Revue TDFLE

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré

Gilbert DAOUAGA SAMARI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/256-l-approche-par-competences-en-classe-de-francais-au-cameroun-analyse-des-pratiques-et-representations-a-partir-de-l-experience-d-un-lycee-de-ngaoundere
DOI : numerev_1281
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DAOUAGA SAMARI, G. (2018) L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1281

Résumé :

Cet article vise à interroger des pratiques d'enseignement de l'approche par compétences (APC) et des représentations que deux enseignantes de français de la ville de Ngaoundéré au Cameroun se construisent de cette approche. En s'appuyant sur des observations de leçons, les programmes d'études de sous-cycle d'observation (6^{e} et 5^{e}) et les entretiens menés avec ces enseignantes, ce travail analyse des questions liées à l'application de l'APC au Cameroun en cette période où cette approche est en phase de généralisation au second cycle.

Mots-clés : approche par compétences, pratiques d'enseignement, représentations, didactique de français, lycée de Ngaoundéré

Abstract :

This article aims at questioning the teaching practices of the competency-based approach (CBA) and the representations that two French teachers of the city of Ngaoundéré in Cameroon construct of this approach. Based on lesson observations, the curricula of the observation subcycle (6th and 5th grades) and the interviews conducted with these teachers, this work analyzes issues related to the application of the APC in Cameroon at a time when this approach is being generalized to the second cycle.

Keywords : competency-based approach, teaching practices, representations, didactics of French, Ngaoundéré high school.

Gilbert Daouaga Samari - Université de Ngaoundéré

daouaga@gmail.com

Mots-clés :
Représentations, Approche par compétences, Pratiques d'enseignement, Lycée de Ngaoundéré, Didactique du français

---

Introduction

Alors que nous assistions– dans le cadre des recherches sur l'enseignement bi/plurilingue français/langues et cultures nationales, en date du 04 novembre 2015, à la journée pédagogique[1] organisée par des inspecteurs nationaux de pédagogie dans la ville de Ngaoundéré sur le thème « Préparation et exécution de la leçon selon l'APC-ESV[2] », une enseignante de français, qui répondait à un inspecteur sur les résistances dans l'application de l'APC, déclarait ce qui suit :

> *Jusqu'à ce que vous veniez, je croyais que je me battais dans l'APC, et après je me suis rendu compte que j'étais en train de me noyer. (Enseignante de français, 04/11/2015)*

Plus qu'une prise de conscience des erreurs que cette enseignante commettait avant cette journée, suite aux éclairages apportés par les inspecteurs, il s'agit dans cet extrait de l'expression de la confusion totale dans laquelle se trouv(ai)ent cette enseignante et de nombreux acteurs. En effet, elle a appréhendé toute la difficulté à cerner cette nouvelle approche qu'on vient de lui imposer[3] ainsi qu'à ses collègues.

La déclaration de cette enseignante laisse présager la complexité de la mise en œuvre en situation de classe de cette approche dont les contours peinent à être bien cernés par les acteurs impliqués, mais également celle de leurs représentations autant sur l'approche proprement dite que sur sa mise en œuvre. C'est à ces aspects que se consacre cette réflexion qui, à partir de l'expérience du lycée classique et moderne de Ngaoundéré, examine les innovations et les difficultés liées à l'application de l'APC dans un contexte où la situation du français est fort complexe. Bien que cette langue ne soit pas enseignée comme langue étrangère[4] dans l'établissement qui nous concerne dans ce travail, les leçons qui pourront être dégagées à partir de cette expérience pourront être utiles aux autres contextes. Mais avant d'aborder ces aspects, il est nécessaire de présenter le contexte dans lequel cette recherche a été menée et le processus d'intégration de l'APC dans l'enseignement secondaire général[5] au Cameroun. Pour chacun des problèmes que nous identifierons dans l'application de l'APC, nous optons pour une discussion immédiate accompagnée, parfois, directement des suggestions si nécessaire.

1. Contexte de la recherche

Avant de dire comment nous avons construit les observables, nous allons présenter sommairement le contexte sociolinguistique de la Ville de Ngaoundéré.

1.1. Le contexte sociolinguistique de Ngaoundéré

À l'image du Cameroun en général, ou particulièrement des villes camerounaises,

Ngaoundéré baigne dans un environnement sociolinguistique d'une complexité remarquable. En effet, cette ville universitaire, lieu de convergence de personnes de provenance variée, regroupe des langues d'origine diverse qui n'assument pas les mêmes fonctions.

Ngaoundéré est le chef-lieu de l'Adamaoua, région francophone située dans la partie septentrionale du Cameroun. Étant dans la zone francophone, cette ville a le français comme langue officielle dominante à côté de l'anglais, deuxième langue officielle mais très peu utilisée dans cette partie. Ces deux langues d'origine européenne ont un statut qui les place au-dessus des langues d'origine locale (*fulfulde, gbaya, dii, mbum, tikar, pèrè*, etc.). Cependant, la mobilité occasionne l'arrivée de personnes locutrices d'autres langues dans cette ville, notamment d'autres langues nationales du pays comme le *gidar*, le *tupuri*, le *mundang*, etc. et des langues d'origine étrangère africaine, tchadienne et centrafricaine en l'occurrence. Du point de vue des pratiques de ces langues, les relations ou hiérarchies sont sensiblement revues. Le *fulfulde* s'impose comme véhiculaire principal et le français est relégué au rang de véhiculaire secondaire (Métangmo-Tatou et Tourneux, 2010 ; Métangmo-Tatou 2001).

Ce contexte permet de comprendre la situation du français en milieu éducatif. Dès l'intégration, mieux l'imposition de cette langue dans le système éducatif, le français n'a pas été enseigné comme langue étrangère, du moins pas dans la partie francophone qui nous concerne. Jusqu'à ce jour, il est enseigné comme langue première (Minesec 2014a). Pourtant, des études ont montré que, vu la situation actuelle, cette langue ne fonctionne en Afrique francophone ni comme langue première (si ce n'est seulement dans les grandes villes comme Yaoundé et Douala) ni comme langue étrangère (sinon dans les deux régions anglophones du Cameroun, par exemple), mais comme langue seconde (Maurer 1995 ; 2017). Notre recherche ne porte donc pas sur un enseignement qui se réclame de langue étrangère. Toutefois, l'APC étant appliquée dans tout le système éducatif et cette approche étant intégrée dans tous les établissements à la même période, les pratiques et les représentations analysées dans ce travail peuvent être partagées par d'autres contextes, celui de l'enseignement du français langue étrangère particulièrement.

1.2. De la construction des observables

Ce travail s'inscrit dans le cadre de nos recherches doctorales que nous venons d'achever sur l'éducation bi/plurilingue français/langues locales dans la région de l'Adamaoua. Dans cet article, nous nous intéressons uniquement au français.

Les observables analysés ici sont constitués d'observations de leçons, de programmes d'études, mais surtout d'entretiens compréhensifs (Kaufman 2007) avec deux enseignantes de français. Nous appelons ces enseignantes T1 et T2[6]. L'approche que nous privilégions est qualitative (Blanchet 2011). Il est évident que dans les pratiques d'enseignement, chaque enseignant agit en fonction de la somme des expériences qu'il a acquises tout au long de l'exercice de sa profession, ce qui implique que chacun ait souvent ses marques personnelles dans la conduite des activités de classe. Toutefois, il

est irrécusable que l'expérience d'un enseignant peut être bénéfique pour un autre. D'ailleurs, les enseignants ne se partagent-ils pas des expériences à l'occasion des journées pédagogiques organisées soit par des inspecteurs, soit par des animateurs pédagogiques ? C'est dire que, même si les pratiques et représentations analysées dans ce travail ne sauraient être considérées comme représentatives de celles de tous les enseignants de français de la ville de Ngaoundéré ou du Cameroun, elles nous aideront à apprécier les forces et les faiblesses de la mise en œuvre de l'APC. Par ailleurs, il n'est pas impossible que ces pratiques et représentations soient partagées par d'autres enseignants.

2. Une intégration improvisée dans l'enseignement secondaire

L'intégration de l'APC dans l'éducation au Cameroun a commencé par le primaire[7]. L'expérimentation de cette approche a été lancée à ce niveau, selon Nkeck Bidias (2013), à partir de 2003 pour une durée de deux ans, ce qui devait être suivi par l'élaboration des curricula et la formation des agents superviseurs et des instituteurs :

> *L'expérimentation de l'APC a été mise en œuvre dans cent cinquante (150) écoles primaires pilotes pendant deux (2) ans (2003 et 2004) réparties sur l'ensemble du territoire national. La mise à disposition des curricula élaborés s'est faite en 2009. L'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Elle devrait se poursuivre jusqu'au niveau de l'enseignant de l'école primaire à partir de l'année scolaire 2012-2013 et durant la période 2012- 2016. (Nkeck Bidias 2013 : 241-242)*

Pendant que l'expérimentation de l'APC a commencé en 2003 dans le primaire, au niveau du secondaire, c'est autour de 2012 qu'elle a débuté, notamment par la formation des inspecteurs nationaux, l'élaboration des programmes d'études et l'enseignement de ces derniers dans le sous-cycle d'observation. Ces programmes d'expérimentation ont été remplacés[8] deux ans plus tard. De nos jours, l'application de cette approche est en cours de généralisation dans les autres classes du secondaire. En 2016/2017 déjà, le sous-cycle d'orientation (4^{e} et 3^{e}) avait également ses programmes APC. La situation n'a pas évolué au cours de l'année scolaire qui a suivi.

Si dans le primaire la formation a été planifiée comme cela se perçoit sous la plume de Nkeck Bidias (op. cit.), dans le secondaire, les choses se sont accélérées : les inspecteurs ont certes bénéficié d'une formation sur l'APC ; mais au niveau des régions, il faut relever qu'il est incohérent de former les inspecteurs pédagogiques régionaux au même moment que les animateurs pédagogiques (qui sont des enseignants). En fait, il aurait été souhaitable que cette réforme commence par l'école de formation des enseignants, au lieu de surprendre les enseignants déjà en exercice avec une approche

pour laquelle ils n'ont pas été formés (Daouaga Samari 2017). À notre avis, l'intégration de l'APC ne devrait pas se faire de manière précipitée. Il fallait d'abord attendre que plusieurs promotions d'enseignants formés dans cette approche soient sur le terrain avant de la faire appliquer véritablement. La conséquence est que, encore aujourd'hui, cette approche « suscite de nombreuses interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents » (Téguia et Mohamadou 2015 : 58). Les séminaires organisés, le plus souvent en début d'années scolaires, ne semblent pas encore répondre de manière satisfaisante à ces multiples questions dont parlent Téguia et Mohamadou (op. cit.). Il faut reconnaître que ces séminaires sont importants, mais ils sont tout simplement insuffisants. Bref, la gestion de la réforme suivant les principes de l'APC s'est faite de manière verticale comme dans de nombreux autres pays d'Afrique (Berkaine 2015).

Les conséquences de cette précipitation et de cette improvisation sont considérables. D'une part, les enseignants sont très peu préparés à cette approche, alors qu'ils sont encore accrochés à la pédagogie par objectifs. D'où la déclaration de cette enseignante de français :

Si l'option de changer cette approche pour revenir à l'ancienne (pédagogie par objectifs) pourrait s'avérer inconcevable à ce jour pour les décideurs, l'on pourrait d'une part intensifier la formation initiale et continue des enseignants pour la bonne application de cette approche, et, d'autre part, recadrer la philosophie actuelle de cette approche. Les programmes ont été revus de manière tout simplement à redisposer les anciens contenus dans les nouvelles entrées prévues par l'APC : contenus, exemples de situation, etc. Il aurait fallu une réforme globale à tous les niveaux du curriculum (Berkaine *op. cit*.) de manière à ce que toutes les actions menées à tous les niveaux du système soient en cohérence avec l'approche préconisée. Prenons cet exemple d'incohérence. Dans les nouveaux programmes APC, on remarque la volonté d'intégrer des technologies de l'information et de la communication (internet, téléviseur, microphone, dictaphone, webcam, ordinateur, mégaphone, tablette, ipad, iphone, poste radio, etc.) dans les pratiques d'enseignement du français, alors que nombreux sont les établissements qui n'ont pas de centre multimédia ou qui se trouvent dans des zones non électrifiées, ou encore des enseignants de français qui soit ne savent pas encore utiliser convenablement les outils recommandés (Daouaga Samari, *op. cit*.), soit ne sont pas formés à mobiliser efficacement les outils en situation de classe. Mais encore, le téléphone, considéré pourtant dans les programmes comme un des outils modernes à exploiter en classe de français, est aussi un objet dont la détention à l'école par les élèves est proscrite. Alors que le sixième module (médias et communication) de la classe de 6^{e} par exemple prescrit dans le tableau 6 « l'utilisation du téléphone ». Comment les élèves peuvent-ils apprendre à utiliser à l'école un outil dont le port leur est dans le même temps interdit ?

Comme on le voit, l'intégration de cette approche dans le secondaire s'accompagne d'un certain nombre d'innovations qui, même si elles sont plus ou moins anciennes en didactique des langues, sont quelque peu nouvelles dans l'enseignement du français au Cameroun, et méritent de ce fait d'être discutées.

3. À propos des innovations apportées par l'APC dans l'enseignement du français au Cameroun

Parmi ces innovations, il y en a qui sont pertinentes, même si leur mise en œuvre fait souvent montre de limites, et d'autres qui nous semblent assez discutables.

3.1. Des innovations pertinentes

Ces innovations sont transversales à toutes les disciplines : la centration sur l'apprenant et la tentative de prise en compte des besoins de ce dernier. Toutefois, comme nos enquêtées sont enseignantes de français, ces innovations sont contextualisées, appliquées au cas de l'enseignement de français.

L'un des avantages de l'APC est le fait que, en principe, l'apprenant participe[10] activement à la construction des connaissances. Il ne s'agit plus pour lui de tout attendre de son enseignant, censé lui transmettre ces connaissances. T1, enseignante de français, reconnaît, après avoir déclaré qu'elle a une réponse à deux volets à notre question sur la pertinence de l'approche, qu'avec l'APC, la leçon s'élabore avec l'apprenant ; il n'est plus question pour l'enseignant de venir en classe lui faire écrire une leçon déjà toute faite :

E : Est-ce qu'elle vous paraît d'abord pertinente ? Si elle est pertinente, pourquoi elle semble pertinente ?

T1 : [...] Pertinente, pertinente dans la mesure où c'est...l'enfant, c'est l'élève lui-même qui construit. Donc on lui donne seulement des questions qui le guident, et lui-même il peut construire. Lui-même, il/ à la fin de la leçon, lui-même il peut ressortir la leçon, ce qu'il doit retenir sans qu'on ait besoin de venir directement on commence à lui dicter.

Cette centration passe par l'implication des apprenants dans la recherche des informations concernant la langue enseignée. Dès que les informations sont collectées, la mise en commun, suivie d'une confrontation entre les résultats obtenus, facilite la progression en situation de classe et permet souvent de gagner en temps. Dans la mesure où l'apprenant est au centre de son apprentissage, la leçon sera participative, en principe. Comme chaque apprenant a des résultats à présenter concernant une question précise qui leur a été donnée par l'enseignant, les interactions en situation de classe deviennent assez intenses. En tout cas, comme l'illustre la séquence suivante, les apprenants ne sont pas passifs : il s'agit d'un extrait d'une leçon d'expression orale sur le débat. Après avoir fait travailler les élèves sur le corpus qu'elle a porté au tableau, l'enseignante les amène à analyser le texte à partir des questions qu'elle leur pose : c'est la phase du traitement de la situation-problème[11] :

(Extrait d'une leçon, Classe de 6^{e})

P : cinq minutes +++ bien on commence + « de quoi parlent Abou et Myriam » on a

déjà dit des emballages/ des emballages plastiques

A : plastiques

P : maintenant « ont-ils le même + point de vue ? »

A : moi madame

A : madame

P : (désigne un élève) A

A : non madame

P : ils n'ont pas le même/ le même point de vue c'est vrai ?

AA : oui madame

Dans cet extrait, les élèves répondent à chaque fois aux questions de leur enseignante. Ils co-construisent la leçon.

Si les enseignants sont conscients de la place que l'apprenant occupe désormais dans leur classe, ils n'ignorent tout de même pas que le principal obstacle à cette centration est l'effectif de chaque classe. En effet, plus les apprenants sont nombreux, plus il est difficile de faire intervenir plusieurs apprenants et de suivre chacun d'eux. Opter pour une modalité de travail de groupe ne changera pas grand-chose dans la mesure où les effectifs sont pléthoriques. C'est l'une des raisons pour lesquelles T1, par exemple, relativise sa réponse sur la pertinence de l'APC :

Peu pertinente dans la mesure où nous avons… les effectifs sont d'abord pléthoriques. Ce n'est pas facile à appliquer, les effectifs sont pléthoriques. (T1).

Selon T1, cette approche sied aux classes avec un petit effectif. Mais dans le contexte camerounais, celui de l'Adamaoua en l'occurrence, où les salles de classe sont surpeuplées, il est illusoire de penser que chaque apprenant pourrait contribuer ou être suivi. Ces effectifs rendent la gestion de la classe difficile.

L'autre innovation est l'effort qui est perceptible dans la prise en compte des besoins langagiers des apprenants. En effet, selon les concepteurs des nouveaux programmes, ces besoins se regroupent dans six grandes thématiques appelées modules : la vie familiale et sociale, la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé, la vie économique, les médias et la communication. Ainsi, les leçons de français, quelles qu'elles soient, sont censées s'intégrer dans l'une de ces thématiques. Le but est de permettre à l'apprenant d'avoir des connaissances qu'il pourrait réinvestir dans la vie réelle pour résoudre des problèmes auxquels il sera confronté. Selon T2, enseigner la phrase négative aux apprenants, par exemple, ne revient plus tout simplement à amener l'apprenant à connaître la structure et le fonctionnement de cette forme de

phrase, mais également et surtout à lui permettre d'utiliser cette phrase pour poser une action concrète dans la vie :

T2 : Et l'apprentissage n'est PLUS que théorique. Cet apprentissage PERmet à un enfant de… comment je peux dire ? Cet apprentissage permet à un enfant de résoudre un problème relatif à la vie.

E : Quel genre de problème par exemple ?

T2 : Bon il y a plusieurs problèmes/ Problèmes relatifs à la vie quotidienne, à la vie économique, à la santé, et… à… à… aux relations socioculturelles/

E : Mais est-ce que…

T2 : Son environnement. Bon chaque leçon, euh… a peut-être une compétence attendue. Par exemple une leçon… de grammaire/ qui porte sur la phrase négative. À la fin de cette leçon, l'élève doit, non seulement savoir identifier ou bien construire une phrase négative, mais il doit savoir construire cette phrase négative-là dans le but de résoudre un problème de la société, selon le module enseigné. Je prends le cas du module… qui concerne… la citoyenneté et l'environnement.

E : Oui.

T2 : Le… cours qui porte sur la phrase négative pe… euh… rentre dans ce module-là. Je donne un exemple hein ! de ce que j'ai fait en classe.

E : Oui.

T2 : J'ai choisi un corpus qui parle… de la déforestation. Tu vois un peu ?

E : Hum

T2 : Un corpus qui parle de la déforestation. Et dans ce corpus, j'ai incorporé des phrases négatives. Tu vois un peu ?

E : Ouais.

T2 : Et dans ces ph… ces phrases négatives-là ont des valeurs différentes. J'ai incorporé quatre… trois phrases négatives avec des valeurs différentes. Une phrase négative qui permet d'interdire… la déforestation, une phrase négative qui permet de donner des conseils, qui permet de conseiller… sur les méfaits de la déforestation, une phrase négative qui permet d'INformer sur ce qu'est la déforestation même. Tu vois/ à… au sortir de ce cours, l'enfant peut aller au quartier sensibiliser/

E : Oui.

T2 : Sensibiliser ses voisins sur la déforestation à partir de la phrase négative.

E : ça veut dire que c'est… Euh… dans ce genre de corpus-là, on focalise plus l'attention sur les éléments d'ordre linguistique que sur la thématique elle-même, ou bien…

T2 : Les deux.

On comprend alors pourquoi dans un exercice qui termine une leçon sur le débat en classe de 6e, une enseignante propose aux élèves un exercice qui les fait réfléchir sur des actions qui leur sont familières :

(Extrait d'une leçon, Classe de 6e)

P : consolidation + êtes-vous pour ou contre l'utilisation des couches jetables ?

AA : (Rires)

P : écrivez + taisez-vous vous écrivez le sujet chacun défend ses arguments pendant

A : (content)wou:::

P : cinq minutes xx

Dès lors, selon les acteurs éducatifs, l'enseignement du français vise à amener les apprenants à être acteurs dans la vie, à utiliser leurs compétences pour « agir » dans la vie concrète, ce qui est surtout le principe fondamental de l'approche *actionnelle* (Puren 2016). Ce principe en lui-même est rentable sur le plan didactique, quand il est bien mis en œuvre, dans la mesure où il connecte l'enseignement de la langue aux activités quotidiennes menées par les apprenants et répond par conséquent aux besoins de ces derniers. Mais cette pratique est plus perceptible en didactique des langues étrangères et surtout dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle, où l'unité didactique est construite autour des tâches, lesquelles regroupent des compétences (linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles) dont les apprenants ont besoin. Mais tel que l'enseignement se déroule suivant l'APC de nos jours dans les lycées, les « savoirs notionnels » (comme les appellent les nouveaux programmes), relevant de la composante linguistique (grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc.), sont simplement enseignés dans le cadre des thèmes. Même si les enseignants font des efforts pour trouver des documents déclencheurs qui cadrent avec ces thèmes, il est clair que, dans le cadre de la grammaire par exemple, c'est uniquement la notion grammaticale qui est enseignée. Donc, dans une leçon, les trois composantes (pragmatique, sociolinguistique et socioculturelle, linguistique) ne sont pas mobilisées en même temps, comme cela se fait dans l'approche par action. C'est cette situation qui sème de la confusion parmi certains enseignants, ne percevant souvent pas l'importance de ces cadrages thématiques ; d'où les nombreuses questions teintées d'inquiétude dont rendent comptent Téguia et Mohamadou :

> *il est quelquefois difficile d' « enfermer » certains faits linguistiques dans des thèmes généraux. Par exemple, y a-t-il une syntaxe de la vie*

> *quotidienne ? Une syntaxe de la vie économique ? Une syntaxe de la vie socio-culturelle ? Ces questions peuvent sembler caricaturales de l'image de l'approche par compétence, mais elles soulignent certaines inquiétudes légitimes de la part des enseignants (Téguia et Mohamadou op. cit. : 59).*

Tenir compte des besoins des apprenants dans l'enseignement d'une langue est tout à fait une obligation. Cependant, c'est la manière dont cette question est envisagée dans les programmes actuels qui pose problème. Ces thèmes se présentent dans ce document officiel simplement comme un décor entourant cet enseignement sans pour autant en faire véritablement partie. Ils participent, selon les nouveaux programmes (Minesec 2014a), de la contextualisation de l'enseignement du français au Cameroun. Seulement, cette contextualisation – uniquement thématique – nous semble très lacunaire si cet enseignement se fait sans tenir compte de la complexité de la situation sociolinguistique[12] du pays (Daouaga Samari *op. cit*.). C'est pour cette raison que nous pensons que les besoins des apprenants ne sont pas véritablement pris en compte, mais il s'agit simplement d'une tentative.

La réforme des programmes de français suivant les principes de l'APC a occasionné des innovations importantes dans l'enseignement de cette discipline, notamment la centration sur l'apprenant et la tentative de la prise en compte de certains besoins des apprenants. Il s'agit d'idées intéressantes du point de vue didactique mais que les pratiques actuelles n'arrivent pas à bien rentabiliser pour l'instant. L'autre catégorie d'innovations nous semble encore contestable.

3.2. Des innovations discutables

Il s'agit d'une part de l'inscription de l'enseignement dans les réalités locales, déjà analysée dans Daouaga Samari (*op. cit*.) dont nous rendrons sommairement compte, et d'autre part de la professionnalisation dans l'enseignement secondaire général.

Dans sa préface aux nouveaux programmes, le Ministre des enseignements secondaires déclare :

> *[…] à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. (Minesec 2014a : 3)*

Au premier chef est concerné le français dont l'enseignement a été pendant de longues années décrié parce que considéré comme déconnecté des réalités locales camerounaises (Métangmo-Tatou 2001) et africaines en général (Daff 2003). Ainsi,

prendre en considération les paramètres locaux, c'est, pour les nouveaux programmes, réorganiser les enseignements en fonction des six familles de situation prévues. On y parle alors de « contextualisation ».

Pourtant, les réalités en elles-mêmes sont très peu présentes dans les pratiques. Les éléments pertinents propres au contexte local camerounais que les programmes permettent de lire se réduisent à certaines œuvres littéraires inscrites au programme (Daouaga Samari, *op. cit.*).

Deuxièmement : la professionnalisation. Les activités scolaires de l'année 2015/2016 sont placées sous le thème de la professionnalisation[13] des enseignements au Cameroun. Entendue telle quelle, la professionnalisation pourrait laisser croire que les apprenants qui seront arrivés à la fin de leur formation pourraient être capables d'exercer une activité professionnelle alors qu'ils n'ont pas reçu une formation initiale au préalable. Il semble qu'au Cameroun, la conception est différente.

Dans l'entretien qui va suivre, T2 pense que cette professionnalisation consiste à mettre les apprenants dans des conditions de l'exercice d'une profession déterminée. Par exemple, en classe de français, un enseignant peut faire en sorte qu'après avoir rédigé un article de journal, un apprenant se place devant ses camarades pour le rendu « en direct » : il se comporte en journaliste et ses camarades en auditeurs ou téléspectateurs, du moins pour le temps que dure l'activité :

T2 : L'APC rentre aussi dans le cadre de la professionnalisation des en… de l'enseignement/ On parle de cela depuis quelques années au Cameroun. L'APC rentre également dans cette… optique-là. Puisque nous avons par exemple… l'expression orale qui permet aux enfants de rédiger les articles de journaux et de les présenter/… en classe/ en situation de classe/ Tu peux par exemple rapprocher deux bancs, tu mets un élève là (indique une position de la main), qui prend la posture d'un journaliste/ ET il présente son texte… le texte qu'il a rédigé au préalable/ son article de journal, sur un thème précis. Il le présente COMME un journaliste. Il y a également le débat, stratégie d'écoute et de prise de parole/ On met également les enfants face à face. Ces enfants débattent sur un thème précis ! Vous voyez un peu !

E : Ça c'est intéressant/ Et, donc cette professionnalisation consiste à mettre l'apprenant dans des conditions euh… d'une… de l'exercice d'une profession… quelconque/ C'est ce que ça veut dire.

T2 : Oui. À partir de la 6^{e} on peut avoir l'amour du journalisme, du THÉÂTRE/ puisqu'il y aussi la dramatisation/

E : Ok.

T2 : Il y a la dramatisation/ en expression orale/ Vous choisissez une scène-là…, vous préparez votre salle de classe et tout ça. Vous faites une mise en scène, et les enfants jouent, on les note. C'est aussi une leçon/

Si ces activités ont pour but d'amener les apprenants à « avoir l'amour » d'une profession quelconque, nous pensons que ce but peut être atteint. Par contre, s'il s'agit de les initier à la pratique de ces professions – ce que signifie « professionnalisation » –, tout cela devient illusoire dans la mesure où les enseignants de français ne sont pas eux-mêmes qualifiés pour former des apprenants dans des domaines comme le journalisme[14] dont parle T2 ; la dramatisation/le théâtre pourrait encore être dans les cordes des enseignants[15] de langues. Mener pareilles activités aide les apprenants à percevoir l'importance de l'enseignement qu'ils reçoivent, à se comporter en acteurs sociaux, certes, mais nous ne pensons pas que l'on peut valablement parler de professionnalisation dans ce cas. Dans l'état actuel des choses, ce concept garde par contre toute sa valeur dans l'enseignement secondaire technique.

4. Des difficultés matérielles dans la mise en œuvre de l'APC

En analysant les innovations et même le processus d'intégration de l'APC au Cameroun, nous avons sans aucun doute fait part des difficultés rencontrées par des acteurs à appliquer efficacement cette approche ; il a été question globalement des difficultés d'ordre organisationnel, philosophique ou simplement pratique. Les difficultés que nous présentons ici sont matérielles, parce que concernant l'élaboration du corpus et la gestion du temps.

4.1. De la difficulté pour les enseignants à élaborer un corpus en rapport avec certaines familles de situation

L'un des principaux problèmes auxquels ils sont confrontés est lié à l'élaboration du corpus, lequel doit être en rapport étroit avec la thématique dans laquelle s'inscrit la leçon du jour. La difficulté, selon nos témoins, réside dans le fait que l'élaboration d'un corpus qui corresponde à l'une ou l'autre de ces thématiques les contraint à une recherche documentaire qu'elles ne considèrent pas toujours comme aisée. Elles sont même appelées à utiliser des documents « authentiques », c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été conçus à des fins d'enseignement/apprentissage, comme les articles de journaux :

E : Ok, mais comment faut-il avoir... Ce genre de corpus-là, est-ce que c'est... c'est toi qui le fabriques/ ou bien euh... il y a... toute une documentation ici. Parce que j'imagine que c'est difficile d'avoir ce genre de documents.

T2 : Il n'y a pas de documentation/ L'enseignant est obligé de chercher même dans les journaux/

E : Ça alors.

T2 : Les journaux, les ouvrages, les livres au programme, même les livres qui ne sont pas au programme, les œuvres. Donc l'enseignant est obligé de chercher. En tout cas,

les cours … avec que… l'approche, la nouvelle approche… avec l'APC sont concentrés sur l'élève. Le travail de l'enseignant… l'enseignant est un guide en classe. L'enseignant ne dit presque rien. Il guide, il oriente, il donne des consignes. C'est le travail de l'enseignant. C'est l'APPRENANT qui CONstruit la leçon… à partir des consignes claires que tu auras données. Et à ce niveau, le plus GRAND du travail de l'enseignant réside dans la préparation de la leçon. Il y a la préparation lointaine/ et la préparation immédiate. Donc pour une leçon, il faut se préparer LONGtemps avant. Il faut CHERCHER le corpus. Et… avec l'APC, surtout en français il n'y a plus les phrases détachées/ On exige des textes. Des textes avec des sens.

[…]

T2 : […] Il faut vraiment être documenté. VRAIMENT chercher. Et si l'enseignant n'a pas beaucoup de livres, il… il ne pourra s'en sortir. Il ne pourra pas. Parce que, LES cours sont incorporés dans des modules avec des thèmes différents.

E : Hum !

T2 : Donc tu dois avoir PLUSIEURS corpus qui parlent de plusieurs… qui concernent plusieurs thèmes au même moment.

L'élaboration des documents « authentiques » exige en effet des recherches importantes, une bonne documentation de l'enseignant et des compétences certaines en didactique. En effet, ces documents doivent non seulement être exploités convenablement, mais également être sélectionnés en tenant absolument compte des compétences acquises des apprenants et de celles qui sont effectivement visées.

4.2. Une gestion du temps difficile due à la réduction de la durée des leçons

Suite à la réorganisation des programmes suivant l'APC, la durée d'une leçon au secondaire a été revue : une leçon doit impérativement se dérouler en moins d'une heure (entre 50 et 55 minutes), comme en témoigne T2, enseignante de français, dans l'extrait qui suit.

T2 : Bien, cette approche pose quand même des problèmes. Parce que, avec l'APC, une leçon… se déroule en une heure. C'est-à-dire que la même grammaire qu'on dispensait en deux heures avec l'ancienne approche, nous sommes obligés de la dispenser en une heure. Vous voyez un peu ? Il y a ce problème de timing-là. Et comme… dans les lycées généralement on n'a plus une heure, nous avons 55 minutes…

E : Oui (rires)

T2 : Dans certains même 50 minutes, il faut aller très rapidement, et c'est pas souvent évident, surtout avec les élèves de la 6e qui commencent… avec que… le… le lycée/ C'est pas évident.

La difficulté pour cette enseignante réside dans le fait qu'on lui demande d'enseigner les mêmes contenus que ceux de l'ancienne approche avec une durée[16] revue à la baisse ; pourtant les résultats attendus sont presque les mêmes. Il est très facile de négliger la préoccupation de cette enseignante en prétextant que la réduction impliquerait que l'enseignant revoie à son tour les contenus à enseigner, ce qui n'est pas faux. Seulement, certains enseignants, à l'instar de T1, sont habitués à l'ancienne durée. D'ailleurs, les programmes n'ont pas prévu un changement de contenus à enseigner. En conséquence, T1 se permet, pour respecter l'horaire qui lui est imposé, de « survoler la leçon » :

T1 : [...] Et puis euh, le TEMPS même qu'on assigne aux leçons, c'est 55 minutes, c'est 50 minutes par leçon. Donc les leçons, qui qu'avant on faisait en deux heures, maintenant on demande de les faire en 50 minutes.

E : Ça alors.

T1 : TOUTES les leçons de l'APC se tiennent en 50 minutes. Donc, quand parfois tu tires sur une leçon une heure trente, ça ne répond plus à l'APC, c'est un problème. Et le fait que ce soit 50 minutes, si d'ordinaire on faisait une leçon en deux heures et qu'on donne 50 minutes pour la faire, c'est clair que tu vas survoler la leçon.

T1 a peu de temps pour ses activités. Sachant qu'elle doit faire beaucoup de choses en très peu de temps, elle accélère la leçon. Bien entendu, cette manœuvre a des conséquences négatives : cela n'est en rien à la faveur des apprenants, qui interviendront peu et comprendront très peu de choses à ce qui est fait en classe. Mais parfois, T1 privilégie la compréhension de la leçon par ses apprenants à la vitesse, c'est-à-dire à la progression dans le programme. C'est pour cela qu'elle avoue ne pas respecter[17] à tout moment la durée officiellement affectée à une leçon :

T1 : Tu vas survoler la leçon. Comme le COS[18] ci par exemple, en... en APC, c'est 50 minutes. Pour le COS-ci. Donc c'est clair que tu survoles. Tu n'es pas convaincu que l'enfant... et en plus dans les 50 minutes l'exercice d'application est compris.

E : Ça alors.

T1 : Donc tu n'es même pas convaincu que l'enfant comprend grand-chose. Bon on dit 50 minutes, 50 minutes/

E : (Rires)

T1 : Même comme je ne respecte pas ça tous les jours.

À ce stade, il convient de dire que l'APC est déjà en œuvre autant dans l'éducation de base (Nkeck Bidias, 2013) que dans le secondaire au Cameroun. Elle a apporté quelques idées nouvelles dans le système, lesquelles demandent encore à être améliorées, réinterrogées ou revues. Les problèmes analysés ici recoupent globalement les critiques formulées à l'encontre de la pédagogie de l'intégration en particulier (Puren, 2016).

Conclusion

Au moment où l'APC essuie de sévères critiques et provoque même des retournements souvent spectaculaires dans certains pays[19], le Cameroun embrasse cette approche. Après le primaire, les programmes du secondaire sont en train d'être reconfigurés selon certains principes de cette approche. Bien que son intégration n'ait pas été suffisamment et mûrement préparée, l'APC, déjà appliquée dans tout le premier cycle d'enseignement secondaire général camerounais, apporte néanmoins quelques idées nouvelles dont certaines sont pertinentes (la centration sur l'apprenant et la tentative de prise en compte des besoins des apprenants), quoique perfectibles, et d'autres très discutables (la prise en compte des réalités locales et la professionnalisation des enseignements).

La plupart des problèmes, sinon tous, soulevés et discutés dans ce travail découlent de l'insuffisance de préparation qui a présidé à l'intégration de cette approche dans le secondaire. Les acteurs, au premier rang desquels les enseignants, n'ont pas été assez préparés à la mise en œuvre de cette approche ; ils ont été surpris alors qu'ils appliquaient dans leurs classes la pédagogie par objectifs qu'ils ont apprise dans les écoles de formation.

Cette réflexion a analysé un bouquet de principes, de pratiques et de représentations à partir de l'expérience d'un lycée, notamment de deux enseignantes de français dans la mise en œuvre de l'APC. Cette expérience pouvant bien être partagée par d'autres enseignants, les résultats de ce travail – à croiser par ailleurs avec d'autres obtenus à partir d'autres expériences – pourraient contribuer à l'amélioration de l'application de cette approche au Cameroun.

Références bibliographiques

Berkaine Mohammed Saïd, (2015), *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3. [En ligne] repéré à :

Blanchet Philippe (2011), « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, p. 9-19.

Castellotti Véronique & Moore Danièle (2009), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? », dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, EAC/AUF, p.197-217.

Daff Moussa (2003), « Conférence introductive : situation du français langue seconde et

la question de la norme de référence », dans OIF, *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Libreville, p. 57-65.

Daouaga Samari Gilbert (2017), « L'enseignement du français à l'heure de l'APC-ESV[20] au Cameroun : vers une contextualisation didactique ? Essai de relecture critique des nouveaux programmes », dans Sosthène Marie Xavier Atenké-Etoa, Jean Claude Abada Medjo et Raymond Mbassi Atéba (éds.), *Au cœur du comparatisme : langues, littératures et cinéma*, miscellanées en l'honneur du Pr Maxime Pierre Meto'o Etoua, Paris, *Éditions Connaissances et Savoirs*, p. 251-269.

Hirrt Nico (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique*, n° 39, p. 1-34.

Kaufman Jean Claude (2007), *L'Entretien compréhensif,* 2è édition refondue, Paris, Armand Colin.

Martinez Pierre (2011), « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... », dans Blanchet P. et Chardenet P. (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, AUF/EAC, p. 275-281.

Maurer Bruno (1995), « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation », in *Tréma* [En ligne], n° 7, mis en ligne le 23 septembre 2013, Consulté le 18 février 2015. URL : http://trema.revues.org/2165 ; DOI : 10.4000/trema.2165.

Maurer Bruno (2017), « De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept », in *TDFle* [en ligne], n° 69.

Métangmo-Tatou Léonie, 2001, « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », dans *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Economie et Santé*, Paris, L'Harmattan, p.33-60.

Métangmo-Tatou Léonie et Tourneux Henry (2010), « Langues et ethnies », (carte et notice), dans BEN YAHMED Danielle et HOUSTIN Nicole (dir.), *Atlas de l'Afrique. Cameroun*, Paris, Les éditions J.A, p. 93-94.

Minesec (2014a), *Programmes d'études de 6^{e} et 5^{e} : Français*, Inspection générale des enseignements, Cameroun.

Minesec (2014b), *Guide pédagogique du programme d'études de français, classes 6^{e} et 5^{e}*, Inspection générale des enseignements, Cameroun.

Nkeck Bidias Renée Solange (2013), « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », in *Syllabus Review 4* (1), p. 217-249.

Puren Christian (2016), « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la

pédagogie de l'intégration », repéré à www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.

Roegiers Xavier et *al*. (2008), *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*, Unesco/International Bureau of Education (IBE), IBE Working Papers on Curriculum Issues, Nº 7, Genève.

Tabi Manga Jean (2000), *Les Politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.

Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou (2015), « Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré », dans Catherine Brissaud et Clara Mortamet (dir.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol*, n° 26, p. 58-68.

Notes

[1] Elle était destinée aux enseignants de français du département de la Vina, un des cinq départements de la région de l'Adamaoua.

[2] Au Cameroun, la formule officielle est APC-ESV (approche par compétences avec entrée par les situations de vie) ; même si dans les discours, on parle plus d'APC tout court.

[3] Les programmes ont été élaborés sans l'implication véritable des enseignants. On leur a tout simplement indiqué les programmes à expérimenter en 2012. Ce n'est qu'à cette phase qu'on a prévu de recueillir leurs apports : « *Conçus dans les Inspections de Pédagogi*e [informe l'inspecteur général des enseignements] et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012- 2013, ces programmes se sont enrichis des contributions des enseignants chargés des classes et de celles de certains syndicats des enseignants. » (Minesec, 2014a : 5 ; nous soulignons). Il est donc clair que ce sont les inspections de pédagogie qui ont conçu ces programmes. Cela permet de comprendre qu'on n'a eu besoin de l'avis des enseignants qu'à la phase d'expérimentation. On ne s'étonnera par conséquent pas si, finalement, dans le fond, la version finale de 2014 de ces programmes est presque similaire à celle de 2012. La différence perceptible est formelle : dans le document proposé pour l'expérimentation en 2012, le programme et son guide étaient fusionnés, mais ils ont été séparés en 2014.

[4] À Ngaoundéré, comme dans les autres zones francophones, le français est enseigné comme langue première (Minesec, 2014a).

[5] Chaque fois que nous parlerons de l'enseignement secondaire (sans précision) dans ce travail, nous faisons allusion à l'enseignement secondaire général.

[6] Conventions de transcription : E = enquêteur. T1 = enseignante de français 1. T2 =

enseignante de français 2. P = enseignant en situation de classe. A = apprenant. AA = groupe d'élèves. Lettre (dans les propos de l'enseignant en classe) = initiale d'un nom d'élève. [...] = coupure. ... = inachèvement. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. XXX = inaudible. + = courte pause. : = allongement de son. ? = question. ! = exclamation. Soulignement = chevauchement de paroles.

[7] Au Cameroun, on parle plus de pédagogie de l'intégration que d'APC dans le primaire.

[8] Il n'y a pas une grande différence entre les programmes de 2012 et ceux de 2014. En effet, en dehors du changement de dénomination (on passe de « curriculum » à « programmes d'études ») et de la séparation du programme d'études d'avec les guides d'enseignants (dans les programmes de 2012, les deux constituaient un seul document), les contenus n'ont pas changé. Finalement, *curriculum* est utilisé pour désigner l'ensemble des programmes du système éducatif ; le programme d'études étant propre à chaque discipline. Ce choix terminologique rappelle le débat autour de ces deux termes parmi les didactologues des langues. En fait, il semble que , pour certains spécialistes, le terme « curriculum » soit préférable, au lieu de « programme » pour le simple fait que le premier permet que l'on l'adapte à l'évolution de la société, alors que le second semble figé, demande à être simplement respecté (Martinez 2011).

[9] Approche par objectifs

[10] La centration sur l'apprenant n'a pas pour autant commencé avec l'APC ; c'est aussi l'une des caractéristiques de l'approche communicative. On peut même dire que c'est à celle-ci que l'APC a emprunté ce principe (Castellotti et Moore 2009).

[11] Selon le Guide des programmes, à cette phase, l'enseignant amène ses élèves à identifier et à repérer, mais également à manipuler le corpus à partir des questions qu'il leur pose (Minesec, 2014b).

[12] De nombreuses études, comme celles de Tabi-Manga (2000), soulignent la nécessité d'enseigner le français comme langue seconde au Cameroun, vu sa fonctionnalité actuelle, mais il est enseigné jusqu'à ce jour comme « langue première » (Minesec 2014a : 13 ; 15).

[13] L'idée de professionnaliser les enseignements découle possiblement de l'application de l'APC, approche originellement pratiquée dans le monde professionnel. En tout cas, c'est à partir du moment où on a commencé à parler de cette approche dans le secondaire qu'on parle aussi de professionnalisation à ce niveau. Mais dans l'enseignement supérieur, cette prétendue professionnalisation a commencé avec la mise en œuvre du système LMD en 2007.

[14] Sauf si, en plus d'être enseignant, il possède une autre expérience de journaliste.

[15] Nous convenons que cela reste discutable dans la mesure où il y a des

professionnels de ces arts.

[16] Cette réduction affecte aussi l'enveloppe horaire hebdomadaire. On est passé de 7 à 6 heures pour les classes de 6e et 5e, de 5 à 4 heures pour les classes de 4e et 3e. Alors que les contenus prévus n'ont pas du tout changé. Il faut souligner que les contenus des enseignements sont restés les mêmes, mais les enveloppes horaires ont diminué. On enseigne donc les mêmes contenus avec un quota horaire réduit. Sans signaler qu'il y a une nouvelle activité qui a été ajoutée : l'expression orale, elle-même déclinée en d'autres activités (compte rendu oral, récitation, commentaire de l'image). Ces activités étant absentes des anciens programmes, l'on peut subodorer que les enseignants ne sont probablement pas formés pour les pratiquer. C'est un problème très sérieux qui montre que le processus de la réforme souffre d'une improvisation dommageable, comme nous l'avons noté plus haut.

[17] Mme si certains pourraient considérer cela comme une « faute professionnelle ».

[18] Complément d'objet second. En fait l'entretien avec cette enseignante a eu lieu juste après une leçon de grammaire sur le complément d'objet second que nous avons observée.

[19] C'est notamment le cas du Québec et de la Belgique. L'autre cas le plus remarquable est le revirement de Marcel Crahay qui, après avoir contribué à la promotion de l'APC en Belgique vers la fin des années 90, en vient désormais à penser que cette approche est une « mauvaise réponse à un mauvais problème » (Hirrt 2009 : 4). Puren fait d'ailleurs remarquer que « le constat de l'échec de la pédagogie de l'intégration est en voie de généralisation » (2016 : 3).

[20] Approche par compétences avec entrée par les situations de vie.