



Les limites de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde au Cameroun

Chancelline Armelle Nongni Kendjio

Université Marie et Louis pasteur, France

armellechance@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-1418-7174>

Reçu le 30-11-2023/ Evalué le 09-01-2024 / Accepté le 29-03-2024

Résumé

Cet article propose une réflexion à la fois théorique et analytique sur la formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Elle s'oriente essentiellement sur les limites de cette formation initiale qui, selon nous, ne prépare pas au mieux les futurs enseignants pour le public plurilingue et interculturel auquel ils auront à faire face. Plus précisément, nous soutenons que la formation initiale des enseignants de français au Cameroun fait trop peu de place aux savoirs sur les notions telles que le plurilinguisme et l'interculturalité. Ainsi met-elle en évidence ces lacunes par une analyse qualitative du contenu des documents officiels qui instruisent la formation initiale des enseignants de français de deux écoles normales, celle de Yaoundé et celle de Maroua. Nous considérons que l'enseignement du plurilinguisme et de l'interculturalité pourrait concourir à l'acquisition des savoirs nécessaires et utiles à l'enseignant de français pour les situations de classe au Cameroun.

Mots-clés : politique éducative, formation initiale, plurilinguisme, interculturalité, approches plurielles

The Limits of new Teacher Training for FLES in Cameroon

Abstract

This article offers both theoretical and analytical reflections on the initial training of French teachers in Cameroon. It focuses essentially on the limits of this initial training which, in our opinion, does not best prepare future teachers for the multilingual and intercultural public they will have to face. More precisely, we maintain that the initial training of French teachers in Cameroon gives too little space to knowledge on concepts such as plurilingualism and interculturality. It thus highlights these gaps through a qualitative analysis of the content of official documents which instruct the initial training of French teachers from two teacher training schools Yaoundé and in Maroua. We consider the teaching of plurilingualism and interculturality as useful in acquiring the knowledge necessary to and useful for French classroom situations in Cameroon.

Keywords : education policy, new teacher training, plurilingualism, intercultural, interdisciplinary approaches

Introduction

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 103) définit la formation comme : « l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus ». Il distingue trois types de formations des enseignants (Opcit : 104) :

- *la formation à..., qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique*
- *la formation de..., logique psychologique correspondant à la formation personnelle ;*
- *la formation pour..., logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle.*

Bien que la formation des enseignants regroupe les trois types de formation susmentionnés, nous ne mettrons l'accent que sur la formation disciplinaire et didactique dans le cadre de cette réflexion. À ce sujet, les auteurs de ce dictionnaire (2003 : 105) posent des questions qui nous semblent essentielles pour « cette formation disciplinaire et didactique » :

1. *À partir de quelle situation de départ peut-on envisager de proposer des ensembles de compétences à acquérir ? ,*
2. *Quelles sont les procédures qui permettent de décrire et définir ces situations de départ ainsi que ces ensembles ? ,*
3. *Vers quelles modifications des identités sociales et professionnelles doit-on aller pour espérer l'amélioration dans les systèmes d'enseignement prévue au départ ? .*

Nous comprenons au regard de ce questionnement l'importance et même l'exigence d'organiser une formation à partir de la « situation de départ ». Ignorer ce détail revient à offrir une formation décontextualisée et inappropriée. Cependant, au Cameroun, cette « situation de départ » pose déjà un problème par une planification linguistique qui donne la part belle à un bilinguisme national au détriment du multilinguisme et du plurilinguisme des populations. C'est la raison pour laquelle l'hypothèse sur laquelle nous fondons cette réflexion est la suivante : la prise en compte du contexte social plurilingue et multiculturel devrait servir de point de départ à l'organisation de formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Autrement dit, nous posons que l'enseignement approfondi de

notions telles que le plurilinguisme et l'interculturalité dans le cadre de la formation théorique dans les écoles normales armerait de façon conséquente les enseignants camerounais pour les pratiques de terrain. Pourquoi cette proposition ? Tout simplement parce que les élèves qu'ils auront dans le futur parlent pour la plupart plusieurs langues ou sont en contact avec plusieurs langues.

Nous nous attellerons donc à mettre en exergue les limites de la formation initiale théorique des futurs enseignants de français au Cameroun. Nous analyserons principalement les attendus concernant le profil des futurs enseignants de français, les missions de la formation et les programmes de formation. Des six écoles normales que compte le Cameroun, nous avons choisi celle du centre et celle du grand nord, notamment : École normale de Yaoundé, École normale de Garoua.

Pour nous, il y a une fracture entre la formation initiale théorique et les réalités du terrain marquées par le plurilinguisme des élèves qu'auront ces futurs enseignants au sortir de l'école de formation. La présence furtive de notions telles que l'interculturalité dans leurs formations initiales constitue des manquements qui se répercuteront plus tard par la non prise en compte des biographies langagières de leurs élèves et le rejet des langues premières des apprenants. D'où la démotivation dans les apprentissages du français.

1. De la politique linguistique aux programmes de formation initiale

Le but de cette partie est de présenter la toile de fond sur laquelle se fonde l'organisation des programmes dans les départements de français des écoles normales. Il s'agit de la politique linguistique en vigueur.

1.1. La politique linguistique

La politique linguistique d'un pays est la manière dont l'État gère l'utilisation des langues présentes dans tous les secteurs de la vie nationale conformément à l'idéal gouvernemental et aux objectifs socio-économiques et culturels à atteindre. Son élaboration s'appuie sur divers objectifs tels que la modernisation (du lexique, du système graphique), la

défense ou l'expansion d'une langue, les rapports entre langues, le développement, la volonté d'unifier linguistiquement un pays, etc. (Calvet, 2021 : 277). Au Cameroun, l'objectif majeur de la construction de la politique linguistique en cours était l'unification car ce pays compte plus de 200 langues. Nous avons :

a. Les langues officielles

Le pays compte deux langues officielles que sont l'anglais et le français.

b. Les langues nationales ou régionales

Cité par Nongni (2016), Garabaghi, affirme qu'« une langue nationale est une langue dotée d'une orthographe reconnue et dont la normalisation est à l'étude et jouissant d'un certain soutien de la part du gouvernement ». Partant de cette définition, nous citerons comme langues nationales les langues suivantes parlées dans différentes régions du Cameroun : le bulu (sud), le feke, le medumba, le ghomala, le guembong... (ouest), le duala, le bassa, le yabassi... (littoral), l'eton (centre).

La différence entre langue « officielle » et langue « nationale » n'est pas très claire, et l'usage de ces formules peut varier d'un pays à l'autre. Sémantiquement, « officielle » connote plutôt les fonctions administratives de la langue tandis que « nationale » renvoie à ses fonctions identitaires. (Calvet, 2021 : 278).

c. Les deux autres statuts des langues au Cameroun

Nous les tirons d'une réflexion de Ndibnu Messina Ethe (2013) :

- Les langues secondes : la langue seconde est celle que les locuteurs utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première. Aussi, les créoles telles que le pidgin-english et le camfranglais (camerounais + français + anglais) sont considérés comme des langues secondes au même titre que le français et l'anglais en milieu monolingue rural.

- Les langues maternelles : la langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. Le pidgin-english et le français deviennent au fil des ans des langues premières (ou maternelles) des jeunes

qui deviendront plus tard des enseignants de langues secondes. Ils maîtrisent partiellement leurs langues maternelles et les langues à enseigner.

En fin de compte, la planification des langues par le pouvoir politique partait d'une bonne intention mais elle a conduit à une hiérarchisation des langues et celle-ci se manifeste dans la loi éducative. Les savoirs sur les notions comme le plurilinguisme et l'interculturalité sont extrêmement rares. Nous allons le confirmer dans les programmes de formation.

1.2. Des programmes de formation des futurs enseignants de français au Cameroun

Dans le cadre de notre réflexion, nous nous intéressons aux écoles normales supérieures camerounaises car ce sont elles qui assurent la formation initiale des enseignants de toutes les matières et pour ce qui nous concerne des enseignants de français. Nous allons maintenant marquer un temps d'arrêt sur les ENS de Yaoundé et de Maroua par une présentation de leurs programmes de formation.

a. Présentation de l'école normale supérieure de Yaoundé

L'École normale supérieure de Yaoundé, ayant été créée pour faire face aux perspectives d'évolution de l'enseignement primaire et secondaire tracées par le premier plan quinquennal de développement du Cameroun, a ouvert ses portes en novembre 1961. Elle a bénéficié de l'aide du Fonds spécial, l'Unesco exerçant les fonctions d'agence d'exécution, ainsi que de l'aide du Fonds européen de développement. Cette école répondait à l'impérieux besoin de fournir au Cameroun un corps enseignant qualifié qui permette de développer l'enseignement du second degré, encore embryonnaire à cette époque et dépendant à peu près complètement de l'aide étrangère. Elle était également chargée de former des inspecteurs de l'enseignement primaire, des professeurs de pédagogie et des directeurs de centres de formation du corps enseignant primaire. La formation initiale des enseignants du secondaire est assurée par les ENS. Il existe deux cycles de formation autant pour les futurs enseignants de français que pour tous les autres futurs enseignants. Les étudiants du premier cycle sont admis à condition d'être titulaire d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire général. Leur formation dure trois ans et ils peuvent, après leur licence en

Lettres modernes françaises, poursuivre leur formation au second cycle. L'accès des étudiants externes au second cycle se fait soit par voie de concours pour les titulaires d'une licence en Lettres modernes françaises soit par voie de retour sur titre. (Nseapan, 209).

Placés sous l'autorité du chef de département assisté d'un ou d'une secrétaire, des enseignements dans les filières Lettres Bilingues et Lettres Modernes Françaises sont assurés par des enseignants permanents, associés ou vacataires. On peut noter la présence de la promotion de la recherche fondamentale et pédagogique dans les domaines suivants : la didactique, la linguistique et la littérature. Le département du français a pour mission de former les professeurs du secondaire, en langue française et en littérature française et francophone. Il forme aussi les professeurs bilingues (anglais-français). Chacune de ces filières comporte deux cycles, sanctionnés par le Di.P.E.S 1 pour le premier cycle qui dure six (6) semestres ; et le Di.P.E.S 2 pour le second cycle qui dure quatre (4) semestres. Le département de français regroupe trois (3) types d'enseignement : les unités d'enseignement fondamentales, les unités d'enseignement complémentaires, et les unités d'enseignement professionnelles et transversales. Dans le cadre de notre réflexion nous n'aborderons que les unités d'enseignement fondamentales dans la formation initiale théorique des enseignants en langue et littérature française et francophone.

Niveau 1	Niveau 4
• Histoire de la littérature française, • Grammaire française et histoire de la langue française, • Littérature africaine, • Didactique du français, • Initiation à la stylistique, • Introduction à la stylistique et aux théories linguistiques, • Introduction à la critique littéraire	• Littérature camerounaise, • Morphosyntaxe et lexicologie, • La méthodologie de la recherche, • L'épistémologie de la littérature, • Linguistique du discours et stylistique, • Narratologie, • Sémantique lexicale, • Littérature comparée • Linguistique et anthropologie africaine.

Tableau 1. Cours dispensés

b. Présentation de l'école normale supérieure de Maroua

La présentation de cette école de formation des enseignants est tirée de leur site officiel. Il y est précisé qu'elle a été créée par décret présidentiel

n° 2008/282 du 09 août 2008 et qu'elle est le tout premier établissement de l'Université de Maroua. Elle jouit par ailleurs d'une réputation nationale et sous-régionale. Ce qui fait qu'elle a déjà formé plus de 18.000 enseignants en activité dans les lycées et collèges du Cameroun et du Tchad. Le site en présente ces cinq missions générales :

- La formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire général, des professeurs de l'enseignement normal et des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- La formation continue, le recyclage et le perfectionnement des personnels enseignants et administratifs du système éducatif et des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- La formation à distance et en réseau des personnels éducatifs ;
- La formation au bilinguisme académique et national et la promotion de l'éducation citoyenne interculturelle ;
- La promotion de la recherche en général et de la recherche en éducation en particulier.

Nous n'avons pas pu avoir des informations sur le profil et les programmes.

Niveau 1	Niveau 2
• Histoire de la littérature française du Moyen Âge au XVI^e siècle • Panorama de la Littérature africaine • Esthétique des genres littéraires : les genres majeurs • Initiation au latin • Phonétique française	• Rhétorique et argumentation • Initiation à la linguistique : de Saussure à Martinet • Introduction à la didactique du français • Expression et Communication • Les thèmes littéraires par les textes • Méthodologie et Didactique des exercices écrits

Tableau 2. Les cours dispensés

Nous allons maintenant analyser ces programmes dans le but de faire ressortir la « situation de départ » qu'est la politique linguistique dont ils sont le reflet.

2. Analyse critique des programmes de formation théorique des futurs enseignants de français

2.1.Méthodologie

La méthode utilisée pour analyser l'offre de formation initiale dans ces écoles normales est la méthode qualitative et plus précisément l'analyse du

contenu. Nous procéderons par l'identification de la fréquence ou non de deux items (plurilinguisme et interculturalité) et leurs rangs d'apparition dans l'association car « la congruence des deux critères (fréquence et rang) constitue un indicateur de la centralité de l'élément ». (Abric, 1994 : 83).

a. École normale de Yaoundé

- Analyse de la mission

Par cette phrase « Il assure également la promotion de la recherche fondamentale et pédagogique dans les domaines suivants : la didactique, la linguistique et la littérature » on aurait espéré voir dans les contenus d'enseignement des références aux avancées de la recherche scientifique en didactique du français. Cependant ce n'est pas le cas, puisque tout ce qui est développé dans le monde scientifique à l'instar de l'interculturalité ou du plurilinguisme n'y figure pas. Deux visions semblent donc s'opposer : d'un côté il est à constater une volonté manifeste à s'arrimer à l'évolution scientifique dans le champ de la didactique du français et d'un autre il faut noter un statu quo de l'existant en matière d'unité d'enseignement.

- Analyse du profil

Au regard du profil, on observe l'absence d'une présentation des compétences attendues du futur enseignant de français. Il n'est mentionné que le diplôme qu'il devrait avoir au sortir de sa formation. On s'éloigne ainsi de la définition du profil que nous propose Cuq (2003 : 104) pour qui :

Un profil est le plus souvent un ensemble de savoirs complété par des compétences professionnelles et/ou des capacités personnelles, souhaitées ou réelles, requises en fin de formation initiale et jugées nécessaires à l'exercice du métier. Ce niveau de savoirs et de compétences nécessaires est validé par une certification (concours, examen) extrêmement variable d'un pays à l'autre et exigée pour le recrutement.

On relève dans la définition de Cuq - précisée plus haut- l'idée de compétences dans le concept de profil. Peut-être dirait-on que c'est implicite en soutenant que posséder un diplôme d'enseignant suppose des compétences acquises qui sont requises pour ce métier. Mais nous pensons qu'il est nécessaire d'explicitier les attendus de la formation pour plus de clarté.

- Analyse des unités d'enseignement

Cette analyse se fera au regard de la fréquence et du rang des matières enseignées que nous considérons comme des items.

Au niveau 1 qui concerne les futurs enseignants recrutés avec le baccalauréat on observe une fréquence des unités d'enseignement portant sur la langue et la littérature française au détriment de la langue africaine. De même au niveau 4 pour les licenciés. En termes de pourcentage, nous sommes à 10 % pour l'un et 20 % pour l'autre. Cela renforce l'idée de la fracture entre la formation initiale et l'avancée de la recherche scientifique qui, aujourd'hui, barre la voie à toutes formes de discrimination linguistique et culturelle. En effet,

Dans cette période de mutation, la fonction de l'université ne peut pourtant plus se fonder sur la seule transmission des patrimoines culturels et de savoir-faire académiques, en comptant sur le hasard des conditions sociales et des talents individuels pour compenser l'absence de pédagogie. L'hétérogénéité sociale et culturelle croissante des publics ne peut plus être ignorée ; elle contraint à une prise en compte à la fois précoce et méthodique de leur diversité, tant dans l'analyse des besoins que dans les manières de transmettre les savoirs, de former et d'évaluer. (Albero, Nagels, 2011 : 3).

b. L'École normale de Maroua

L'analyse de la formation initiale ici ne portera que sur les missions et les cours dispensés.

- Analyse des missions

Nous notons qu'en plus de la promotion de la recherche scientifique comme proposé par l'école normale de Yaoundé, l'école normale de Maroua préconise « La formation au bilinguisme académique et national et la promotion de l'éducation citoyenne interculturelle ».

Cette inscription de l'interculturalité est à féliciter. Mais regardons les unités d'enseignement pour voir si l'éducation à l'interculturalité est véritablement effective.

- Analyse des cours enseignés

En parcourant les unités d'enseignement on est désillusionné. En effet la prise en compte de l'interculturalité et du plurilinguisme est plus faible qu'à l'école normale de Yaoundé. À Maroua, ce n'est qu'au niveau 1 qu'il est

fait mention d'une unité d'enseignement ayant partie liée avec le contexte. Toutes les autres unités ne portent que sur le français. Ce qui pourrait faire un pourcentage de 10 % pour l'ensemble de la formation.

2.2. Bilan de l'analyse critique des programmes

En somme, cette analyse critique a permis de mettre en évidence les limites de l'offre de formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Nous avons identifié ces limites par la présence évasive des concepts ayant un rapport avec la diversité. Cette offre de formation n'est non seulement plus pertinente mais elle nourrit les conflits linguistiques à l'école. En réalité, la politique linguistique qui sous-tend la construction de ces programmes confère aux langues nationales un statut secondaire, et ne les considère ni comme « déterminant de la pédagogie méthodologique ni comme outil de communication pour une transition à la langue officielle ». (Carrington Lawrence, 1981 : 54). Alors, quel contenu pour une bonne contextualisation des savoirs en formation initiale ?

a. Pour une formation aux approches plurielles

Nous posons qu'« [...] il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture [...] » (Castelotti, 2001 : 3) par les approches plurielles. En effet, les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et cultures. Elles sont à opposer à ce que l'on appelle les approches « singulières » qui ne portent que sur une langue ou une culture donnée, et c'est en cela qu'elles semblent particulièrement intéressantes dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ces approches plurielles sont reconnues au nombre de quatre : l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et enfin l'Éveil aux langues.

b. L'approche interculturelle

Les approches d'interculturalités et d'éducation interculturelle sont apparues dans les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70, et s'adressaient aux sociétés, comme la France, qui devaient faire face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants. Face à la diversité grandissante des sociétés, l'éducation interculturelle est rapidement

devenue un enjeu pour les minorités, les migrants, tout comme l'ensemble des élèves, ainsi qu'un défi pour les autorités éducatives.

Ainsi, travailler à rendre les individus interculturels, c'est-à-dire plus à même de reconnaître et accepter l'altérité semble être une solution intéressante. L'éducation interculturelle choisit donc de considérer les différences culturelles- et linguistiques- non plus comme des obstacles, mais comme une source d'enrichissement mutuel. L'hétérogénéité de la société devint une norme, et non plus un handicap qu'il faudrait compenser. Par la rencontre et la découverte de l'altérité, les élèves sont amenés à se décentrer de leur culture, à la reconnaître comme étant la leur, mais également à en accepter d'autres. Ils évitent ainsi les préjugés inhérents à la différence culturelle, s'ouvrent progressivement à d'autres cultures, les différencient et les reconnaissent sans jugement de valeur.

De cette (re) connaissance mutuelle doivent naître des relations harmonieuses et pacifiques entre les individus d'une même société ; c'est là l'objectif de l'éducation interculturelle.

Les approches interculturelles encouragent donc « une réflexion tant sur la culture étrangère que sur la culture maternelle » qui « met l'accent sur la formation à la disponibilité, à l'apprentissage de système de valeurs différentes », c'est « un mode d'investigation du fait culturel (qui cherche à) développer une compréhension des cultures. » (Defays, 2011 : 51).

c. L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre langues parentes est une pratique très ancienne dont on trouve de nombreux témoignages tout au long de l'histoire des peuples, notamment dans le cadre d'échanges commerciaux en Méditerranée par exemple.

L'intercompréhension est aujourd'hui une méthode d'apprentissage des langues qui propose de travailler sur les langues d'une même famille (langues romaines, langues germaniques, langues scandinaves...), en tirant parti de leurs ressemblances. L'effort est concentré sur les compétences de réception en langue étrangère (lire, écouter) et laisse de côté les compétences de production (parler, écrire). Il s'agit tout d'abord pour l'apprenant d'acquérir la méthode de compréhension des autres langues de la famille de sa langue maternelle, ou langue de l'école ou toute autre langue apprise, pour pouvoir ensuite développer des compétences de

lecture et de compréhension orale dans celles-ci. L'objectif de l'intercompréhension n'est pas un apprentissage poussé de la ou des langues étrangères, et n'en remplace pas une étude approfondie, mais propose une familiarisation avec les langues étrangères, afin de faciliter une communication plurilingue. La formation à l'intercompréhension et l'apprentissage des langues se complètent, puisque les connaissances acquises dans une langue étrangère serviront de pivot pour la découverte d'autres variétés de la même famille. L'intercompréhension permet donc à des personnes parlant des langues parentes de communiquer sans difficulté, en utilisant chacun sa propre langue.

Cette méthode présente de nombreux avantages. Chaque interlocuteur ayant recours à sa langue maternelle, chacun peut ainsi exprimer clairement sa pensée et n'a pas besoin de simplifier son message comme il devrait le faire s'il devait utiliser une langue étrangère qu'il ne maîtrise nécessairement pas aussi bien que sa langue première. Quelques semaines d'apprentissage suffisent pour acquérir une bonne compréhension écrite et orale des autres langues, et permettre une intercompréhension satisfaisante. De plus, le recours à l'intercompréhension valorise les compétences de réception et les connaissances des locuteurs, qui comprennent qu'ils n'ont pas besoin de maîtriser une langue étrangère pour communiquer. Les inhibitions souvent associées à l'apprentissage et l'utilisation disparaissent et autorisent une communication beaucoup plus libre.

Dans le contexte camerounais, cette méthode semble particulièrement adaptée aux langues maternelles des élèves et répond parfaitement à une suggestion de notre part qui est de décroïsonner la formation initiale des enseignants de français et des enseignants de langues nationales. Ce décroïsonnement favoriserait un profil d'enseignants qui aurait les moyens de permettre à chacun de ses élèves de communiquer dans sa propre langue. Par-là, le recours à une autre langue est évité et la diversité entretenue.

d. La didactique intégrée

Le concept de didactique intégrée des langues est apparu pour la première en 1973 au cours d'un symposium à Turku en Finlande, organisé par le conseil de l'Europe dont le thème était « *Le lien entre l'enseignement*

de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes ». Les principes généraux de cette didactique furent résumés en trois recommandations expliquant que d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences et que les efforts déployés en vue d'établir les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres sont loin d'avoir été suffisants. Une deuxième recommandation préconisait également que l'un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères devrait être d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent. Enfin, la troisième recommandation invitait les professeurs enseignants ces langues à coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs.

Concrètement, la didactique de l'intégration des enseignements linguistiques peut se définir du point de vue de l'enseignement, comme la recherche des ressemblances et des différences entre les langues, et du point de vue de l'apprentissage, comme la recherche de pratiques didactiques cohérentes qui permettent un renforcement réciproque des enseignements des différentes langues. Dans la pratique, il s'agira d'utiliser les langues dans lesquelles les élèves sont les plus compétents dans le sens de l'anticipation par rapport aux autres langues : tout ce qui s'apprend, donc, dans une langue doit s'apprendre dans l'optique de fournir un cadre de référence plus ample à l'intérieur duquel pourront s'insérer, décalées dans le temps, les activités d'apprentissages relatives aux autres langues. Inversement, les notions abordées à l'aide d'autres langues permettront par rétroaction (n) d'enrichir la réflexion métalinguistique des élèves. Du côté des enseignants, il s'agira d'organiser les programmes d'enseignement de manière à ce qu'ils se servent les uns les autres, tout comme les langues se soutiennent mutuellement. La didactique intégrée est conçue dans un objectif d'économie didactique : elle permet aux professeurs de ne pas refaire dans chaque langue ce qui a déjà été fait dans les autres, et aux élèves de développer leur conscience métalinguistique : elle doit être intégrée au cursus scolaire.

Dans ce souci d'intégration, la prise en compte par l'école des langues maternelles des élèves lorsque celles-ci ne sont pas les langues de l'école devient primordiale. Qu'il s'agisse d'une langue régionale, d'un dialecte ou d'une autre langue étrangère parlée dans le cercle familial, il est essentiel de les valoriser à l'école, aux yeux des autres et de leurs locuteurs, et de les intégrer aux enseignements.

e. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'héritier des travaux pédagogiques conduit en Grande-Bretagne dans les années 80 à l'initiative du professeur Éric Hawkins, sous le nom d'origine de *Langage Awareness*.

Face à l'échec scolaire important en Grande-Bretagne, et notamment en langue étrangère Hawkins souhaitait introduire l'étude de la langue au sens large dans les cursus scolaires enfin de développer chez les élèves une meilleure connaissance de leur langue maternelle, ainsi qu'une meilleure conscience de l'objet langue. Il recommandait l'étude de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues. Pour le professeur, le savoir langagier était une discipline de nature à lier l'étude de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, et l'étude de l'une renforcerait la connaissance de l'autre, et inversement. Entraîner les élèves à confronter l'organisation de la ou des langues qu'ils connaissent serait donc de nature à favoriser une prise de conscience des règles qui régissent les langues, et développer ainsi ce que l'on nomme les compétences métalinguistiques, c'est-à-dire les capacités à analyser et comprendre le fonctionnement de la langue. Cette approche permettait également de reconnaître davantage les langues d'origine des enfants, qui voyaient enfin en leur bi-plurilinguisme un avantage, plutôt qu'un handicap.

Mise de côté dans les années 90 en Grande-Bretagne, cette approche a été reprise dans le monde francophone sous le nom d'Éveil aux langues ou Éveil au langage et a suscité l'intérêt de nombreuses études en Europe, notamment en France (à Grenoble ou à Dijon), ou encore en Autriche et en Allemagne. Vers la fin des années 90, le projet Evlang, coordonné par Michel Candelier a été mené dans plusieurs pays européens de 1997 à 2001 et s'appliquait à la mise en œuvre et à l'analyse d'un curriculum expérimental aux langues. C'est dans le cadre de ce projet qu'a été élaborée la définition suivante de l'Éveil aux langues :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école a l'ambition d'enseigner ; cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global-le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.

Partant du principe que c'est en se confrontant à des fonctionnements linguistiques différents que l'on prend conscience du système de sa propre langue et que l'on est ainsi plus apte à de nouveaux apprentissages, l'Éveil aux langues devrait être introduit à l'école primaire, comme accompagnement des apprentissages linguistiques, et doit par conséquent être intégré aux curriculums scolaires.

D'une manière générale, l'ensemble de ces approches a pour but de préparer les élèves à vivre dans les sociétés multilingues et culturellement diverses, en proposant la rencontre avec un éventail le plus large et varié possible de langues.

Il est tout de même capital pour nous d'ajouter avec Maurer (2010) que la considération du plurilinguisme en contexte européen est différente de celle du contexte africain :

L'absence des langues premières des apprenants dans les systèmes éducatifs entraîne souvent un monolingisme de fait, l'école fonctionnant dans une langue européenne, français ou anglais selon les anciennes appartenances coloniales. Dès lors, la construction d'un plurilinguisme scolaire suppose d'abord l'émergence des langues premières africaines et, partant, la construction d'une didactique de ces langues comme langues premières, un défi auquel les systèmes éducatifs ne se sont pas encore réellement confrontés.

Cette déclaration de Maurer met à jour les conditions d'une construction d'un plurilinguisme à l'école :

- La présence des langues premières dans les systèmes éducatifs ;
- Le changement de statuts des langues premières qui passent de langues dominées à langues dominantes.

Partant de ces éléments, on peut reconnaître une évolution dans le cas de l'école au Cameroun. Certaines langues nationales sont enseignées à l'école. Mais il reste encore à faire, comme « la construction

d'une didactique de ces langues comme langues premières ». Par ailleurs de belles initiatives africaines existent et le Cameroun y prend part. Il s'agit du projet ELAN.

3. Pour la formation au plurilinguisme africain : ELAN (École et Langues nationales)

ELAN est un projet lancé par la francophonie et qui propose les langues nationales comme médium pour l'enseignement au même titre que le français ou l'anglais. Elle assoit sa proposition sur le principe du transfert.

Il repose sur une bonne connaissance du fonctionnement de sa langue L1. Pour eux, il est important de faire découvrir à l'école le fonctionnement des langues premières des élèves. Et pour cela il faudrait privilégier les approches métalinguistiques comme la grammaire, la conjugaison... plutôt que l'approche communicative.

Ainsi l'élève sera capable de comparer le fonctionnement de sa langue avec le français, d'observer les ressemblances et les différences et effectuer des transferts.

Pour ce programme ELAN, l'enseignant devra passer par la pédagogie active pour faire découvrir à l'élève le fonctionnement de sa L1, ensuite emprunter à la L2 le métalangage pour formaliser. Ce qui induit la mise en application du principe de comparaison en bi plurilinguisme. Les démarches de l'approche ELAN sont les suivantes :

- L'enseignement des langues africaines : Approche métalinguistique ;
- L'enseignement du français langue seconde : Approche communicative au début et continuer avec l'approche métalinguistique ;
- Le rôle de l'enseignant : Amener des règles de grammaire en posant des questions sur les phrases et des parties de texte portant sur l'événement à décrire par des activités ludiques et l'entraîner à différencier les sons entre L1 et L2. C'est ce qu'on appelle la discrimination auditive.

L'étape de l'enseignement des langues africaines suppose une bonne maîtrise de la didactique des langues africaines par les enseignants.

Les promoteurs de ce projet Elan rejoignent Maurer (2010 : 6) pour qui en « Afrique, la construction d'une didactique du plurilinguisme passe d'abord par une intégration dans l'univers scolaire des langues parlées par les enfants avant d'entrer dans cette institution et en dehors de cette institution ». Autrement dit, on ne saurait développer les compétences plurilingues des élèves tout en ignorant leurs biographies langagières.

Pour sa mise en œuvre, Maurer (2010 : 10) avance quelques solutions :

- *Apprendre aux élèves à mieux communiquer dans une des langues de leur milieu en développant des aptitudes que n'exerce pas le milieu naturel : si cela est évident du côté de l'écrit en réception et en production, il importe de réfléchir au développement d'aptitudes orales n'entrant pas en contradiction avec les places traditionnellement attribuées aux enfants dans ces sociétés ;*
- *Aider les élèves à comprendre le fonctionnement de ces langues premières (à partir d'analyses de corpus oraux ou écrits) de manière à les faire entrer dans la compréhension du fonctionnement d'une langue, étant entendu que celle-ci n'est pas le modèle de toute langue ; au contraire, faire porter l'analyse sur des éléments dont on sait déjà qu'ils seront traités différemment par la L2 ; aller donc vers des formes de réflexivité créant les conditions au tissage de liens entre les systèmes linguistiques appelés à devenir le répertoire bilingue des élèves, permettant ainsi aux élèves d'apprendre consciemment une nouvelle langue en établissant des liens avec le déjà là ;*
- *Prendre en compte le niveau réel de formation des enseignants : primaire achevé, secondaire, exceptionnellement au-delà. Pareille prise en compte du niveau de formation initial, tant du point de vue de la maîtrise des langues que de celle des gestes professionnels, participe de la contextualisation nécessaire à toute didactique du plurilinguisme. Les impacts en termes de formation (initiale ou continuée) des enseignants sont importants : il faut pouvoir les doter au départ de quelques connaissances sur le fonctionnement des langues africaines (et du français) et parallèlement les former à la création et l'utilisation d'activités permettant de faire travailler les élèves à la mise au jour de ces règles de fonctionnement : comment constituer un corpus d'observation de phénomènes linguistiques, comment l'observer, l'interroger par hypothèses et vérification d'hypothèses, comment tirer des règles de fonctionnement, autant d'activités qui ne font pas aujourd'hui partie de la panoplie de la grande majorité des enseignants africains qui, faute de formation pédagogique, en sont réduits à reprendre les modèles transmissifs qu'ils ont eux-mêmes subis en tant qu'élèves ;*
- *Accompagner les enseignants au travers de savoirs de base sur les langues, en tant que codes (code de communication, verbal, et non-verbal, code grammatical, etc.) et en tant qu'histoires de vie ; que ceux-ci élaborent des "scénarii réflexifs plurilingues" dès la formation initiale ; que ces scénarii soient mis en relation avec les langues vécues et apprises dans la classe ; que ces scénarii*

s'appuient sur les autres domaines d'apprentissage, sur l'environnement scolaire et familial des élèves, sur les cultures environnantes.

Nous remarquons qu'en bien des points, Maurer - à l'instar de notre propos - insiste sur la nécessité de former les enseignants de français aux mécanismes de fonctionnement des langues des élèves et ceci dès la formation initiale.

Conclusion

Au fil de cette réflexion, nous avons démontré une limite capitale à l'organisation de la formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Les programmes d'enseignement ignorent le contexte social dans lequel vont évoluer les futurs enseignants. Ils n'évoquent pas ou très peu le concept de diversité. Et cette ignorance est une résultante de la politique linguistique en vigueur dans le pays, où les langues sont non seulement hiérarchisées mais se côtoient de très près créant le plus souvent des conflits linguistiques. Nous avons donc postulé que l'enseignement du plurilinguisme et de l'interculturalité constitue un enjeu véritable pour la formation initiale de ces futurs enseignants. Nous avons en revanche ajouté que cette didactique des plurilinguismes devrait être propre à celle des pays africains car leur réalité est différente de celle des pays européens.

Nous terminerons par cette affirmation : le défi des départements de français des écoles normales camerounaises est majeur. En effet, nous reconnaissons que notre proposition de former les enseignants à la didactique du plurilinguisme et à l'interculturalité passera obligatoirement par un changement de la politique éducative et plus largement de la politique linguistique.

Bibliographie

Albero, B., Nagels, M. 2011. « La compétence en formation : Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité ». *Éducation & Formation*, n° 296, p. 13-30.

Beacco, J-C. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet, P., Chardenet, P. (Dir.), Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 31-40.

- Blanchet, P. 2013. « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 4, n° 2, p. 29-39.
- Calvet, L. 2021. « Politique linguistique ». *Langage et société*, hors-série, p. 275-280.
- Castelloti, V. 2001. « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°123-124, p. 365 - 372.
- Castellotti, V., Moore, D. 1999. « Schémas en coupe du plurilinguisme ». *Bulletin VALS-ASLA*, vol. 70, p. 27-49.
- Cuq, J-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Defays, J.-M. 2011. Interculturalité et didactique des langues étrangères. In : J.-M. Defays (Ed.), *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales ; Points de vue russes et belges*, p. 45-64.
- Defays, J.-M. 2014. Face à la globalisation : de l'interculturalité implicite à l'interculturalité engagée. In : C. Eid & F. Fadel (Eds.), *Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques*, p. 145-162.
- Defays, J.-M. 2014. Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques. In : colloque international *Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques*, Beyrouth, Lebanon [LB], 2, 3 et 4 mai 2012, p.145-162.
- Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le Français Langue étrangère et seconde : approche humaniste de la Didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : Mardaga.
- École normale supérieure, Yaoundé, Cameroun : *Rapport établi à l'intention du gouvernement du Cameroun par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture agissant en qualité d'organisation participante et chargée de l'exécution du projet pour le compte du Programme des Nations Unies pour le développement, 1961- 1968*. [En ligne] : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132616> [consulté le 24 octobre 2023].
- Kody Bitjaa, Z.D.2001. « Émergence et survie des langues nationales au Cameroun ». *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 11.
- Kody Bitjaa, Z.D.2007. « Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun ». *Hérodote*, n° 126, p. 57-68.
- Maurer, B. 2010. « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste ». *Cahiers de l'ACEDLE*, 7-1. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2036> [consulté le 27 octobre 2023].
- Molinié, M. 2013. *Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative*. Paris : L'Harmattan.
- Mouto Betoko, C. 2013. « Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine ». *Multilinguales*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/3163?lang=en> [consulté le 27 octobre 2023].

Ndibnu Messina, Ethe, J. 2013. « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun ». *Multilinguales*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/3199> [consulté le 30 octobre 2023].

Nongni Kendjio, Ch. 2016. *Didactique de la grammaire et approche plurilingue : cas des élèves de 3e du Lycée d'Akwa* (Mémoire de Master 2 inédit). Université Jean Monnet, Saint-Etienne, France.

Nseanpa, C.J, Tcheuffa Nziatcheu, J. 2018. *Formation initiale des enseignants de Mathématiques à l'école normale supérieure de Yaoundé I : des pratiques actuelles aux perspectives futures*.

Osidimbea, *La mémoire vivante du Cameroun*. [En ligne] : <https://www.osidimbea-edu.cm/superieur/> [consulté le 17 octobre 2023].

Perrenoud, P.1993. « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°19, p.59-76.

Petitjean, C. 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse doctorale, Université de Provence-Aix-Marseille I ; Université de Neuchâtel.



© Synergies France, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

