus que le "modernisme" (européen) n'a apporté que des avantages aux Ivoiriens/Africains comme semble le faire croire ce texte. Aussi ne serait-il pas inopportun de se demander s'ils étaient ou s'ils sont heureux, ces braves villageois de San Pedro dont les moyens d'existence traditionnels (pêche et agriculture) ont été démantelés au profit de sociétés multinationales chargées désormais de la pêche et de sa commercialisation. Sont-ils ou étaient-ils heureux, ces pauvres villageois dépossédés de leurs terres ancestrales au profit de multinationales chargées de la culture et de l'exportation des produits tropicaux? Peut-on dire qu'ils sont ou étaient heureux, ces paysans dont les habitations traditionnelles (cases) ont été démolies pour faire place à des maisons "modernes" qui ne leur appartiennent plus?⁵²² Que dire de cette forêt ivoirienne, autrefois vierge ("Urwald") dont l'exploitation effrénée -"Jeden Tag transportieren Schiffe (...) Holz (...)"- a précipité le pays au bord d'une catastrophe écologique aux débuts des années 80?⁵²³ Et que dire enfin de ces produits d'exportation (café et cacao), devenus par l'entêtement des autorités politiques⁵²⁴ les seuls piliers de l'économie ivoirienne, et dont la baisse des cours mondiaux depuis les débuts des années 80 a placé depuis lors la Côte d'Ivoire au bord de la banqueroute économique?⁵²⁵

Voici quelques questions qui auraient dû ou pu être abordées dans le cadre d'un cours d'allemand qui se veut "critique" et dont M. GUEYE se fait l'apôtre. Le problème est que M. GUEYE ne dit pas dans quelle langue toutes ces questions auraient pu ou dû être débattues. En allemand, cela est aujourd'hui

⁵²¹ A lire les critiques de M. GUEYE, par expl., on est amené à croire que tout ce qui vient de l'Occident est négatif.

⁵²² Ces maisons modernes leur étaient désormais louées par l'Etat ivoirien. Quant on sait que ces villageois n'avaient plus de moyens d'existence dans cette économie moderne, on peut aisément imaginer les problèmes qui étaient et sont les leurs dans la "ville de San Pedro".

⁵²³ De 15 millions d'ha au début du siècle, les superficies couvertes de forêts sont tombées à 11 millions d'ha en 1956 et 9 millions en 1966; en 1981 elles n'atteignaient plus que 5,4 millions d'ha. A l'allure où ils sont exploités, il n'y aura plus de bois en Côte d'Ivoire avant l'an 2000; et le pays deviendrait alors tributaire d'autres pays africains qui eux exploitent rationnellement leurs forêts. Cette exploitation sans "vergogne" de la forêt ivoirienne a entraîné -entre autres causes- un terrible manque d'eau et une sécheresse jusqu'ici inconnus en Côte d'Ivoire. Cf. à ce sujet, par expl., GAUDIO, Attilio/ROEKEGHEM, Patrick van: *Étonnante Côte d'Ivoire*. Paris: Karthala, 1984, pp.114-124.

⁵²⁴ Malgré les conseils avisés d'experts agronomes au début des années 60. Cf. DUMONT, René: *L'Afrique Noire est mal partie*. Paris: Seuil, 1962, pp. 42-51.

⁵²⁵ Cf. par expl., AHLER, Ingolf/HEIMBERG, Lothar: op. cit., pp. 143-163.

encore tout à fait impossible pour les raisons déjà évoquées. Mais même en français, une telle démarche critique -fut-elle fondée- qui visent les orientations politiques et économiques des dirigeants ivoiriens n'aurait pu être opérée dans le cadre public d'une salle de classe.⁵²⁶ M. GUEYE oublie que la Côte d'Ivoire depuis son indépendance jusqu'en 1989 n'était pas un pays démocratique où la liberté d'opinion était garantie ou souhaitée, contrairement à la R.F.A. et à la France, par exemple. La Côte d'Ivoire était un Etat monopartite où les mass-media et l'école -par l'intermédiaire de cours d'instruction civique organisés dans les classes du primaire-, avaient et ont toujours pour mission d'exalter la justesse des orientations politiques et économiques, de vanter les mérites et les réalisations de l'ex-parti unique, le P.D.C.I. (Parti Démocratique de Côte d'Ivoire) et de ses leaders.

Le texte du programme d'allemand du S.Coor.P.⁵²⁷ précise d'ailleurs à l'intention des enseignants que "quel que soit le manuel utilisé", ils doivent veiller à ce que l'enseignement de l'allemand "garde toujours un caractère linguistique, culturel et éducatif." Que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère soit nécessairement lié à celui de la culture équivalente, n'est pas un fait nouveau.⁵²⁸ Ce ne sont donc pas les vocables "linguistique" et "culturel" qui sont à notre avis importants dans cette précision des responsables du ministère ivoirien de l'Education Nationale; le mot important dans cette précision est "éducatif". Dans le contexte ivoirien décrit plus haut, il signifie que l'enseignement de l'allemand devait aussi contribuer à former les jeunes Ivoiriens dans le sens voulu par les autorités politiques et éducatives du pays.

En fait, on ne peut pas dire que "*Yao lernt Deutsch*" ne pouvait "servir de base pour un travail scolaire critique". Le texte intitulé "Eine Diskussion mit einem afrikanischen Studenten"⁵²⁹ ou notre commentaire sur le texte de "San Pedro" montre qu'en fait un "travail critique" était possible avec ce manuel.

⁵²⁶ En 1973, Laurent Gbagbo (actuel leader de l'opposition politique en Côte d'Ivoire) alors professeur d'histoire et de géographie au Lycée Classique d'Abidjan, avait eu "l'imprudence" de critiquer devant ses élèves la position du gouvernement ivoirien qui avait été le seul parmi les pays d'Afrique Noire à n'avoir pas rompu ses relations diplomatiques avec Israël à la suite de l'occupation du Golan par l'armée hébraïque. Gbagbo fut arrêté à son domicile quelques heures après sa critique et mis en prison pour une durée indéterminée; Sa famille fut l'objet, à plusieurs reprises, des tracasseries de la police ivoirienne. Finalement Gbagbo perdit son emploi et dû s'exiler en France. Cette mésaventure bien connue de tous les enseignants ivoiriens montre à quel point il était dangereux de traiter certains thèmes dans les salles de classe en Côte d'Ivoire.

⁵²⁷ Cf. l'annexe I, p. 150.

⁵²⁸ Cf. supra pp. 106-118 notre aperçu historique.

⁵²⁹ Cf. supra, pp. 125-127.

Tout dépendait de la façon dont un professeur d'allemand suffisamment formé aurait traité les contenus proposés en civilisation dans "*Yao lernt Deutsch*". Mais si ce "travail critique" n'a pu avoir lieu dans le cadre ivoirien, c'était plutôt à cause des conditions locales dans lesquelles se déroule cet enseignement. Certes, aujourd'hui la Côte d'Ivoire est devenue un pays multipartite⁵³⁰ où règne dans une certaine mesure la liberté d'opinion.⁵³¹ Cependant le niveau de langue des élèves et la formation des enseignants d'allemand ne se sont pas pour autant améliorés. Réaliser un "travail critique" dans le cours d'allemand dans les lycées et collèges de ce pays exige en fait que certaines conditions soient remplies, que nous énumérons plus loin dans ce travail.⁵³²

6. Autres aspects de la critique des contenus proposés en civilisation dans "*Yao lernt Deutsch*" et "*Ihr und Wir I*"

6.1. Le rapport textes/illustrations dans "*Yao lernt Deutsch*"

Les manuels français utilisés avant "*Yao lernt Deutsch*" avaient au moins une qualité que leur a reconnu W. MENDE, l'un de leurs plus virulents détracteurs: les illustrations en couleur qui accompagnent les textes de base aidaient les élèves ivoiriens et africains à comprendre facilement lesdits textes de façon globale.⁵³³ Ce constat ne peut s'appliquer à "*Yao lernt Deutsch*" dont les illustrations -pas toutes heureusement- ne facilitent pas souvent la compréhension des textes de base (dialogues), comme nous le montrent les exemples suivants:

1. exemple: le premier texte de "*Yao lernt deutsch I*"⁵³⁴ intitulé "GutenTag!"
(Bonjour!)

⁵³⁰ C'est au sommet des chefs d'Etat de France et des pays francophones d'Afrique à la Baule en 1989, F. MITTERAND avait exigé de ses pairs africains une certaine démocratisation de leurs pays comme condition pour l'octroi de l'aide française au développement; la Côte est devenue multipartite le 1^{er} avril 1990.

⁵³¹ Certes, on peut lire aujourd'hui plusieurs journaux de l'opposition; mais les leaders et les membres de l'opposition font souvent l'objet de plusieurs chicanes ou tentatives d'intimidation de la part du P.D.C.I. au pouvoir. On peut parler d'une "démocratie sous surveillance".

⁵³² Cf. nos propositions en guise de conclusion, infra, pp. 144-148.

⁵³³ MENDE, H. Walter: op. cit., p. 257.

N.B. : l'auteur de ce travail, qui fait partie des générations d'Ivoiriens ayant appris l'allemand au collège et au lycée au moyen de ces manuels français, dont le fameux "L'Allemand Facile", partage ce point de vue de W. MENDE.

⁵³⁴ Cf. la photocopie de ce texte dans l'annexe VII, p. 168.

Sur la photo nous voyons deux jeunes Africains en tenue civile apparemment en train de se saluer. Si nous en croyons le texte de base, ces deux jeunes ne se connaissent pas puisque l'un d'eux (Yao), après avoir salué et s'être présenté à son interlocuteur, demande à ce dernier comment il s'appelle: "Und wie heißt du?" L'interlocuteur se présente à son tour: "Ich heiße Mamadou." Le texte jusqu'à ce niveau est en concordance avec l'image. Ce qui paraît curieux c'est que brusquement Yao demande à cet inconnu -en tenue civile dont il vient de faire la connaissance- si celui-ci joue au football: "Mamadou, spielst du Fussball?" Cette idée relative au "football" arrive comme un cheveu sur la soupe dans la mesure où aucun élément sur la photo ou dans le texte ne le suggère. La réponse de Mamadou: "Non, je n'ai pas le temps"⁵³⁵ nous laisse deviner qu'il s'agit d'une invitation de la part de Yao à jouer sur-le-champ; dans ce cas Yao aurait dû dire, à notre avis: "Mamadou, möchtest du Fussball spielen?"⁵³⁶ Apparemment les auteurs du manuel ont estimé que l'introduction du verbe de modalité "mögen/möchten" à ce stade de l'apprentissage était prématuré; mais par cette "omission" ils ont donné un ton abrupt, invraisemblable à la suite de ce dialogue.⁵³⁷ En outre, nous pensons qu'un texte introductif rédigé en français aurait dû précéder ce dialogue afin d'expliquer ce dont il allait être question. Cela était d'autant plus indispensable que l'illustration ne pouvait pas jouer ce rôle.

2. exemple: le texte intitulé "Yao kommt zu spät" (Yao arrive en retard) dans
*"Yao lernt Deutsch I"*⁵³⁸

L'illustration de ce texte est de nature à créer la confusion dans les esprits des élèves: en effet elle montre trois personnages (Yao, Koffi et un camarade) dans une cour d'école; nous voyons l'un d'eux en train de fouiller dans un cartable; et c'est ici que commence déjà la confusion; on pourrait croire qu'il s'agit de Yao puisque à la première question du "dialogue" posée par Koffi, il répond: "Je cherche mon livre."⁵³⁹ Le lecteur se rend compte plus loin qu'il s'agit en fait de Koffi constatant que son sac est totalement vide: "(...) Mon cartable est vide!";

⁵³⁵ Cf. dans le texte, la phrase: "Nein, ich habe keine Zeit."

⁵³⁶ "Mamadou, aimerais-tu (ou voudrais-tu) jouer au football?"

⁵³⁷ Cf. la critique analogue formulée à l'encontre du manuel français à propos du verbe "erblicken" supra, p.

⁵³⁸ Cf. la photocopie dudit texte. dans l'annexe VIII, p. 169.

⁵³⁹ Lire dans ce texte les propos de Yao: "Ich suche mein Buch", "Gut. Ich laufe schnell zurück.") et de Koffi: "(...) Meine Tasche ist leer!"

et que le personnage sur le point de partir ou de courir est Yao puisqu'il dit: "Eh bien! Je retourne rapidement à la maison."

Outre le fait que cette image prête à confusion, elle suggère que Koffi et Yao partagent le même cartable lorsqu'ils vont à l'école. Dans ce cas comment ces deux adolescents ne se sont-ils pas aperçu depuis la maison que le cartable censé contenir tous leurs effets scolaires était totalement vide? Sont-ils aussi distraits qu'on veut nous le faire croire? Une chose est pourtant sûre: Yao et Koffi appartiennent à une famille relativement aisée dans le contexte ivoirien ou africain comme nous l'indiquent les unités 6 II, 7 et 10 du livre I : une famille disposant d'un poste de télévision, d'un réfrigérateur; une famille dans laquelle les enfants boivent du coca cola lorsqu'ils reçoivent la visite de leurs camarades, une famille au sein de laquelle les enfants peuvent écouter des disques ou lire les journaux; une famille au sein de laquelle le père et la mère exercent un emploi rémunéré est en mesure d'acheter à chacun de ses enfants un cartable pour y ranger les fournitures scolaires. L'utilisation commune d'un cartable d'école par Yao et Koffi ne correspond certainement pas à la civilisation quotidienne dans cette couche sociale en Côte d'Ivoire.

3. exemple: le texte intitulé "Beim Metzger" (chez le charcutier) dans "*Yao lernt Deutsch II*"⁵⁴⁰

Le texte nous présente un "dialogue" entre un charcutier et ses clientes. L'illustration cependant ne nous montre que le charcutier derrière son comptoir et omet de nous présenter aussi les clientes. A notre avis une illustration complète aurait permis aux élèves ivoiriens de voir qu'en Allemagne, leur pays-cible, on s'aligne les uns derrière les autres -chez le charcutier ou à la poste par exemple- en attendant son tour pour être servi. Ce comportement qui est une évidence dans la civilisation quotidienne en Allemagne n'est pas forcément connu dans la société ivoirienne; on peut aisément imaginer le choc culturel que le non-respect de cette pratique pourrait provoquer chez des jeunes Ivoiriens si d'aventure ils séjournaient dans leur pays-cible.⁵⁴¹ Sur le plan culturel, le "dialogue" qui a lieu entre le charcutier et la première cliente ne reflète pas tout à fait la réalité quotidienne en Allemagne: au charcutier qui lui demande ce

⁵⁴⁰ Cf. p. 10.dudit livre.

⁵⁴¹ L'auteur de ce travail a quelques fois assisté à des scènes de la vie quotidienne où des étudiants africains nouvellement arrivés à Sarrebruck et ignorant ces règles sociales se sont fait vivement sermonner par des Allemands en colère, qui eux attendaient patiemment dans les rangs.

qu'elle voudrait acheter, la cliente réplique: "Avez-vous de la viande fraîche de porc?" Réponse du charcutier: "Oui, le demi-kilo à 5,80 DM."⁵⁴² Ce que nous critiquons ici est le fait que les formulations du charcutier et de cette cliente nous paraissent très vagues; il y a chez un charcutier en Allemagne différents morceaux de viande de porc et qui n'ont pas tous le même prix; la ménagère allemande, lorsqu'elle se rend chez un charcutier, a sur une feuille ou en mémoire les parties précises de la charcuterie qu'elle veut acheter; et ce sont ces morceaux précis qu'elle demande: "Schweinekotelett,-gulasch, -fuß, schnitzel, etc."⁵⁴³; il revient au charcutier de lui dire ce que coûte chaque partie précise. Il n'y a pas en réalité de prix unitaire pour tous les morceaux de viande de porc comme le suggère abusivement ce texte. Il tronque la réalité quotidienne (civilisation) allemande; même si on peut nous rétorquer que le but de ce texte n'est pas de faire des élèves ivoiriens des spécialistes de charcuterie.⁵⁴⁴ En outre nous pensons que les auteurs de "*Yao lernt Deutsch*" auraient dû expliquer, en français, au bas de la page pourquoi ils ont utilisé les mots "Metzger" et "Fleischer" dans ce texte; ils auraient dû dire, par exemple, que ces deux mots désignent la même profession, le même personnage; mais que le mot "Metzger" est plus usité dans le Sud et le Sud-ouest de l'Allemagne et en Suisse alémanique; qu'au Nord de l'Allemagne on utilise couramment plutôt le mot "Schlachter" et que "Fleischer" s'emploie dans le reste de l'Allemagne.⁵⁴⁵

Ceci était d'autant plus nécessaire que le domaine de la civilisation fait figure de parents pauvres dans la formation des enseignants ivoiriens comme nous l'avons vu.

4. exemple: le texte intitulé "Morgens bei Müllers" (Les matins chez les Müller) dans "*Yao lernt Deutsch III*"⁵⁴⁶

Ici aussi la discordance entre l'illustration et le texte de base est frappante: dans le texte nous pouvons lire la phrase suivante: "Madame Müller arrive

⁵⁴² Question de la cliente: "Haben Sie frisches Schweinefleisch?" Réponse du charcutier: "Ja, 5, 80 DM das Pfund."

⁵⁴³ "Des côtelettes, du goulache, des pattes, des escalopes de porc, etc. ."

⁵⁴⁴ Nous pensons que l'utilisation du mot "Kotelett" (côtelette) par expl., dans le texte n'aurait pas posé de problèmes particuliers de prononciation et aurait été conforme à la civilisation quotidienne en R.F.A. . Le charcutier aurait pu dire, par expl.: "Ja, ich habe schöne Koteletts..."

⁵⁴⁵ Cf. par expl., WAHRIG, Gerhard et al.: op. cit., p. 2499. DROSDOWSKI, Günther et al.: *Duden-Universalwörterbuch*. Mannheim: Bibl. Institut, 1983, p. 835.

⁵⁴⁶ Cf. p. 10 de ce livre.

maintenant de la cuisine (...) Elle s'assoit à côté de son mari."⁵⁴⁷ Pourtant la photo illustrant ce texte nous montre Madame Müller assise à l'opposé de son mari, à l'autre bout de table!

5. exemple: le texte intitulé "München, eine deutsche Großstadt"
(Munich, une grande ville allemande) du même livre III⁵⁴⁸,

Il est question ici de montrer la ville aux lecteurs à l'aide du plan de Munich: "Regardons le plan de la ville!"⁵⁴⁹ Mais le plan dont il s'agit est "invisible" puisqu'il se trouve maladroitement placé au verso de la page sur laquelle il devait figurer. Les élèves lisent donc le texte écrit sans voir le plan de la ville.

6.2. La relativisation de certaines affirmations sur la civilisation allemande dans "*Yao lernt Deutsch*"

Certains textes de ce manuel ont donné aux élèves ivoiriens et africains une image idyllique de la société allemande qui ne correspond pas ou ne correspondait pas tout à fait à la réalité quotidienne du pays-cible; Il convient à notre avis de relativiser certains propos, qui sans être tout à fait erronés, avaient un caractère globalisant et étaient par conséquent de nature à renforcer ou à créer certains stéréotypes chez les élèves ivoiriens en allemand.

1. exemple: le texte intitulé "Ein Fremder kommt nach Hameln" (Un étranger arrive à Hameln) de "*Yao lernt Deutsch II*"⁵⁵⁰

Un certain Monsieur Baumann arrive à la gare de Hameln; et parce qu'il est étranger dans cette ville, il demande à un habitant comment il pourrait arriver sans difficultés à la place du marché, dans le centre-ville. Après l'échange de quelques propos, Monsieur Baumann demande à son interlocuteur s'il peut trouver quelque chose à boire: "Encore une question s'il vous plait: peut-on boire quelque chose ici ?"⁵⁵¹ A notre grand étonnement, l'interlocuteur lui

547 "Jetzt kommt Frau Müller aus der Küche (...) Sie setzt sich neben ihren Mann."

548 Cf. pp. 24-25.

549 "Sehen wir uns den Stadtplan an!"

550 Cf. p. 8.

551 La question de M. Baumann: "Noch eine Frage bitte: kann man hier etwas trinken?" Réponse de l'interlocuteur: "Das nächste Gasthaus ist gleich gegenüber. Da bekommen Sie ein kühles Bier."

répond: "La prochaine auberge se trouve juste en face. Vous y boirez une bière fraîche."

Notre étonnement vient du fait que Monsieur Baumann n'avait pas demandé à son interlocuteur où il pouvait boire de la bière; ou qu'il n'avait pas dit s'il avait envie de boire de la bière à ce moment précis. Qui plus est, on ne sert pas que de la bière dans les auberges en R.F.A. comme ce texte le laisse abusivement croire. A notre avis l'interlocuteur aurait dû dire: "Das nächste Gasthaus (...)Da können Sie etwas trinken."⁵⁵² Le stéréotype des "Allemands, grands buveurs de bière"⁵⁵³ ne peut qu'être renforcé ici dans la mesure où le texte précédent intitulé "Eine Stadtführung in Hameln" (Une excursion dans Hameln)⁵⁵⁴ fait une publicité on ne peut pas plus directe de la bière allemande par la bouche du guide touristique qui déclare: "Elle a un bon goût"⁵⁵⁵; avant d'exhorter les touristes à leur tour à consommer de la bière: "Goutez-la vous-mêmes une fois!" Ce que nous voulons faire remarquer est que, en Allemagne, on peut boire de la bière quand on le désire; mais il n'y a pas que cette boisson dans ce pays.⁵⁵⁶

2. exemple: le texte intitulé: "Mamadou erzählt von Deutschland" (Mamadou raconte (son séjour) en Allemagne) du même livre II⁵⁵⁷

Ce texte donne, quant à lui, une image trop idyllique et par conséquent irréaliste de l'hospitalité allemande: à son cousin (Yao) qui lui demande comment s'est déroulé son séjour en R.F.A., Mamadou répond: "Excellent. Tout le monde était gentil et amical à mon égard."⁵⁵⁸ La question qu'il importe de se poser est la suivante: existe-t-il vraiment un pays au monde où tous les habitants sont gentils et amicaux envers les étrangers? Que Yao ait rencontré quelques Allemands "gentils et amicaux" à son égard lors de son séjour à

⁵⁵² "La prochaine auberge (...) Vous pourrez y boire quelque chose."

⁵⁵³ Surtout que depuis quelques années la télévision ivoirienne retransmet quelques images de la fameuse fête d'octobre (Oktoberfest) -appelée aussi fête de la bière- de Munich.

⁵⁵⁴ Cf. p. 6.

⁵⁵⁵ "Mir schmeckt es gut."
Invitation à boire: "Probieren Sie es selbst einmal !"

⁵⁵⁶ Une enquête réalisée au début des années 80 par l'institut d'opinions publiques IFO montrait que le café était la boisson la plus consommée par les Allemands; arrivait en deuxième position la bière, suivie par les jus de fruits, le thé, les vins, etc.. Cf. à ce sujet: NEUNER, Gerd et al.: op. cit., p. 64.

⁵⁵⁷ Cf. p. 18.

⁵⁵⁸ Ibid., p. 18: "Ausgezeichnet. Alle waren nett und freundlich zu mir."

Hameln est une chose certaine; mais il serait illusoire de croire que ce sont tous les Allemands qui le sont. Il aurait été par conséquent plus conforme à la réalité de lui faire dire: " Die meisten Deutschen mit denen ich verkehrt habe, waren nett und freundlich zu mir."⁵⁵⁹ Notre constat ne concerne pas seulement la société allemande, mais s'applique à toute société humaine, à toute époque.

3. exemple: le texte intitulé "Ein Interview mit Helmut Müller" (une interview avec Helmut Müller) de "*Yao lernt Deutsch III*"⁵⁶⁰,

Un journaliste s'entretient avec le jeune Helmut Müller (presque 18 ans, apprenti dans une firme qui fabrique des machines); le but de Helmut dont le père est le chef du personnel dans une firme qui fabrique des moteurs électriques⁵⁶¹, est de devenir plus tard mécanicien-automobile. Le journaliste allemand, dont on peut supposer qu'il connaît bien la situation du marché du travail en R.F.A., pose la question suivante à Helmut Müller: "Il est souvent difficile aujourd'hui de trouver du travail. Pensez-vous que vous aurez aussitôt un emploi (après votre formation?)"⁵⁶² Réponse du jeune Müller: "Oui, je ne me fais pas de soucis. Il y a tant de voitures et de machines; par conséquent autant de réparations." Une telle réponse par trop optimiste ne correspondait pas à la réalité de la situation du marché du travail en Allemagne dans les années 80.⁵⁶³ Ce n'est pas parce qu'il y avait des milliers de voitures et de machines en Allemagne que tout apprenti-mécanicien avait un emploi aussitôt sa formation terminée. L'optimisme béat dont fait preuve ce jeune homme peut s'expliquer à notre avis par le fait qu'il compte sur la position sociale de son père pour obtenir rapidement un emploi; une telle pratique n'est sans doute pas le propre de la société allemande; mais dans ce cas il aurait dû le dire: "Ja, ich mache mir keine großen Sorgen, denn ich werde in der Firma meines Vaters arbeiten."⁵⁶⁴ Ou bien en relativisant son propos il aurait pu dire: "Ja, ich weiß, daß es heute schwierig

559 "La plupart des Allemands que j'ai fréquentés étaient gentils et amicaux à mon égard."

560 Cf. p. 6.

561 Cf. p. 4 de "*Yao lernt Deutsch III*".

562 *Ibid.*, p. 6. Question du journaliste: "Es ist heute oft schwierig, eine Arbeit zu finden. Glauben Sie, daß Sie sofort eine Stelle bekommen?" Réponse de H. Müller: "Ja, ich mache mir keine Sorgen. Es gibt so viele Autos und Maschinen, also auch Reparaturen."

563 Rappelons qu'il s'agit dans ce travail de l'édition 1983; il est du devoir de tout concepteur de réactualiser les données de civilisation lors des rééditions des manuels, surtout quand on sait que les connaissances des enseignants dans ce domaine sont insuffisantes et que l'éloignement géographique du pay-cible ne permet pas à l'enseignant d'avoir facilement accès aux informations les plus récentes sur la R.F.A..

564 "Oui je ne me fais pas de grands soucis car je travaillerai dans la même firme que mon père."

ist, eine Arbeit zu finden; ich hoffe jedoch, daß ich eine Stelle finde."⁵⁶⁵ Une telle réponse aurait été à notre avis conforme à la réalité; car au début des années 80⁵⁶⁶, ce n'étaient pas tous les apprenti-mécaniciens qui recevaient aussitôt un emploi après leur formation. Et ce ne sont pas non plus tous les apprenti-mécaniciens allemands qui avaient des parents influents sur le plan social. A travers les affirmations trop optimistes et selon nous mal fondées du jeune Müller, la R.F.A. apparaissait aux élèves ivoiriens comme un pays de rêve où l'emploi était garanti à tous les jeunes en général, et particulièrement à ceux ayant choisi le métier de mécanicien d'automobiles.

4. exemple: le texte du même livre III⁵⁶⁷ intitulé "Stimmen zum Gastarbeiterproblem" (Opinions sur le problème des travailleurs immigrés).

Cette image d'une Allemagne comparable à un paradis terrestre ou au pays de cocagne a été aussi renforcée par ce texte; en effet, on peut y lire les propos suivants sur la situation des travailleurs immigrés en R.F.A.: "Les frais d'entretien des travailleurs immigrés sont supportés non seulement par les firmes, mais également par l'Etat et les collectivités locales qui mettent maisons, écoles et hopitaux à (leur) disposition."⁵⁶⁸ Le moins qu'on puisse dire est qu'une telle affirmation est totalement erronée. Une telle "générosité" n'a en fait jamais existé; ni aux débuts des années 60 lorsque les autorités encourageaient l'arrivée de travailleurs immigrés en R.F.A, encore moins dans les années 80 lorsque les mêmes autorités encourageaient leur retour dans leurs pays d'origine.⁵⁶⁹ En réalité, le travailleur immigré en R.F.A. s'est toujours acquité -et s'acquie aujourd'hui encore- des différentes cotisations sociales à

⁵⁶⁵ "Oui, je sais qu'il est difficile aujourd'hui de trouver du travail; cependant j'espère que j'en trouverai."

⁵⁶⁶ A cette époque, par expl., le chômage des jeunes entre 18 et 25 ans se chiffrait officiellement à 13%; ce chiffre ne prend pas en compte ceux des jeunes qui pour une raison ou pour une autre ne se sont pas fait enregistrer dans les statistiques; 13% représentent cependant un taux somme toute élevé pour cette tranche d'âge. Cf. à ce sujet: LANGGUTH, Heide/LOEBER-PAUTSCH, Uta: *Probleme Jugendlicher in der Bundesrepublik heute*. Oldenburg: Bibliotheks- und und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1983, p. 24. Le problème était bien sûr de savoir si l'enseignant ivoirien d'allemand disposait de ces informations qu'il aurait dû donner en français pendant le cours pour relativiser les propos par trop idylliques sur le marché du travail en R.F.A. à l'époque.

⁵⁶⁷ Cf. p. 80.

⁵⁶⁸ "Die Kosten für die Gastarbeiter tragen nämlich nicht nur die Betriebe, sondern auch der Staat und die Gemeinden, die Wohnungen, Schulen, Krankenhäuser zur Verfügung stellen."

⁵⁶⁹ Cf. à ce sujet, par expl., BULKA, Heinz-Dieter/LÜCKING, Susanne: *Réalités allemandes*. Gütersloh: Bertelsmann, 1983, pp. 169-173.

l'instar de son collègue allemand; en retour il bénéficiait et bénéficie aussi des différentes prestations sociales.⁵⁷⁰

6.3. Le rapport textes/illustrations dans "*Ihr und Wir I*"

Contrairement à "*Yao lernt Deutsch*" la plupart des illustrations dans le livre I du manuel "*Ihr und Wir*" -photos et dessins parfois colorés, utilisant les bulles à paroles- sont en harmonie avec les textes de base et peuvent, à notre avis, permettre une compréhension globale de ceux-ci.⁵⁷¹ Déjà sur ce point, nous pouvons dire que les auteurs de "*Ihr und Wir I*" ont certainement tiré profit des qualités du manuel "*Deutsch Aktiv*" utilisé au milieu des années 80 dans les Instituts Goethe de plusieurs pays africains, et dont F. ENGELHARDT nous disait qu'il pourrait, voire devrait servir de modèle lors de la conception d'un nouveau manuel en remplacement de "*Yao lernt Deutsch*".⁵⁷² Sans vouloir nous livrer à une comparaison exhaustive de ces manuels -ce qui déborderait le cadre de notre travail- nous pouvons cependant noter d'autres points essentiels de ressemblance dans la conception/confection de "*Ihr und Wir I*" et de "*Deutsch Aktiv I*": un format identique⁵⁷³ et une couverture lisse, imperméable à l'humidité; ensuite à l'intérieur, la division de chaque unité didactique en "Textes de bases", "structures grammaticales", "exercices de prononciation", "textes de lecture autonome" et "informations sur l'Allemagne et les pays germanophones sous formes de photos avec ou sans commentaires"; dans les deux manuels on peut facilement reconnaître les différentes parties d'une unité au moyen d'un chiffre et d'une lettre alphabétique (majuscule) précis qui lui sont affectés et qui l'indiquent.⁵⁷⁴ En outre, il convient de signaler la présence dans ces deux manuels d'animaux "personnifiés"⁵⁷⁵ qui jouent un rôle

⁵⁷⁰ Cf. BULKA, Heinz/LÜCKING, Susanne: op. cit., pp. 169-173.

⁵⁷¹ Cf. par expl., la photocopie du texte sur le corps humain et les maladies dans l'annexe IX, p. 170.

⁵⁷² Cf. supra, p. 74.

⁵⁷³ La même longueur (28 cm) et la même largeur (21cm). "*Yao lernt Deutsch*" avait un format plus réduit: 23,5 cm de long sur 16 cm de large.

⁵⁷⁴ Les parties A (A1, A2, etc.) sont réservées aux "textes de base" dans les deux manuels.; la partie B (B1, B2, etc.) correspond dans "*Deutsch Aktiv I*" aux exercices de phonétique, de prononciation; dans "*Ihr und Wir I*" cette partie correspond à la partie C (C1, C2 etc.); les parties C (dans "*Deutsch Aktiv*") et les parties D (dans "*Ihr und Wir I*") invitent les élèves à "découvrir par eux-mêmes des textes allemands"; les parties D (dans "*Deutsch Aktiv I*") introduisent aux structures grammaticales, pendant que cette partie est réservée dans "*Ihr und Wir I*" aux parties B; enfin dans les deux manuels, les parties E sont consacrées aux informations sur l'Allemagne et les pays germanophones sous formes de documents photographiques avec ou sans commentaires.

⁵⁷⁵ Il s'agit de "Léki" dans "*Ihr und Wir I*" et de "Rocko" dans "*Deutsch Aktiv I*".

pédagogique. Que les auteurs de *"Ihr und Wir"* se soient inspirés de la conception/confection d'un autre manuel d'allemand, n'est pas l'objet de notre critique dans la mesure où cela avait été souhaité plusieurs années auparavant par les principaux soutiens financiers⁵⁷⁶ et dans la mesure où personne n'avait dit que le nouveau manuel brillerait par sa totale originalité. C'est plutôt sur certains aspects de civilisation présentés dans ce manuel que nous centrerons notre réflexion dans les pages suivantes.

6.4. Critique de quelques aspects de la civilisation présentés dans "Ihr und Wir I"

Le père d'Adama est, nous l'avons dit plus haut, fonctionnaire à la "banque centrale d'un pays africain". Dans le contexte africain et ivoirien, la famille d'Adama fait partie de celles que les sociologues de ce pays appellent les "en haut de en haut" ou les "en bas de en haut" c'est-à-dire les couches supérieures, aisées de la société ivoirienne.⁵⁷⁷ Dans la réalité quotidienne ivoirienne, ces couches sociales habitent dans les quartiers chics et hupés des deux capitales ou des grandes villes du pays, loin de l'immense majorité de leurs congénaires ivoiriens et africains démunis et relegués de ce fait dans les quartiers dits "populaires" ou "africains". Les membres de ces couches sociales supérieures ivoiriennes ont souvent pour voisins de maisons des diplomates, des hommes d'affaires et des coopérants européens avec lesquels ils partagent d'ailleurs plus le mode de vie européen qu'ils n'ont de points communs avec leurs congénaires ivoiriens ou africains des classes sociales subalternes.⁵⁷⁸

Que "Markus" et "Adama" soient des voisins est somme toute logique. Les autres personnages importants du manuel ("Tchoumi", "Fanta", "Ferima") appartiennent eux aussi à ces couches supérieures aisées et résolument tournées vers l'Occident; car c'est en effet au sein de ces familles que les enfants déjà avant l'adolescence, disposent de lecteurs de cassettes, d'une chambre personnelle où ils peuvent organiser des soirées dansantes avec leurs petits amis; c'est au sein de ces familles que des adolescents peuvent s'acheter des livres autres que les manuels scolaires exigés; et ce sont des adolescents issus de

⁵⁷⁶ Il s'agit du B.V.A./Z.F.A. et de l'Institut Goethe de Munich (Administration centrale) dont Jörg HARTENBURG et Friedrich ENGELHARDT sont respectivement les représentants en Côte d'Ivoire.

⁵⁷⁷ Cf. à ce sujet: AMONDJI, Marcel: op. cit., pp.127-134.

⁵⁷⁸ Cf. par expl., TOURÉ, Abdou: op. cit., pp. 157-250.

ces familles aisées qui peuvent discuter de la possibilité d'aller soit au cinéma, soit au théâtre ou de regarder des films policiers à la télévision comme nous l'indiquent les deux premiers textes de base (A1 et A2) de l'unité 9.⁵⁷⁹ Le train et les conditions de vie de ces adolescents nantis sont selon nous à peu près comparables à ceux de leurs homologues français ou allemands. En tous cas, qui ne sont pas ceux que connaissent l'immense majorité des adolescents ivoiriens apprenant l'allemand, issus de familles nombreuses et pauvres.⁵⁸⁰

La question qui se pose alors est de savoir si cette immense majorité d'élèves aux origines modestes peut se reconnaître dans les personnages d'"Adama", "Tchoumi" et autres qui portent certes des noms et prénoms africains. Ne seront-ils pas frustrés de jouer des rôles -par l'intermédiaire des dialogues- auxquels ils n'ont pas accès dans la vie quotidienne? Naguère les manuels d'allemand d'origine européenne furent incriminés d'avoir frustré les élèves ivoiriens et africains parce qu'ils leur présentaient une "civilisation" dont ces derniers ne pouvaient que rêver.⁵⁸¹ La civilisation quotidienne dans laquelle baignent les personnages "Adama", "Markus", "Tchoumi", "Fanta" et "Ferima" ne leur est pas non plus accessible -hormis les événements dans la salle de classe- même s'ils vivent dans le même pays; ce qui à notre avis, peut provoquer le même phénomène de frustration.

Dans le texte intitulé "Nina hat Besuch" (Nina a de la visite)⁵⁸², la jeune Allemande souffrante du paludisme demande à Adama comment elle pourrait combattre rapidement cette maladie: "Dis donc Adama, que fais-tu quand tu as la malaria?"⁵⁸³ Réponse d'Adama: "C'est tout simple! Mon père me donne des médicaments extraits des feuilles d'un arbre. Et trois jours après je suis à

⁵⁷⁹ Cf. HARTENBURG, Jörg: op. cit., pp. 102-103.

⁵⁸⁰ Une pauvreté qui s'est particulièrement aggravée chez les familles paysannes -qui forment plus de la moitié de la population ivoirienne- depuis le début des années 80 suite à la chute des prix du café et du cacao, principaux produits de l'agriculture ivoirienne. Cf. à ce sujet le numéro double → (n^{os} 1712-1713) de l'hebdomadaire international *Jeune Afrique* du 28 octobre au 10 novembre 1993, pp. 16-17, article intitulé: "A Abidjan, ambiance de fin de règne."

⁵⁸¹ Cf. supra, pp. 61-62 le cas du manuel "*Deutsch als Fremdsprache*" et la critique de P. FREIERE concernant les contenus de l'éducation dans les pays du Tiers-Monde. dont K. OSTERLOH s'est fait l'écho (supra, p. 75, la note 326).

⁵⁸² Cf. p. 67 de ce livre I.

⁵⁸³ *Ibid.*, p. 76. Nina: "Sag mal, Adama, was machst du, wenn du Malaria hast?" Réponse d'Adama: "Ganz einfach! Mein Vater gibt mir eine Medizin aus Blättern von einem Baum. In drei Tagen bin ich dann wieder gesund."

nouveau bien portant." Ces propos dans la bouche d'Adama, descendant des classes sociales nanties ne correspond pas à la réalité, à la civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire; dans ces couches sociales qui comme nous l'avons dit, sont résolument tournées vers l'Occident, on fait plutôt confiance à la médecine moderne, c'est-à-dire à la médecine de l'homme blanc censée être efficace et digne de confiance. Aussi les membres de ces couches sociales, malades, courent-ils vers les hopitaux, les cliniques ou les pharmacies pour se soigner. Ce n'est pas vers la médecine traditionnelle qualifiée de "primitive", d'"incrédible" et d'"empirique" qu'ils se tournent.⁵⁸⁴ Et de toute façon ce n'est pas le père d'Adama, employé de banques, vivant dans un quartier "résidentiel" coupé de l'immense majorité des populations autochtones, qui connaîtrait précisément les arbres dont les feuilles soignent le paludisme. Dans les propos d'"Adama Konaté" nous voyons plutôt une tentative des auteurs du manuel de réhabiliter la médecine traditionnelle; mais justement dans la bouche de ce représentant des couches sociales supérieures, ces propos sonnent faux; il y a, à notre avis, une sorte de "maquillage" culturel pour faire "africain". Finalement, on peut se demander si un personnage africain aux origines plus modestes, appartenant aux couches sociales inférieures de la population, mais fréquentant le même lycée que Markus n'aurait pas pu servir d'"ami" à ce dernier; une telle "amitié" est tout à fait vraisemblable. Les élèves ivoiriens et africains en allemand, dans leur immense majorité, se reconnaîtraient facilement en ce personnage et ne seraient pas frustrés de jouer des rôles invraisemblables.

⁵⁸⁴ Cf. aussi l'ouvrage de TOURÉ, Abdou: op. cit., 279p.

QUELQUES PROPOSITIONS EN GUISE DE CONCLUSION

Tant que les mesures administratives actuellement appliquées à l'apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire seront maintenues, il serait illusoire de croire ou de faire croire que par la seule conception de nouveaux manuels, l'introduction de nouvelles méthodes, la définition de nouveaux buts, la reprise aveugle de slogans éducatifs, on pourrait redynamiser ou rendre efficace cet enseignement/apprentissage. C'est oublier que, si motivation il y a chez les élèves ivoiriens en allemand, cette motivation ne peut être qu'instrumentale ou secondaire: les élèves savent qu'ils n'apprennent pas cette langue pour pouvoir communiquer entre eux, dans leurs interactions quotidiennes, en dehors des salles de classe. Ils apprennent cette langue parce qu'elle est imposée par le système éducatif et qu'il faut aussi par conséquent obtenir dans cette matière de bonnes moyennes en vue du passage en classe supérieure. Par opportunisme logique, l'élève ivoirien consacrera plus d'efforts à l'apprentissage des matières "intéressantes", susceptibles de lui garantir facilement l'obtention de la moyenne générale exigée et négligera les matières non "attrayantes", c'est à-dire à faible coefficient, tel l'allemand. Par conséquent, la toute première mesure -dans le sens d'une réelle motivation et redynamisation- que devraient prendre les membres de la Commission Nationale d'Allemand et les responsables du ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire serait non seulement de réintroduire l'allemand dans toutes les classes du secondaire, mais également et surtout de rehausser le coefficient de cette matière au même niveau que l'anglais⁵⁸⁵, par exemple. Cette mesure doit être ensuite accompagnée par d'autres aussi bien du côté ivoirien que du côté allemand.

Du côté ivoirien, si elles sont sincères lorsqu'elles parlent de faire profiter les jeunes Ivoiriens de la technologie et du savoir-faire allemands dans maints domaines, les autorités de ce pays doivent encourager les élèves issus des séries dites scientifiques et techniques, qui le désirent et qui en ont les moyens, à pouvoir poursuivre leurs études supérieures en R.F.A.; ensuite la formation

⁵⁸⁵ L'élève ivoirien n'ignore pas l'utilité extra-scolaire de l'anglais ou du français, par expl.; aussi apprendra-t-il volontiers ces deux langues sans qu'on en fasse une grande publicité. Ce n'est pas le cas pour l'allemand qui a certainement besoin de publicité et de mesures incitantes.

initiale des enseignants ivoiriens d'allemand devrait s'étendre désormais sur une période de six ans, mieux prendre en considération l'enseignement de la civilisation allemande et aussi englober, outre les domaines traditionnels de la formation, celui de la politologie, avec comme point d'ancrage les différents problèmes dans les relations entre les pays du Nord dont fait partie la R.F.A. et ceux du Sud auxquels appartient la Côte d'Ivoire; une telle formation dans le domaine de la politologie permettrait aux futurs enseignants de comprendre les différents mécanismes qui sous-tendent ces relations; elle leur permettrait de ne plus être seulement des enseignants aptes à expliquer à leurs élèves la grammaire et le vocabulaire allemands, -comme c'est le cas aujourd'hui-, mais d'être aussi capables de déceler, puis de transmettre à ces derniers l'arrière-plan idéologique d'un texte tel "San Pedro, un exemple de coopération internationale"⁵⁸⁶ dans un cours d'allemand. Dans une Côte d'Ivoire devenue multipartite et engagée de façon irréversible vers la démocratisation de la vie publique, les enseignants d'allemand doivent eux aussi jouer le rôle d'éclaireurs de conscience chez leurs élèves en discutant ouvertement, en français, de certains contenus de civilisation à caractère politique, présentés dans les manuels.

La fin de cette formation devrait être sanctionnée par un travail -mémoire de maîtrise- contrastif sur les langues/cultures ivoiriennes et allemande. La longueur d'une telle formation se justifierait par le fait que la profession enseignante étant presque saturée, il s'agirait de donner désormais aux professeurs ivoiriens une formation initiale solide; la politique forcenée d'ivoirisation des années 70 et 80 ayant atteint son premier but, il s'agirait maintenant de mettre un accent particulier sur la qualité. De leur côté, les membres de la section "allemand" du S.Coop.P. devraient confectionner, en collaboration avec l'Institut Goethe d'Abidjan, au moins deux fois par an, des dossiers que nous appellerions "dossiers de langue/civilisation" à l'intention des enseignants; ces "dossiers" devraient renfermer les données les plus récentes sur la société allemande, car l'un des problèmes auxquels sont confrontés ces enseignants est le manque d'"informations actuelles" sur la société-cible; une société qui connaît des mutations rapides depuis la réunification, alors que les contenus de civilisation présentés dans les manuels d'allemand sont par essence figés et par conséquent vite dépassés. Ces "informations actuelles" doivent être

⁵⁸⁶ Cf. supra, pp 128-130.

données en français par les enseignants à leurs élèves lors du cours de langue, et si possible faire l'objet de discussions en français/allemand dans les clubs d'allemand créés dans quelques lycées et collèges du pays.

Enfin, en dehors du cadre scolaire, les autorités ivoiriennes devraient permettre la diffusion sur la deuxième chaîne de télévision du pays de films allemands⁵⁸⁷ avec des sous-titres en français; ceci dans le but non seulement de tremper les élèves dans le "bain linguistique", mais aussi de combattre auprès des populations ivoiriennes le préjugé de langue difficile dont l'allemand est encore victime.

Du côté allemand, l'Institut Goethe d'Abidjan devrait entreprendre la projection ambulante de films allemands avec des sous-titres français au sein des différents clubs d'allemand des lycées et collèges; en outre, le nombre de places réservées aux lauréats du concours du P.A.D. à l'intention des lycéens devrait être augmenté sensiblement, passer de quatre à dix par exemple; de telles mesures auraient pour but de stimuler beaucoup plus les élèves ivoiriens en allemand. Sur le plan de la politique des médias, la "Deutsche Welle International" (Voix de l'Allemagne Internationale) devrait négocier avec les pays africains autrefois bénéficiaires du "Schwerpunktprogramm" l'acquisition d'une station de relais en Afrique, qui lui permettrait d'émettre en modulation de fréquence, de temps à autre, des émissions en français et en allemand à l'intention des germanophones et germanophiles de plus en plus nombreux en Afrique; il s'agirait de montrer aux élèves en allemand que l'utilité de la langue allemande ne s'arrête pas après les années de collège ou de lycée.

Ce sont là quelques propositions qui, si elles étaient prises en compte, pourraient garantir un enseignement/apprentissage efficace de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Leur mise en pratique, nous ne l'ignorons pas, exigerait un certain "courage" politique de la part des autorités ivoiriennes et un certain "courage" sur le plan économique de la part des autorités culturelles et politiques de la R.F.A.. Du côté ivoirien il s'agirait de convaincre les autorités françaises que la mise en pratique de tels projets ne remettrait pas en cause les liens privilégiés qui lient la France et son ancienne

⁵⁸⁷ Nous pensons, par expl., aux films allemands "Derrick" et "Tatort" (lieu du crime) qui sont diffusés en Côte d'Ivoire dans leurs versions françaises.

colonie⁵⁸⁸; mais nous pensons qu'il n'est pas imaginable que les principaux dirigeants ivoiriens actuels qui ont été entièrement formés à l'"école française" entreprennent une telle démarche. Du côté allemand, il s'agirait de fournir de grands sacrifices financiers et matériels supplémentaires pour soutenir de tels projets. Mais la R.F.A. confrontée comme la plupart des pays du monde à des difficultés économiques et sociales, aggravées ici par les problèmes de la réunification, pourrait-elle se permettre un tel luxe sur le plan de la politique culturelle extérieure? La réduction du nombre des Instituts Goethe à travers le monde annoncée en 1993⁵⁸⁹ par les autorités allemandes compétentes nous laisse entrevoir le contraire, du moins dans un proche avenir.

Pour l'heure, l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire doit se contenter de buts modestes; les auteurs de manuels devraient cesser de reprendre aveuglément des slogans éducatifs tels "communication interculturelle" ou "échange culturel mutuel" qui ont peu de sens, dans les conditions actuelles, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'allemand en Côte d'Ivoire. En R.F.A. par contre, de tels mots d'ordre étaient et sont non seulement réalisables mais souhaitables puisqu'il s'agissait et s'agit de permettre à des étudiants ou apprenants étrangers vivant pendant une longue période en Allemagne de mieux comprendre leur nouvelle société afin d'être mieux intégrés, mais aussi de se faire comprendre par leurs hôtes allemands. Dans les écoles allemandes à l'étranger, de tels slogans étaient et sont praticables en allemand entre apprenants/enseignants d'origine allemande et les élèves des pays hôtes fréquentant ces établissements.

Eu égard à la situation actuelle, qui caractérise l'enseignement/apprentissage de l'allemand dans les lycées et collèges, nous pensons que l'on devrait même inverser l'ordre d'importance des quatre skills ou aptitudes à développer chez les élèves ivoiriens; en d'autres termes il faudrait plutôt mettre l'accent sur la

⁵⁸⁸ Une autre preuve de l'influence de la France dans ce pays: outre les accords de 1961, tous les observateurs avertis de la vie politique ivoirienne sont unanimes à reconnaître que l'attitude des autorités françaises a été déterminante dans l'issue rapide de la lutte (politique) qui a opposé Konan BÉDIÉ (ex-président du Parlement) et Alassane OUATTARA (ex-Premier ministre) pour la succession de l'ex-président F. HOUPHOUËT-BOIGNY. En apportant ouvertement leur soutien à BÉDIÉ dès l'annonce du décès d'HOUPHOUËT-BOIGNY, les autorités françaises ont contribué à mettre fin à un antagonisme sans doute nuisible au sommet de l'État ivoirien. Cf. à ce sujet le numéro de *Jeune Afrique* du 16-22 décembre 1993, n° 1719, article intitulé: "BÉDIÉ - OUATTARA: le lièvre et la tortue", pp. 14-17.

⁵⁸⁹ Cf. à ce sujet le quotidien allemand *Süddeutsche Zeitung* du 20 janvier 1993, l'article intitulé: "Exodus", p. 1.

capacité d'écrire, puis de lire dans cette langue. A notre avis, si plusieurs années après le collège et le lycée, l'Ivoirien était en mesure d'écrire des lettres à des amis allemands ou de lire des ouvrages originaux en allemand, l'apprentissage de cette langue n'aurait pas été vain.

ANNEXES

Annexe II

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE

 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

 DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

S C O O R P

Section d'Allemand

Abidjan, le


Le Directeur des Enseignements
 Secondaires

à

M.....

S/C de

N° _____ / MEN/DESEC/SCOORP

 R O J E T de PROGRAMME D'ALLEMAND
 =====

Outre les deux manuels ("Die Deutschen" et D.W.B.") qui ne sont utilisés que dans quelques établissements secondaires, c'est la méthode "Yao lernt Deutsch" qui constitue la base de l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire.

Le but visé dans cette méthode est non seulement l'adaptation de l'enseignement de l'allemand au contexte socio-culturel africain, mais aussi et surtout l'assimilation par l'élève de l'allemand fondamental qui représente la langue de base. La méthode permet par ailleurs à l'élève une ouverture progressive sur les réalités allemandes d'aujourd'hui. L'élève y est amené dès le départ à communiquer, c'est-à-dire à parler et à écrire un allemand courant et actuel, sans pour autant négliger l'apprentissage rigoureux de la grammaire et du vocabulaire.

Il faut retenir en conclusion que quel que soit le manuel utilisé, le professeur veillera à ce que l'enseignement de l'allemand garde toujours un caractère linguistique, culturel et éducatif.

Dans le second cycle, le professeur aura pour soucis constants l'approfondissement, l'élargissement et l'enrichissement des connaissances linguistiques acquises au premier cycle, tout en encourageant la compréhension auditive, l'expression orale et écrite. Cependant, tous les éléments linguistiques, lexicaux, (etc) nouveaux mis à la disposition de l'élève doivent être enseignés non pas de manière théorique et passive, mais de façon vivante et naturelle (sous forme de dialogue par exemple).

Extrait de la 27^e Conférence internationale de l'Instruction publique tenue à Genève en 1964 - Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général. Paris: Unesco, pp. 51-52

CÔTE-D'IVOIRE

D'après la réponse fournie par le Ministère de l'éducation nationale

I. PLACE FAITE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Langues enseignées. Une ou deux langues obligatoires, selon les sections; à choisir entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

Ecoles ou sections, durée. Les langues vivantes sont enseignées dans toutes les sections des établissements secondaires d'enseignement général pendant sept années (12 à 19 ans).

Nombre d'heures hebdomadaires.

	Section classique						Section moderne			Classes terminales			
	6 ^e et 5 ^e		4 ^e et 3 ^e		2 ^e et 1 ^e		6 ^e et 5 ^e	4 ^e et 3 ^e	2 ^e et 1 ^e	phil.	math.	sc.	
	lat. grec.	lat. math.	lat. grec.	lat. math.	lat. sc.		mod. sc. II.	mod. sc. II.					
a) Langues vivantes:													
1 ^{re} langue	3		3		3		5	3	3		2	2	2
2 ^{me} langue	0	0	3	0	4	2	0	4	4	2	1½	1½	1½
b) Langue nationale: français	4		3½		4		6	5½	4		1	0	1
c) Total des heures de classe			25½					25½			24	23½	26½
			en moyenne				en moyenne						

Dès la 6^e année, une langue vivante est obligatoire, à choisir entre l'anglais et l'allemand. Dès la 4^e année, une seconde langue est obligatoire, à choisir entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol, excepté en 4^e et 3^e, section latin-grec, dans lesquelles l'étude d'une seconde langue n'est pas prévue.

En 1^{re} et 2^e, sections latin-sciences et moderne-sciences naturelles, la deuxième langue est facultative. Dans les classes terminales, la première langue est obligatoire et la seconde est facultative.

Enseignement des langues vivantes avant l'école secondaire. Cet enseignement n'est pas commencé avant l'école secondaire.

Modifications introduites depuis 1945. Aucune.

II. BUTS, PROGRAMMES ET MÉTHODES

Buts assignés à l'enseignement des langues vivantes. Le but essentiel de cet enseignement est de permettre à l'élève d'utiliser la langue étudiée de façon concrète et pratique.

Programmes et examens. Il existe des programmes officiels et obligatoires pour l'enseignement des langues vivantes; ces programmes sont ceux de l'enseignement secondaire français. Cet enseignement est sanctionné par les examens du brevet d'études du premier cycle et du baccalauréat, comportant des épreuves écrites et orales.

Méthodes, manuels et auxiliaires. Les méthodes employées dans l'enseignement des langues vivantes sont celles prévues par les instructions de l'Inspection générale du Ministère français de l'éducation nationale. Les manuels sont ceux utilisés dans les établissements secondaires français. Le matériel et les auxiliaires d'enseignement sont, dans la mesure du possible, ceux conseillés dans l'enseignement secondaire français.

Coordination avec d'autres disciplines. Cette coordination est établie notamment par l'emploi des mêmes procédés dans l'enseignement des langues vivantes et dans celui de la langue nationale; de plus, à partir de la 3^e année, il existe un certain parallélisme entre l'enseignement de la langue nationale, des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie.

Matières enseignées dans une langue étrangère. Aucune, si ce n'est les langues vivantes.

Modifications introduites depuis 1945. Aucune.

III. PERSONNEL ENSEIGNANT

Professeurs spécialisés ou non. L'enseignement des langues vivantes est confié dès le début, à des professeurs licenciés, certifiés ou agrégés.

Difficultés de recrutement. Il existe en ce moment une pénurie de professeurs ivoiriens de langues vivantes.

Nationalité des professeurs de langues vivantes. Cet enseignement est confié presque entièrement à du personnel de l'Assistance technique française; le reste du personnel enseignant est constitué par des volontaires américains du « Corps de la Paix », des volontaires britanniques du « British Council » et quelques Ivoiriens. Les volontaires américains et britanniques jouent très souvent le rôle d'assistants dans les établissements où les spécialistes ne sont pas suffisants.

Séjours à l'étranger et perfectionnement. La formation des futurs professeurs de langues vivantes est celle exigée en France. Chaque année le Ministère français de l'éducation nationale organise des stages de perfectionnement. Le « British Council » facilite également le séjour de professeurs au Royaume-Uni.

KONTRASTIVER PHONETIKUNTERRICHT DER DEUTSCHEN SPRACHE
IN DER ELFENBEINKUSTE.

Lange Zeit glaubte man in der Fremdsprachenmethodik die Muttersprache ausschalten zu müssen. Der Schüler sollte eine Fremdsprache (Zweitsprache) so lernen wie ein Kind, das sich seine Muttersprache aneignet. Tatsächlich zeigen aber neuere Ergebnisse der Lernpsychologie, dass der Erwerb einer Zweitsprache anders abläuft: Die neuen Sprachinformationen werden an das bereits vorhandene System der Muttersprache angelagert. Das System der Muttersprache bildet gleichsam das Gerüst für die Zweitsprache, für die neuen Wörter, die neuen Regeln, für die neue Aussprache.

Unterstützt wird diese Hypothese durch die Untersuchungen von Neurobiologen und Psychologen, die zeigen, dass etwa ab dem 4. Lebensjahr die Bildsamkeit des Sprachzentrums abgeschlossen ist - nach dem 4. Lebensjahr kann der Mensch keine Erstsprache mehr lernen.

Wenn nun aber die Erstsprache das Gerüst für die Zweitsprache liefert, so ist es klar, dass der Lernende vor allem da Fehler begeht, wo das System der Erstsprache mit dem der Zweitsprache nicht übereinstimmt. Hier kommt es dann im Lernprozess zu "negativen Interferenzen".

Beispiel: "il lui demande" wird den Frankophonen oft zu der falschen Form "er fragt ihm" verleiten!

Andererseits wird Lernerleichterung ("positive Interferenz") da auftreten, wo Kongruenz der Sprachsysteme besteht:

Beispiel: Il est resté → er ist geblieben.

Andere negative Interferenzen findet man oft im Bereich des Vokabulars

le spectacle dt. nicht = Spektakel
(Spektakel ist im dt. synonym für Lärm!)

Der moderne Fremdsprachenlehrer muss dieser Tatsache Rechnung tragen : Er muss von vornherein versuchen, negative Interferenzen zu vermeiden. Er muss seine Schüler auf solche Fälle aufmerksam machen und zwar bevor es beim Schüler zu einer Festigung der falschen Form kommt. Die Linguisten ihrerseits müssen kontrastive Grammatiken erstellen, die positive und negative Interferenzen aufzeigen.

" Une étude linguistique représentée par l'étude contrastive des systèmes morphologiques, phonologiques et syntaxiques est un outil pédagogique précieux. Si l'on dresse, en effet, le tableau des interférences probables aux différents niveaux, les "fautes" n'apparaissent plus comme de simples erreurs, mais comme la manifestation de véritables règles."¹⁾

Diese Erkenntnisse haben ihren Wert insbesondere im Phonetikunterricht. Laute einer Sprache, die auch im Inventar der Erstsprache existieren, werden dem Schüler keine Schwierigkeiten bereiten. Anders liegt der Fall jedoch da, wo der zu lernende Laut in der Erstsprache nicht auftritt. Der Schüler hat Schwierigkeiten, diesen Laut korrekt auszusprechen :

- oft ersetzt er ihn durch einen ähnlichen, ihm bekannten Laut

z.B. : Kirche [kɪrçə] wird zu [kɪrʃə]

- oder er lässt ihn ganz weg

z.B. : Hund [hʊnt] wird zu [hʊnt]

Ein methodisch sinnvoller Phonetikunterricht muss daher das phonetische System der Erstsprache berücksichtigen, wenn er effizient und ökonomisch sein soll. Welches ist nun aber bei einem ivorischen Schüler die Erstsprache ? Sicher nur in den seltensten Fällen Französisch, denn unter Erstsprache versteht man die Sprache, die das Kind vor dem 4. Lebensjahr assimiliert hat. Erstsprache ist also die afrikanische Sprache, die in seinem Elternhaus, seinem Dorf gesprochen wird.

Bestätigt findet sich diese Überlegung durch die Beobachtung, dass in Klassen, in denen ivorische und französische Schüler zusammen Deutsch lernen, die Aussprachefehler der französischen Schüler von ganz anderer Art sind, als die ivorischer Schüler.

Eine kontrastive Untersuchung muss also das phonetische Inventar der ivoirischen Sprachen mit dem Deutschen vergleichen. Ivoirische Sprachen gibt es nun aber sehr viele! Ich musste daher eine Auswahl treffen und habe mich auf die Sprachen beschränkt, die von den meisten Sprechern gesprochen werden:

Baoulé, Bété, Dioula, Ebrié (als ein Vertreter der Lagunensprachen) Senari (= senoufo), Yacouba.

Bei den nun folgenden Listen bedeuten:

- + dieser Laut ist in betreffender Sprache existent
- dieser Laut kommt in betreffender Sprache nicht vor.

(siehe Tabelle 1 und 2)

Eine weitere Untersuchung erstreckte sich auf die Silbenstrukturen der einzelnen Sprachen. Dabei bedeutet C= Konsonant, V= Vokal.

(siehe Tabelle 3 und 4). Im Deutschen können innerhalb einer Silbe bis zu 5 Konsonanten kombiniert werden (z.B. : du schimpfst)

Im einzelnen kommen im Deutschen folgende Silbenstrukturen vor:

CVC	Tier	} Insgesamt 82 %
CVCC	Bart	
CCVC	Brot	
CVCCC	Furcht	
CCVCC	blank	
CCCVC	Strom	
CCCVCC	Strand	

DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN

Vergleicht man die einzelnen Inventarlisten, Silbenstrukturen und mögliche Konsonantenverbindungen, so muss man folgende Schlüsse ziehen :

I).- KONSONANTEN

a) Die Explosivlaute sind zwar existent, meistens aber nicht aspiriert (Ausnahme Ebrie). Die Aspirierung muss also trainiert werden : Khind, Pheter, Thor !

b) Sowohl der "ich-Laut" [ç] als auch der " ach-Laut" [x] fehlen in allen Stammessprachen. Da auch der ähnlich gebildete [ʃ] -Laut fehlt, müssen mit diesen drei Lauten zahlreiche Diskriminations-, Oppositionsübungen und Übungen zur richtigen Aussprache gemacht werden (Kirche = Kirsche). Ausserdem müssen den Schülern Hinweise über die Bildungsart gegeben werden (Position der Zungenspitze, der Lippen).

c) In Baoulé und Yacouba existiert der Nasal [ŋ] (Finger) nicht. Bei Schülern, die aus solchen Gebieten kommen, muss darauf geachtet werden, dass kein [ŋ] nachklingt. (falsch : Finger) [fɛŋ] = [fɛr]

d) -r- und -l- sind in vielen Stammessprachen kombinatorische Varianten. (d.h. [r] und [l] sind in einem Wort nicht sinnunterscheidend, die phonetische Umgebung bestimmt, ob [r] oder [l] gesprochen wird). Auch hier müssen vor allem Oppositionsübungen gemacht werden.

e) Der Konsonant [h] am Wortanfang ist in vielen Sprachen existent. In der Tat haben ivoirische Schüler Bedeutend weniger Schwierigkeiten mit diesem Laut als französische. In Baoulé und Bété allerdings fehlt dieser Laut : Hier muss also trainiert werden.

II.- VOKALE

a) Das [y] (tür) fehlt völlig ! Hier sind Hinweise zur Bildung, Diskriminations- und Oppositionsübungen erforderlich :

[y] ≠ [i] : Flüge Fliege

[y] ≠ [ø] : büssen bösen

[y] ≠ [u] : stühle stuhl etc.

b) Auch das [ø] fehlt entweder ganz oder ist nur in einer velaren (bête)

variante existent (Yacouba). Auch hier sind Hinweise und spezielle Übungen notwendig.

c) Das unbetonte ^[ə]g ist zwar in einigen Sprachen vorhanden, oft ist aber die Lippenstellung eine andere. Hier muss darauf geachtet werden, dass im Deutschen der [ə] Laut mit ungerundeten Lippen zu sprechen ist!

d) Völlig fehlen die drei Diphthonge au, ei, eu [ao ae œ] Hier muss die korrekte Aussprache intensiv geübt und immer wieder wiederholt und aufgefrischt werden. Insbesondere muss der Lehrer hier erklären, mit welchem Vokal der Diphthong "startet" und wo er endet (Gleitvorgang) :

au	a → o
ei	a → e
eu	o → ø

e) Eine weitere wichtige Feststellung betrifft das Fehlen der langen, gedehnten Vokale (z. B. see hohl [o:] Tür: Liebe [i:]) Diese gedehnten Vokale sind im Deutschen von eminenter Wichtigkeit, sie sind phonetisch relevant und charakteristisch für die Aussprache des Deutschen, für den "Klang" deutscher Wörter. Da mit Ausnahme des Senari - hier kommen alle 12 Vokale auch als lange Phoneme vor die langen Vokale nicht in den ivoirischen Sprachen vorkommen, müssen die Schüler vom Lehrer dazu erzogen werden, lange Vokale auch lang auszusprechen, eine anfängliche Übertreibung kann hier sicherlich nicht schaden.

f) Der Knacklaut (coup de glotte), der im Deutschen bei Wörtern die mit Vokal beginnen, auftritt, fehlt im Allgemeinen in den Stammes-sprachen. Der Lehrer muss also darauf achten, dass nicht gebunden wird. (am | abend, ver | abschieden)

III.- SILBENSTRUKTUR UND KONSONANTENVERBINDUNG

Hier erscheinen sicherlich die tiefgreifendsten Unterschiede zwischen basis- und Zielsprache :

Im Deutschen kann man in viel grösserem Masse Konsonanten miteinander kombinieren (siehe Tabelle 4). Diese Kombinationen müssen systematisch und progressiv geübt werden : - 2er Kombinationen und dann 3er-Kombinationen. Besondere Pflege brauchen die Kombinationen von Explosiv - und Frikativlauten (sogenannte "Affrikata" $g + f, t + s$). Sehr zahlreich sind auch die Verbindungen von [s] mit nachfolgendem Konsonant ("schwer, schlecht, schreiben")

In den Stammsprachen endet eine Silbe oder ein Wort nie mit einem Konsonant. (Nur in Senari kann es durch Elision manchmal zu Endkonsonanten kommen). Es ist daher verständlich - aber nicht zu dulden - dass die Schüler die Endkonsonanten einfach weglassen, vor allem wenn es am Ende eines Wortes zu Konsonantenhaufungen kommt. Beispiel : nichts wird im Schulermund oft zu - nicht ! Dem ist unbedingt entgegenzuwirken, da der Endkonsonant meistens phonologisch relevant ist !

Ich sehe nicht / Ich sehe nichts

Soweit also der Vergleich der verschiedenen phonetischen Systeme und einige der didaktischen Konsequenzen, die man daraus ziehen kann. Die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse, in methodische Arbeit soll einem anderen Artikel vorbehalten bleiben.

1) Frank Marchand :

LII : Manuel de Linguistique appliquée, Tome 2, Delagrave
page 7.

An dieser Stelle auch vielen Dank für die Hilfe, die mir die Mitarbeiter des ILA Abidjan bei der Erstellung der Phonemlisten geleistet haben.

TABELLE I

KONSONANTEN

DEUTSCH	BAOULE	DIOLA	EBRIE	BETE	YACOUBA	SENARI
p pass	+ 1	+ 1	+	+ 1	+ 1	+ 1
b gall	+	+	+	+	+	+
t tier	+ 1	+ 1	+	+ 1	+ 1	+ 1
d dir	+	+	+	+	+	+ 1
k komm	+ 1	+ 1	+	+ 1	+ 1	+ 1
g gern	+	+	+	+	+	+
f für	+	+	+	+	+	+
v wer	+	+	+	+	+	+
x ach	-	-	-	-	-	-
c ich	-	-	-	-	-	-
j ja	+	+	+	+	+	+
r Rad	+ 2	+ 2	+ 2	-	+ 2	+ 4
l laut	+ 2	+ 2	+ 2	+	+ 2	+
m mr	+	+	+ 2	+	+	+
n nein	+	+	+ 2	+	+	+
ŋ enge	-	+	+ 2	+	+	+
ɣ schon	-	-	-	-	-	+
s essen	+	+	+	+	+	+
z sehen	+	+	+	+	+	+
h heiss	-	+	+	-	+ 3	+

Anmerkungen

- 1) nicht aspiriert
- 2) nur als kombinatorische Variante
- 3) in Interjektionen
- 4) Näher bei l als bei r

Tabelle 2 VOKALE

a an	+	+	+	+	+	+
e See	+	+	+	+	+	+
ɛ gar	+	+	+	+	+	+
ɛ̃ liebe	-	-	-	+	+ 2	+ 3
i ihr	+	+	+	+	+	+
o oben	+	+	+	+	+	+
ɔ wolle	+	+	+	+	+	+
u Kuh	+	+	+	+	+	+
ø Höhle	+	-	-	+	+	+
ɛ Hülle	-	-	-	+ 1	+ 2	-
y Tür	-	-	-	+ 1	-	-
ao auf	-	-	-	-	-	-
ae ein	-	-	-	-	-	-
ɔ̃ euch	-	-	-	-	-	-
lange Vokale	-	-	-	-	+	+

Anmerkungen

- 1) als gerundete Variante von [e]
- 2) zwischen [e] und [ɛ̃]
- 3) als Variante von - i

TABELLE 3 : Konsonantenverbindungen

BAOULE	DIOULA	EBRIE	BETE	YACOUBA	SENARI
m + C	g + b	C + j	C + l + V	C + l	C + j
n + C	f + l	C + w	C + w + V	C + p	C + w
ŋ + C	n + j	C + r	C + w + l + V	p + l	K + p
	n + k	C + w + r		p + r	g + b
	t + l	C + l + V		t + R	
		C + n + V		m + l	
				g + b	
← KEINE ENDKONSONANTEN →					1)

Anmerkungen¹⁾: In senari kommt es durch Ellision zu Endkonsonanten.

TABELLE 4 : Deutsche Konsonantenverbindungen im Anlaut

	l	r	m	n	v	p	t	s	f
p	+	+	-	-	-	-	-	-	+
b	+	+	-	-	-	-	-	-	-
f	+	+	-	-	-	-	-	-	-
t	-	+	-	-	-	-	-	+	-
d	-	+	-	-	-	-	-	-	-
ʃ	+	+	+	+	+	+	+	-	-
k	+	+	-	+	+	-	-	-	-
g	+	+							
pp	+	+							
ts	-	-	-	-	+	-	-	-	-

AGNIMEL

Comparaison des unités phonématiques de l'allemand et de l'adioukrou

Afin d'aider les professeurs d'allemand à mieux combattre les interférences phonologiques/phonétiques chez leurs élèves adioukrou, l'auteur de ce travail a entrepris d'élargir les tableaux comparatifs de P. LINDENTHAL¹ à la langue adioukrou.

L'auteur de ce travail s'est servi - en ce qui concerne la langue adioukrou- des travaux de G. HERAULT.² Mais la liste des phonèmes allemands proposée par LINDENTHAL a été rallongée à partir de l'ouvrage de M. MANGOLD.³

Signalons que, sur le plan linguistique, la langue adioukrou est classée parmi les langues africaines dites "kwa", et qu'elle fait partie, à l'intérieur de cet ensemble du sous-groupe des langues "lagunaires". L'adioukrou est une langue à tons comme la plupart des langues ivoiriennes; on y distingue quatre tons ou tonèmes: le ton bas /˘/ dans ɲám (dieu); le ton moyen /ˊ/ dans ɲám (un); le ton modulé /ˋ/ dans gǎg (le crocodile) et le ton haut /ˊˊ/ dans lów (le singe).

Le système phonologique de la langue adioukrou comprend 21 phonèmes consonnantiques et 7 phonèmes vocaliques. La langue allemande comprend quant à elle 25 phonèmes consonnantiques et 23 vocaliques.

I) Tableaux du système phonologique de l'adioukrouA) Système des consonnes

	Labiales	Alvéolaires	Palatales	Vélaires	Labio-vélaires
Sourdes	p	t	tʃ	k	kp
Sonores	b	d	dʒ	g	gb
Fricatives	f	s	j	h	w
Nasales	m	n	ɲ	ŋ	
Latérale		l			
Vibrante		r			

B) Système des voyales

	Antérieures	Postérieures
Fermées	i	u
Mi-fermées	e	o
Mi-ouvertes	ɛ	ɔ

a = ouverte

 II) Tableaux comparatifs des systèmes phonologiques de l'allemand et de l'adioukrou
A) Les consonnes

p	Pass	àp (pardonner)
b	Ball	bəm (le grillon)
d	dir	dùw (la broussaille)
k	komm	kàti (les ronces acquat.)
g	gern	gɔŋ (de petite taille)
f	für	frà (le sabre)
v	wer	-
ʃ	ach	-
ɣ	ich	-
j	ja	jàj (le défilé guerrier)
r	Rad	rèb (tendre des pièges)
l	laut	làb (la matchette)
m	mir	már (la boisson)
n	nein	nín (le nom)
ŋ	enge	éŋn (l'asticot)
ʃ	schon	-
s	essen	èsia (patronime masculin)
h	heiss	èhè (le bonheur)
z	sehen	-
pf	Pfahl	-
ts	Zahl	-
tʃ	Tscheche	sétʃ (le sable)
dʒ	Gin	dʒàm (le dos)
ʒ	Genie	-
t	Tier	tété (la sauterelle)

Il ressort de ce tableau que les phonèmes consonnantiques allemands suivants n'existent pas dans la langue adioukrou: /z/, /ts/, /pf/, /ç/, /v/, /ʒ/, /ʃ/, /ʒ/.

En outre, il convient de souligner que les consonnes ne sont pas aspirées en adioukrou et que le /h/ existe certes, mais pas en début de mot et n'est pas formé de la même façon.

B) Les vocales

a	án	án (le prix)
e	See	égb (la nourriture)
ɛ	Bär	Éb (le village)
ə	Liebe	-
i	ihr	ìr (habiter)
o	oben	òbò (la panthère)
ɔ	Wolle	ól (la maladie)
u	Kuh	ùs (la terre)
ɸ	Höhle	-
œ	Hölle	-
y	Tür	-
ao	auf	-
ae	ein	-
ɔɸ	euch	-
ã	Franc	-
ɸ	Parfum	-
õ	Fond	-
ẽ	Teint	-

Remarques: 1) il n'existe pas de vocales longues dans la langue adioukrou; 2) outre les diphtongues /ao/, /ae/, /ɔɸ/, les vocales /ə/, /œ/, /ɸ/, /y/, /ã/, /õ/, /ɸ/, /ẽ/ n'apparaissent pas dans la langue adioukrou; cependant la réalisation des quatre dernières vocales ne devrait pas poser de problèmes dans la mesure où elles existent aussi dans la langue française.

III Comparaison des structures syllabiques de l'allemand et de l'adioukrou

En allemand on peut combiner jusqu'à cinq consonnes à l'intérieur d'une syllabe⁴; dans la langue adioukrou par contre on ne peut en combiner que trois au plus; et surtout en adioukrou, il n'y a pas plusieurs phonèmes consonnantiques à la fin d'une syllabe comme le montrent ces exemples:

Allemand

CVC Tier
 CVCC Bart
 CCVC Brot
 CVCCC Furcht
 CCVCC blank
 CCCVC Strom
 CCCVCC Strand

Adioukrou

CVC kpát (la cueillère)
 VC àk (débrousser)
 CV lÉ (grande calabasse)
 CCV dzrù (le brouillard)
 CCVC srǒj (le paludisme)

1 Cf. les pages précédentes.

2 HERAULT, Georges: "Etude phonétique et phonologique de l'adioukrou", in: Annales de l'Université d'Abidjan, série H, ling. II, 1, 1969.

HERAULT, Georges: Eléments de grammaire adioukrou. Université d'Abidjan: ILA, Linguistique Africaine, LXIX, 1978.

3 MANGOLD, MAX: Sprachwissenschaft. Darmstadt: Habel, 1973.

4 Cf. l'article P. LINDENTHAL, *supra*, pp. 153-160.

Annexe IV

Titel		Art.	DM
YAO 1	Textbuch	471	6,30
	Schülerarbeitsheft	472	2,90
	Lehrerhinweise	473	12,18
	2 Kassetten	474	30,50
YAO 2	Textbuch	475	6,80
	Schülerarbeitsheft	476	2,90
	Lehrerhinweise	477	12,31
	1 Kassetten	478	15,25
YAO 3	Textbuch	479	13,20
	Schülerarbeitsheft	480	5,20
	Lehrerhinweise	481	15,94
YAO GC	Textbuch	483	5,50
	Schülerarbeitsheft	484	2,90
Schülerhandkarte Deutschland und Nachbarländer		485	2,88
Wandbild Hameln		486	32,70
Wandkarte D-DDR / Afrika		487	68,50
6 Tafeln Haftfiguren		488	33,75
Flanelltafel		489	43,52

Nouvelles Editions Africaines, Dakar
Verlag Otto Heinevetter, Hamburg

1984/85

Yao lernt Deutsch



Ein Lehrwerk für die frankophonen afrikanischen Schüler
im Sekundarbereich

von

Manfred Schroeder und Rolf-Dieter Beissner

IHR



WIR

Extrait de "Yao lernt Deutsch I"

Guten Tag !

Yao : Guten Tag. Ich heisse Yao.
Und wie heisst du ?

Mamadou : Ich heisse Mamadou.

Yao : Mamadou, spielst du Fussball ? ,

Mamadou : Nein, ich habe keine Zeit.

Yao : Schade. Auf Wiedersehn, Mamadou.

Mamadou : Auf Wiedersehn, Yao.



Einheit 3

I Yao kommt zu spät



Koffi : Yao, was machst du da ?

Yao : Ich suche mein Buch.
Wir haben gleich Deutsch.
Halt mal die Tasche, bitte.

Koffi : Was ist denn das ?
Meine Tasche ist leer !

Yao : Wo ist das Buch ?

Koffi : Es ist zu Haus.
Du musst zurücklaufen.

Yao : Gut. Ich laufe schnell zurück.

.....

Schüler : Herr Aka, es klopft.

Lehrer : Herein !
Yao, du kommst zu spät.

Yao : Entschuldigung.

Lehrer : Yao, wieviel Uhr ist es ?

Yao : Es ist halb acht, Herr Aka.

Lehrer : Mach die Tür zu und setz dich.
Zeig mal dein Heft.

Yao : Hier ist es.

GRAMMATIK → Seite 42 : 4
Seite 41 : 1.8 (müssen)
Seite 43 : 6.1, 6.2
Seite 44 : 8.1 (mein/dein/sein)

Nina ist krank

Wie geht's dir heute?

Mir geht's gut!

Schlecht!

die Spritze

der Krankenpfleger

der Arzt

der Patient

untersuchen

das Rezept

der Kopf

das Auge

die Nase

der Mund

der Busen

der Bauch

die Hand

das Bein

der Fuß

der Finger

das Ohr

das Gesicht

die Zähne

der Hals

die Brust

der Rücken

das Knie

der Zeh

Mir tut der Kopf weh!

Er hat Husten.

Sie hat Schnupfen.

Ich habe Bauchweh!

KOF!
KOF!

AAATCH!

Extrait de "Deutsch Aktiv I"

Begrüßen, Namen erfragen und nennen

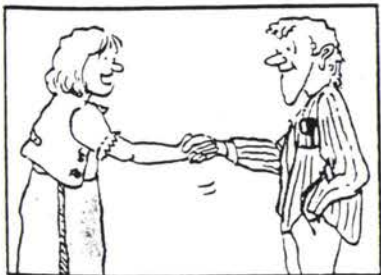


INTERNATIONALER KONGRESS

1.-15. SEPTEMBER 2070 BERLIN

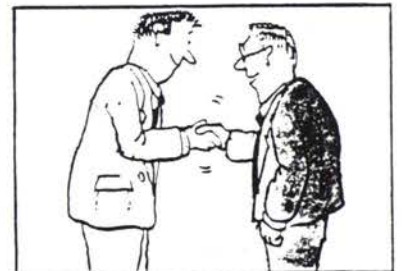


- Hallo, Paul!
- Mensch, Fernando!
Wie geht's?
- Gut, alter Freund.



- Guten Tag, Herr Karlsson!
- Guten Tag, Frau Bauer!

- Guten Tag, ich heiße Fischer.
- Guten Tag, Braun.



- Das ist Frau Bléri!
- Freut mich!
Mein Name ist Jablonski.



- Watanabe.
- Verzeihung, wie ist Ihr Name?
- Watanabe!



BIBLIOGRAPHIE

1. Sources et documents

1.1. Quelques documents concernant l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire

- *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*. Abidjan: M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P., n° 2, octobre 1981
- *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*. Abidjan: M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P., n° 9, mai 1988
- *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*. Abidjan: M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P., n° 3, mars 1982
- *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*. Abidjan: M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P., n° 6, octobre 1985
- *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*. Abidjan: M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P., n° 7, mai 1986
- *Extrait de la 27^e Conférence internationale de l'Instruction publique à Genève en 1964 - Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général*. Paris: Unesco, pp. 51-52
- *Programme universitaire 1984/85, département d'allemand de l'U.N.C.I.*
- *Programme universitaire 1984/85, département d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan*
- *Projet de Programme d'Allemand du M.E.N./D.E.SEC./S.Coor.P.*

1.2. Ouvrages et manuels d'allemand

- HARTENBURG, Jörg et al. : *Ihr und Wir I*. Hamburg: Heinewetter, 1991
- NEUNER, Gerd et al.: *Deutsch Aktiv I - Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin: Langenscheidt, 1983
- SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch I*. Hamburg: Heinewetter, 1984
- SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch I - Lehrerhinweise*. Hamburg: Heinewetter, 1984
- SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch II*. Hamburg: Heinewetter, 1984
- SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch II - Lehrerhinweise*. Hamburg: Heinewetter, 1984

SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch III*.
Hamburg: Heinewetter, 1983

SCHROEDER, Manfred/BEISSNER, Rolf-Dieter: *Yao lernt Deutsch III -
Lehrerhinweise*. Hamburg: Heinewetter, 1984

1.3. Journaux

- *Fraternité Matin*, quotidien ivoirien d'information, n° 6148 du 9 avril 1985, p. 1
- *Jeune Afrique*, hebdomadaire international d'information, nos 1712/1713 du 28 octobre- 10 novembre 1993, pp. 16-22
- *Jeune Afrique*, hebdomadaire international d'information, n° 1719 du 16-22 décembre 1993, pp. 14-17
- *Süddeutsche Zeitung*, quotidien allemand d'information du 20 janvier 1993, p. 1

2. Etudes

2.1. Ouvrages relatifs à l'enseignement des langues

BARRERA-VIDAL, Albert: "Les méthodes d'apprentissage dans la phase de
présentation", in: RAASCH, Albert (ed.): *Praxis-Tips für den
Französischlehrer*. München: Hueber, 1985, pp. 88-101

BEISSNER, Rolf-Dieter: "Zum Problem der Adaptation von
Unterrichtsmaterialien in Entwicklungsländern - Beispiel: Das
Unterrichtswerk 'Yao lernt Deutsch' in Westafrika", in:
Unterrichtswissenschaft, n° 3, 1978, pp. 200-204

BENADAVA, Salvador: "Avant-Propos", in: *Le français dans le monde*, n° 188,
octobre 1984, pp. 32-33

BESSE, Henri: "Eduquer la perception interculturelle", in: *Le français dans le
monde*, n° 188, octobre 1984, pp. 46-50

BUTTJES, Dieter (ed.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*.
Paderborn: Schöningh, 1980.

CALAME-GRIAULE, Geneviève: "Quand une ethnolinguiste observe - Langue
et Culture en Afrique", in: *Le français dans le monde*, n° 188, octobre 1984,
pp. 37-42

CORREL, Werner: *Lernpsychologie*. Donauwörth: Auer, 1978

DEBYSER, Francis: "De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives -
Où en est l'enseignement des langues vivantes?", in: *Le français dans le
monde*, n° 196, octobre 1985, pp. 28-31

DÉDY, Séri: "La place de l'art musical dans l'éducation ivoirienne", in: *Annales
de l'Université d'Abidjan*, série F (ethno-sociologie), t. IX, 1981, pp. 5-34

- DEMELE, Isolde: "Formale Bildung und Bildungssprachen im gesellschaftlichen Wandel in Afrika", in: GERIGHAUSEN, Josef/SEEL, Peter (ed.): *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. München: Goethe-Institut, 1985, pp. 117-146
- ENGEL, Ulrich et al.: "Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1977), pp. 296-338
- ENGELHARDT, Friedrich: "Goethe live aus Afrika nach Berlin", in: *Goethe Institut Interne*, n° 2, 1983, pp. 18-19
- FADIGA, Kanvaly: "A qui profitent nos écoles?", in: *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F (ethno-sociologie), t. IX, 1981, pp. 91-136
- FAYE, Souleymane: "Une multiplicité de langues", in: *Notre Librairie: La littérature sénégalaise*, 1985, pp. 12-30
- GALISSON, Robert/COSTE, Daniel: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976
- GARNIER, Pierre: "L'enseignement de l'allemand: manuels et méthodes depuis 1900", in: *Cahiers d'allemand*, n° 15, 1979, pp. 3-42
- GIRARD, Denis: *Les langues vivantes*. Paris: Larousse, 1974
- GOMSU, Joseph: "Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique Noire. Le cas du Cameroun", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert (ed.): *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: Köllen, 1989, pp. 26-40
- GÖTZE, Lutz: "Interkulturelles Lernen und 'Interkulturelle Germanistik' Konzepte und Probleme", in: *Deutsch als Fremdsprache*, n° 1, 1992, pp. 3-8
- GÖTZE, Lutz: "Interkulturelles Lernen und 'Interkulturelle Germanistik' Konzepte und Probleme", in: *Deutsch als Fremdsprache*, n° 1, 1992, pp. 3-8
- GRANDCOLAS, Bernardette: "La Communication dans la salle de classe étrangère", in: *Le français dans le monde*, mai-juin 1980, pp. 53-57
- GUEYE, Moussa: *Ansätze einer Ideologiekritik des Deutschunterrichts in der Republik Senegal*. Osnabrück: Thèse de doctorat, 1982
- GUINHOUYA, Podié: *Die Darstellung des Deutschunterrichts in dem togolesischen Schulwesen*. Universität Bremen: Mémoire de maîtrise non publié, septembre 1977
- GUTSCHOW, Harald: "Kommunikativer Unterricht: Alter Wein in neuen Schläuchen", in: Zapp, Franz-Josef (ed.): *Kommunikation in Europa: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1981, pp. 62-68

- HABERMAS, Jürgen: "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: HABERMAS, Jürgen/ LUHMANN, Lukas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M.: Niemeyer, 1971, pp. 101-141
- HARTENBURG, Jörg: *Überlegungen zu einem neuen Regionallehrwerk*. Abidjan: non publié, 1988, 6 p. dactil.
- HARTENBURG, Jörg: "Wie organisiere ich einen Deutschclub?", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 9, mai 1988, pp. 35-39
- HELBIG, Gerhard: *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1986
- HÉRAULT, Georges: "Étude phonétique et phonologique de l'adioukrou", in: *Annales de l'Université d'Abidjan, série H, Ling. II, 1*, 1969
- HÉRAULT, Georges: *Éléments de grammaire adioukrou*. Université d'Abidjan: I.L.A., Linguistique Africaine, LXIX, 1978
- HIEBER, Wolfgang: "Zur Konzeption von Lehrwerken für Deutschstudenten und Deutschlehrer in den sogenannten Entwicklungsländern", in: *Zielsprache Deutsch*, n° 4, 1981, pp. 4-14
- KASPRZYK, Peter: "Das Förderungsprogramm des DAAD für afrikanische Deutschlehrer aus dem frankophonen Afrika", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert (ed.) *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: Köllen, 1989, pp. 11-18
- KÖHRING, Klaus/BEILHARZ, Richard: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber, 1973
- KONÉ, Mamadou: "Enseignement des langues et évaluation. Exemple de l'allemand en Côte d'Ivoire", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 9, mai 1988, pp. 5-13
- LABADIÉ, Michel: "Choix pour un enseignement de la civilisation", in: REBOULLET, André: *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette, 1973, pp. 16-28
- LADO, Robert: *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber, 1980
- LINDENTHAL, Peter: "Kontrastiver Phonetikunterricht der deutschen Sprache in der Elfenbeinküste", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 3, mars 1982, pp. 5-12
- MANGOLD, Max: *Sprachwissenschaft*. Darmstadt: Habel, 1973
- MELENK, Hartmut: "Der didaktische Begriff der 'kommunikativen Kompetenz'", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, n° 24, 1977, pp. 3-12

- MENDE, Hans-Walter: *Sprachvermittlung im Dienste der Entwicklungspolitik*. Göppingen: Kümmerle, 1982
- MOUMOUNI, Abdou: *Education en Afrique*. Paris: Maspéro, 1964
- MOUNIN, Georges: "Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues", in: *Le français dans le monde*, n° 188, octobre 1984, pp. 34-36
- NDONG, Norbert: "Mémoire- und Doktorarbeitsthemen afrikanischer Germanistikstudenten", in: KASPRZYK, Peter/NDONG, Norbert (ed.): *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: Köllen, 1989, pp. 148-171
- OEHLER, Heinz: *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen*. Stuttgart: Klett, 1966
- OSTERLOH, Karl-Heinz: "Eigene Erfahrung - Fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt", in: *Unterrichtswissenschaft*, n° 3, 1978, pp. 189-199
- OUATTARA, Moussa: *Deutschunterricht in der Elfenbeinküste: Kritische Betrachtung des Lehrbuches "Yao lernt Deutsch"*. Université d'Abidjan: Mémoire de maîtrise non publié, 1984
- OUATTARA, Moussa. "L'allemand dans le système éducatif ivoirien", in: *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, n° 9, mai 1988, pp. 1-5
- PAULDRACH, Andreas: "Eine unendliche Geschichte - Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren", in: *Fremdsprache Deutsch*, n° 6, juin 1992, pp. 4-15
- PIEPHO, Hans-Eberhardt: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Dornberg, 1974
- RAASCH, Albert: "Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht", in: PELZ, Manfred (ed.): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977, pp. 138-149
- REBOULLET, André: "Présentation", in: REBOULLET, André: *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette, 1973, pp. 3-15
- RISSOM, Ingrid: "Prometheus in Kampala - Außenansicht konkret", in: ZIMMERMANN, Peter (ed.): *Interkulturelle Germanistik - Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M.: Lang, 1989, pp. 191-198
- SADJI, A. Booker: "Deutschlehrerausbildung im frankophonen Afrika - Integration der nationalen Kulturen", in: PFEIFFER, Waldemar (ed.): *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung*. Poznan: Presses de l'Université Adam Mickiewicz, 1990, pp. 147-151

- SAUER, Helmut: "Fremdsprachen für alle - Geschichte, Vergleich, Thesen", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): *Kommunikation in Europa: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1981, pp. 9-19
- SCHRÖDER, Konrad: "Hundert Jahre Landeskunde", in: ZAPP, Franz-Josef (ed.): *Kommunikation in Europa: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1981, pp. 33-50
- SCHROEDER, Manfred: "Fachberater in Kamerun", in: HAMMER, Wolfgang (ed.): *Deutsche Lehrer in aller Welt - Verband Deutscher Lehrer im Ausland*. Baltmannsweiler: Päd. Verl., 1990, pp. 211-221
- SCHROEDER, Manfred: "Yao lernt Deutsch - Ein Deutschkurs für Schüler im frankophonen Afrika", in: Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.): *Yao lernt Deutsch - Ein Versuch in Afrika*. Stuttgart: Eppinger, 1973, pp. 26-64
- TURCOTTE, Denis: *La politique linguistique en Afrique francophone - Une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1981
- UNGER, Walter: "Deutschunterricht im frankophonen Afrika südlich der Sahara", in: Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.): *Yao lernt Deutsch - Ein Versuch in Afrika*. Stuttgart: Eppinger, 1973, pp. 9-16
- WITTE, Bernd: "Kritische Deutschlandkunde - Ein Beitrag der Universität Paris III (Asnières) zu Theorie und Praxis der kulturwissenschaftlichen Germanistik", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1976), pp. 158-170
- ZAHUI, Théodore: *L'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire: Problèmes et Finalités*. Université de Staßbourg II: Thèse de doctorat du 3^e Cycle, 1984
- ZARNIKOW, Annemarie: *Einführung in die Linguistik*. Frankfurt/M.: Diesterweg, ³1978
- ZIMMER, Wolfgang: "Plädoyer für eine adressatenspezifische, kontrastive Germanistik für afrikanische Deutschlehrer. Aus der Praxis des Saarbrücker Maîtrise-Programms", in: *Zielsprache Deutsch*, n^o 4, 1982, pp. 40-49
- ZIMMERMANN, Peter " `Interkulturelle Germanistik´ - Ein Phantom wird besichtigt", in: ZIMMERMANN, Peter (ed.): *`Interkulturelle Germanistik´ Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M.: Lang, ²1989, pp. 13-26

2. 2. Ouvrages généraux

- AHLER, Ingolf/HEIMBERG, Lothar: "Elfenbeinküste", in: NOHLEN, Dieter/NUSCHELER, Franz (ed.): *Handbuch der Dritten Welt*. Hamburg: Hoffmann und Campe, vol. 4, ²1982, pp. 143-163

- AMONDJI, Marcel: Côte d'Ivoire: *La dépendance et l'épreuve des faits*. Paris: L'Harmattan, 1988
- BECKER, Hans-Georg: "Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens", in: HAMMER, Wolfgang (ed.): *Deutsche Lehrer in aller Welt - Verband deutscher Lehrer im Ausland*. Baltmannsweiler: Schneider, 1990, pp. 2-37
- BENOIST, Joseph-Roger: *La balkanisation de l'Afrique Occidentale Française*. Dakar: N.E.A. , 1979
- BLEY, Helmut/TETZLAFF, Rainer: *Afrika und Bonn - Versäumnisse und Zwänge deutscher Afrika-Politik*. Hamburg: Rowohlt, 1978
- BULKA, Heinz-Dieter/LÜCKING, Susanne: *Réalités allemandes*. Gütersloh: Bertelsmann, 1983
- DROSDOWSKI, Günther et al.: *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1983
- DUMONT, René: *L'Afrique Noire est mal partie*. Paris: Seuil, 1962
- ESSIBEN, Madiba: *Colonisation et évangélisation- L'héritage scolaire du Cameroun (1885-1956)*. Berne: Lang, 1971
- GAUDIO, Attilo/ VAN ROEKEGHEM, Patrick: *Étonnante Côte d'Ivoire*. Paris: Karthala, 1984
- GROSSES HANDLEXIKON in Farbe von Bertelsmann, 1979
- KI-ZERBO, Joseph: *Histoire de l'Afrique*. Paris: Hatier, 1978
- LANGGUTH, Heide/LOEBER-PAUTSCH, Uta: *Probleme Jugendlicher in der Bundesrepublik heute*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1983
- LUTHI, Jean-Jacques/VIATTE, Auguste: *Dictionnaire général de la francophonie*. Paris: Letouzey et Ané, 1986
- MERMET, Gérard: *Francoscopie - Français, qui êtes-vous?* Paris: Larousse, 1990
- NETTE, Herbert: "Wilhelm von Humboldt", in : HEIMPEL, Hermann/HEUSS, Theodor: *Die großen Deutschen - Deutsche Biographie*. Berlin: Ullstein, vol. 2, 1957, pp. 443-453
- RÖMER, Karl et al.: *Réalités allemandes - La République fédérale d'Allemagne*. Gütersloh: Bertelsmann, 1987
- TOURÉ, Abdou: *La Civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire - Procès d'occidentalisation*. Paris: Karthala, 1981
- VERDIER, Minelle: *L'état de la France et de ses habitants*. Paris: La Découverte, 1989
- WAHRIG, Gerhard et al.: *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann, 1975

INDEX

- Abidjan: 2, 18, 53, 57, 61, 68, 73
 Addis-Abéba: 15
 Adioukrou: 60, 161
 Africanisation: 78
 Afrika-Programm: 57, 70
 Afrique Occidentale Française: 13, 14, 110
 Agnimel: 161
 Ahler: 76, 130
 Allemagne réunifiée: 121
 Allemand Facile (L'): 45, 46, 48, 49, 53, 54, 96
 Amondji: 76, 77, 78, 141
 Assimilation: 75
- Balous: 80
 Baoulé: 15, 59, 60
 Barrera-Vidal: 34, 35, 36, 37, 39, 40
 Becker: 67, 94, 119
 Bédié: 147
 Beilharz: 21, 25, 43, 51, 52, 55
 Beissner: 6, 39, 92, 96
 Benadava: 121
 Benoist: 13, 14
 Bété: 15, 59, 60
 Bley: 64
 Blohoua: 71
 Bloomfield: 32
 Boas: 32
 Bouchez: 110
 Braun: 44
 Brazzaville: 14
 Brevié: 12
 Bulka: 139
 Burgdorf: 43
 Buttjes: 92
- C.R.E.D.I.F.: 5, 43
 Calame-Griaule: 109
 Cameroun: 97
 Chassard: 44, 45, 48, 53
 Chomsky: 4, 112, 113
 Commission Nationale d'Allemand: 20, 80

Communauté Française: 14
 Compétence de communication: 115, 116, 117
 Compétence linguistique: 114
 Conférence d'Helsinki: 112
 Correl: 46
 Coste: 25, 27, 31, 43, 51, 52, 55, 85, 86

Debyser: 29, 35, 42
 Dédy: 78
 Defferre: 14
 Deghaye: 44
 Deixonne: 13
 Demele: 15
 Deutsch Aktiv: 74, 140
 Deutsch als Fremdsprache: 9, 44, 96
 Deuxième Reich: 21, 106, 120
 Dioula: 59
 Dirndlkleid: 50
 Drosdowski: 135
 Dumont: 130

E.N.S. d'Abidjan: 6, 41, 53, 73, 89, 93
 Ebrié: 59
 Engel: 61, 62
 Engelhardt: 65, 73, 141
 Essiben: 12

Fadiga: 76
 Faidherbe: 13
 Faye: 97
 Firth: 34
 Fontane: 74
 Freiere: 75, 142

Galisson: 25, 27, 31, 43, 51, 52, 55, 85, 86
 Garnier: 21, 22, 25, 29, 43, 110
 Gaudio: 130
 Gaulle (de): 14
 Gbagbo: 131
 Genève: 17, 18
 Gerighausen: 15
 Girard: 30, 31, 32, 33, 43, 114
 Gnéba: 70, 87; 88
 Goethe: 72
 Gomsu: 40, 72
 Götze: 41
 Grammaire transformationnelle: 113
 Grandcolas: 117
 Gueye: 7, 10, 117, 127, 128, 129, 130
 Guinhouya: 45, 49
 Gutschow: 118

Habermas: 7, 116, 118
 Hartenburg: 79, 81, 84, 87, 91
 Heimberg: 76, 130
 Heimpel: 109
 Helbig: 113
 Hérault: 161, 164
 Heuss: 109
 Hieber: 96
 Holderith: 44
 Houphouët-Boigny: 13, 147
 Hüllen: 109, 111
 Humboldt: 109
 Hymes: 114, 115, 116

Institut Goethe d'Abidjan: 61, 73; 145, 146
 Interférence: 55, 56
 Isler: 44
 Isnard: 44
 Ivoirisation: 78, 84

Kamenev: 43
 Kasprzyk: 40, 58, 64, 66, 71
 Ki-Zerbo: 14
 Klemp: 119
 Köhring: 21, 25, 43, 51, 52, 55
 Koné: 14, 18, 103
 Kouba: 70
 Kuhn: 44
 Kulturkunde: 108, 109, 110, 111

Labadié: 119
 Lado: 30, 31
 Landeskunde: 110, 119, 120
 Leygues: 21, 83
 Lindenthal: 59, 60, 97
 Loi-cadre: 13, 14
 Luhmann: 116
 Luthi: 13

Mangold: 161, 164
 Mann: 74
 Mannheimer Gutachten: 61
 Martin: 43
 Melenk: 115, 118
 Mende: 7, 13, 49, 53, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 119, 124, 132
 Mermet: 76
 Moes: 2, 3
 Montani: 43
 Moumouni: 12, 13
 Mounin: 107

Ndong: 40, 58
 Nette: 109
 Neuner: 74
 Nieder: 44
 Nohlen: 76
 Nuscheler: 76

Oehler: 51, 52, 53
 Osterloh: 75, 142
 Ouattara A. : 147
 Ouattara M.: 14, 18, 19, 66, 68, 71, 103
 Outre-Mer: 17

Parreren (van): 26, 95
 Pauldrach: 119
 Pelz: 116
 Pfeiffer: 13
 Piaget: 33
 Piepho: 7, 116, 118
 Première Guerre mondiale: 108

Raasch: 1, 34, 116
 Realienkunde: 106, 107, 108, 121
 Reboullet: 119, 120
 réforme de l'enseignement: 78
 République de Weimar: 108, 120
 Reynaud: 20
 Rissom: 41
 Roekeghem: 130
 Römer: 56

Sadji: 13
 Saint-Louis: 13
 Sapir: 32
 Sarrebruck: 2, 4
 Sassandra: 18
 Sauer: 108
 Schenkel: 44
 Schmoë: 44
 Schröder: 106, 107, 108, 111, 112
 Schroeder: 6, 20, 22, 24, 39, 41, 42, 45, 51, 53, 69, 77
 Schwartz: 4
 Schwerpunktprogramm: 61, 66, 67, 71, 84, 146
 Seel: 15
 Séminaire pédagogique d'Abidjan: 57, 98
 Sénari: 59
 Sénégal: 13, 97
 Skinner: 32, 33, 54
 Skreb: 43
 Standardsprache: 116

Tavor: 43
Tetzlaff: 64
Touré A.: 15, 76, 80, 142, 143
Touré S.: 14
Traité d'Amitié: 64, 76
Troisième Reich: 120
Turcotte: 13, 14, 60, 78

U.N.C.I.: 41, 84, 87, 93
Unger: 19, 20, 46, 48, 53, 64
Université de la Sarre: 1, 2, 4, 57, 70

Verdier: 76
Viatte: 13
Vidovic: 43
Viëtor: 21, 106
Vocabulaire fondamental: 51, 52, 121

Wagner: 72, 135
Wahrig: 72, 86
Weil: 44, 45, 48, 53
Whorf: 32
Wintzweiler: 110
Witte: 120
Wolof: 58, 97

Yacouba: 59
Yégbé: 71

Zahui: 2, 3, 14, 15, 18, 28, 44, 60, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 82, 87, 89
Zapp: 106, 108, 118
Zarnikow: 32, 109, 113, 114
Zehnacker: 43
Zélyolet: 89
Zimmer: 1, 3, 26, 41, 57, 58, 95
Zimmermann: 41, 122

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	1
LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES.....	5
INTRODUCTION.....	6
PREMIÈRE PARTIE: ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN CÔTE D'IVOIRE.....	11
1. Introduction de l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire	12
1.1. La date historique de cette introduction.....	12
1.2. La date politique de cette introduction.....	14
2. Enseignement de l'allemand de 1958/59 à 1973/74 et questions de méthodes d'enseignement de la langue.....	17
2.1. La place faite à l'enseignement de l'allemand.....	17
2.2. Le(s) but(s) assigné(s) à l'enseignement de l'allemand.....	21
2.3. Présentation et critique des méthodes utilisées dans l'enseignement de l'allemand.....	23
2.3.1. La méthode indirecte/grammairienne	23
2.3.2. La méthode directe	25
2.3.3. Les méthodes modernes/linguistiques.....	29
2.3.3.1. La méthode audio-orale	29
2.3.3.2. La méthode audio-visuelle.....	34
2.3.4. Résumé: les méthodes d'enseignement utilisées en Côte d'Ivoire	39
2.4. Les manuels utilisés dans l'enseignement de l'allemand.....	44
2.4.1. Les carences des manuels français.....	45
2.4.2. Les manuels et la question de l'allemand fondamental	51
2.4.3. Premières mesures en vue d'un changement de manuels	52
2.4.4. Les carences du manuel allemand " <i>Deutsch als Fremdsprache</i> ".....	61
2.5. La présence de la R.F.A. dans le système éducatif ivoirien par le biais de l'enseignement de l'allemand.....	63
2.5.1. Les causes du "retard" allemand	63

2.5.2.	L'engagement de la R.F.A. dans l'enseignement de l'allemand en Côte d'Ivoire	64
2.5.3.	Les raisons du maintien de l'allemand dans le système éducatif ivoirien.....	64
2.5.4.	La contribution de la R.F.A. à la promotion de l'enseignement de l'allemand	66
2.5.4.1.	Le "Schwerpunktprogramm".....	66
2.5.4.2.	L'aspect humain de cette contribution.....	67
2.5.4.3.	L'aspect financier de cette contribution.....	69
2.5.4.4.	L'aspect matériel de cette contribution	71
2.5.4.5.	Le rôle de l'Institut Goethe d'Abidjan dans la promotion de l'enseignement de l'allemand.....	73
3.	Enseignement de l'Allemand à partir de 1974/75	75
3.1.	L'enseignement de l'allemand dans le sillage des tentatives de réforme de la politique éducative ivoirienne amorcée à la fin des années 60.....	75
3.2.	La place faite à l'enseignement de l'allemand depuis la réforme éducative de 1977.....	78
3.3.	Le(s) but(s) assigné(s) à l'enseignement de l'allemand.....	83
3.4.	Le profil de la formation (initiale) des enseignants ivoiriens	84
3.4.1.	La formation au département d'allemand de l'U.N.C.I.....	87
3.4.2.	La formation au département d'allemand de l'E.N.S. d'Abidjan.....	89
3.5.	Les idées maîtresses ayant présidé à la conception des manuels " <i>Yao lernt Deutsch</i> " et " <i>Ihr und Wir</i> ".....	94
3.5.1.	Les lignes directrices de la politique culturelle étrangère de la R.F.A. à partir de 1970	94
3.5.2.	Le tournant dans la didactique des langues étrangères au début des années 70	95
3.6.	Présentation des manuels " <i>Yao lernt Deutsch</i> " et " <i>Ihr und Wir I</i> ".....	98
3.6.1.	Présentation générale de " <i>Yao lernt Deutsch</i> "	98
3.6.1.1.	Présentation de " <i>Yao lernt Deutsch I</i> " (édition 1984).....	99
3.6.1.2.	Présentation de " <i>Yao lernt Deutsch II</i> " (édition 1984).....	99

3.6.1.3. Présentation de " <i>Yao lernt Deutsch III</i> " (édition 1983).....	100
3.6.2. Présentation de " <i>Ihr und Wir I</i> ".....	102

DEUXIÈME PARTIE: QUESTIONS DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION ET ÉTUDE CRITIQUE DES CONTENUS PROPOSÉS EN CIVILISATION DANS " <i>YAO LERNT DEUTSCH</i> " ET " <i>IHR UND WIR I</i> ".....	105
---	-----

1. Aperçu historique de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères.....	106
1.1. Naissance de la "Realienkunde" ou philologie des "realia" en Allemagne.....	106
1.2. Naissance de la "Kulturkunde" en Allemagne.....	108
1.3. Les raisons de la "mise à l'index" de la civilisation dans le cours de langue étrangère en R.F.A.	110
1.4. Les raisons de la "re-prise en compte" de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères en R.F.A.	112
1.5. La civilisation et la notion de "compétence de communication" de D. HYMES.....	114
1.6. La civilisation et la notion de "compétence de communication" de HABERMAS/PIEPHO	116
2. La Politique culturelle étrangère de la R.F.A. et le "concept élargi de culture"	118
3. Tentative de définition de la "civilisation" (Landeskunde)	119
4. "Communication interculturelle": une métaphore abusive	122
4.1. Conditions (à remplir) pour une véritable "communication interculturelle" dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire.....	123
4.2. Conditions (à remplir) pour une communication "pseudo-interculturelle".....	124
5. Possibilités et limites pour un "travail critique" dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire	128
6. Autres aspects de la critique des contenus proposés en civilisation dans " <i>Yao lernt Deutsch</i> " et " <i>Ihr und Wir I</i> ".....	132
6.1. Le rapport textes/illustrations dans " <i>Yao lernt Deutsch</i> ".....	132
6.2. La relativisation de certaines affirmations sur la civilisation allemande dans " <i>Yao lernt Deutsch</i> "	136
6.3. Le rapport textes/illustrations dans " <i>Ihr und Wir I</i> ".....	140

6.4 Critique de quelques aspects de la civilisation présentés dans "Ihr und Wir I".....	141
QUELQUES PROPOSITIONS EN GUISE DE CONCLUSION.....	144
ANNEXES.....	149
BIBLIOGRAPHIE.....	172
INDEX	179
TABLE DES MATIÈRES	184