Received: September 14, 2018 | Reviewed: October 3, 2018 | Accepted: November 15, 2018

UDC 81`276.16(671.1)(072) | https://doi.org/10.62413/lc.2018(2).04
Research Article Citations

RÉORIENTER LA MOTIVATION EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES : UN ATOUT POUR L'AFRIQUE FRANCOPHONE / REORIENTING MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: AN ASSET FOR FRENCH-SPEAKING AFRICA

Marlyse GHOMSI NINKAM
Ph.D., Chercheuse
(Université Catholique d'Afrique Centrale, Cameroun)
(Université Laval, Québec, Canada)
marlyse.ghomsi-ninkam.1@ulaval.ca, https://orcid.org/0009-0009-0434-9801

Abstract

The teaching of foreign languages in Africa, as an inheritance from colonization, was initially a way for Westerners to subjugate the Africans who were meant to serve them. The Western desire to subjugate Africans was materialized by well-developed teaching contents and methods for this purpose. The great focus on the civilization of these countries helped to create a strong integrative motivation among African populations: they too aspired to the wellbeing that they were made to dream of. The status of foreign languages, especially the German language, as well as the teaching methods has thus evolved over time. However, the failure of these imported methods has given rise to reflections within the research community. These researchers later on highlighted the necessary contribution of the social context to the success of the teaching/learning process and the possible improvement of the living conditions. An analysis of a German textbook has in fact, revealed the continuity of the preponderance of foreign ideologies, despite the various reforms, that took place in the field of education. This led us to reflect on how to teach this language according to our priorities. This contribution aims to analyze the status of foreign languages, as well as the multilingual context in which learners from French-speaking Africa live, and then to examine the benefits they can derive from them, for themselves and for their different nations, if contextualization in the teaching process becomes a reality. This form of resilience seems to be one of the opportunities, if properly implemented, for Africa to access development and the kind of modernity that suits Africans, as pointed out by Jean Marc Ela. The theoretical framework is based on socio-didactics and the methodology is the qualitative analysis of the content of a German textbook. However, even if resilience is necessary, the need for integration remains, hence the need for a balance between integrative and instrumental motivation.

Keywords: *foreign languages, sociodidactic, motivation, competences*

Rezumat

Predarea limbilor străine în Africa, ca moștenire de la colonizare, a fost inițial o modalitate pentru occidentali de a-i subjuga pe africanii care trebuiau să-i slujească. Dorința occidentală de a subjuga africanii s-a concretizat prin conținuturi și metode de predare bine dezvoltate în acest scop. Concentrarea deosebită asupra civilizației acestor țări a contribuit la crearea unei puternice motivații integratoare în rândul populațiilor africane: și ele aspirau la bunăstarea la care au fost făcuți să viseze. Statutul limbilor străine, în special al limbii germane, precum și al metodelor de predare a evoluat, astfel, de-a lungul timpului. Cu toate acestea, eșecul acestor metode importate a dat naștere unor reflecții în cadrul comunității de cer-

cetare. Cercetătorii au evidențiat ulterior contribuția necesară a contextului social la succesul procesului de predare/învățare și posibila îmbunătățire a condițiilor de viață. Analiza manualelor a scos la iveală, de fapt, continuitatea ideologiilor străine, în ciuda diverselor reforme, care au avut loc în domeniul educației. Acest lucru ne-a determinat să reflectăm asupra modului de a preda această limbă în funcție de prioritățile noastre. În articol, ne propunem să analizăm statutul limbilor străine, precum și contextul poliglot în care trăiesc elevii din Africa francofonă și apoi să examinăm beneficiile pe care le pot obține din aceste condiții, pentru ei înșiși și pentru diferitele lor națiuni, dacă contextualizarea, în procesul de predare, devine realitate. Această formă de reziliență pare să fie una dintre oportunități, dacă este pusă în aplicare în mod corespunzător, pentru ca Africa să aibă acces la dezvoltare și tipul de modernitate care se potrivește africanilor, așa cum a subliniat Jean Marc Ela. Cadrul teoretic se bazează pe socio-didactică, iar metodologia este analiza calitativă a conținutului unui manual de germană. Cu toate acestea, chiar dacă rezilienta este necesară, nevoia de integrare rămâne, de unde și nevoia unui echilibru între motivația integrativă și cea instrumentală.

Cuvinte-cheie: *limbi străine, sociodidactic, motivație, competențe*

Introduction

Jusqu'ici l'enseignement des langues étrangères s'effectue en Afrique comme faisant partie du curriculum français, on parle de langue vivante II. Mais le contexte multilingue fait de la langue étrangère au moins la langue tierce, avec les langues que l'apprenant connait déjà. Au regard de ce contexte multilingue, on peut déjà imaginer l'anxiété de l'apprenant. Cependant les méthodes d'enseignement et les finalités sont peu questionnées. On assiste à une transposition simple des méthodes d'enseignement occidentales. La question que nous posons est la suivante : L'enseignement décontextualisé des langues étrangères en Afrique n'est-il pas une source d'échec? L'apprenant, sa communauté et son pays en tirent-ils pleinement profit ? Une contextualisation de l'enseignement des langues étrangères pourrait renforcer une motivation instrumentale chez les apprenants, développer leurs compétences en faisant d'eux de véritables acteurs sociaux, bien outillés pour transformer la société. Dans une approche sociohistorique, nous allons présenter le contexte historique de l'enseignement des langues étrangères, examiner les méthodes d'enseignement ainsi que le type de motivation qui en découle. Nous allons, par la suite ouvrir la boîte noire de la sociodidactique qui constitue notre cadre théorique et analyser ses implications dans l'enseignement, en termes de motivation instrumentale, approche par les compétences et élément d'intégration nationale.

Historique des langues étrangères en Afrique francophone

Plusieurs pays d'Afrique francophone à l'instar du Gabon, de la Côte d'Ivoire, du Mali, du Sénégal, du Cameroun etc. disposent dans leurs programmes d'enseignement des cours de langues étrangères, vestiges pour la plupart d'entre eux, de la colonisation. Nous allons faire mention ici principalement de l'allemand et de l'espagnol, qui ont été adoptés par les pays francophones comme faisant partie du programme d'enseignement français,

dont ils ont hérité. C'est vrai qu'aujourd'hui d'autres langues comme l'Italien, le Chinois et l'Arabe s'y sont ajoutées. Au Cameroun par exemple, les Allemands ont régné de 1884 à 1916. Pour les besoins de service ils ont enseigné quelques bribes de la langue aux indigènes qu'ils avaient choisis et mis à leur service. C'était un enseignement très élémentaire et limité au stricte minimum nécessaire. Cet enseignement, fait entièrement dans la langue allemande, était assuré principalement par des missionnaires catholiques. Ensuite arrivent les protestants qui, eux, ont choisi de contribuer, à leur manière, à l'enseignement, mais en utilisant la langue douala, cet état de chose a créé une cacophonie dans l'enseignement et l'urgence d'une harmonisation était donc signalée (Messina, 2007). Dans cette situation, l'Allemagne reprend le contrôle et organise le processus d'enseignement en trois points essentiels : la suppression de la langue douala dans l'enseignement ; la délimitation de l'enseignement à cinq ans dans le primaire ; la définition des contenus (grammaire, vocabulaire, arithmétique, géographie, histoire de l'Allemagne, science naturelle, chant, dessin, travail manuel). (Messina, 2007, p. 4). Dans ce programme il apparaissait une forte impression de domination, rien de l'environnement de l'apprenant n'était pris en compte. Au contraire tout était fait pour que ce dernier oublie ses origines. Pendant près de trente années, l'allemand va demeurer la « Amts-Verkehrs- und Bildungssprache » (Mbia, 2002, p. 43). Ce qui signifie langue officielle et d'enseignement. Ceci a le mérite, selon Mbia, d'avoir maintenu le Cameroun uni et a fait de la langue allemande, à cette époque-là, le ciment de la paix et de l'unité du peuple camerounais. L'échec de l'Allemagne après la première guerre mondiale lui fait perdre ses territoires d'influence en Afrique au profit des autres puissances occidentales, mais l'Allemand revient cette fois-ci comme partie intégrante du curriculum français, que les colonies avaient adopté (Agnimel, 1994), (Gomsu, 1985), (Mbia, 2002), (Soumaho, 1987). Mais le statut de la langue au Cameroun devait changer, elle est devenue langue vivante II et est enseignée aux côtés de l'Espagnol, uniquement dans le secondaire. Mais une fois de plus les idiomes et les aspects culturels de l'Afrique étaient proscrits dans le processus d'enseignement. La langue allemande est enseignée par les Français avec leurs objectifs et leurs manuels, dans tous les pays africains sous tutelle française, l'inspection étant assumée par un Allemand dans plusieurs pays à la fois. Comme si tous ces pays en constituaient un seul avec un même peuple et les mêmes besoins. Monsieur Schroeder, à titre d'illustration, est resté longtemps conseiller pédagogique dans plusieurs pays africains jusqu'en 1989. Cet enseignement a produit des échecs pendant longtemps. Les européens ont créé un centre de formation des enseignants africains à Abidjan en Côte d'Ivoire, pour pallier ces échecs. Les insatisfactions croissantes vont finalement déboucher sur une décentralisation et chaque pays aura donc l'opportunité d'accueillir un département d'Allemand pour former ses enseignants. Les Allemands vont dorénavant se limiter à l'assistance technique aux Africains et à la promotion de la langue allemande. Mais les objec-

tifs restent vagues. La finalité est d'autant plus vague que les manuels inscrits au programme du secondaire sont utilisés dans plusieurs pays africains. Ce sont des manuels qui s'adressent indifféremment à des publics de nationalité et d'appartenances culturelles différentes (Agnimel, 1994), comme si on avait un élève africain universel. La conséquence en est l'échec massif aux examens certificatifs outre le fait que l'apprentissage de la langue ne résout aucun problème social (Mbia, 2002).

Les méthodes d'enseignement privilégiées

Différentes méthodes d'enseignement se sont succédé dans l'enseignement de la langue allemande en Afrique, en fonction des évolutions dans la société occidentale. La succession des différents manuels d'enseignement privilégiés à chaque époque en est une preuve. Tout d'abord on avait la méthode grammaire-traduction ou classique qui consistait en l'étude de la grammaire et de la mémorisation du vocabulaire en vue de la traduction. La langue était alors perçue comme une collection de règles. L'objet d'enseignement n'était pas précisé. Puis arrive la méthode directe qui a évolué en Europe au 19e siècle et aux États Unis au XXe siècle et qui reposait sur l'utilisation exclusive de la langue cible sans référence aucune à la langue maternelle. La méthode audio-orale (MAO) arrive après, développée dans les années 20-60, où l'accent était mis sur les conduites observables, on note ici un fort ancrage behaviouriste. Les Allemands et les Français ont à cet effet élaboré en 1975 un manuel dit « africain », « YAO LERNT DEUTSCH ». Ce support d'enseignement suscite de vives critiques. Une seconde tentative est faite en 1991 avec « IHR UND WIR », conçu cette fois-ci par 16 auteurs allemands et africains, mais toujours pas d'amélioration. On a finalement abouti au manuel « IHR UND WIR plus » à partir de 2008, conçu par huit auteurs africains et allemands. L'analyse du tome II dudit manuel, inscrit au programme de la classe de troisième dans les établissements africains, fait état d'une méthode éclectique. « La méthodologie utilisée est assez complexe. On a un mélange de méthode directe avec les mots que l'on apprend directement à partir des objets que les apprenants observent et nomment, de méthode audio-orale avec la partie consacrée à la phonétique et les CDs audio qui font partie du matériel complémentaire du manuel. Des 189 exercices que compte le livret d'activité, plus de 50 promeuvent la production orale et surtout écrite » (Ghomsi, 2014, p. 38). Malgré ces améliorations l'enseignement de l'allemand reste « euro centré » (Le Gal, 2011) et rend peu service à l'Afrique. Quel type de motivation est alors perceptible dans ce type d'enseignement.

La motivation

La motivation est, selon Reeve, (1994) ce qui donne énergie et direction au comportement. Cette motivation peut être selon Gardner, intégrative ou instrumentale. La motivation intégrative est alors tributaire du désir de mieux connaitre l'autre, de s'intégrer dans sa communauté, de lui ressembler, voire s'identifier à celui-ci, selon le concept d'identification de Mowrer. L'Allemagne,

par le passé, octroyait beaucoup de bourses, des voyages en Allemagne, des documents, bref multipliait des actions pour favoriser l'intégration des Africains en Allemagne. Les enseignants en formation bénéficiaient automatiquement d'un voyage d'immersion et de perfectionnement en Allemagne. Les bénéficiaires revenaient avec un certain confort matériel et parlaient parfaitement la langue, ce qui favorisait une forte motivation intégrative. La langue étrangère ici avait le statut d' « un objet qu'on manipule pour avoir de bonnes notes » (Bourguignon, 2006, p. 66), et obtenir, par conséquent un prix. De nos jours il y a une réduction drastique des bourses. Le programme d'immersion des enseignants a été arrêté, la pandémie Covid 19 a aggravé la situation, avec la suspension de différents programmes des prix voyage pour les apprenants et les enseignants. C'est vrai que des opportunités de bourses existent encore, mais le bénéficiaire (enseignant ou apprenant) devrait au préalable se démarquer par un dynamisme et un travail exceptionnel dans l'enseignement ou l'apprentissage de la langue allemande ou les activités mises en œuvre dans la vulgarisation de ladite langue. Ce n'est plus automatique. Devons-nous alors continuer d'éduquer « du cou vers le haut » en attendant que ces offrent reprennent ? Allons-nous continuer de former un type d'homme générique, abstrait, qui n'est ni fille ni garçon, ni noir ni blanc (Demba, 2010)? Quelles sont nos priorités ?

Pour une contextualisation didactique

La contextualisation didactique est devenue aujourd'hui, une nécessité pour l'Afrique qui recherche son autonomie et son développement. Dans l'approche d'enseignement proposée jusqu'ici il n'y a pas véritablement des éléments de la culture africaine. C'est vrai que dans le manuel actuel, il y a quelques évocations des aspects interculturels, où l'apprenant a des proverbes allemands dont il doit rechercher des équivalents dans sa langue maternelle (« IHR UND WIR plus », tome II, p. 31), mais ceci reste très superficiel. Plusieurs études, ont montré la nécessité de la contextualisation didactique dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son modèle socio éducationnel Gardner, fait ressortir quatre aspects qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère : le milieu social et culturel, les différences individuelles, le lieu de déroulement de l'action et les résultats. Lave et Wenger (1991) renchérissent cette idée en nous disant que la cognition est située et distribuée, car empreinte des aspects sociaux et des savoirs endogènes et doit également être construite par les différents membres d'une société, car nul n'en détient la totalité. Il y a également des artéfacts culturels, porteurs de sens et inhérents à chaque société. La prise en compte du contexte facilite l'apprentissage, ouvre l'apprenant à l'action. Sullivan (2000) avec le cas des apprenants vietnamiens ainsi que Damien Le Gal (2011), démontrent par leurs analyses l'échec du transfert de pédagogie d'un pays vers un autre, car les réalités sont différentes. Par conséquent la pratique enseignante doit avoir des répercussions sur la vie sociale. Le contexte doit même être la base

et la finalité du processus enseignement/ apprentissage, car en fait « l'avenir de la didactique réside dans la définition de concepts et de méthodes fondés sur la spécificité complexe des terrains multiples et variés sur lesquels elle opère (Cortès, 2003, p. 38). Le contexte renvoie à l'ensemble des conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule (lieu, rôle des participants, attitudes, etc. (Houssen, 2002). On n'est pas obligé de produire tout un autre manuel vu les coûts exorbitants que cela pourrait entraîner, mais tout au moins les inspecteurs peuvent produire une forme adaptée au contexte à l'exemple de « Reflets Brésil » qui est la forme adaptée du manuel de français « Reflets » au Brésil (Le Gal, 2011). Nous mettons l'accent sur les manuels, car ce sont eux qui dictent les finalités et les méthodes d'enseignement. Ce serait un moyen d'affranchir l'Afrique car la didactique des langues fait perdurer « l'universalisme européen qui, sous couvert à la fois d'universalisme scientifique et d'exportation des valeurs « civilisatrices », continu à imposer la domination de son modèle (Castellotti & Moore, 2008, p. 209). Quel modèle adopter ?

La socio-didactique, une notion interdisciplinaire

Définition

Née des travaux de Louise et Michel Dabène, la sociodiactique est un nouveau paradigme dans le champ de la didactique. L'inspiration est venue du linguiste anglais John Rupert Firth, qui a effectué une étude du son et de sa signification en contexte. La fécondité de ses travaux a offert une base solide aux sociolinguistes. Ces derniers ont poursuivi les recherches et les réflexions en ce sens. La sociodidactique est au départ un croisement entre didactique et sociolinguistique, c'est une «didactique articulée au contexte ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques » (Cortier, 2009, p. 10). Les sociologues de l'éducation ont, à la suite des sociolinguistes, défini une sociodidactique, qui puisse tenir compte de la relation entre le sujet, (apprenant), l'objet, (formation) et la société. Ceux-ci prônent donc une collaboration entre la sociologie et la didactique, qui ne tient pas souvent compte de la spécificité de chaque apprenant. Elle favorise « la construction d'un élève générique, abstrait, universel, qui n'est ni fille, ni garçon, ni blanc, ni noir, etc », (Johsua & Lahire, 1999), (Joignaux & Rochex, 2008), cités par Demba (Demba, 2010, p. 62). Pour eux il y aurait un intérêt certain, non seulement à « sociologiser » la didactique mais aussi à « didactiser » la sociologie. Ce dialogue s'effectue par une intercession, un aller et retour entre la didactique et le social via les concepts tels que la transposition didactique et le contrat didactique, l'interactionnisme et de la problématique du rapport au savoir, pour construire un savoir adéquat, opératoire et efficace. Le cours de langue étrangère devient donc « le produit d'une construction sociale engageant les

acteurs et actrices sociaux comme les enseignants et enseignantes, les décideurs administratifs et politiques » (*idem*, p. 50). Cette approche est très souvent associée à la perspective actionnelle dans la didactique des langues étrangères. L'apprenant est vu comme un acteur social et est formé à partir des situations réelles de la vie. L'histoire de la communauté, ses pratiques, ses valeurs et croyances d'une part, l'identité personnelle, les traits individuels de la culture d'autre part, sont déterminants. Par conséquent la transposition didactique, en plus de transformer le « savoir savant » en « savoir à enseigner » vise aussi à adapter ou transformer tout type de contenu (disciplinaire ou non disciplinaire) en un contenu d'enseignement. Dans la même veine Blanchet, Moore, Asselah (2008), Cortier (2009), Davisse et Rochex (1995), Krumm (2003), Rispail (1998, 2003), Sullivan (2000) attribuent au contexte un rôle déterminant pour la réussite du processus enseignement/apprentissage et surtout pour le vivre ensemble apaisé et le développement social. L'Allemand Krumm (2003) s'intéresse surtout au multilinguisme dans les pays d'Afrique qui serait, selon son discours, une source intéressante pour l'acquisition aisée et rapide des langues à travers ce qu'il nomme « Lernökonomie ». Selon lui l'interaction entre les langues dans notre cerveau favorise l'économie des efforts dans l'apprentissage des langues, car il n'existe pas de cloisonnement dans le cerveau entre les langues.

Mise en œuvre

- *au niveau du vocabulaire*

En plus de l'exercice sur la construction du champ lexical, qui est déjà de mise, on pourrait ajouter des noms venant des différents groupes ethniques et nommer certaines situations culturelles. A côté des exercices de synonymie d'antonymie, des rapports hiérarchiques et de la polysémie qui sont déjà un fait dans le cours de langues on peut faire intervenir le contexte en ayant références aux autres langues présentes sur le territoire national, pour évoquer et résoudre au moins le problème de « faux amis » :

Deutsch	Französisch	Englisch
bekommen	recevoir	to receive
werden	devenir	to become
das Mädchen	la fille	the girl
die Tochter	la fille de…	the daughter

Tableau 1 : *Tableau illustratif avec l'allemand, le français et l'anglais*

La maîtrise des articles et des pronoms relatifs qui pose souvent des problèmes dans l'apprentissage peut progressivement être mise en place. Les apprenants qui souvent transposent tout simplement les articles d'une langue à l'autre et commettent des fautes pourront les éviter progressivement. Ils feront une analyse des trois langues et se serviront de l'une pour apprendre l'autre ou pour s'en souvenir, au sens de Krumm. Il en est de même

pour les synonymes et les antonymes. L'enseignant peut également recourir à ce que Nisubire (2002) nomme « culturèmes » c'est-à-dire des mots et expressions vibrants existants dans la culture ou les cultures du pays. Chaque apprenant peut être appelé à dire comment chaque mot appris est dit dans sa langue maternelle, afin que l'on mette en lumière les différentes variations dudit mot. Cette méthode peut s'avérer efficace pour confronter l'apprenant aux cultures existantes dans son pays afin qu'il y soit « enraciné ». Il y a par exemple le mot « tafi » ou encore « taafré » qui signifie ardoise respectivement dans la langue des peuples «Bamouns » et dans celle de la communauté « Bagam », tous situés dans la région de l'ouest au Cameroun et qui est proche du mot allemand « die Tafel », qui signifie le tableau noir. Un autre type d'exercice pourrait consister à remplacer les articles des noms d'une langue à l'autre, de façon concrète, pour voir les changements qui en résultent. La contextualisation peut donc se faire de façon plus réelle et pragmatique en bonifiant les parties du cours. C'est le lieu ici de louer l'action du gouvernement du Cameroun, qui a créé une filière des langues et cultures nationales dans la formation des enseignants à l'École Normale Supérieure de Yaoundé et l'enseignement de ces langues dans certains lycées du pays est déjà une réalité. Mais seulement l'approche gagnerait à être revue pour que toutes les langues, sinon leur majorité soient prises en compte afin d'atténuer le phénomène des langues minoritaires pouvant générer l'orgueil chez les uns ou la frustration chez les autres, selon leur appartenance linguistique.

- *au niveau de la grammaire*

Les structures mises en exergue et inscrites au programme sont traitées comme toujours, mais par la suite on encourage les apprenants, après les exercices d'application, à construire de nouveaux exercices. Des phrases peuvent donc se construire dans les autres langues avec la même structure afin de relever les similitudes et les divergences. Par exemple le pronom relatif dans les trois langues. Ici on va au-delà des travaux existants qui ont analysé les interférences entre les langues et les structures grammaticales pour concrétiser un véritable travail intellectuel chez les apprenants en distinguant par exemple le pronom sujet du pronom complément d'objet direct ou indirect.

- *au niveau de la phonétique*

En plus des techniques déjà utilisées on pourrait introduire les éléments sociaux et culturels. Certains mots dans nos dialectes font partie de l'héritage culturel, ils ont gardé la même prononciation et pourraient être d'une grande utilité pour les apprenants tels que les internationalismes qui facilitent la compréhension. Ceci va aiguiser la curiosité des apprenants qui vont s'informer auprès de leurs parents sur l'existence de ces mots. En outre Cha-

que apprenant identifie dans le texte des mots existants dans sa langue maternelle et à la demande de l'enseignant, les prononce bien pour aider ses camarades. Lorsqu'il est demandé aux enfants d'identifier dans les textes étudiés des mots qu'ils ont dans leurs langues maternelles, ils le font avec beaucoup de joie, comme nous l'observons souvent dans les salles de classe. Ainsi plusieurs langues du pays sont évoquées en classe et ils apprennent chacun quelques mots d'autres langues et même de leur propre langue, car il y en a qui ne savent rien de leur propre langue maternelle. Nous relevons à ce niveau, et ceci pour le déplorer, l'attitude des élèves qui, non inquiets d'ignorer leurs langues maternelles trouvent l'occasion de rire quand les autres se livrent à cet exercice. Nous avons par exemple le mot « Pfarrer » qui est allemand et qui existe dans la langue Béti (même prononciation), ainsi que le mot « Schwein » qui est une injure très répandue au Cameroun (légère différence dans la prononciation car « w » = [v] en Allemand. Pour ne citer que ceux-là.

Les implications de la sociodidactique

- *une approche par compétences*

Née aux Etats-Unis dans l'esprit du « lerning by doing » de John Dewey, l'approche par les compétences (APC) est très prégnante de nos jours et semble même orienter toute intervention éducative. La compétence est la capacité pour l'apprenant de mobiliser les ressources internes et externes pour faire face à de familles de situations (Le Boterf, 2008 ; Perrenoud, 2011). Elle est perçue sous deux aspects principaux: le premier renvoie à une vision étroite, relative au savoir –faire et le second à une vision plus large relative au savoir- agir. L'APC paraît ainsi comme un concept complexe et contextualisé. A ce titre il ne saurait en exister un modèle unique et transparent, transférable d'une société à l'autre. Chaque société bâtit son propre modèle d'intervention en fonction de son histoire, de sa culture et de ses besoins. L'apprenant, acteur social apprend à partir des situations inédites et développe les moyens nécessaires pour y parvenir. L'APC prend en compte la formation holistique. Ainsi dans sa formation l'apprenant réalise des travaux individuels, des travaux en binôme ou en trinôme, des travaux en tant que membre d'un groupe, il en est de même pour la mesure et l'évaluation de ses apprentissages. Il apprend donc à prendre des décisions, à négocier avec les autres qui n'ont pas la même opinion que lui et à assumer la responsabilité collective qu'elle soit bonne ou mauvaise. Il peut étudier des textes allemands, non plus pour les mémoriser, mais pour les analyser dans une relation à l'altérité et pour en donner son point de vue. D'où l'importance de la culture étrangère dans les manuels à condition qu'elle soit bien dosée pour ne pas paraître comme dominante. En ce sens elle aiguise le savoir-faire interprétatif des apprenants bref, « les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations proposées. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés

et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel et doivent être remis en cause » (Byram *et alii*, 2002, p. 31).

- *une approche qui renforce l'éducation à la citoyenneté et l'intégration nationale*

La salle de classe est constituée des apprenants venant d'horizons divers. Ils sont donc en interaction permanente. Cette expérience peut s'avérer très enrichissante dans notre contexte africain, qui est pluriethnique. Par les cours de phonétique, comme nous l'avons vu plus haut, tous apprennent des mots des dialectes les uns des autres et le phénomène des langues minoritaires disparait progressivement. Aucune langue n'est supérieure aux autres. Les apprenants s'acceptent et l'esprit de solidarité, qui caractérise les Africains, reprend ses lettres de noblesse.

- *la motivation instrumentale*

La motivation instrumentale, à la base de ce type d'apprentissage, sera plus bénéfique à l'Afrique. Elle a une valeur utilitariste et sociale et est liée à la compétence. Elle vise la satisfaction des besoins personnels de l'apprenant en termes de reconnaissance sociale, d'insertion socioprofessionnelle, de traduction de ses travaux de recherche etc., selon Gardner. Un apprenant qui cherche à obtenir un emploi de guide touristique se donne les moyens de connaitre son pays, il apprend à élaborer un programme et il s'approprie les caractéristiques des différents types d'hôtels ainsi que des conditions et procédures d'hébergement. Des apprenants en politique, en éducation ou en économie peuvent se servir des informations et du fonctionnement dans ces secteurs en Allemagne pour améliorer leurs performances dans leurs différents domaines et apporter une plus-value à la gouvernance dans leurs différents pays et impulser le développement, surtout que l'Allemagne jouit d'une certaine stabilité économique et politique en Europe. Certes, la motivation intégrative est toujours présente car les deux types ne s'excluent pas, et cette dernière permet de mieux maîtriser la langue. Mais la motivation instrumentale aiderait mieux à se rattraper au cas où l'intégration ne marche pas. Il s'agit de développer chez l'apprenant l'aptitude à saisir des opportunités et s'adapter à toute situation par l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci fait partie des techniques de la « débrouille » qui, selon Jean Marc Ela, serait à la base d'une modernité propre à l'Afrique. Pour lui la sociologie du développement africain qu'il nomme « sociologie du monde d'en bas », se désolidarise de l'universalité d'un modèle de développement unique, véhiculée par l'occident (Akam, 2001).

Conclusion

L'enseignement des langues a longtemps servi comme méthode de domination et d'assujettissement des Africains. Certains parmi ces derniers en ont tout de même tiré des avantages certains, en termes de connaissances et de biens matériels. Toutefois il serait souhaitable que la majorité sinon tous les africains puissent en profiter. Par une approche sociodidactique dans une perspective actionnelle, les Africains pourraient développer des mécanismes, pour tourner à leur avantage cet outil de domination et s'affranchir. La

sociodidactique lie l'enseignement aux questions socialement vives et prépare mieux les apprenants à devenir acteurs d'une société en vue de son développement. Il est certes vrai qu'il ne saurait exister une homogénéité dans la façon d'opérationnaliser les savoirs acquis, qui plus est, les apprenants ne trouveront pas sur le terrain les mêmes situations qu'en classe, ou encore n'exerceront pas le même métier. L'école ne peut prétendre à elle seule développer toutes les compétences (Perrenoud, 2011). Mais tout au moins la sociodidactique pose les jalons des actions futures. Il faudrait, toutefois, faire attention à une grande focalisation sur le contexte pour éviter de faire entorse aux savoirs premiers. Bref il ne faut ni décontextualiser ni surcontextualiser en oubliant les savoirs savants. L'important serait éventuellement un savant dosage entre savoirs locaux et savoirs livresques pour une modernité africaine réussie, pouvant servir à construire des modèles locaux afin de faire face aux modèles internationaux. Il s'avèrerait plus enrichissant et fructueux de mener une étude comparative avec deux groupes d'apprenants pour comparer l'applicabilité et le succès de ces méthodes d'approche (didactique et sociodidactique) des langues.

Références

Agnimel, A. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte D'ivoire. Etude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels* (1958-1992), Thèse de doctorat. Université de Metz.

Akam, M. (2011). *La sociologie de Jean-Marc Ela. Les voies du social*. L'Harmattan.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. *Synergie Europe*, 58-73.

Byram, M. & al. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Language Policy Division. In *Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Council of Europe.*

Cortès, J. (2003). Méthodologie, éthique et didactologie des langues-cultures (DLC). In *J. Cortès, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 384). De Boeck Supérieur.

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité: éducation bi/plurilingue et projets intralinguistiques. *Synergie,* 5, 109-118.

Demba, J. J. (2010). Vers un regard sociodidactique. In *Demba, La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire* (pp. 56-81). Thèse de doctorat en sociodidactique.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*.

Ghomsi, N. M. (2014), *Opérationnaliser la réflexion/action chez les apprenants des langues étrangères par une approche sociodidactique : analyse d'un manuel d'allemand dans*

l'enseignement secondaire au Cameroun IHR UND WIR plus Tome 2. Essai de maîtrise. Université Laval.

Gomsu, J. (1985). Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique noire. Le cas du Cameroun. In *Peuples Noirs Peuples Africains,* 45, 94-116.

Houssen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. A. Encrages (Ed.). *Acquisition et interaction en langue étrangère,* 16, 1-16.

Krumm, H-J. (2003). Deutsch- die Funktion einer europäischen Sprache in Afrika. *Rundbrief, internationaler Deutschlehrerverband,* 69, 10-40.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Le Gal, D. (2011, Mars 14). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat. Université Européenne de Bretagne.

Mbia, C. M. (2002). *Daf - Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten am Beispiel Kameruns.* Thèse de doctorat. Pädagogische Hochschule.

Messina, J. P. (2007). *Contexte historique général de l'enseignement catholique 1890-1960*. http://mahusier.ifrance.com/mahusier/cam_hist.htm, www.peuplessawa.com/downloads/32.doc.

Moore, D. & Castellotti, V. (2008). La compétence plurilingue. In *Regards francophones* (vol. 23). Peter Lang.

Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde: stratégies et activités didactiques*. Éditions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF.

Puren, C. (2006g), De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde,* 347, 37-40.

Reeve, J. M. (1994), *Motivación y emoción*. Ed.

Soumaho, M.-N. (1987), Le rôle de l'école et de l'Etat dans le processus de développement capitaliste au Gabon. In M.-N. Soumaho, *Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture. Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon* (pp. 122-125). Presses universitaires du septentrion.

Sullivan, P. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 115-132).