

OBSERVATIONS SUR L'ETAT ACTUEL DE  
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN  
REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE <sup>1</sup>

1. La conception des buts et des méthodes de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne a considérablement changé pendant les quinze dernières années. Il n'est peut-être pas inopportun d'offrir, dans ce volume, au linguiste et responsable de l'éducation qu'est le recteur Antoine, un bref compte rendu de ce changement. Celui-ci concerne surtout l'étude de la langue étrangère pendant les premières années de son enseignement. Il est moins sensible dans la phase de l'enseignement qui suit cette première période. Les classes terminales des lycées se situent toujours dans une perspective humaniste. Elles continuent à poursuivre, consciemment ou inconsciemment, des buts que le XIX<sup>e</sup> siècle avait assignés à l'étude des langues anciennes. Tandis que l'enseignement des langues vivantes aux débutants n'a plus guère la prétention de soumettre les élèves à la gymnastique intellectuelle caractéristique de l'enseignement du latin, les classes terminales restent, comme du temps où prédominaient les langues anciennes, au service d'une certaine idée de la culture. On ne peut certes pas obtenir la moyenne en français dans les classes terminales sans faire preuve d'une certaine connaissance de la langue étrangère, mais une fois que ce seuil est atteint, le contenu du travail de l'élève compte au moins autant que son expression en langue étrangère. Aucun professeur de français préparant ses élèves au baccalauréat ne se contente de l'enseignement de la langue étrangère à proprement parler. Pour utiliser une formule un peu emphatique, on pourrait dire que tous ces professeurs cherchent, en quelque sorte, aussi à armer leurs élèves pour la vie en les confrontant à certaines œuvres littéraires, et de plus en plus aussi en les sensibilisant à certaines évolutions du monde moderne qui peuvent être perçues dans la civilisation française contemporaine. Contrairement à ce qui était en usage auparavant, depuis une quinzaine d'années, des sujets de ce genre sont traités dans l'enseignement du français en Allemagne, même s'il ne s'agit pas de faits spécifiquement français et si des tendances analogues sont observées

dans la civilisation allemande contemporaine (2).

2. La nouvelle conception de l'apprentissage de la langue étrangère pendant les premières années de son enseignement est due à l'action conjointe de nouveaux manuels et de nouveaux programmes d'enseignement. Jusque vers 1965-1970, la théorie de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne se réclamait avant tout d'un mouvement de réforme phonétique, dont le manifeste a été publié en 1882 par le phonéticien Wilhelm Viëtor (*Der Sprachunterricht muß umkehren*) (3). Comme à la même époque Paul Passy en France, Viëtor fondait l'autonomie didactique de l'enseignement des langues vivantes par rapport à l'enseignement des langues anciennes, sur le fait que l'enseignement d'une langue vivante comporte nécessairement un entraînement à sa prononciation spécifique (4). Pour rendre cet entraînement efficace, on exigeait que la langue étrangère devienne la principale langue de l'enseignement pendant les cours de français ou d'anglais, ce que l'on appelait à l'époque la «méthode directe». En Allemagne, cette méthode directe fait partie des traits caractéristiques de l'enseignement traditionnel. Bien que le mouvement de réforme inauguré par le manifeste de Viëtor se soit aussi inspiré de l'apprentissage plus ou moins inconscient de la langue maternelle, l'enseignement systématique de la grammaire n'a jamais vraiment cessé, dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne. Les exercices structuraux ont été courants bien longtemps avant le structuralisme linguistique. Pour présenter la grammaire, on utilisait cependant de plus en plus des textes qui pouvaient intéresser les élèves et qui permettaient de ce fait de les faire parler (5). En général, seul le choix de ces textes décidait de la sélection du vocabulaire à enseigner. Malgré les origines phonétiques de la conception traditionnelle de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne, les résultats de l'enseignement de la prononciation sont d'ailleurs restés plutôt modestes, avant l'utilisation systématique du magnétophone dans les classes. Ce qui restait du mouvement de réforme après quelques décennies, c'était surtout que les professeurs avaient pris conscience de l'importance des activités orales dans l'enseignement d'une langue vivante, ce qui ne les empêchait pas cependant de noter les élèves principalement sur les résultats des interrogations et des compositions écrites. Comme dans l'enseignement de toutes les autres matières, il fallait que les notes données aux élèves reposent sur des documents écrits incontestables.

3.1. La situation qui vient d'être décrite n'a fondamentalement changé,

## L'enseignement actuel du français en RFA

pour l'enseignement du français en Allemagne, qu'avec la parution du manuel *Salut A* (6). Ce manuel, publié pour la première fois en 1968, se caractérise par les trois faits suivants :

1) Les textes destinés à présenter la langue étrangère sont choisis de façon à pouvoir être, en quelque sorte, réutilisés par les élèves dans leurs contacts avec des francophones. Dans le cadre de l'apprentissage systématique de la grammaire du français, les élèves apprennent aussi ce que l'on dit dans un bureau de tabac, une épicerie ou un café français. Avec *Salut A*, l'enseignement scolaire du français en Allemagne utilisait pour la première fois dans une large mesure un manuel qui incorporait les éléments constitutifs d'un guide de conversation dans une présentation systématique de la langue étrangère.

2) Le vocabulaire et la grammaire sont strictement limités. En principe, seules les données du Français Fondamental du premier degré sont enseignées.

3) Un des deux principaux auteurs du manuel *Salut A* peut être considéré comme francophone, ce qui garantit l'authenticité de la langue enseignée, et surtout l'authenticité de la langue orale. En fait, l'extrême majorité des 30 leçons du manuel ne se compose que de dialogues, c'est-à-dire de textes oraux.

3.2. Beaucoup de gens l'ont oublié entre temps, mais à l'époque, en 1968, la parution du manuel *Salut A* a été ressentie comme une sorte de révolution. Les manuels parus depuis s'en sont tous plus ou moins inspirés, tout en cherchant à éviter les défauts qu'on y trouve aussi. Les manuels plus récents (7), dont certains sont l'œuvre des auteurs mêmes de *Salut A*, offrent plus d'exercices communicatifs ; ils utilisent des éléments visuels pour faire parler les élèves ; ils cherchent à dépasser le cadre rigide du Français Fondamental ; ils s'efforcent de mieux assurer la répétition des contenus d'enseignement que les élèves ont dû assimiler antérieurement ; et surtout, ils proposent des solutions plus astucieuses pour la progression grammaticale. Mais pratiquement, tous les manuels continuent sur la lancée de *Salut A*, pour ce qui est des trois principaux points mentionnés ci-dessus (8).

4. L'orientation de l'enseignement du français inauguré par le manuel *Salut A* correspond assez largement aux idées qui dominent actuellement dans l'élaboration des programmes ministériels (Lehrpläne, Richtlinien) pour l'enseignement du français en Allemagne. Ces programmes sont assez marqués par le fait que les institutions d'enseignement supérieur

et de recherche en République Fédérale ne se sentent qu'exceptionnellement concernées par l'étude scientifique de l'enseignement scolaire du français. Les ministères provinciaux de l'éducation délèguent en général leur compétence dans ce domaine à des commissions de professeurs, dont la qualification essentielle est constituée par leur expérience de l'enseignement. Sauf pour le niveau du baccalauréat, il n'y a guère de concertation entre les différentes provinces dans l'élaboration des programmes scolaires (9).

5.1. La seule institution qui élabore des programmes de français valables sur tout le territoire de la République Fédérale, et même dans certains pays limitrophes, est le centre de documentation et de recherches des Universités Populaires en République Fédérale («Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes»). Pour les universités populaires, qui enseignent les matières les plus variées dans toutes les localités de quelque importance, l'existence de programmes relativement précis est une nécessité impérieuse, car elles ne disposent pas d'un corps enseignant homogène, et leurs cours s'adressent à un public assez mêlé. Aucun diplôme n'est exigé des personnes qui s'inscrivent dans les universités populaires. On y trouve des élèves des classes terminales des lycées qui cherchent à approfondir l'enseignement scolaire, des parents d'élèves qui voudraient pouvoir mieux aider leurs enfants, mais aussi des personnes qui viennent pour des raisons professionnelles, ou pour préparer un voyage touristique dans un pays francophone.

5.2. Comme les conditions énumérées à l'instant pourraient favoriser un certain laxisme dans les études, la confédération des universités populaires allemandes organise tous les ans des examens standardisés, qui garantissent la valeur des certificats délivrés. Les programmes qui ont été élaborés à cette fin seront rapidement présentés par la suite. Etant donné leur validité sur l'ensemble du territoire de la République Fédérale, leur importance dépasse largement le cadre des universités populaires. Ils sont un facteur important sur le marché du manuel de français en Allemagne et reflètent assez bien les questions que l'on se pose en ce moment dans la programmation des cours scolaires de français en Allemagne.

5.3. Les programmes de français des universités populaires sont tout d'abord caractérisés par une grande liberté méthodologique. Ils ne précisent que les buts et les contenus de l'enseignement. Le choix des

## L'enseignement actuel du français en RFA

méthodes est laissé aux professeurs, mais les buts de l'enseignement et les manuels disponibles conditionnent évidemment dans une large mesure les méthodes pouvant être utilisées. Une deuxième caractéristique des programmes de français des universités populaires est la réduction énergique des contenus de l'enseignement, au-delà de ce qui a été réalisé dans l'élaboration de *Salut A*. La grammaire et le vocabulaire du Français Fondamental du premier degré ont été revus et précisés en fonction des besoins d'un Allemand adulte apprenant le français. En principe, seules les fautes par rapport à cet inventaire linguistique sont sanctionnées à l'examen qui termine les cours de français. En plus, l'inventaire linguistique a été complété 1) par un catalogue exhaustif des intentions communicatives devant être maîtrisées en langue étrangère (on enseigne comment s'excuser, comment remercier, comment demander un service, comment prendre parti, comment exprimer une supposition, etc.), et 2) par un catalogue exhaustif des sujets que l'on doit pouvoir traiter en langue étrangère (on doit par exemple pouvoir parler de son logement, des transports en commun, des repas habituels, etc.). Les intentions communicatives et les sujets mentionnés à l'instant ne sont cependant envisagés que par rapport à certains rôles communicatifs et par rapport à certains types de «textes». On enseigne, par exemple, comment s'exprimer en tant que client dans un magasin, mais on n'exige pas la maîtrise du rôle de vendeur. Pour ce qui est des «textes», dans les limites de l'inventaire linguistique, des intentions communicatives et des sujets envisagés, l'enseignement est censé assurer la compréhension de pratiquement tous les textes oraux ou écrits. Par contre, sur le plan de la production écrite, on ne vise en principe que la capacité de rédiger des lettres personnelles ou «semi-formelles». Les programmes ne s'expriment que de façon sommaire sur la capacité de production orale (10).

6.1. La limitation et la précision des buts de l'enseignement dans les programmes actuels pour l'enseignement du français en Allemagne constituent un progrès certain. On a renoncé à juste titre à la conception d'une connaissance globale de la langue étrangère, qui correspondrait à la découverte intuitive de «l'esprit» de cette langue, ou qui résulterait du fait qu'on a appris — une fois pour toutes — à «penser» dans la langue étrangère (11).

6.2. L'explicitation des options pragmatiques visées par un cours de langue étrangère comporte cependant aussi certains risques, et cela même si l'on ne tient pas compte du fait que les besoins langagiers

envisagés par les programmes n'ont été identifiés jusqu'à présent que de façon assez subjective. Personne ne conteste qu'il faille préparer les élèves à certaines situations de la vie quotidienne du peuple étranger, mais l'enseignement du français dans les universités populaires et les écoles secondaires allemandes ne saurait avoir pour objectif principal de faire apprendre aux élèves comment se comporter en tant que touristes en France. Cet enseignement doit préparer aussi la possibilité d'un dialogue véritable, dont le déroulement est nécessairement imprévisible. On peut craindre que les élèves les mieux préparés à « fonctionner » dans certaines situations communicatives, soient en même temps les moins bien préparés à s'affirmer dans d'autres situations, d'autant plus que l'enseignement de l'usage authentique de la langue étrangère, préconisé par tant de programmes, est souvent contraire au principe selon lequel l'enseignement doit permettre la réalisation d'un maximum d'intentions communicatives à l'aide d'un minimum de moyens linguistiques. La majorité des auteurs des manuels de français utilisés en Allemagne n'a pas encore clairement reconnu la nécessité de délimiter d'une façon relativement autonome la « langue cible » de l'enseignement d'une langue étrangère par rapport aux usages multiples de cette langue comme langue maternelle. Recherchant avant tout l'authenticité des « actes de parole » enseignés, on a en ce moment tendance à négliger la description rigoureuse des données linguistiques qui méritent le plus d'être apprises. C'est sans doute ce fait qui, actuellement, après les progrès des quinze dernières années, gêne le plus l'enseignement du français en Allemagne (12).

Fritz ABEL

Université d'Augsbourg (RFA)

#### NOTES

- (1) Texte revu et annoté de la deuxième partie d'une conférence faite à Québec, à l'Université Laval, le 16 octobre 1982 dans le cadre du Troisième Colloque du G.R.E.D.I.L. (Groupe de Recherches en Didactique des Langues). La première partie de la conférence était consacrée au cadre institutionnel de l'enseignement du français en RFA. Voir à ce sujet les articles de Franz-Josef ZAPP et de Jürgen OLBERT dans : *Perspectives sur la didactique des langues étrangères en République Fédérale d'Allemagne*, [éd. par] Winfried Kleine, Paris, 1978 (Etudes de linguistique appliquée, nouvelle série, n° 31).

## L'enseignement actuel du français en RFA

- (2) Les dossiers publiés pour l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands par les maisons d'édition Diesterweg (Frankfurt), Hirschgraben (Frankfurt), Klett (Stuttgart) et Lensing (Dortmund) illustrent bien les tendances décrites ici. Voir également à ce sujet : Fritz ABEL, Jürgen LANG, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien*, Tübingen, Narr [à paraître, avec un résumé en français].
- (3) Se reporter de préférence à la troisième édition de ce texte, dans laquelle Viëtor a commenté lui-même, dans des notes, le succès historique de son pamphlet de 1882 : QUOUSQUE TANDEM [Pseud. de Wilhelm Viëtor], *Der Sprachunterricht muss umkehren ! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Dritte, durch Anmerkungen erweiterte Auflage, Leipzig, Reislund, 1905.
- (4) Voir à ce sujet : Fritz ABEL, «Gegen den Begriff der Artikulationsbasis», *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* [Berlin], 1982, n° 219, p. 19 - 33.
- (5) Voir à ce sujet : Hans BODE, *Die Textinhalte in den Grundschen Französischlehrbüchern. Eine fachdidaktische Untersuchung von Lesestoffen französischer Sprachlehrbücher für höhere Schulen in Deutschland zwischen 1913 und 1969*, Frankfurt [etc.], Lang, 1980 (surtout p. 52 sq.).
- (6) Albert BARRERA-VIDAL, Ludwig FRANKE, *Salut (A) Grundkurs. Französisches Unterrichtswerk*, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1968, VI 210 p. Les principaux éléments complétant le livre de l'élève sont :  
*Grammatisches Beiheft*  
*Lehrerheft*  
*Lehrerausgabe*  
*Extra. Zusatzübungen zu Salut Grundkurs*  
*Variations. Variationstexte und Bildgeschichten*  
*Tests zum Grundkurs.*  
Cf. à ce sujet aussi : Fritz ABEL, «Die Behandlung des 'Teilungsartikels' in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland», [In:] *Sprache in Unterricht und Forschung. Schwerpunkt Romanistik*, [éd. par] R. Baum et al., Tübingen, Narr, 1979, p. 49 - 75. Cette publication étudie la façon dont est traité l'article partitif dans les manuels *Salut (A) Grundkurs* et *Cours de Base* (Stuttgart, Klett, 1972, sq.).
- (7) Notamment les manuels *Cours de Base*, *Cours Intensif* et *Echanges* (publiés chez Klett à Stuttgart), *Salut B*, *Salut B Compact* et *Salut Intensivkurs* (publiés chez Diesterweg à Francfort), *Lebendiges Französisch* (Hueber, Munich) et *Méthode Orange* (Langenscheidt-Hachette, Munich).
- (8) Il est impossible d'exposer ici les origines des traits caractéristiques de *Salut (A)*. Les cours élaborés par l'armée américaine pendant la deuxième guerre mondiale ont sans doute eu plus d'influence que certains courants traditionnels de l'enseignement parascolaire des langues en Allemagne. Les travaux que le Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe a promus dans un esprit semblable (*Threshold Level*, *Niveau Seuil*, *Nivel Umbral*, *Kontaktschwelle Deutsch*) n'ont paru que plusieurs années après la première publication de *Salut (A)*.
- (9) Voir à ce sujet les instructions arrêtées en vue de l'harmonisation des épreuves de français au baccalauréat par les ministres de l'éducation des Länder de la

République Fédérale : *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Französisch*, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, première version adoptée le 27 juin 1975 ; nouvelle version arrêtée le 30 mai 1980, [in :] *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik*, Neuwied, Luchterhand, 1975 et 1981.

- (10) Ce compte rendu s'appuie sur la sixième édition de la brochure *Das VHS-Zertifikat Französisch*, Frankfurt am Main, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Pädagogische Arbeitsstelle 1979). La première version de ce texte, rédigée essentiellement par Albert Raasch, a paru en 1969. La confédération des universités populaires allemandes a également élaboré des programmes pour un niveau intermédiaire — appelé «Grundbaustein» — inférieur à celui de la «Zertifikatsprüfung».
- (11) Pour la conception traditionnelle de la connaissance pratique d'une langue étrangère, cf. : Fritz ABEL, «Wandruszkas 'Interlinguistik' und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht. Bemerkungen zur Weltbildthese», [In :] *Europäische Mehrsprachigkeit*. Festschrift für Mario Wandruszka, [éd. par :] Wolfgang Pöckl, Tübingen, Niemeyer, 1981, p. 471 - 491.
- (12) Pour une conception linguistique du but de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère, voir : Fritz ABEL, «Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts», [In :] *Logos Semantikos*. In Honorem Eugenio Coseriu [éd. par] Brigitte Schlieben-Lange, Berlin, de Gruyter, 1981, vol. 5, p. 7 -18. Voir aussi au sujet de la planification de l'enseignement de la prononciation française à des germanophones : Fritz ABEL, «Vorschlag eines Abschlußprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige», [In :] *Die Neueren Sprachen* [Frankfurt], 1982, n° 81, p. 289 - 304.