

NAMA Didier Dieudonné
MVOGO MBASSI Telesphore
BIKITIK Hyppolite Mathias
(Eds)



**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES NON OFFICIELLES (LENO) AUX
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DU CAMEROUN :
RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIES, POLITIQUE
LINGUISTIQUE ET PLANIFICATION PEDAGOGICO-DIDACTIQUE**

VOLUME 1, N°1/2025

Enseignement/apprentissage des langues étrangères non officielles (LENO) aux enseignements secondaires du Cameroun : réflexions épistémologiques, méthodologies, politique linguistique et planification pedagogico-didactique, Volume 1, N°1/2025

Directeur de Publication : Nama Didier Dieudonné

Coordonnateur administratif : Youssouf Ousmanou Biri

Coordonnateur du Pôle Lettres, Arts et Cultures : Mvogo Mbassi Telesphore

Mise en page et couverture : Youssouf Ousmanou Biri

**©AFRICA EDUCATION PUBLISHING HOUSE - RISE AFRICA
TOUS DROITS RÉSERVÉS**

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre, sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Contacts : (+237) 671 123 164/ (+237) 693 140 414/ (+237) 677 124 824

Email: africeducc@gmail.com - **Site web :** www.afrikaeducation.com

Date de publication : Juin 2025 - Yaoundé, Cameroun.

ISBN : 978-9956-19-575-6

À propos de la revue

RISE Africa est une revue scientifique éditée par Africa Education Publishing House, basée à Yaoundé, au Cameroun. Son acronyme, **RISE (Revue Internationale des Sciences de l'Éducation)**, traduit l'ambition de cette publication: documenter et analyser sur le double aspect synchronique et diachronique, la recherche en éducation qui est au cœur du développement et de l'émergence du Cameroun en particulier et du continent africain en général.

La revue est publiée périodiquement et diffusée en version papier ainsi qu'en ligne. Afin de garantir sa visibilité et son accessibilité à l'échelle internationale, **elle est identifiée par son numéro ISSN : 3105-5311**. Les articles publiés font l'objet d'une évaluation rigoureuse en double aveugle, assurant la qualité scientifique et l'intégrité académique de chaque contribution.

RISE Africa s'adresse à un public large composé de chercheurs, d'enseignants, formateurs et praticiens de l'éducation, du primaire au supérieur, dans les filières générales, techniques et professionnelles.

La mission première de **RISE Africa** est de mettre en lumière les défis éducatifs auxquels sont confrontés les acteurs africains et de valoriser leurs contributions au renouveau des sociétés. En diffusant aussi bien des pratiques innovantes que des réflexions théoriques, la revue se veut une plateforme d'échange, de dialogue et de diffusion des savoirs au service du développement éducatif et scientifique de l'Afrique.

Pour remplir cette mission, **RISE Africa** accueille des travaux issus de divers champs disciplinaires, structurés autour de **trois pôles de recherche** :

- **Sciences Humaines et Sociales**
- **Arts, Lettres et Cultures**
- **Sciences et Technologie**

Chaque pôle est placé sous la responsabilité d'un directeur scientifique et d'une équipe de coordonnateurs garants de la rigueur scientifique, de la pertinence des réflexions et de l'expertise des publications.

Le Directeur de Publication
NAMA Didier Dieudonné

Directeur de Publication :

NAMA Didier Dieudonné

Coordonnateur administratif :

YOUSSOUF OUSMANOU BIRI

Coordonnateur du Pôle Lettres, Arts et Cultures :

MVOGO MBASSI Telesphore

Comité de Rédaction :

- *NAMA Didier Dieudonné*
- *MVOGO MBASSI Telesphore*
- *BIKITIK Hyppolite Mathias*

Comité Scientifique:

- Pr. LI YUMING (**Beijing Language and Culture University-China**)
- Pr. XU LIHUA (**Zhejiang Normal University-China**)
- Pr. MINELLO Rita (**Università degli Studi Niccolò Cusano de Roma-Italie**)
- Pr. MOUKOUTI ONGUEDOU Georges (**Université de Bertoua-ENS-Cameroun**)
- Pr. MANGA André Marie (**Université de Yaoundé I-ENS-Cameroun**)
- Pr AWOUNDJA NSATA Catherine (**Université de Yaoundé I-Cameroun**)
- Pr. BIAKOLO KOMO Dominique (**Université d'Ebolowa-Cameroun**)
- Pr. BIKITIK Hyppolite Mathias (**Université de Douala-FALSH-Cameroun**)
- Pr. NOMO NGAMBA Monique (**Université de Yaoundé I-ENS-Cameroun**)
- Pr. HATOLONG BOHO Zacharie (**Université de Maroua-ENS-Cameroun**)
- Pr ESSAMA NGALA Bernadin (**Université de Yaoundé I-ENS-Cameroun**)
- Pr. MAZOUA MEGNI TCHIO Vickie (**Université de Maroua-ENS-Cameroun**)
- Dr. MOHAMADOU SOU'oudi (**Université de Ngaoundéré-Cameroun**)
- Dr. Alhadji MAHAMAT ALI (**Université de Maroua-ENS-Cameroun**)
- Dr. NAMA Didier Dieudonné (**Université de Yaoundé I-ENS-Cameroun**)
- Dr. DJIAFEUA Prosper (**Ministère des Enseignements Secondaires-Cameroun**)
- Dr. NGO BAYIHA Jeanne Berthe (**Université de Bertoua-Cameroun**)
- Dr. NK'O BEKONO Erick Achile (**Université de Bertoua-Cameroun**)
- Dr. CHI Derek (**Advanced School of Translators and Interpreters, University of Buea-Cameroun**)
- Dr. MVUH ZOULIATOU (**Université de Maroua-ENS-Cameroun**)
- MVOGO MBASSI Telesphore (**Université de Bertoua-Cameroun**)

Présentation des contributeurs

ABOON Thérèse (theresebih50@gmail.com) est Inspectrice Pédagogique Nationale d'Allemand. Elle est titulaire d'une licence en langue allemande et d'une maîtrise en linguistique appliquée obtenues à l'Université de Yaoundé et à l'Heinrich Heine Universität Düsseldorf. Après avoir enseigné l'allemand au secondaire, elle a été promue Inspectrice Pédagogique Régionale en 2010 et Inspectrice Pédagogique Nationale en 2019. Polyglotte, elle parle 4 langues étrangères (français, anglais, allemand et italien) et plusieurs langues camerounaises. En plus de ses compétences en digitalisation pour la formation continue des enseignants, elle se forme actuellement en accompagnement psychosocial pour aider les enseignants, les apprenants et les parents à trouver un équilibre et à pratiquer la résilience.

ASSAKO Vickie Blaise (vickieblaiseassako@yahoo.fr) est Inspectrice Pédagogique Nationale d'Espagnol et Cheffe de Section des LV2 au Ministère des Enseignements Secondaires. Titulaire d'un Master en Éducation obtenu à l'Universidad Internacional Ibero Americana (UNINI), elle est également experte en passation des marchés. En plus de son expertise pédagogique, elle est co-auteure de plusieurs manuels scolaires d'espagnol, notamment les collections «Horizontes» pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}, ainsi que «Nueva didáctica del Español» pour les niveaux 1 à 5. Mme Assako Vickie Blaise est également une artiste de mots. Ses poèmes ont été publiés dans plusieurs anthologies, notamment le tome 2 de «Les Duvets Ardents» et le tome 1 de «Notre Afrique», une anthologie poétique internationale.

BIKITIK Hyppolite Mathias (bikitik38_hypolite@yahoo.fr), est Maître de Conférence en Sciences de l'éducation, option didactique des langues étrangères. Il enseigne l'italien au département d'Anglais et des Langues Étrangères de l'Université de Douala et est également enseignant associé au département de Droit Canon de l'Université Catholique d'Afrique Centrale. Il occupe également la fonction d'Inspecteur Pédagogique National d'Italien au Ministère des Enseignements Secondaires. Il est auteur de plusieurs articles scientifiques et d'ouvrages dans son domaine de recherche.

MVOGO MBASSI Telesphore (telesphore_m@yahoo.fr) est Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG) et titulaire d'un Master en Langue et Linguistique italiennes. Il est Enseignant-Assistant à l'Université de Bertoua, parallèlement à sa fonction d'Inspecteur Pédagogique National d'italien au Ministère des Enseignements Secondaires. Il enseigne la langue italienne au Département des Langues étrangères appliquées de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines de l'Université de Bertoua. Ses travaux portent principalement sur les questions de politiques et de planification linguistiques.

NAMA Didier Dieudonné (didier_nama@yahoo.fr), est spécialiste de l'enseignement international du chinois. Il est diplômé de l'Université de Maroua, de l'Université des Langues et Civilisations de Beijing et de l'Université Normale de Zhejiang. Auteur de plusieurs ouvrages inscrits aux programmes officiels et de nombreux articles scientifiques, il est lauréat de plusieurs distinctions internationales, dont le prestigieux Special Book Award of China (14^e édition, 2020). Il siège au comité éditorial de plusieurs revues et institutions scientifiques internationales, notamment Asia-Pacific Publishing Group, le World Sinology Center et Digital Studies in Language & Literature. Il est par ailleurs Directeur de publication de la revue RISE Africa. Il occupe actuellement les fonctions de Vice-président de la Société internationale pour l'enseignement du chinois, devenant ainsi, depuis la création de cette organisation en 1987, le premier Africain élu à ce poste. Sur le plan institutionnel, il est Coordonnateur de l'enseignement du chinois au Département des Langues étrangères de l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, et exerce également les fonctions d'Inspecteur pédagogique national de langue chinoise au Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.

SOULEYMANOU ABBA (souleymaanabba@hotmail.com), est titulaire d'un PhD en Langue et Linguistique Arabes. Il exerce la fonction d'Inspecteur Pédagogique National au Ministère des Enseignements Secondaires et donne des cours de langue arabe à l'Université de Ngaoundéré. Il est co-auteur des manuels scolaires d'arabe pour le primaire et le secondaire publiés aux éditions Wisdom. Il anime également des sessions de formation en éducation, pédagogie et didactique.

SOMMAIRE

Sigles et abréviations	8
Introduction générale	5
Partie I : Réflexions épistémologiques et méthodologies didactiques.....	13
I. Incidences des choix terminologiques/méthodologiques et des siglaisons dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun.....	15
MVOGO MBASSI Telesphore et BIKITIK Hyppolite Mathias	
II. Diachronie et synchronie au service de la didactique des Langues Étrangères Non Officielles: apologie de l'éclectisme méthodologique	37
BIKITIK Hyppolite Mathias et ASSAKO Vickie Blaise	
III. De l'approche par objectifs à l'approche par compétences dans l'enseignement des Langues Étrangères Non Officielles au secondaire : rupture ou continuité ?	59
BIKITIK Hyppolite Mathias	
IV. Système graphique du chinois et incidence méthodologique sur l'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite au 1 ^{er} cycle du secondaire	77
NAMA Didier Dieudonné	
V. L'enseignement de l'arabe aux enseignements secondaires du Cameroun : entre réalités, difficultés et défis à relever.....	101
SOULEYMANOU ABBA	
Partie II : Politiques linguistiques, documents de cadrage et de pilotage de la planification des Langues Étrangères Non Officielles	121
VI. Politiques et planifications linguistiques aux Enseignements Secondaires : le cas des Langues Étrangères Non Officielles ou Disciplines Auxiliaires de Médiation au Cameroun.....	123
MVOGO MBASSI Telesphore et ABOON Thérèse	
VII. Programmation Pédagogico-Didactique des Langues Étrangères Non Officielles: éclairages conceptuels	151
MVOGO MBASSI Telesphore et BIKITIK Hyppolite Mathias	
VIII. Programmation pédagogico-didactique annuelle des Langues Étrangères Non Officielles au secondaire : étude de terrain et propositions pédagogiques.....	183
MVOGO MBASSI Telesphore	

Sigles et abréviations

APC - Approche par Compétences

APO - Approche par Objectifs

CB - Compétence de Base

CECRL - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CNAMSMD - Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériaux Didactiques

CT - Compétence Terminale

CTI - Compétence Terminale d'Intégration

DAM - Disciplines Auxiliaires de Médiation

DLENO - Didactique des Langues Étrangères Non Officielles

DSCE - Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

ENCLIC - Échelle du Niveau de Compétences en Langue Italienne au Cameroun

ENS - École Normale Supérieure

ESV - Entrée par les Situations de Vies

ID - Instructional Design

IGE - Inspection Générale des Enseignements

IP - Inspecteur Pédagogique

IPN - Inspecteur Pédagogique National

IPR - Inspecteur Pédagogique Régional

ISD - Instructional System Design

L1 - Première Langue

LE - Langue Étrangère

LEC - Langues Étrangères Classiques

LENO - Langues Étrangères Non Officielles

LEO - Langues Étrangères Officielles

LH - Langues Hybrides

LM - Langue Maternelle

LN - Langues Nationales

LNC - Langues Nationales Camerounaises

LNCH - Langues Nationales Camerounaises Hybrides

LV - Langue Vivante

LV1 - Langue Vivante 1

LV2 - Langue Vivante 2

LVE - Langue Vivante Étrangère

MAO - Méthodologie Audio-Orale

MAV - Méthodologie Audio-Visuelle

MD - Module Didactique

MINREX - Ministère des Relations Extérieures

MINESEC - Ministère des Enseignements Secondaires

ODD - Objectifs de Développement Durable

OMD - Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG - Organisation Non Gouvernementale

ONU - Organisation des Nations Unies

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PLEG - Professeur des Lycées d'Enseignements Général

POF - Plan de l'Offre de Formation

PP - Projet Pédagogique

PPD - Programmation Pédagogico-Didactique

PPDA - Programmation Pédagogico-Didactique Annuelle

PPO - Pédagogie par Objectifs

PSEB - Programme Spécial d'Éducation Bilingue

SND / SND30 - Stratégie Nationale de Développement du Cameroun à l'horizon 2030

SD - Séquence Didactique

TPR - Total Physical Response

UA - Unité d'Apprentissage

UD - Unité Didactique

UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ISESCO - Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture

Introduction générale

L'essor des échanges internationaux a entraîné une évolution majeure dans les systèmes éducatifs mondiaux, plaçant la communication linguistique au cœur des situations d'apprentissage. Le Cameroun n'étant pas en reste, la question des cadres de référence de l'éducation linguistique — qu'il s'agisse des politiques, des approches ou des méthodes pédagogico-didactiques — demeure cruciale.

Depuis l'adoption de l'Approche par Compétences (APC), les enseignants de langues étrangères se trouvent confrontés à de nouveaux défis et à des questionnements épistémologiques. Comment articuler les différentes approches pédagogiques et méthodes didactiques pour répondre aux besoins des apprenants ? Quelles sont les implications des politiques linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage ? Comment les enseignants peuvent-ils adapter leurs pratiques pour tenir compte de la diversité du contexte camerounais ?

Pour les éditeurs scientifiques de cette revue, les réponses à ces questionnements passent par l'introduction d'un concept et d'un sigle innovants : Langues Étrangères Non Officielles (LENO). Celles-ci désignent les langues étrangères autres que l'anglais et le français au Cameroun. Il s'agit notamment de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe, de l'italien, du chinois, du russe et du portugais.

Le discours sur la didactique de ces langues redevient incontournable. Des regards croisés invitent à interroger certaines « certitudes » établies et à réfléchir sur la nécessité d'une (re)définition des concepts et des pratiques, fondée sur un ancrage théorique prenant en compte les méthodologies, les politiques et une planification pédagogico-didactique en adéquation avec les exigences scientifiques, les contraintes institutionnelles et les réalités du contexte local.

La présente revue se veut un espace d'échanges et de débats scientifiques entre professionnels — chercheurs, enseignants ou inspecteurs pédagogiques. Les analyses et le partage d'expériences innovantes contribueront à l'avancée des réflexions sur la didactique des LENO dans une perspective épistémologique, axiologique et praxéologique, en vue d'éclairer les partenaires du système éducatif. C'est dans cet esprit qu'il convient de comprendre et de situer cette première publication, *Rise Africa*, qui ambitionne d'enrichir le débat à partir de regards pluriels sur les pratiques actuelles d'enseignement des disciplines scolaires. Elle apportera des réponses à de nombreuses questions relatives à l'enseignement-apprentissage des LENO.

Les contributions réunies dans ce volume sont réparties en deux grandes parties.

La première est consacrée aux réflexions épistémologiques et méthodologiques relatives à l'enseignement des langues dites étrangères, quel que soit le sigle employé — LV2 au Ministère camerounais des Enseignements secondaires ou LENO dans la nouvelle nomenclature. L'apport de cette section s'avère significa-

tif pour la communauté scientifique des linguistes et des didacticiens. Elle propose notamment une étude diachronique des approches et méthodes d'enseignement des Langues Vivantes 2 (LV2) et de l'influence exercée sur celles-ci par les théories de l'apprentissage. Cette partie explore également les fondements théoriques et les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement des LENO. Elle interroge les choix terminologiques et méthodologiques qui orientent la didactique des langues étrangères au Cameroun. Les contributions y comparent l'approche par objectifs et l'approche par compétences, et proposent une apologie de l'éclectisme comme réponse à la complexité de l'enseignement des LENO. Des cas spécifiques, tels que l'enseignement du chinois et de l'arabe, sont également examinés pour mettre en lumière les réalités du terrain, les défis à relever et les incidences des systèmes graphiques sur l'apprentissage.

La seconde porte sur les politiques linguistiques et les documents de cadrage et de pilotage relatifs à la planification des langues vivantes. Elle s'intéresse aux dimensions politiques et institutionnelles de la planification des LENO, en analysant leur statut dans le paysage éducatif camerounais. Elle invite à reconnaître leur contribution au développement à travers leur fonction de « disciplines auxiliaires de médiation ». Les différentes contributions examinent les politiques linguistiques et les dispositifs de planification existants, tout en questionnant l'adéquation des programmations pédagogico-didactiques actuelles. Une étude de terrain, enrichie de propositions concrètes, vient clore cette partie en suggérant des pistes pour optimiser la programmation annuelle de ces langues dans l'enseignement secondaire.

Destiné aux chercheurs en didactique des langues étrangères ainsi qu'aux acteurs de terrain chargés de leur mise en œuvre (enseignants, animateurs pédagogiques, inspecteurs, etc.), cet ouvrage entend lever les incertitudes relatives à la posture à adopter quant à l'application de l'APC face aux objectifs de l'éducation linguistique. Il invite à un débat fécond, nourri de positionnements épistémologiques et d'orientations théoriques et méthodologiques actuelles, susceptible d'éclairer les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et d'ouvrir des perspectives nouvelles et现实的, fondées sur la diversité des contextes camerounais.

Ce volume 1, numéro 1 (2025) a pour ambition de poser les jalons d'une réflexion approfondie sur la didactique des LENO, en offrant à l'ensemble des professionnels de l'éducation des clés de compréhension et des pistes d'action concrètes. La fertilisation des réflexions sur la didactique des LENO au Cameroun nous amène, à travers la diversité des contributions, à ne jamais refermer les pages de cette revue, dans la mesure où, en définitive, c'est l'être humain en situation d'apprendre ou d'enseigner que nous cherchons à comprendre.

Les éditeurs scientifiques

Partie I

Réflexions épistémologiques et
méthodologies didactiques

Incidences des choix terminologiques/ méthodologiques et des siglaisons dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun

- **MVOGO MBASSI Telesphore** (telesphore_m@yahoo.fr), Université de Bertoua
- **BIKITIK Hyppolite Mathias** (biikitik38_hyppolite@yahoo.fr), Université de Douala

Résumé

Bien avant la mondialisation, l'internationalisation des savoirs était déjà de mise dans les domaines scientifiques. Ce processus s'accompagnait néanmoins parfois de problèmes sémantiques lors de la transmission des terminologies, métalangages et siglaisons d'un pays à un autre. Cet article est une réflexion théorique menée dans ce sens en ce qui concerne l'enseignement des Langues étrangères au Cameroun. Il lève l'équivoque conceptuelle en s'appuyant sur une confrontation documentaire dont le cadre théorique explore les fondements de la transtextualité vue sous les plans littéraire, terminologique et glottodidactique. Dans ce sens, il questionne, pour les relativiser, les opinions qui reprochent au système éducatif camerounais, notamment dans le sous-secteur des enseignements secondaires, une tendance aux greffes notionnelles et méthodologiques erronées inspirées de la métropole, en l'occurrence dans le cas de l'adoption du sigle LV2 pour désigner les langues étrangères et de l'adoption de l'approche par compétences. Il est évident qu'il est important de nuancer le discours sur le caractère erroné d'une greffe notionnelle, car la charge sémantique appliquée peut varier d'un utilisateur à un autre. Par ailleurs, les approches méthodologiques élaborées théoriquement dans des contextes précis ne sauraient être comptables de leur mauvaise application dans des contextes différents. Il faudrait donc recourir comme le souligne les auteurs de cet article, à une glottodidactique comparée fondée sur l'esprit cartésien garant de la pertinence et de la justesse dans le discours «critique» des choix terminologiques et méthodologiques des uns et des autres. Ils proposent également une nouvelle définition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun.

Mots et concepts clés

Terminologie, métalangage, siglaison, greffes notionnelles, transtextualité terminologique / méthodologique

Abstract

Long before globalization, the internationalization of knowledge was already underway in scientific fields. However, this process was sometimes accompanied by semantic problems when transmitting terminologies, metalanguages, and acronyms from one country to another. This article is a theoretical reflection on this issue in the context of foreign language teaching in Cameroon. It clarifies conceptual ambiguities through a documentary analysis, exploring the foundations of transtextuality from literary, terminological, and glottodidactic perspectives. In this sense, it questions and relativizes opinions that criticize the Cameroonian education system, particularly in secondary education, for adopting flawed conceptual and methodological approaches inspired by the former colonial power, notably in the adoption of the acronym LV2 to designate foreign languages and the adoption of the competency-based approach. It is clear that the discourse on the flawed nature of conceptual borrowing needs to be nuanced, as the semantic load applied can vary from one user to another. Furthermore, methodological approaches developed in specific contexts cannot be held accountable for their poor application in different contexts. Therefore, as this article emphasizes, a comparative glottodidactics based on Cartesian principles is necessary to ensure the relevance and accuracy of “critical” discourse on terminological and methodological choices. The article also proposes a new ideological and terminological definition of the status of languages in Cameroon.

Keywords

Terminology, metalanguage, acronymization, conceptual grafts, terminological / methodological transtextuality

Introduction

L'étude des faits de langue et de leur transmission est au centre des réflexions épistémologiques inhérentes à la glottodidactique. Selon Vellas (2011), elles prennent corps dans les dimensions pédagogiques (axiologiques, théoriques, praxéologiques), avant de déterminer la relation didactique établie par Legendre (1993) entre le sujet (apprenant), l'objet (les savoirs), le milieu (contexte/environnement) et l'agent (enseignant).

Le caractère synchronique et diachronique de ces dynamiques a favorisé l'élosion d'une pléthore de théories, d'approches et de méthodes provenant d'aires linguistiques diverses, qui vont se propager à la faveur de l'internationalisation des savoirs. Bien qu'elle soit louable, cette exportation/importation pose le problème de la pluralité terminologique/métalangagière et donc de la traduction ou pas de concepts pensés dans des langues et cultures différentes. On se demande, dès lors, quelle terminologie/méthodologie adopter pour apporter des éclairages sur les faits de langue et leur transmission, en laissant le moindre doute quant aux choix des formes appropriées.

Cette problématique a suscité une vague d'intérêt dans la communauté scientifique africaine, à l'instar de Cros et al (2010) et Kuitche (2017) qui dénoncent respectivement la transposition non contextualisée des approches pédagogiques et le recours aux « greffes notionnelles et méthodologiques erronées ». Cet article, qui invite à relativiser la seconde position, propose une relecture de la pertinence et de la justesse des choix terminologiques/méthodologiques, sous le prisme de la transtextualité littéraire, pour introduire le concept de transtextualité terminologique/méthodologique au service d'un discours rassurant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il se conclura par un projet de redéfinition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun.

I. Statut et fonction des langues étrangères (LE) : état de la question

Un certain nombre de concepts opérationnels sont fournis par la littérature scientifique pour définir le statut et la fonction des langues. L'analyse générale de ces derniers est de mise avant celle du cas spécifique des LE aux enseignements secondaires au Cameroun. Mais au préalable il convient de fournir une définition des concepts structuraux et opérationnels fondant l'étude.

I. 1. Définition des concepts structuraux et opérationnels

Les concepts structuraux désignent ceux-là mêmes autour desquels est centré l'article, à savoir : *terminologie, métalangage et siglaison*. En ce qui concerne les concepts opérationnels, il s'agit des différentes acceptations diachroniquement affectées au mot «langue».

I. 1. 1. Des concepts structuraux

À quoi renvoient les concepts : *terminologie*, *métalangage* et *siglaison*? Pour les deux premiers, les définitions adoptées sont celles de Swiggers (2010, p.3) qui appelle *terminologie* «l'ensemble des termes techniques faisant partie d'un vocabulaire "théorique" (circonscrit par rapport à un auteur, une école, une (sous-) discipline, etc.)» et *métalangage* «la terminologie et le vocabulaire, étudiés en rapport avec leur champ d'applicabilité et leur fonctionnement syntaxique, qui sont mis en œuvre, dans l'étude d'un champ d'objets spécifiques [...].» S'agissant du troisième terme, Percebois (2001) nous renseigne qu'il désigne le processus de réduction du signifiant, incluant la formation des *sigles* (suites d'initiales épelées servant d'abréviation) et des *acronymes* (ensemble de lettres ou syllabes initiales prononcées comme un mot). Toutefois, l'usage général inclut les acronymes dans les sigles.

La compréhension et l'herméneutique des définitions sus-évoquées montrent qu'il y a aisément une relation fonctionnelle de subordination de la *siglaison* qui se met au service de la terminologie et de la méthodologie. Mais lorsqu'on convoque les variables diachronique, synchronique et diatopique de l'utilisation de ces concepts, la question de leur réception et de leur (re)formulation se pose dans différentes aires linguistiques et géographiques.

La glottodidactique répond donc à cette préoccupation parce qu'elle cristallise ces problèmes terminologiques, dont la mauvaise compréhension pourrait négativement impacter la praxis des enseignants, notamment dans l'identification du statut et de la fonction de la langue enseignée, dans la compréhension des approches méthodologiques adoptées et dans la sélection du matériel didactique adéquat.

I. 1. 2. Des concepts opérationnels

L'évolution des concepts *langue maternelle* (LM), *langue seconde* (L2), *langue étrangère* (LE) et *langue vivante* (LV) a connu des avancées scientifiques qui peuvent éclairer et orienter les différentes perceptions et appréhensions des linguistes, sociolinguistes et glottodidacticiens.

Dans ses acceptations traditionnelles, LM renvoie à l'idée de naissance, d'héritage, de filiation, de lien à la terre. Les expressions telles que «*mothertongue*» en anglais, «*lengua materna*» en espagnol, «*idioma materno*» en italien, «*muttersprache*» en allemand, «*pen guo yu yen*» ou *langue du pays racine* en chinois, etc., renvoient à des perceptions culturelles de cette notion. Les langues africaines quant à elles proposent de nombreuses métaphores pour la désigner : *langue du lait, du sein, celle que l'on a tété* (Calvet, 1987, pp.101-105). Fortement critiquée du fait de cette polysémie, des alternatives conceptuelles et terminologiques seront élaborées au fil du temps.

Bertucci (2015) propose une recension de l'évolution de cette notion de 1882 jusqu'aux années 2000. Les premières alternatives proposées seront : *première*

langue/ langue première et *langue native*, en référence au parler appris dans son environnement immédiat par le sujet parlant. Ces dénominations synonymiques couvrent une triple dimension : l'ordre, la maîtrise et l'antériorité de l'acquisition. La remise en question de la légitimation par la naissance (l'enfant peut être élevé par une personne autre que sa mère), par l'antériorité d'appropriation (à relativiser dans les situations linguistiques plurilingues) et par le niveau de compétence (maîtrise à relativiser) induira la proposition des alternatives terminologiques suivantes : *parler vernaculaire*¹, *langue de référence*², *langue d'appartenance*³. Le terme «*langue source*» et son corollaire «*langue cible*» seront utilisés en linguistique contrastive, tandis que les distinctions entre *langue maternelle*, *langue seconde* et *langue étrangère* naîtront des débats entre didacticiens.

L'alternative la plus récente est celle du *répertoire verbal*, qui désigne l'ensemble des compétences langagières de l'individu et qui tient compte du statut, des fonctions et des contextes d'utilisation. Cette dénomination naît à la faveur du développement des réflexions sur le bilinguisme et sur la didactique du multilinguisme.

En bref, la polysémie de la notion de langue maternelle est indéniable et dépend des dynamiques sociolinguistiques. L'option choisie varie en fonction de critères définitoires précis, entre autres : l'origine de l'acquisition, la compétence en elle qu'a le locuteur, le critère chronologique, le type et le niveau d'identification avec le locuteur. Les applications dans le domaine didactique sont non moins complexes, avec les distinctions *langue : maternelle, seconde, étrangère*.

Selon Auger (2014, p.165), la sociolinguistique et la didactique des langues et cultures retiennent les critères suivants pour définir les langues : la *centration sur la situation sociolinguistique*, la *centration sur le parcours de l'apprenant*, la *centration sur la méthodologie*. Bikitik et Mvogo (2015) privilégient une classification binaire reprise ici : la chronologie de l'acquisition d'un côté et l'espace géographique de l'autre.

Dans son acception chronologique, la L2 se réfère à toute langue apprise après la *langue première* (L1). Selon Martinez (1996), il s'agit de «tout système acquis chronologiquement après la langue première». Cette définition s'applique certes aisément dans les pays «monolingues» où la L1 est en même temps *langue maternelle, nationale, officielle*. Elle pose néanmoins des problèmes de distinction entre la *langue vernaculaire* et la *langue scolaire* sur le plan didactique de l'acquisition linguistique d'une part, et dans la complexité de sa transposition en pays plurilingues, d'autre part.

¹ Le parler vernaculaire se rapporte au premier contact avec le langage, à l'acquisition auprès du groupe primaire, à l'influence du contact avec les pairs, au style/variété contextuelle formelle ou informelle en contexte monolingue, au dialecte en contexte plurilingue.

² Elle désigne la langue de départ de l'apprenant, la langue de scolarisation souvent langue maternelle en contexte monolingue, la langue officielle dans les anciennes colonies plurilingues, dans certains cas la langue nationale.

³ Elle est dite identitaire car elle a trait aux communautés (nationale, religieuse ou ethnique).

Au plan géographique, ces problèmes et leur implication méthodologique sont réduits. Le distinguo L2 et LE est clairement établi par Balboni (2002). La L2 est une *langue non maternelle* apprise dans le pays cible, tandis que la LE est une *langue non maternelle* apprise dans son propre pays. Du point de vue des besoins des apprenants, du matériel et de l'action didactiques par exemple, l'allemand appris en Allemagne est différent de celui appris au Cameroun. Il serait donc mal avisé pour un enseignant d'utiliser des méthodes, des stratégies, des techniques d'enseignement et du matériel didactique prévus pour un contexte L2 en contexte LE. L'emploi erroné des terminologies et des siglaisons a donc une incidence méthodologique. Bikitik et Mvogo (2015, p.27) s'interrogent sur la prise en compte de cette réalité lorsqu'ils constatent l'abandon, entre 2011 et 2014, de la terminologie et du sigle LE au profit de L2 dans les mémoires de recherche des élèves professeurs d'italien de l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Maroua.

En ce qui concerne l'appellation *langue vivante* (LV), Pallante et Kuitche (2015) nous apprennent qu'elle est surtout répandue dans la zone francophone pour désigner les *langues modernes*. Elle apparaît aussi sous l'alternative «*langue vivante étrangère* (LVE)», notamment en France. Elle s'emploie en opposition à la *langue morte*, dénomination critiquée à laquelle on substitue celle de *langues classiques* (latin, grec, hébreux, etc.). Calvet (1987) précise que ces dernières jouent un rôle dans l'enseignement et dans les cérémonies liturgiques. L'état de mort de ces langues est toutefois à relativiser si l'on tient compte des dynamiques de mutation, d'évolution ou de contact entre idiomes :

Le latin (par exemple) est donc mort en ce sens qu'on ne le parle plus sous la forme qu'utilisait Jules César; il est vivant en ce sens qu'il se prolonge dans les langues romanes dont les locuteurs ont dû croire pendant de longues années qu'ils parlaient encore latin, jusqu'au jour où ils se sont rendu compte que ce qu'ils parlaient n'avait plus grand-chose à voir ni avec les écrits de César ni avec le parler des habitants d'autres régions censés parler eux aussi le latin (Calvet, 1987, p.139).

Compte tenu de la complexité des débats sur le statut et les fonctions des langues, le Cameroun a opté pour certaines terminologies et siglaisons pour identifier les langues étrangères et les approches et méthodes de leur enseignement/apprentissage (EA).

I. 2. Les LE aux enseignements secondaires au Cameroun

L'on dénote une certaine disparité terminologique dans la désignation des langues présentes dans le paysage linguistique camerounais et dans l'expression de leur fonctionnalité. L'adoption de l'approche par compétence (APC) apportera son lot d'innovations terminologiques dans l'identification de l'approche, des méthodes et des siglaisons y afférentes. L'adoption et l'emploi de terminologies, de

méthodologies et de siglaisons en Afrique en général et au Cameroun en particulier, ne trouvent pas une totale adhésion dans la communauté scientifique.

I. 2.1. Paysage linguistique

Les études menées par Onguene Essono (2016) sur la configuration sociologique et la fonctionnalité des langues structurent le paysage linguistique camerounais en 4 catégories :

- a) Les *langues officielles* : le français et l'anglais qui assurent la communication administrative et interethnique ;
- b) Les *langues nationales* : qui assurent la communication à l'échelle ethnique (intraethnique ou interethnique pour celles qui se sont imposées comme langues véhiculaires) ;
- c) Les *langues hybrides* : le *Pidgin-English* camerounais et le *Camfranglais* qui résultent de la déformation des langues héritées de la colonisation. Le premier, le *Pidgin*, vient de l'anglais tandis que le second, le *Camfranglais*, a pour langue maternelle le français, l'anglais et les langues locales camerounaises ;
- d) Les *langues étrangères* : elles sont enseignées dans le système éducatif camerounais. Il s'agit de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe⁴, de l'italien, du chinois, du russe et du portugais⁵.

Dans cette configuration, les LE font office de *langues scolaires*. Pour les identifier, le système éducatif camerounais emploie le sigle LV2 mis pour *langue vivante 2*, communément appelée *deuxième langue* par la communauté éducative.

Les disparités terminologiques ne se limitent pas au statut et à la fonction des langues. Les approches méthodologiques ne sont pas en reste. Les enseignants du secondaire en ont fait l'expérience lorsque le système éducatif camerounais a opté pour l'approche par compétences (APC) en lieu et place de l'approche par objectifs (APO).

I. 2. 2. Néologismes terminologiques dans l'enseignement des LV2 selon l'APC

Avant l'adoption de l'APC, les enseignants camerounais de LE au Cameroun s'étaient accommodés à une terminologie, et à un métalangage prescriptif, contenus dans les programmes d'études, les guides pédagogiques, les arrêtés ministériels relatifs à l'approche par objectifs (APO). Cette terminologie, assez accessible sémantiquement parlant, définissait l'iter procédural de l'approche : *analyse des besoins formatifs* (évaluation diagnostique), *définition des objectifs* (généraux, spécifiques,

⁴ L'Arabe Choa est une variété d'arabe parlée par une communauté de l'Extrême-Nord du Cameroun portant le même nom. À ce titre, sa classification au nombre de LE est sujette à débat.

⁵ Le russe et le portugais ont récemment été introduits à l'Université de Bertoua à la faveur d'une nouvelle donne géopolitique/géostratégique qui prend en compte l'émergence des BRICS.

intermédiaires ou opérationnels), *définition des prérequis, définition des moyens et du temps*, évaluation (formative, sommative, certificative). Elle indiquait le *dispositif d'organisation des activités* (séquence didactique, unité didactique, leçon) et précisait ces dernières (activités d'enseignement, activités d'évaluation, activités de remédiation). La formulation de la *structuration des programmes* était claire et simplifiée (objectifs généraux et spécifiques, contenus grammaticaux, contenus thématiques, actes de communication, contenus culturels, ressources).

L'avènement de l'APC s'accompagnera d'innovations terminologiques déstabilisantes, de l'avis des inspecteurs pédagogiques et des enseignants⁶, avec un impact certain sur la praxis de ces derniers. À titre d'illustration, l'on peut citer les nombreux concepts introduits par la nouvelle approche et résumés dans le glossaire joint en annexe du guide pédagogique des programmes des LV2 au 1^{er} cycle : *activités d'intégration, agir compétent, approche par compétences, approche par situations, autres ressources, cadre de contextualisation, capacité, catégorie d'actions, compétence, domaine d'apprentissage (broad area of learning/ broad learning area), entrée par les situations, exemples d'actions, famille de situations, intégration des savoirs, module, ressources, ressources internes, ressources externes, rôle social, savoir-être (attitudes), savoirs essentiels, situation de vie, situation-problème*.

En plus de ce nouveau champ lexical proposé aux enseignants, un dispositif alternatif d'organisation et de périodisation des activités sera élaboré en quatre phases (*apprentissage des ressources, activités d'intégration, évaluation, remédiation*) en lieu et place des trois habituels (*activités d'enseignement-apprentissage, activités d'évaluation, activités de remédiation*).

Les principales difficultés de réception que les enseignants manifesteront sont relatives entre autres : au sort réservé aux objectifs dans la nouvelle approche, à la formulation des compétences et des situations-problèmes, à la définition de l'intégration, à l'élaboration des activités afférentes et à leur différenciation de l'évaluation, à la docimologie (évaluation critériée, etc.). Ces difficultés mettent au goût du jour la question de l'importance des terminologies et surtout de la transposition des savoirs d'une aire géographique à une autre, d'un système éducatif à un autre.

I. 2. 3. Le procès des « greffes méthodologiques et notionnelles »

La question de cette transposition des savoirs s'est posée avec acuité lors des réformes curriculaires par l'APC en Afrique. Le bilan de son adoption dans certains pays africains (Gabon, Mali, Cameroun, Sénégal, Tunisie) fait état de deux dysfonctionnements majeurs selon Françoise Cros et al (2010, pp.7-8) :

⁶ Les avis sus-évoqués ont été recueillis dans le cadre de l'exploitation des rapports d'activités des inspecteurs pédagogiques régionaux, et lors des interactions avec les enseignants dans le cadre des séminaires et journées pédagogiques.

- au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistants, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ;
- au niveau du processus, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale.

Sont dénoncés ici, la non-prise en compte de la compatibilité de l'approche avec le contexte africain et le processus de mise en œuvre. Kuitche Talé (2017, p. 42) abordera dans le même sens en dénonçant une transposition aveugle qu'il qualifie de «prêt-à-porter» dans les pays africains en général et au Cameroun en particulier :

L'impression est que le système éducatif camerounais ait, comme c'est le cas dans d'autres ex-colonies de la France, hérité et perpétué à l'aveuglette l'usage courant de l'époque dans l'ex-métropole, sans tenir compte des spécificités sociolinguistiques du pays. Même le démarrage de l'apprentissage des langues étrangères en classe de quatrième semble s'inscrire dans cette logique du prêt-à-porter; une méthodologie dont les présupposés ne siéent que de manière imparfaite au contexte socioéconomique et éducatif africain et qui, nonobstant le tapage médiatique, reste une nébuleuse pour la majorité des inspecteurs pédagogiques.

L'auteur fustige ce qu'il qualifiera d'«éternelle tendance à la greffe méthodologique et notionnelle». Si l'avis est partagé sur l'incidence d'une mauvaise transposition conceptuelle sur la praxis de l'enseignant, ce n'est pas le cas sur l'exemple pris pour illustrer un cas de greffe erronée, en l'occurrence le sigle LV2 employé au Cameroun pour désigner les LE au secondaire.

En effet, pour Kuitche Talé (2017) :

La dénomination LV2 ne semble [...] trouver aucune justification scientifique ni logique, étant donné que le système ne prévoit pas l'apprentissage d'une LV1. Techniquement les langues officielles du pays, le français et l'anglais, ne peuvent pas être considérées comme des langues étrangères.

En se référant au système éducatif français pris pour modèle, le chiffre 2 du sigle LV2 désigne effectivement le choix d'une deuxième langue vivante après la première LV1 (l'anglais en occurrence), dans un contexte social monolingue, où la L1 est en même temps *langue maternelle, langue officielle, langue scolaire*. La transposition en contexte camerounais du sigle LV2 serait donc erronée du fait du multi-

linguisme qui a érigé le français et l'anglais au rang de *langues officielles* (maternelle dans certains contextes, scolaire, véhiculaire, seconde), leur faisant perdre de fait celui de LE et la possibilité d'attribution du sigle LV1. Ces conclusions semblent découler de l'omission de l'impact de l'héritage colonial sur le système éducatif camerounais qu'il faudrait prendre en compte pour identifier la LV1.

En effet, le système éducatif camerounais est organisé en deux sous-systèmes (anglophone et francophone) ayant chacun conservé sa spécificité héritée de la tutelle anglaise et française, respectivement. Comme le démontre Takam (2007), le bilinguisme camerounais est institutionnel et non individuel. Le français et l'anglais sont des langues officielles, mais les citoyens ne sont pas automatiquement bilingues. De ce fait, la question qui mériterait d'être posée est celle du statut de ces deux langues prises chacune dans son biotope par rapport aux autres langues enseignées à l'école.

En zone francophone, le français, en plus d'être langue officielle, est en même temps *langue véhiculaire*, *langue seconde*, *langue scolaire* et *langue maternelle* (pour certains). Qu'en est-il de l'anglais dans cette zone ?

N'étant pas utilisé quotidiennement par les citoyens des régions francophones (sauf pour les familles d'expression anglaise installées dans ces régions, et pour les francophones bilingues capables d'alternance codique), il constitue la première LE apprise à partir du primaire. L'anglais serait donc techniquement la LV1. Dans ce cas, l'enseignement/apprentissage d'une autre langue vivante prend la siglaison LV2. C'est le cas de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe, du chinois ou de l'italien dont les enseignements débutent en classe de 4e. Sur la base de cette démonstration, l'on ne saurait faire un procès aux enseignements secondaires qui emploient le sigle LV2 pour désigner les LE apprises à la suite de l'anglais. Son statut de *langue officielle* n'en fait pas moins une LE en zone francophone. Dans l'organisation des spécialisations, les documents de cadrage des séries littéraires du système éducatif camerounais prévoient même la possibilité d'apprendre une troisième langue vivante dite LV3.

Par ailleurs, le programme spécial d'éducation bilingue (PSEB) distingue clairement le français et l'anglais 1^{re} langue et 2^e langue. Il est donc clair que les langues héritées de la colonisation, bien qu'elles puissent avoir plusieurs statuts et fonctions pour les raisons évoquées plus haut, n'en demeurent pas moins des LE dans l'esprit des dirigeants et peuples africains, qui leur opposent ou leur substituent de plus en plus les langues nationales.

Parlant du français, Thiam et Chnane-Davin (2017) sont catégoriques : « Ce contexte multilingue est caractérisé également par la présence du français, qui jouit du statut d'officialité, mais qui est de nature étrangère ». Cette position est partagée par Hatolong Boho (2020, p.49) : « Le français et l'anglais ont été érigés en langues officielles dans le cadre du bilinguisme institutionnel (...) l'allemand et

l'espagnol ont été retenus comme deuxièmes langues étrangères ceci sur le modèle de la glottopolitique éducative de la France». Etuge Apuge (2020, pp. 39-40) est bien plus explicite : «Le français et l'anglais sont en même temps L2 et LE.»

En somme, il est admis, pour des raisons scientifiques ou philosophiques, de contester la justesse des greffes terminologiques et méthodologiques, car elles peuvent être problématiques si elles ne s'adaptent pas au contexte d'emploi. Néanmoins, peut-on se passer de ces transferts des savoirs? Pour répondre à cette question, il serait loisible de questionner les fondements scientifiques de la création des terminologies, des siglaisons et des modalités de leur adoption.

II. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche est, dans un premier temps, celui des fondements théoriques des terminologies et des siglaisons (élaboration, fonction et calibrage). Dans un second temps, il explore les fondements de la transtextualité vue sous le triptyque littéraire, linguistique et glottodidactique.

II. 1. Terminologies et siglaisons : retour aux fondements scientifiques

Les terminologies et les siglaisons ne naissent pas ex nihilo. Elles obéissent à des normes régissant les modalités de leur création, de leur fonction et de leur calibrage.

II. 1. 1. Élaboration, fonction et calibrage des terminologies

La complexité de l'étude de la terminologie, nous apprend Swiggers (2010), réside dans le flou matériel du champ (sciences humaines) et la latitude interprétative induite (avec des oppositions face aux mêmes données), dans l'intersection disciplinaire (à travers des partages et des transgressions de natures variées) et dans l'existence de plusieurs métaniveaux parfois superposés dans les constructions terminologiques. Les terminologies et leur calibrage s'élaborent donc suivant trois points de vue :

La constitution et la nature : la terminologie découle-t-elle d'une évolution spontanée? Y a-t-il symbiose et/ou synergie entre langue prêteuse et langue emprunteuse (transposition, spécialisation, interférence : emprunt unilatéral, calque, adaptation...) ? Est-elle soumise aux conditions du public visé pour les termes reçus/transmis (sélection, filtrage, substitution ou paraphrase explicative) et les termes créés ou à créer (blocage néologique, redéfinition des termes existants/pondération de la forme et du contenu des nouveaux termes) ?

La construction explicite, notamment les contraintes méthodiques de la construction (systématicité, économie, transparence, adéquation et cohérence) et *la substance*

sémantico-pragmatique (options d'emploi des termes) : le respect de la loi générale de la logique (intention et applicabilité) ; le choix du procédé définitoire (définition de la chose, du mot, de la procédure) ; la charge sémantique et sa variation en fonction des champs d'application (équivalences, divergences, recouvrements et redondances entre les concepts) tantôt restrictifs, tantôt généralisants, parfois synonymes, parfois opposés.

Le maniement de la terminologie (gestion de la diversité géographique/nationale, traduction diachronique inter-langues, calibrage adéquat du modèle vers le nouvel emploi, transposition interdisciplinaire, transposition de l'éducation antique vers l'éducation contemporaine) et son incidence (faible ou forte suivant le modèle de référence) : empreinte disciplinaire (attache du terme avec sa discipline d'origine), empreinte macro-scientifique (insertion dans le contexte général des sciences), empreinte culturelle (valeurs et présuppositions culturelles).

II. 1. 2. Fonction des siglaisons

Selon Percebois (2001, pp.627-636), les siglaisons ont quatre fonctions : 1.une *fonction dénominative lapidaire* (synthétisation obtenue par la réduction graphique et phonétique de la séquence syntaxique exprimant un concept dans le but de faciliter la communication) ; 2.une *fonction dénominative lapidaire véhiculaire* (vulgarisation de concepts obscurs, complexes au grand public) ; 3.une *fonction dénominative lapidaire gréaire* (cryptage déterminé à une communauté réduite) ; 4.une *fonction dénominative lapidaire euphémique* (camouflage du sens d'un concept pour en atténuer le caractère choquant, blessant ou offensant)).

En bref, qu'il s'agisse des terminologies, des métalangages ou des sigles, il convient, comme le dit Swiggers (2010), de «lire en filigrane les motivations et les présupposés» qui les sous-tendent avant d'en contester l'emploi. D'autant plus que le processus d'adoption et d'emploi peut être conscient ou inconscient, avoué ou inavoué, spontané ou explicite, s'apparentant ainsi à ce que le domaine littéraire appelle transtextualité.

II. 2. Transtextualité

Le concept transtextualité est abordé ici sous le triple prisme de la littérature, de la linguistique et de la glottodidactique.

II.2.1. Du point de vue de la littérature

Selon Gérard Genette (1982), la transtextualité — ou transcendence textuelle — désigne tout ce qui met un texte en relation manifeste (avouée ou non) ou secrète avec d'autres textes. À travers ce concept de critique littéraire, Genette identifie cinq types de relations possibles entre les textes : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité.

La première, l'intertextualité, renvoie à la coprésence de deux ou plusieurs textes, sous la forme de citation (explicite et littérale), de plagiat (emprunt non déclaré) ou encore d'allusion (évocation indirecte ou implicite).

La seconde, la paratextualité, concerne les éléments qui accompagnent le texte tout en participant à la construction de son sens global. Ces paratextes, autographes ou allographes, comprennent notamment le titre, le sous-titre, les intertitres, la préface, la postface, l'avant-propos, les notes marginales ou infrapaginales, etc.

Selon Ali Mirenaya et Soofastaei (2015), ces éléments paratextuels se trouvent within the book et relèvent du péritexte, tandis que d'autres éléments, situés in the public and private history of the book, constituent l'épitexte (public ou privé).

La troisième relation, la métatextualité, désigne le rapport de commentaire qu'un texte entretient avec un autre sans le citer nécessairement. Elle relève davantage du domaine de la critique et de l'interprétation.

Comme le rappellent Mirenaya et Soofastaei (2015) :

Metatextual relationship can act in explaining, denying or approving of text 1. (...) Metatextuality is explicit or implicit critical commentary of one text on another text. Metatextuality is a book of commentary on a literary text. Metatextuality is the relationship between a text and another text of criticism written “after” (chronologically) it. Criticism or commentary is not extraneous to the meaning of a literary text but integral to it because no text is written not to be read and interpreted.

La quatrième relation, l'hypertextualité, se définit comme une relation de dérivation entre un texte B (l'hypertexte) et un texte antérieur A (l'hypotexte). Elle repose sur des procédés de transformation (par exemple, transposer l'action d'un texte ancien dans une autre époque) ou d'imitation (créer un nouveau texte à partir d'un modèle préexistant).

Enfin, la cinquième relation transtextuelle, dite architextualité, concerne les catégories générales auxquelles un texte singulier peut être rattaché : les types de discours, les modes d'énonciation ou encore les genres littéraires. Les genres littéraires, souvent rattachés implicitement à un texte, peuvent parfois faire l'objet d'une mention paratextuelle explicite. Genette (1986) développe cet aspect dans L'Architexte, où il démontre l'absence d'étanchéité entre les différentes catégories textuelles. Il illustre cette porosité par le cas des genres littéraires, qui s'imbriquent fréquemment les uns dans les autres. Il en va de même pour les cinq catégories de transtextualité, lesquelles, selon Genette, « sont à la fois des aspects de toute textualité », participant ainsi d'un dialogisme permanent entre les textes.

II. 2. 2. Du point de vue de la linguistique

Dans le champ linguistique, la transtextualité est surtout mobilisée comme cadre méthodologique d'analyse des politiques et planifications linguistiques. Cas-

sels Johnson (2015, pp. 166-180) propose, à ce titre, d'intégrer à ces recherches l'étude des relations transtextuelles, notamment l'intertextualité, afin de comprendre comment les textes tirent leur sens d'autres textes.

L'auteur écrit à ce propos :

« The text is a tissue of citations, resulting from the thousand sources of culture. While it is difficult, perhaps impossible, to ascertain authorial intentions — in part because it is impossible to document all of its thousand sources of culture — intertextual LPP analysis can illuminate where the ideas and language in a document might come from, how they are connected to other texts and discourses, and what this might mean for those responsible for interpreting, appropriating, or implementing the policy » (p. 169).

La recherche, selon Johnson, se structure autour de deux questions fondamentales :

(1) la signification d'une politique linguistique donnée, notamment la manière dont son contenu sémantique se relie à d'autres textes et discours ;

(2) l'interprétation et l'appropriation de ces textes de politique linguistique au sein des écoles et des communautés, autrement dit, leur recontextualisation.

En rappelant que le contenu sémantique d'un texte se construit à partir de terminologies et de métalangages spécifiques, on peut — à la suite de Johnson — mobiliser la transtextualité pour étudier ces phénomènes dans le champ glottodidactique. Cette démarche a été qualifiée par les auteurs de cet article de transtextualité terminologique-méthodologique.

II. 2. 3. Transtextualité en glottodidactique

Dans cette perspective, la transtextualité terminologique-méthodologique désigne tout processus, conscient ou inconscient, d'adoption, de création ou d'emploi de terminologies et de méthodologies en glottodidactique.

Son étude pourrait constituer une sous-discipline à part entière, s'appuyant sur la lexicologie et la lexicographie, notamment à travers :

– l'analyse des propriétés d'élaboration, de fonction, de calibrage et d'écriture des terminologies présentées au point 2.1.1⁷ ;

– et l'étude de la transtextualité, issue du domaine de la critique littéraire..

La philosophie qui sous-tend la théorisation de ce concept fait écho aux propos de Swiggers (2010), invitant à « lire en filigrane les motivations et les présupposés » théoriques qui soutiennent toute terminologie, métalangage ou méthodologie, avant d'en contester l'usage.

Cette invitation à la prudence intellectuelle conduit à s'interroger sur la pertinence du discours glottodidactique au Cameroun.

⁷ Les aspects abordés sont : la constitution et la nature, la construction explicite, la substance semantico-pragmatique, le maniement, l'incidence, etc.

III. Choix des terminologies/méthodologies, siglaisons et pertinence du discours glottodidactique

Si les choix terminologiques obéissent à des logiques parfois explicites, parfois implicites, le processus même qui les fonde — appelé *transtextualité terminologique-méthodologique* — mérite d'être envisagé dans le cadre d'une approche cartésienne, c'est-à-dire rationnelle et méthodique, du discours glottodidactique.

III. 1. Les moulins de Don Quichotte⁸ : de la pertinence des choix terminologiques/méthodologiques

Il est légitime non seulement d'interroger la pertinence des choix terminologiques et méthodologiques, mais aussi celle du discours critique qui les accompagne.

Abordée sous le prisme de la *transtextualité terminologique-méthodologique*, cette réflexion révèle que les transpositions ou greffes notionnelles et méthodologiques sont inévitables, à moins de nier les bienfaits d'un long héritage d'échanges de savoirs transcendant le temps, les frontières et les disciplines. Les dysfonctionnements institutionnels et structurels (tels que le nombre pléthorique d'élèves ou l'absence de supports adaptés) ainsi que les limites du processus de vulgarisation (déficit de communication, formation descendante qui s'amenuise, inégale disponibilité des outils pédagogiques et quasi-absence en formation initiale) ne sont nullement imputables à l'APC, mais plutôt à une *recontextualisation inappropriée* de celle-ci.

À titre d'illustration, les difficultés de réception constatées sur le plan terminologique par certains acteurs (enseignants ou inspecteurs) ne se seraient sans doute pas manifestées si les principes suivants avaient été appliqués avec rigueur :

- les principes de constitution (prise en compte du public visé : sélection, filtrage, substitution ou paraphrase explicative, redéfinition, etc.) ;
- les principes de construction explicite (adéquation et cohérence) ;
- la substance sémantico-pragmatique (emploi précis des termes, procédés définitoires, charge sémantique) ;
- le maniement terminologique (calibrage approprié du modèle selon le nouvel usage) ;
- et enfin, le principe d'incidence culturelle (prise en compte des valeurs et présupposés culturels).

Leur respect aurait contribué à renforcer la cohérence interne du discours glottodidactique camerounais et à éviter les malentendus terminologiques observés sur le terrain.

⁸ La métaphore des « moulins à vent » questionne la pertinence de certaines prises de parole. Elle désigne les batailles inutiles, imaginaires, en référence à Don Quichotte, le héros du roman de Cervantes qui croit affronter des géants alors qu'il s'agit de moulins à vent.

Dans une proposition particulièrement intéressante d'élaboration d'une Échelle du Niveau de Compétences en Langue Italienne au Cameroun (EN-CLIC), Kuitche Talé (2020) conçoit un texte B dérivant clairement d'un texte A non déclaré, en l'occurrence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Cette relation d'emprunt illustre la transtextualité terminologique et méthodologique, perceptible à travers des procédés d'intertextualité (allusion) et d'hypertextualité (transformation indirecte ou imitation), sans négliger les principes fondamentaux de construction terminologique.

Dans cette logique, il est légitime de s'interroger sur la pertinence d'une telle proposition, qui n'est en réalité qu'une fragmentation des niveaux de langue traditionnels (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Cette démarche met en œuvre la formule de Genette (1986), selon laquelle la transtextualité consiste à « dire la même chose différemment ou dire autre chose de la même manière ».

Cependant, cette adaptation est admise si l'on se place dans la perspective de la transtextualité terminologique et méthodologique, même si sa pertinence peut être discutée. En effet, on peut se demander : pourquoi tropicaliser une échelle de compétences en langue étrangère alors que des certifications linguistiques internationales existent déjà à cet effet ?

En ce qui concerne la siglaison des terminologies, admettons qu'il n'existe pas de sigle LV1, bien que le contraire ait été évoqué précédemment. En quoi serait-il préjudiciable d'employer le sigle LV2 pour désigner les langues étrangères (LE), dès lors que le système éducatif lui associe un processus méthodologique cohérent ? Le système éducatif camerounais peut ainsi réinvestir le sigle LV2, en lui conférant une charge sémantique propre, à condition de respecter les principes de construction terminologique et les fondements de la transtextualité. Ce phénomène ne saurait donc être considéré comme une dérive scientifique. Une telle flexibilité relève du principe de maniement terminologique, qui autorise la variation du sens en fonction du contexte, mais également du principe de stratification historique du lexique, mis en évidence par Palermo (2015). Ce dernier cite l'exemple du mot latin *testam*, signifiant à l'origine « vase en terre cuite », et qui désigne aujourd'hui la tête (*caput*), illustrant ainsi la dynamique naturelle du sens lexical.

III. 2. Pour une glottodidactique comparée !

Comme il a été démontré, le problème ne réside pas tant dans l'approche méthodologique que dans son processus de recontextualisation. Il est donc légitime de s'interroger sur le besoin récurrent des institutions d'opter pour une « approche miracle » — APO/PPO, APC/ESV, APC/Pédagogie de l'intégration — sans recourir à une glottodidactique comparée qui en aurait révélé la com-

plémentarité. Le comparatisme aurait permis aux responsables institutionnels de reconnaître l'interdépendance des approches et leur bénéfice mutuel. Plutôt que de les opposer, il aurait suffi d'identifier les correspondances terminologiques et conceptuelles entre les paradigmes successifs, afin de promouvoir une vision plus éclectique et intégrative de la didactique des langues.

Ainsi, l'on aurait pu constater que l'Approche par Compétences (APC) s'inscrit dans la famille des approches communicatives, que les enseignants de langues étrangères (LE) mettaient déjà en œuvre à travers les méthodes notionnelle (centrée sur les thèmes et les centres d'intérêt), fonctionnelle (fondée sur les fonctions et actes de communication) et situationnelle (basée sur les contextes d'interaction). Les équivalences terminologiques entre ces méthodes et le discours de l'APC apparaissent d'ailleurs clairement : domaines d'apprentissage ou de vie, modules, familles de situations, catégories d'action, situations-problèmes, savoirs disciplinaires et procéduraux, compétences et ressources. Un tel comparatisme aurait permis — et permet encore — de rassurer les enseignants sur la continuité des pratiques et sur la relativité de la nouveauté de l'APC dans la praxis pédagogique. Par ailleurs, il conviendrait de rechercher des équivalences linguistiques précises des concepts didactiques employés dans les différentes langues étrangères enseignées, puisque les documents de planification pédagogique sont majoritairement rédigés en langues officielles.

III. 3. Vers une glottodidactique comparée appliquée à la formation initiale

Cette glottodidactique comparée devrait trouver son cadre d'application prioritaire dans la formation initiale des enseignants. L'objectif serait de consolider les bases théoriques des futurs enseignants de LV2 en les familiarisant avec les terminologies et méthodologies glottodidactiques, tout en favorisant un dialogisme constant entre les formulations dans les langues cibles et leurs équivalents dans les langues officielles.

Une telle approche suppose une clarification du statut des langues officielles par rapport aux autres langues étrangères, ainsi qu'une reformulation terminologique et une siglaison harmonisée, afin d'éviter les confusions méthodologiques et de mieux refléter le paysage linguistique camerounais.

III. 4. Proposition de redéfinition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun

La question du statut et de la fonctionnalité des langues constitue une source récurrente de débats terminologiques dans les pays africains plurilingues. Le Cameroun, qui compte selon Ethnologue (2023) environ 283 langues nationales — véhiculaires intra- ou interethniques —, se distingue par une coexistence com-

plexe de langues officielles, langues hybrides et langues étrangères, conformément à la classification fonctionnelle d'Onguene Essono (2016).

Or, les terminologies et siglaisons traditionnelles (L1, L2, LM, LE, LV1, LV2, etc.), fondées sur des critères spatiaux ou chronologiques, engendrent souvent une ambiguïté conceptuelle susceptible d'influer sur la didactique des langues. À titre d'exemple, l'emploi du sigle L1 dans le contexte multilingue camerounais...

Il peut désigner à la fois la langue nationale (idiomes locaux des populations), la langue maternelle (idiomes locaux ou langues officielles) ou encore la langue officielle (le français ou l'anglais). S'il désigne la langue véhiculaire et scolaire, il devient L2. Toutefois, l'identification de la langue ainsi désignée demeure problématique, car le sigle L2 renvoie également aux langues étrangères dites LV2.

Afin d'éviter d'avoir à démêler sans cesse cet écheveau plurilingue, il serait préférable d'adopter une terminologie et une siglaison mieux adaptées à la réalité sociolinguistique du Cameroun. D'où la proposition suivante, inspirée de la classification d'Onguene Essono relative aux langues du paysage linguistique camerounais :

- Les langues nationales camerounaises (LNC) : destinées à la communication à l'échelle intraethnique ou interethnique ;
- Les langues étrangères officielles (LEO) : constituées du français et de l'anglais, utilisées pour la communication administrative, l'intercompréhension nationale dans les espaces publics et privés, ainsi que pour l'alphabetisation ;
- Les langues nationales camerounaises hybrides (LNCH) : issues de la déformation des LEO associées aux LNC, elles sont utilisées dans le cadre de l'alternance codique pour diversifier, coder ou restreindre les échanges dans les lieux publics et privés (exemples : le pidgin-english et le camfranglais) ;
- Les langues étrangères non officielles (LENO) : enseignées à l'école afin de garantir l'ouverture des citoyens au monde par la médiation linguistique, culturelle, scientifique, technologique, économique, etc. (exemples : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien, le chinois, le russe ou le portugais) ;
- Les langues étrangères classiques (LEC) : destinées aux apprenants désireux d'échapper aux pièges de la traduction et de remonter aux sources de l'histoire à travers les textes originaux, tout en enrichissant leur vocabulaire en LEO et LENO grâce à l'étude des étymologies (exemples : le latin et le grec).

Sur le plan formel, le modèle proposé et les siglaisons qui y sont associées s'accordent davantage avec la notion de répertoire verbal, laquelle n'accorde aucune primauté à l'ordre d'acquisition. Ce modèle reflète également la réalité sociolinguistique des contacts entre les langues. L'épistémologie des aspects fonctionnels et contextuels que désigne cette notion repose sur l'évaluation des compétences langagières des individus.

Sur le plan idéologique, la mise en exergue du terme étranger dans les expressions langues étrangères officielles, langues étrangères non officielles et langues étrangères classiques constitue un rappel symbolique de l’aliénation culturelle que ces langues ont apportée aux cultures africaines. Elle souligne la nécessité de valoriser les LNC, en conformité avec les recommandations de l’UNESCO relatives à la promotion des programmes d’éducation multilingue⁹.

En réalité, loin d’entretenir une relation antagonique, les différentes langues du paysage linguistique camerounais sont complémentaires, à condition que chacune occupe une fonction bien définie, sans empiéter sur les prérogatives des autres.

Cet arbitrage relève des politiques linguistiques, lesquelles pourraient, au Cameroun, s’appuyer sur le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1985), complété par le quadrilinguisme proposé par Onguene Essono (2016). Les langues nationales hybrides (LNH) ne sont pas à exclure. Souvent minorées et rabaissées, elles constituent pourtant un construit national, fruit de la résistance des langues nationales camerounaises (LNC) face aux politiques assimilationnistes et hégémoniques ayant promu les langues du colon. Les travaux sur leur codification devraient être réhabilités afin de leur restituer le prestige dont elles ont été dépossédées. Ceci, toutefois, relève d’un autre débat.

Sur le plan méthodologique, la formulation proposée permet d’éviter les risques de confusion terminologique et méthodologique engendrés par les oppositions entre L1, L2 et LE.

L’emploi du sigle LENO permet d’identifier clairement les langues concernées ainsi que les modalités didactiques à leur appliquer, notamment celles utilisées pour l’enseignement/apprentissage des LV2.

Le risque d’appliquer des méthodologies destinées au contexte L2 (pays d’origine de la langue) est ainsi écarté au profit de celles conçues pour le contexte LE (enseignement à l’extérieur du pays d’origine de la langue).

L’apport significatif de ce modèle réside dans la prise en compte du répertoire verbal individuel lors de l’établissement de la biographie linguistique des locuteurs. Ainsi, le bagage linguistique de chaque individu se trouve défini au-delà des clivages sociolinguistiques et des espaces d’acquisition, tout en étant implicitement révélé par la terminologie et la siglaision employées.

⁹ Selon l’UNESCO, «l’éducation multilingue favorise non seulement des sociétés inclusives, mais contribue également à la préservation des langues non dominantes, minoritaires et autochtones. Elle est la pierre angulaire d’un accès équitable à l’éducation et à des possibilités d’apprentissage tout au long de la vie pour tous les individus.»

Conclusion

En définitive, le malaise suscité par la pluralité des concepts élaborés pour désigner des réalités similaires dans les domaines scientifiques se dissipe aisément lorsque l'on adopte une posture glottodidactique comparée.

Le procès fait aux systèmes éducatifs africains en général, et camerounais en particulier, pour leurs prétendues « greffes notionnelles et méthodologiques » devient caduc lorsqu'il est examiné sous le prisme de la transtextualité terminologique et méthodologique.

Toutefois, l'élaboration des concepts terminologiques et des sigles afférents devrait impérativement obéir aux règles scientifiques en vigueur, afin d'en faciliter la compréhension, l'appropriation et la diffusion dans les milieux académiques et professionnels.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Amar Meziane, O. A. (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. Synergies Chine, (9), pp.143-153.
- Auger, N. (2014). *Langue(s) de scolarisation, langue(s) secondes, langue(s) étrangères : quelles articulations ?* ÉLA. Études de linguistique appliquée, (174), pp. 165-173. Éditions Klincksieck.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino/Novara : UTET Università.
- Bertucci, M. M. (2022). *Propositions pour une étude de la notion de langue maternelle dans un ensemble de travaux de recherche en didactologie du français langue étrangère / français langue seconde de 1945 à 2015*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. [En ligne] <https://journals.openedition.org/dhfls/8683>
- Bikitik, H. M., & Mvogo Mbassi, T. (2015). *L'insegnamento dell'italiano LS o L2 in Camerun: problematica di terminologia e rischi di confusione metodologica*. Bollettino Ital., (6).
- Calvet, J.-L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Cassels Johnson, D. (2015). Intertextuality and language policy. In F. M. Hult & D. Cassels Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Cros, F., De Ketela, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., & Gauthier, R. F. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>.
- Diadoni, P. E. (Éd.). (2016). *Insegnare l'italiano a stranieri*. Milano : Le Monnier.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (26e éd.). SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Etuge Apuge, M. (2020). Linguistic oscillation and culture (re)moulding in socio-political landscapes of the Cameroons: Evidence from official/Ostrich-driven language policy. In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua* (24-25 février 2020) (pp. 27-45). Yaoundé : Éditions Clé.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil, coll. « Poétique ».
- Hatolong Boho, Z. (2020). Problématique de l'ancrage social des langues étrangères et contribution des enseignants-chercheurs au développement du Cameroun. In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.),

- Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 47-63). Yaoundé : Éditions Clé.
- Kuitche Talé, G., & Pallante, G. (2015). *1995-2015 : 20 anni d'insegnamento dell'italiano L2 in Camerun: bilancio e prospettive*. Italiano LinguaDue, (2).
 - Kuitche Talé, G. (2017). *Les langues étrangères en Afrique : éléments de sociolinguistique*. Yaoundé : Éditions Clé.
 - Kuitche Talé, G. (2020). Enseignement des langues étrangères au Cameroun : sommes-nous mal partis ? In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 13-26). Yaoundé : Éditions Clé.
 - Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
 - Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (pp. 17-20). Paris : Presses Universitaires de France.
 - Mirenayat, S. A., & Soofastaei, E. (2015). *Gerard Genette and the categorization of textual transcendence*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(5). MCSER Publishing.
 - Onguene Essono, L. M. (2016). *Le Cameroun, un modèle de constructions linguistiques et langagières en francophonie*. Yaoundé : AFELSH, Université de Yaoundé.
 - Palermo, M. (2015). *Linguistica italiana*. Bologna : Il Mulino.
 - Percebois, J. (2001). *Fonctions et vie des sigles et acronymes en contextes de langues anglaise et française de spécialité*. Meta, 46(4), 627-645. <https://doi.org/10.7202/003821ar>
 - Swiggers, P. (2010). *Terminologie, terminographie, métalangage linguistiques : quelques réflexions et propositions*. Revue roumaine de linguistique, 55(3), pp. 209-222.
 - Takam, A. F. (2007). *Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : le cas du Cameroun*. Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues, (7).
 - Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). *L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?* Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (16), pp. 117-137.
 - Vellas, E. (2011). *Pour parler clair : définir la pédagogie*. Dialogue, (141). Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN).

Textes officiels

- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014). Guide pédagogique du programme d'étude : Italien LVII classes de 4e/3e.
- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 9 décembre). Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes du 1er cycle de l'enseignement secondaire général : Programmes d'études – Allemand, Arabe, Espagnol, Chinois et Italien.
- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 13 août). Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes de 6e, 5e, Form 1 et Form 2 de l'éducation bilingue spéciale.

Sites internet

- Souad Kassim Mohamed. (s.d.). Blog personnel. <https://www.souad-kassim-mohamed.blog4ever.com>
- SIL International. (2023). Ethnologue: Languages of the World. <https://www.ethnologue.com>



Diachronie et synchronie au service de la Didactique des Langues Étrangères Non Officielles (DLENO) : apologie de l'éclectisme méthodologique

- **BIKITIK Hyppolite Mathias**, (*bikitik38_hyppolite@yahoo.fr*), Université de Douala
- **ASSAKO Vickie Blaise**, (*vickieblaiseassako@yahoo.fr*), Ministère des enseignements secondaires

Résumé

L'article examine l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères et met en lumière la pertinence de l'éclectisme méthodologique dans le contexte camerounais. Les auteurs démontrent que les différentes approches — de la grammaire-traduction à la méthode directe, puis aux méthodes audio-orale, audiovisuelle, communicative, actionnelle et par compétences — ne constituent pas des ruptures, mais des étapes complémentaires d'un processus évolutif orienté vers une meilleure efficacité pédagogique. À travers l'analyse de cinq dimensions majeures (langue d'enseignement, sollicitation des sens, organisation des contenus, milieu d'apprentissage et relation didactique), l'étude souligne la complémentarité des modèles didactiques et leur intégration progressive au fil du temps. Les auteurs mettent particulièrement en exergue l'« éclectisme méthodologique », qu'ils définissent comme une démarche consciente et raisonnée de sélection et de combinaison des outils selon les besoins et les contextes. Inspiré des travaux de Puren, ce modèle distingue un éclectisme théorique et un éclectisme situationnel, ce dernier étant privilégié pour sa flexibilité et sa centration sur l'apprenant. L'étude conclut que cette orientation éclectique constitue aujourd'hui une réponse pertinente, ouvrant la voie à une approche contextualisée, souple et inclusive en Didactique des Langues Étrangères Non Officielles aux enseignements secondaires du Cameroun.

Mots-clés

Éclectisme méthodologique, didactique, langues étrangères non officielles, pédagogie contextuelle, approche par les compétences

Abstract

The article examines the evolution of foreign language teaching methodologies and highlights the relevance of methodological eclecticism within the Cameroonian context. The authors demonstrate that the various approaches — from grammar-translation to the direct method, and subsequently to the audio-oral, audiovisual, communicative, action-oriented, and competency-based methods — do not represent ruptures but rather complementary stages in an evolving process aimed at greater pedagogical effectiveness. Through the analysis of five key dimensions (language of instruction, sensory engagement, content organization, learning environment, and didactic relationship), the study underscores the complementarity of didactic models and their gradual integration over time. The authors particularly emphasize “methodological eclecticism,” which they define as a conscious and reasoned process of selecting and combining teaching tools according to contextual and learner-specific needs. Drawing on Puren’s work, the model distinguishes between theoretical eclecticism and situational eclecticism, the latter being favored for its flexibility and learner-centered orientation. The study concludes that this eclectic approach represents a relevant and effective response, paving the way for a contextualized, flexible, and inclusive framework for the teaching of Non-Official Foreign Languages in Cameroonian secondary education.

Keywords

Methodological eclecticism, didactics, non-official foreign languages, contextual pedagogy, competency-based approach

Introduction

La connaissance des approches didactiques revêt une importance fondamentale pour quiconque envisage d'exercer la profession d'enseignant. Dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LE), plusieurs approches ont été développées au fil du temps en fonction de l'importance accordée à chacune des composantes de la relation didactique : l'agent (enseignant), le sujet (apprenant), l'objet et le milieu (environnement/contexte)¹.

L'adoption, par les systèmes éducatifs, d'une approche au détriment d'autres soulève deux enjeux majeurs : la question de l'obsolescence de ces dernières et celle du choix de l'approche idéale. Une fois développées, ces méthodologies fonctionnent-elles de manière indépendante ou, au contraire, évoluent-elles et se complètent-elles dans une relation d'interdépendance fondée sur l'amélioration des apprentissages ? C'est précisément à cette question que s'attache la présente réflexion qui se déploiera selon deux axes.

Le premier procède à un examen diachronique des différentes approches mises en place dans le domaine de la didactique des LE. Le second présente les bénéfices de l'éclectisme méthodologique en didactique des langues étrangères non officielles (LENO) au Cameroun.

I. Étude diachronique des approches didactiques

Pour Ed Anthony, cité par Celce-Murcia (2013, p. 2), l'approche désigne le modèle, le paradigme ou la théorie, tandis que la méthode concerne les procédures. Cette définition converge avec celle de Balboni (1999, p. 13), pour qui l'approche constitue la philosophie fondamentale de toute proposition didactique. Pour cet auteur, la méthode représente la concrétisation de l'approche en termes de procédures didactiques. Malgré cette distinction conceptuelle, l'emploi indifférencié de ces termes demeure courant dans l'historiographie des approches didactiques. Afin d'éviter toute confusion, le terme « méthodologie » est privilégié ici, car il fonctionne couramment comme synonyme d'approche.

La synthèse qui suit s'appuie sur les travaux de Celce-Murcia (2013), Puren (1994, 2013), Mezzadri (2015) et Cini (2016). Les approches didactiques sont présentées de manière chronologique, depuis l'Antiquité gréco-latine jusqu'aux orientations contemporaines.

I.1. L'Antiquité

Les premiers efforts d'organisation systématique de l'enseignement des langues remontent à l'Antiquité, il y a environ deux mille cinq cents ans, avec l'éla-

¹ La relation didactique est résumée par Legendre (1988, 2005) dans l'acronyme SOMA mis pour Sujet, Objet, Milieu et Agent.

boration de la grammaire du sanscrit destinée aux locuteurs natifs. À l'époque sumérienne, on observe une transition progressive : le passage de l'enseignement de la langue maternelle, notamment du développement des compétences écrites, vers la didactique des langues étrangères. À la suite de la conquête des Acadiens, les Sumériens ont élaboré les premiers dictionnaires, destinés à enseigner la langue sumérienne aux conquérants.

Entre le deuxième et le premier siècle avant l'ère chrétienne a été rédigé l'*Ars Grammatica*, traité de la tradition linguistique grecque qui propose une codification de la grammaire en des termes encore utilisés aujourd'hui. Il porte notamment sur l'analyse morphologique de la langue à travers ses huit parties du discours : le substantif, l'adjectif, le verbe, l'article, le pronom, l'adverbe, la préposition et la conjonction.

Durant l'Antiquité, la tendance dominante demeure celle de l'apprentissage par immersion directe. Le prestige culturel et la puissance politique des Grecs et des Romains ont assuré la prédominance de ces langues sur les autres, dans un contexte de contacts multiculturels. Bien que supplanté par la suprématie romaine, le grec a conservé une place importante en raison du prestige de la culture hellénistique. Il demeurait présent dans la vie des enfants des patriciens romains, qui recevaient une éducation bilingue au cours de la période d'alphabétisation et de formation scolaire. La longue suprématie romaine a établi le latin comme langue de communication internationale jusqu'au Moyen Âge, bien après les bouleversements consécutifs à la chute de l'Empire romain.

I.2. De la Renaissance au dix-neuvième siècle

Jusqu'à la Renaissance, le latin demeure la langue parlée dans le monde de la culture pour les échanges internationaux. Son enseignement s'effectue de manière directe, mettant l'accent sur l'oralité, la lecture et l'écriture, avec une prédominance de la première. Avec l'émergence des langues romanes, il acquiert le statut de langue morte et se trouve réservé à un usage de nature culturelle et scientifique, marqué par l'intérêt pour les textes classiques. Son étude se fait dès lors par le biais de grammaires et de dictionnaires.

À partir de la seconde moitié du quinzième siècle, l'attention des études linguistiques se tourne vers les langues romanes et autres langues modernes. L'enseignement de ces langues vivantes comme langues étrangères est caractérisé par la méthode dite « pratique ». Cette dernière vise le développement de compétences permettant une immersion sociolinguistique quotidienne, sans recours à la grammaire ni à la littérature. Des langues comme le français et l'anglais s'acquièrent par contact direct auprès de locuteurs natifs (nourrices, instituteurs, serviteurs) ou lors de voyages.

L'oral occupe ainsi une place centrale dans ce processus, par le biais d'activités d'écoute caractérisées par la répétition, l'imitation et une faible attention accordée à la signification. La langue maternelle de l'apprenant est prohibée et le recours aux textes écrits demeure sporadique. La correction des erreurs revêt une importance secondaire, l'accent étant mis sur l'usage plutôt que sur la correction grammaticale. Ce cadre favorise l'émergence d'une opposition entre deux approches : la première fondée sur le contact direct et l'immersion dans la langue, la seconde reposant sur la grammaire totalisante. Cette opposition engendre une diversification des méthodologies, chacune privilégiant l'un ou l'autre de ces principes.

• **L'éducation multilingue et l'éducation sensorielle de Comenius**

Les méthodologies énoncées ci-après n'ont pas été formellement désignées ainsi par leur concepteur, Jan Amos Komensky (1592-1670), dit Comenius. Les dénominations retenues résultent de l'analyse et de la synthèse de ses apports à la didactique des langues, à travers trois œuvres majeures : la *Didattica Magna* (1638), la *Methodus linguarum novissima* (1648) et l'*Orbis sensualium pictus* (1658).

Comenius préconise une éducation multilingue progressive, avec une hiérarchisation des langues à apprendre selon leur nécessité. Il recommande de débuter par l'approfondissement de la langue maternelle et du latin, suivis du grec et de l'arabe pour les philosophes et les médecins, de l'hébreu pour les théologiens et d'autres langues vivantes, particulièrement celles des régions avoisinantes. Chacune de ces langues doit être apprise séquentiellement : de l'enfance à l'adolescence pour la langue maternelle, deux ans pour le latin, un an pour chaque langue moderne.

Les principes méthodologiques énoncés par Comenius se déclinent ainsi :

- l'étude de thèmes et de champs lexicaux pertinents pour l'apprenant, avec recours aux dictionnaires et glossaires ;
- l'apprentissage graduel, du simple au complexe ;
- la conception de l'apprenant comme sujet actif dans le processus d'acquisition, impliqué par la sollicitation de ses sens, notamment la vision, et par sa motivation ;
- l'accent mis sur la pratique et la relégation des règles de grammaire à une fonction subsidiaire d'assistance et de consolidation des connaissances dérivées de la pratique ;
- la pratique linguistique basée sur l'écoute, la lecture, la relecture, la copie, l'imitation simultanée de la main et de la langue, pratiquées avec régularité ;
- la limitation de l'étude de la grammaire aux règles simples, destinée à différencier la langue objet d'étude de la langue maternelle de l'apprenant ;
- le recours à l'éducation sensorielle pour un apprentissage intuitif fondé sur l'exploitation didactique des images et des illustrations dans les manuels.

- **La méthodologie grammatico-traductive**

La méthodologie grammatico-traductive, également appelée méthode traditionnelle, émerge en Prusse à la fin du dix-huitième siècle et ne s'est véritablement structurée qu'au début du dix-neuvième siècle. Elle puise ses origines dans l'enseignement du latin et du grec. Fondée sur l'exploitation de textes littéraires classiques, elle vise l'étude des structures grammaticales, consécutive à la lecture et à la traduction. L'expression orale passe au second plan.

L'enseignement s'effectue dans la langue maternelle des élèves, la langue cible étant peu utilisée. L'accent porte sur l'analyse grammaticale, c'est-à-dire la forme et les flexions des mots. Elle privilégie une lecture précoce de textes classiques difficiles. Un exercice caractéristique consiste en la traduction de phrases de la langue cible vers la langue maternelle. L'enseignant n'a pas besoin de maîtriser la langue cible. Cette approche aboutit généralement à une incapacité de l'apprenant à utiliser la langue à des fins communicatives, car les compétences de communication ne sont pas développées et la prise de parole des apprenants reste limitée.

- **La méthodologie directe**

La méthodologie directe s'est fondée sur les principes de l'apprentissage naturel et a émergé à la fin du dix-neuvième siècle. Elle rejette la traduction comme moyen d'enseignement de la langue étrangère et privilégie l'emploi de la langue cible dans des situations de communication authentiques. Les leçons débutent par des dialogues et des anecdotes présentés dans un style de conversation contemporain. Les actions et les images servent à clarifier les significations. La grammaire s'acquiert par induction. Les textes littéraires sont lus pour le plaisir, sans analyse grammaticale. La culture cible s'enseigne également par induction. L'enseignant doit être un locuteur natif ou posséder des compétences équivalentes.

I.3. Du vingtième siècle à nos jours

Cette période constitue incontestablement la plus prolifique en termes de méthodologies didactiques pour les langues étrangères.

- **La reading approach**

Elle s'est développée aux États-Unis après 1929, en réaction aux difficultés d'application de l'approche directe, du fait de la rareté d'enseignants compétents en cette méthodologie. L'accent porte sur la compréhension de textes lus et sur l'enseignement des règles de grammaire pertinentes pour cette fin. L'enseignant guide l'apprenant dans la découverte du sens des mots. L'apprenant bénéficie d'une grande autonomie et responsabilité. L'enseignant n'a pas besoin de posséder une maîtrise avancée de l'expression orale.

• **La méthodologie audio-orale (MAO)**

La méthodologie audio-orale puise ses origines dans la linguistique structurale et la psychologie bémoriste, qui accordent la priorité à la structure de la langue (morphologie et syntaxe) par le conditionnement de l'apprenant en vue de développer des automatismes linguistiques. L'accent porte particulièrement sur les exercices mécaniques, répétitifs et intensifs, désignés sous le terme de « drills », ou sur les exercices structuraux appelés « pattern drills ». Elle s'appuie aussi sur l'analyse contrastive de Lado (1915-1995), qui mobilise la comparaison entre les langues aux plans phonologique, morphosyntaxique, lexical et culturel. Cette approche vise à anticiper la production d'erreurs fréquentes et à limiter les phénomènes d'interférence (transfert négatif).

Cette méthodologie naît durant la Deuxième Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des locuteurs de langues autres que l'anglais. Elle suit la séquence : écoute, compréhension, imitation, production. Les leçons commencent par des dialogues. Le mimétisme et la mémorisation sont encouragés, la langue étant conçue comme une habitude à établir. Les structures grammaticales sont ordonnées selon une progression. La grammaire s'enseigne par induction. Les compétences suivent une séquence définie : expression orale et écoute, puis lecture et écriture (reportée). La prononciation est privilégiée dès les premières étapes. Le vocabulaire est délibérément limité aux stades initiaux. Un effort important est consenti pour prévenir les erreurs. La langue est souvent manipulée sans égard à la signification ou au contenu sémantique.

• **La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

Elle se développe en France au cours des années 1960-1970. Elle rompt avec la logique de la méthodologie traditionnelle et repose sur l'utilisation de la voix et de l'image. Elle s'appuie sur deux courants : la linguistique structurale et la psychologie bémoriste. Elle accorde une priorité à l'oral, reportant l'apprentissage de l'écrit. La perfection auditive constitue une exigence pour la compréhension des énoncés. La progression pédagogique est rigide. L'enseignant applique la méthode interrogative aux images, aux récits, aux dialogues, aux thématiques et aux personnages. Cette méthodologie proscrit la traduction et l'emploi de la première langue. Elle refuse l'enseignement explicite de la grammaire.

• **L'approche par objectifs (APO)**

Elle émerge dans les années 1960 parmi les approches d'inspiration bémoriste. Ces approches fondent leur conception sur l'exposition du sujet à un stimulus, auquel répond une réaction dont le caractère correct ou non est sanctionné positivement ou négativement. L'apprenant occupe une position passive. L'instruction progresse du simple au complexe. L'erreur est considérée négativement. La démarche procédurale se décline ainsi : analyse de la situation initiale (pré-ac-

quis, prérequis), identification des besoins formatifs, définition des objectifs, détermination des délais et des ressources, activités d'évaluation. La compétence linguistique prime sur la compétence communicative.

- **L'approche communicative**

L'approche communicative est introduite en France dans les années 1970 en réaction aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Elle vise le développement des compétences communicatives des apprenants, c'est-à-dire la capacité à employer la langue de manière effective. La langue y est considérée comme un moyen d'expression de la pensée, incarnant les notions de compétence et de performance.

Cette approche s'appuie sur des situations de communication authentiques, ainsi que sur les notions et les fonctions communicatives. Les contenus grammaticaux sont présentés par induction au moyen de dispositifs didactiques tels que le module, l'unité didactique et l'unité d'apprentissage. L'apprenant se situe ainsi au cœur du processus. L'accent porte sur la pertinence, c'est-à-dire sur les besoins linguistiques des élèves en fonction de contextes spécifiques : situations sociales, contexte linguistique, domaines de spécialisation, fonctions communicatives, etc. Les matériaux et les méthodes d'enseignement sont élaborés en fonction d'une analyse des besoins.

La langue maternelle peut être utilisée pour les explications et les discussions lorsque cela s'avère utile. Cette approche a connu un succès considérable jusqu'aux années 2000.

- **L'approche humaine et affective**

Elle a été élaborée entre les années 1960 et les années 1980 en réaction à l'absence générale de considérations affectives dans les approches précédentes, notamment la méthodologie audio-orale. Elle met l'accent sur la communication, le respect de la personne (chaque élève et l'enseignant) et de ses sentiments. L'instruction privilégie le travail collaboratif en petits groupes. La traduction est permise et souvent utilisée intensément aux étapes initiales, puis progressivement éliminée. L'atmosphère de classe est considérée comme plus importante que la méthode ou les matériaux pédagogiques. Le soutien par les pairs et l'interaction constituent des éléments nécessaires pour l'apprentissage. L'enseignant est conçu comme un conseiller ou un facilitateur bilingue, maîtrisant à la fois la langue maternelle des élèves et la langue cible.

- **La Total Physical Response (TPR)**

Elle est mise en place au cours des années 1960 par James Asher. Elle consiste à soumettre les apprenants à un *input* verbal sous forme d'ordres qu'ils écoutent en silence avant d'effectuer l'action requise, celle-ci servant de preuve de compréhension.

- **La silent sway**

Présentée en 1963 par Gattegno, cette approche relève du type « problem solving ». Elle confère un rôle actif de découverte et de création aux apprenants. L'utilisation de la langue maternelle n'est pas permise. L'enseignant introduit la structure syntaxique et phonologique de la langue dans un vocabulaire restreint à l'aide de tiges de longueur et de couleur variables, qu'il manipule de préférence en les pointant sur les structures de la langue.

- **La community Language Learning/Counseling Learning**

Elle est développée dans les années 1950 par Curran. Dans cette approche, l'enseignant remplit la fonction de conseiller guidant les apprenants assis en cercle. Après une période de silence initial, l'un d'entre eux est encouragé à s'exprimer sur un sujet en L1. L'enseignant traduit l'énoncé en L2 et demande à l'apprenant de le reproduire en L2. Le reste du groupe, jusque-là silencieux, est ensuite invité à s'exprimer sur le sujet. L'enseignant effectue la correction des erreurs. La leçon se conclut par une phase d'analyse et de réflexion sur l'activité menée.

- **La suggestopédie**

Il s'agit d'une méthodologie mise en place par Lozanov pour enseigner l'ensemble des disciplines académiques. Elle vise à éliminer la crainte de l'erreur, source d'incompétence et de blocages. Pour ce faire, elle repose sur l'organisation confortable et relaxante de l'environnement d'apprentissage (tapis moelleux, fauteuils ergonomiques, couleurs agréables, musique de fond) afin de susciter le plaisir et la confiance lors de l'apprentissage.

- **L'approche naturelle**

Publiée en 1983 par Krashen et Terrell, cette approche résulte de la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT). Elle s'appuie sur cinq hypothèses fondamentales.

La première est l'hypothèse de la distinction entre apprentissage et acquisition. L'apprentissage est conscient et momentané, stocké dans la mémoire à court terme, tandis que l'acquisition est inconsciente, permanente et logée dans la mémoire à long terme. La deuxième, l'hypothèse du moniteur, désigne le mécanisme naturel permettant à l'apprenant de contrôler l'exactitude et la correction de sa production. La troisième, l'hypothèse du filtre affectif, se rapporte aux barrières psychoémotives susceptibles de bloquer l'acquisition. La quatrième, l'hypothèse de l'*input* (énoncé) compréhensible, stipule que la compréhension précède la production. Elle implique la nécessité de fournir, notamment en phase d'apprentissage initial, un énoncé linguistique de qualité. Enfin, la cinquième, l'hypothèse de l'ordre naturel, affirme que l'apprentissage est graduel. Le niveau d'interlangue est évolutif ; de ce fait, la correction rigoureuse des erreurs n'est pas requise et celles-ci peuvent être anticipées.

Cette approche peut être classée dans la grande famille de l'approche humaine et affective.

- **L'approche actionnelle (AC)**

Également dénommée perspective actionnelle, elle est issue des recherches menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Les résultats de ces travaux ont été publiés en 2001. Cette approche nouvelle, impulsée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), vise à unifier l'enseignement et l'apprentissage des langues, tout en renouvelant et en améliorant certains aspects méthodologiques. Elle propose notamment de mettre l'accent sur les tâches à réaliser ou à accomplir. Elle privilégie la compétence de communication et la compétence d'interaction plutôt que la maîtrise pure de la langue.

La perspective actionnelle ne se limite pas à la seule tâche, car elle est orientée vers l'action en tenant compte de la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Ainsi, cette perspective considère avant tout « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine de l'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15).

Elle complète l'approche communicative en tenant compte de la raison motivant la communication de l'apprenant. Selon la logique de cette approche, l'apprenant communique pour agir et interagir en langue étrangère. Ainsi, l'action facilite l'acquisition des compétences de compréhension, de production et d'interaction.

- **L'approche par compétence (APC)**

La notion de compétence a évolué au fil du temps. Pellerey (2004), cité par Castoldi (2017, p. 22), la définit comme « la capacité à faire face à une tâche, ou à un ensemble de tâches, en réussissant à mettre en mouvement et à orchestrer ses ressources internes, cognitives, affectives et volitives, et à utiliser celles externes disponibles de manière cohérente et féconde ». Trois dimensions ressortent de cette définition : les connaissances, les habiletés et les dispositions à agir.

Le Boterf, quant à lui, résume la compétence comme le passage du savoir-faire au savoir-agir. Il y a là une transition d'une vision bémoriste vers une vision constructiviste. Au-delà du savoir-agir, qui implique la capacité à mobiliser ses connaissances, interviennent le vouloir-agir (disposition à investir au mieux ses ressources dans l'accomplissement de la tâche) et le pouvoir-agir (relation entre les ressources disponibles et l'environnement opérationnel).

Le projet DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de l'OCDE propose quatre mots clés pour la construction de la compétence : la réalisation (référence à la tâche à accomplir), l'intégration (référence à la mobilisation des ressources par le sujet), le contexte (capacité à utiliser les ressources à bon escient, en fonction des situations contextuelles) et la responsabilité (rappel du rôle actif du sujet dans

l'exercice de la compétence). Sur cette base, la compétence est entendue comme la capacité à répondre aux exigences individuelles et sociales, ou à effectuer efficacement une activité ou une tâche.

De manière opérationnelle, l'approche par compétence nécessite la recontextualisation des objectifs formatifs en compétences. Elle exige également l'identification des croisements entre compétences clés et savoirs disciplinaires (déclaratifs et procéduraux) dans la gestion des contenus. Elle impose enfin la restructuration du processus formatif selon une logique d'enseignement tourné vers la société et l'adoption d'une perspective plurielle d'appréciation des compétences fondée sur des tâches authentiques.

Cet examen non exhaustif des approches didactiques permet de s'accorder avec Celce-Murcia (2013, p. 1), qui affirme que connaître les origines de sa profession fournit à l'enseignant une perspective historique utile à l'évaluation des préputées innovations ou nouvelles méthodes auxquelles il est exposé. Cette connaissance lui permet d'être nuancé dans l'accueil des orientations institutionnelles concernant le paradigme, car il sera capable de retrouver dans la nouvelle approche les fermentes des approches préexistantes, les mutations terminologiques, les similitudes et les différences, et surtout la complémentarité entre ces dernières.

II. Complémentarité et interdépendance des approches didactiques

La complémentarité, l'interdépendance et l'influence mutuelle des approches didactiques au fil du temps sont indéniables. Cette dynamique relève de la « trans-textualité méthodologique » définie au début de l'ouvrage. Comment se manifeste-t-elle ? Sans prétention à l'exhaustivité, cinq éléments unificateurs ont été identifiés : la langue d'enseignement, la sollicitation des sens et la motivation de l'apprenant, le format des contenus (savoirs), le milieu d'apprentissage et l'interaction entre enseignant, savoir, apprenant et milieu.

II. 1. Langue d'enseignement

De l'Antiquité à nos jours, la question de la langue de la classe demeure pertinente. Deux approches s'opposent : l'emploi exclusif de la langue cible et l'emploi de la L1 de l'apprenant.

La première option, l'usage exclusif de la langue cible, est préconisée en modalité immersive dès l'Antiquité. La tendance est à l'éducation bilingue axée sur l'apprentissage des langues au prestige international, notamment le grec et surtout le latin.

De la Renaissance au dix-neuvième siècle, l'opposition entre les deux approches s'est cristallisée par la méthodologie grammatico-traductive d'un côté et la méthodologie directe de l'autre. La première emploie la L1 de l'apprenant pour

enseigner, tandis que la seconde utilise exclusivement la langue étrangère. C'est durant cette période que Comenius introduit l'idée de l'éducation multilingue fondée sur l'utilité de la langue à apprendre.

La période du vingtième siècle à nos jours est marquée soit par l'exclusion radicale de la L1 (méthodologie structuro-globale audiovisuelle, TPR, *silent way*, *community language learning*), soit par son emploi en dernier recours après l'épuisement des autres voies d'explication des mots (approche communicative, approche actionnelle), soit encore par son acceptation dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en alternance codique chaque fois que nécessaire (méthodologie audio-orale, approche par objectifs, approche humaine et affective, approche naturelle).

II. 2. Sollicitation des sens et motivation de l'apprenant

La proposition avant-gardiste de sollicitation des sens (l'ouïe et la vue en particulier) pour motiver les apprenants remonte à Comenius. Elle révolutionnera la didactique des langues, notamment dans l'élaboration des manuels dans une perspective multimédia. L'image, d'abord statique puis mobile, s'associera au son à partir de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle et gardera une place privilégiée dans toutes les approches successives.

Cette mobilisation sensorielle s'avère particulièrement salutaire pour compenser l'interdiction de l'emploi de la L1 prescrite par certaines méthodologies (méthodologie directe, approche par compétence, approche actionnelle, suggéstopédie, *silent way*, TPR). Elle permet une explication des mots sans recours à la traduction.

II. 3. Format des contenus

L'idéologie structuraliste, qui émerge à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, est marquée par une visée épistémologique classificatrice et typologique. Elle influencera la linguistique en général et la glottodidactique en particulier en mettant en exergue la notion de structures linguistiques.

L'organisation des contenus en typologies ou classes grammaticales s'impose, sans oublier les exercices structuraux. Le recours aux tableaux permet, par exemple, d'établir les correspondances entre les éléments de la structure : la nature (le nom), le genre (masculin, féminin), le nombre (singulier, pluriel). Ce modèle, très en usage dans la méthodologie traditionnelle, transcende le temps, car on lui reconnaît une certaine efficacité dans la synthétisation et la présentation des contenus au tableau et dans les manuels.

II. 4. Milieu d'apprentissage

L'apprentissage linguistique en modalité immersive, préconisé depuis l'Antiquité, favorise l'acquisition. Malheureusement, tous les apprenants n'ont pas la possibilité d'en bénéficier. Cette lacune est corrigée par les approches mises en place aux dix-neuvième et vingtième siècles dans une tentative de recréation artificielle du milieu naturel de la langue cible par le biais du son et de l'image.

La didactique multimédia exemplifie parfaitement cette démarche. À travers des supports multimédias (audio, vidéo, texte, photo), elle restitue l'authenticité de la langue cible dans les salles de classe. Il s'agit d'une approche héritée de la méthodologie directe, qui évoluera par agrégation progressive des supports : du texte au son, à l'image, puis à l'audio et à la vidéo.

II. 5. Interaction enseignant/savoir/apprenant/milieu

Il s'agit de la relation didactique unissant l'agent (enseignant) à l'objet (savoir) et au sujet (apprenant), dans un milieu d'apprentissage spécifique. Elle se caractérise par l'exploitation judicieuse des quatre autres éléments pour le développement des compétences linguistico-communicatives des apprenants.

L'alternance des phases de centration sur l'apprenant et sur l'objet prend corps dans les dispositifs didactiques tels que le module, l'unité didactique et l'unité d'apprentissage. Leur bon déroulement dépendra des savoirs procéduraux, qui permettront de bien sélectionner la langue d'enseignement, de bien présenter les contenus et de solliciter les sens pour motiver, tout en tenant compte du contexte.

En synthèse, la synchronie qui se dégage de l'intégration de ces éléments de complémentarité et d'interdépendance des approches didactiques, notamment dans les plus récentes, constitue l'essence de l'éclectisme méthodologique. Ce dernier écarte définitivement l'idée de l'obsolescence d'une approche.

III. L'éclectisme méthodologique : une synchronie des approches

L'éclectisme dans les pensées occidentales s'est imposé par les aléas de l'histoire et des découvertes scientifiques. Afin de rendre compte de cette notion dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on s'appuiera sur les travaux de Puren (1994/2013), qui figure parmi les premiers auteurs à documenter la montée d'un éclectisme dans l'historiographie des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Que recouvre précisément ce concept ?

III. 1. Bref historique de l'éclectisme méthodologique

L'éclectisme n'est pas une nouveauté. Les pratiques de classe sont fondamentalement éclectiques, car confrontées à la complexité du terrain : personnalités différentes, besoins variés, situations particulières.

L'éclectisme méthodologique en tant que posture consciente et réfléchie émerge dans les années 1970, au moment où la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a commencé à se dissoudre dans une réalité complexe que l'enseignant devait gérer au quotidien en classe.

Outre-Atlantique, la méthodologie audio-orale, développée dans les années 1950, incarnait un modèle présenté comme infaillible en matière d'apprentissage des langues étrangères. Elle s'était construite en associant deux références théoriques scientifiques jugées valides à cette époque : la linguistique distributionnelle américaine et le bémorisme skinnerien. Cette validité était d'autant plus renforcée que l'on mobilisait les nouvelles technologies pour enseigner les langues étrangères, notamment le magnétophone. Légitimée en amont par ces théories et utilisant les techniques modernes de l'époque, la méthodologie audio-orale recueillait le crédit scientifique nécessaire lui permettant d'assujettir les pratiques de classe, fondamentalement éclectiques, à une théorie.

Selon Puren (1994, p. 18), il s'agit historiquement de « la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie ». L'« illusion de cohérence théorique parfaite » résultait précisément de l'association fortuite de théories fondamentalistes et de technologie. En évacuant le sens et en ne proposant que des structures de langue à apprendre, la méthodologie audio-orale faisait également l'impasse sur l'apprenant en tant qu'individu.

Puren indique que la problématique de l'éclectisme prend racine au sein de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle par une complexification de celle-ci. L'intégration de pratiques de classe variées, produites au contact de nouvelles situations scolaires, a provoqué une perte de cohérence initiale. En d'autres termes :

« Ce qui marque l'avènement de l'ère éclectique en didactique des langues étrangères (...), c'est précisément l'aboutissement de ce processus, au terme duquel la SGAV a fini par se diluer entièrement dans une multiplicité plus ou moins structurée de supports et de démarches ». (Puren, 1994, p. 24)

L'éclectisme a donc pris naissance de façon interne, non par la remise en cause de la cohérence de la méthodologie alors en place. Le processus décrit par Puren aboutira à l'essor de l'approche communicative. Cette dernière a constitué, selon lui, un pas décisif dans l'entrée dans l'ère éclectique, car « l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en véritable méthodologie » (Puren, 1994, p. 32).

On assiste dès lors à une multiplication de problématiques didactiques hétérogènes et de théories de référence. Cette absence de cohérence méthodologique provient de divers facteurs, dont la centration sur l'apprenant est sans doute le

plus invalidant du point de vue théorique. Si la focalisation porte sur l'apprenant et ses besoins, il sera par conséquent nécessaire d'adapter les démarches et les stratégies à chaque situation d'enseignement. Un modèle unique ne suffit donc plus.

III. 2. Typologies d'éclectisme méthodologique

Pour Puren (1994, pp. 41-43), l'histoire de la didactique des langues fait apparaître des mouvements cycliques traduisant des alternances dans le champ didactique. Ces alternances polarisent le champ didactique selon deux typologies d'éclectisme : celle relevant des théories et du matériel, et celle relevant des situations et des pratiques.

Ces deux polarisations répondent à deux types de logique : la logique révolutionnaire et la logique gestionnaire. Lorsque l'on se situe dans une polarisation du type théories/matériel, la didactique des langues impose une problématique en s'appuyant sur des théories de référence et de nouveaux matériaux qui modifient les situations et les pratiques de classe. Il s'agit par conséquent d'une logique révolutionnaire. À l'inverse, lorsque l'on se situe dans une polarisation de type situations/pratiques, on relève d'une logique gestionnaire qui nécessite de prendre en compte les situations d'apprentissage et les pratiques de classe tout en refusant tout système théorique préétabli. L'éclectisme méthodologique procède par conséquent de la logique gestionnaire.

Ces deux logiques seraient engagées dans un mouvement cyclique, faisant basculer alternativement les méthodologies dans le paradigme de l'innovation (logique révolutionnaire) ou dans le paradigme de la variation (logique gestionnaire).

Ces deux paradigmes sont résumés dans le tableau suivant :

Paradigme de l'innovation et paradigme de la variation

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
Simplification de la complexité	Gestion de la complexité
Changement de cohérence	Changement dans la cohérence
Niveau du projet et des outils	Niveau des pratiques
Révolution	Réformisme
Rationalisation	Pragmatisme
Systématisation	Éclectisme
Application	Adaptation
Expérimentation	Observation
Rigueur	Souplesse

L'éclectisme est donc loin de constituer une simple juxtaposition de théories. Il s'agit d'un choix raisonné face à des situations de classe variées et complexes. Juxtaposer des théories sans réflexion reviendrait à pratiquer ce que Puren appelle

un « éclectisme mou », sans aucune réflexion sur son propre enseignement. L'efficacité d'une telle approche serait probablement fortement remise en cause.

Sur le plan méthodologique, les deux typologies d'éclectisme peuvent être situées à trois niveaux : les pratiques didactiques, le matériel didactique et le discours didactologique.

En ce qui concerne les pratiques didactiques, Puren (2013, p. 15) observe : « Il y a perception d'éclectisme en effet lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur ». Si l'on considère le système éducatif camerounais, l'approche méthodologique de référence est l'approche par compétence, qui a remplacé l'approche par objectifs. La démarche éclectique consistera dès lors à multiplier et diversifier les pratiques didactiques afin de surmonter les limites éventuelles de l'approche prescrite.

S'agissant de la conception du matériel didactique, l'éclectisme épouse deux orientations : l'adaptation et le principe. L'adaptation suppose que les manuels tiennent compte soit des situations d'enseignement et d'apprentissage, soit des expériences des enseignants face à ces situations, soit encore des traditions didactiques en usage. Le principe préconisé, quant à lui, est celui de la réconciliation, c'est-à-dire l'intégration des approches existantes dans un manuel. La plupart des manuels de langues étrangères actuels s'efforcent d'obéir à ce principe.

Quant au discours didactologique, l'enjeu consiste à dépasser les querelles d'écoles sur les approches et à adopter une méthodologie mixte.

En définitive, la posture éclectique défendue converge avec celle de Balboni (1999, p. 65), qui affirme qu'il n'existe pas de mauvaises ou de bonnes méthodes. Elles ne sont ni vieilles ni modernes. Elles sont juste cohérentes ou incohérentes par rapport aux objectifs visés. Comment cette méthodologie éclectique s'intègre-t-elle dans la didactique des langues étrangères non officielles (DLENO) au Cameroun ?

III. 3. Définition du cadre méthodologique de l'éclectisme en DLENO au Cameroun

Au Cameroun, le gouvernement fixe l'orientation en indiquant aux acteurs l'approche méthodologique à adopter. L'approche pédagogique actuellement en vigueur est l'approche par compétences, qui succède à l'approche par objectifs. À première vue, la démarche qui consiste à imposer une méthodologie au détriment d'autres ne semble pas éclectique.

Néanmoins, dans le cadre de l'enseignement des LENO, l'historiographie des approches didactiques et les caractéristiques de l'éclectisme méthodologique présentées ci-dessus témoignent de la possibilité, par le biais des approches contemporaines, d'être éclectique malgré soi. Il est néanmoins préférable d'en

être conscient pour une meilleure programmation didactique. C'est l'effort qui est déployé en didactique des LENO au Cameroun, où l'éclectisme peut être décliné selon deux catégories : l'éclectisme programmatique et l'éclectisme méthodologique.

III. 3. 1. L'éclectisme programmatique

L'éclectisme programmatique concerne l'élaboration des documents de programmation pédagogico-didactique (PPD).

Sur le plan philosophique, il consiste à réconcilier des visions opposées en les intégrant de façon équilibrée dans les documents programmatiques. Il s'agit d'associer la rationalité technique à la logique de la complexité², l'enseignement « mur » à l'enseignement « pont³ », les savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux⁴, la compression à l'expansion⁵, la centration sur l'objet à la centration sur l'apprenant⁶, la fermeture à l'ouverture⁷, la didactique passive à la didactique active, et enfin la didactique essentialiste et éducationnelle à la didactique existentialiste et culturelle⁸.

2 La rationalité technique désigne une approche analytique où les objectifs et les moyens sont définis a priori de manière déductive sans prise en compte du contexte, avec un contrôle rigoureux des écarts. La logique de la complexité table sur la modalité inductive pour la présentation des objectifs et moyens avec une prise en compte des situations de communication(Castoldi, 2017, p. 124-125).

3 L'enseignement mur se fonde sur la séquence linéaire enseignement-connaissance-apprenant-apprentissage. Dans ce modèle, l'apprenant est un réceptacle passif qui reproduit les connaissances fournies par l'enseignant. L'enseignement pont (vers la société) par contre substitue la linéarité des connaissances par un triptyque circulaire apprenant-savoirs-enseignant. Les savoirs théoriques présentés dans leur, complexité, globalité et emploi se réfèrent à la résolution d'un problème complexe dans le monde réel (Castoldi, 2017, p. 124-125).

4 Les savoirs déclaratifs sont constitués des compétences organisationnelles (grammaticales et discursives), et pragmatiques (fonctionnelle, sociolinguistique). Les savoirs procéduraux sont constitués des compétences de compréhension, production et des stratégies de communication (Cuq et Gruca, 2017, p. 120-121).

5 La compression et l'expansion reflètent l'antinomie théorisée par Krashen (1982) entre apprentissage et acquisition. La compression désigne le calibrage des besoins, des éléments idéologiques, sociaux, économiques et techniques aux variables de temps, lieu et matériel. L'expansion consiste à transformer les savoirs de la compression en ressources utiles hors de la classe (Cuq et Gruca, 2017, p. 51).

6 La centration sur l'objet relève de la méthodologie traditionnelle avec sa progression linéaire, graduelle (du simple au complexe) et la passivité de l'apprenant. La centration sur l'apprenant exploite les acquis de la dimension humaine et affective qui requiert la considération des styles cognitifs et des styles d'apprentissage. Les besoins de l'apprenant sont prioritaires. Les savoirs procéduraux prennent le pas sur les savoirs déclaratifs (Cini cité par Diadoni, 2016, p. 146).

7 La programmation fermée est rigide et prédéfinie dans toutes ses composantes. À l'opposé, elle est ouverte lorsqu'elle fournit un simple schéma modifiable au fur et à mesure.

8 La didactique passive se cantonne à l'alphabétisation, à l'instruction, tandis que la didactique active y associe la socialisation pour une école diversifiée et tournée vers la société (Fraboni et Minerva, 2013, pp. 222-224).

Il s'agit d'un électisme intrinsèque, identifiable dans les programmes d'étude, les projets pédagogiques et les manuels scolaires. Ces différents modèles s'intègrent de façons variées dans les documents de programmation pédagogico-didactique.

Dans son étude théorique et pratique de la programmation pédagogico-didactique des langues étrangères au secondaire, Mvogo (2023, pp. 38-41) énumère plusieurs types de programmation : la programmation par objectifs (objectifs généraux et spécifiques), par concepts (cartographie conceptuelle), par problèmes (situations-problèmes, actions, projets, apprentissage coopératif, interdisciplinarité). Sur le plan formel, la démarche électique consiste à associer ces types de programmation dans un programme d'étude. Les curricula d'enseignement des langues étrangères au secondaire procèdent selon cette logique.

Les programmes d'étude des langues étrangères non officielles en vigueur au Cameroun sont élaborés selon l'approche par compétences. Celle-ci constitue une approche électique fondée sur les acquis des méthodologies qui l'ont précédée, dont la particularité réside dans la visée socialisante des savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés. Leur structuration traduit clairement l'application d'une méthodologie mixte incluant les types de programmation énumérés ci-dessus.

Cette structuration comprend notamment les objectifs de l'enseignement, le profil de sortie de l'apprenant, les compétences et les objectifs terminaux d'intégration, les compétences de base (réception et production orales et écrites, médiation), les modules, les compétences attendues, des exemples de situation-problème, les objectifs d'apprentissage, les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, ressources matérielles et humaines), les activités d'intégration et les activités de remédiation.

On se situe ici dans le cadre de la macro-programmation, réservée aux experts et aux institutions éducatives. Au niveau méso, les acteurs concernés sont les enseignants, qui doivent élaborer les documents de programmation pédagogico-didactique annuelle (PPDA), notamment les projets pédagogiques et les fiches de progression.

En général, ces documents appliquent les programmes d'étude et devraient par conséquent refléter leur électisme. Cependant, l'étude menée par Mvogo (2023), qui a analysé soixante-dix documents de PPDA élaborés par les enseignants de LENO, relève que seuls douze documents mentionnent explicitement les méthodes d'enseignement. Quarante-deux sur soixante-dix précisent les activités, alors que ces aspects constituent des éléments essentiels à l'élaboration d'une PPDA. Sur le plan philosophique, la tendance privilégie une approche traditionnelle, au détriment de l'intégration de l'ouverture, de la complexité et d'une didactique active, pourtant indispensables à une école moderne tournée vers la société. Ces insuffisances sont vraisemblablement imputables aux limites de la

formation initiale portant sur la thématique de la PPD. Ces carences sont le plus souvent compensées par le recours aux manuels scolaires.

Éléments constitutifs des PPDA

Éléments constitutifs des PPDA	Nombre	%
Objectifs	70/70	100 %
Destinataires	70/70	100 %
Contenus	70/70	100 %
Méthodes	12/70	17,14 %
Activités	42/70	60 %
Ressources	42/70	60 %
Évaluation	70/70	100 %
Période et durée	70/70	100 %

Logiques philosophiques de sélection et organisation des contenus

Logiques philosophiques	Nombre de projets	%
Rationalité technique et fermeture	56/70	80 %
Complexité et ouverture (récursivité)	15/70	21,42 %
Compression	58/70	82,85 %
Expansion	11/70	15,71 %
Centration sur le produit	60/70	85,71 %
Centration sur le process	11/70	15,71 %
Didactique passive	57/70	81,42 %
Didactique active	11/70	15,71 %

Ces éléments permettent de réaliser un éclectisme méthodologique. Au fil du temps, ils ont tenté de refléter les tendances méthodologiques contemporaines. Aujourd’hui, les concepteurs cherchent à intégrer toutes les approches au service d’une didactique multimédia et ludique.

III. 3. 2. L'éclectisme des méthodes d'enseignement : quelles pistes d'application ?

La gestion de la complexité en DLENO requiert un certain nombre de prérequis situationnels, liés d'une part à l'histoire des idées, et d'autre part à l'évolution des méthodologies. Le contexte social et institutionnel actuel devrait encourager un paradigme de variation, fondé sur l'introduction et l'évolution des nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage des LENO. Cependant, les ensei-

gnants se trouvent confrontés au dilemme du choix entre prescription ministérielle et prescription disciplinaire.

Cette opposition, établie par Chevalard et citée par Paun (2006), oppose le curriculum formel ou prescrit (par le ministère) aux curricula réels (savoir enseigné), qu'il soit réalisé ou acquis (curriculum caché). Dans la gestion de la classe dont il est responsable, l'enseignant, tout en respectant ces prescriptions, doit adopter l'approche la mieux adaptée au contexte et aux besoins du groupe, en diversifiant son offre méthodologique.

Ainsi, lorsque divers modèles d'activités sont à respecter, il en résulte nécessairement une perception d'éclectisme. Toutes les méthodologies, construites historiquement, comblent les lacunes de celles qui les ont précédées. L'éclectisme méthodologique apparaît alors comme la solution adaptée pour compenser les lacunes inhérentes à une approche devenue dominante, soit par succès, soit par prescription ministérielle.

La langue utilisée en classe (emploi exclusif de la LENO, alternance progressive avec la L1, recours à la gestuelle) dépendra du niveau et de l'activité menée. Cette pratique constitue une illustration de l'éclectisme. L'organisation des enseignements en unités didactiques garantit cet éclectisme, car les différentes étapes alternent entre phases behavioristes, cognitivistes et constructivistes. Il convient également d'alterner activités individuelles et activités collectives (projets, débats, exposés), ainsi qu'entre induction et déduction selon l'objectif d'apprentissage poursuivi.

Conclusion

En définitive, il apparaît que l'obsolescence d'une approche didactique est une illusion. Aucune approche n'est intrinsèquement bonne ou mauvaise, mais elles sont cohérentes dans leur contexte d'application. De surcroît, elles se complètent et se révèlent souvent interdépendantes. Les approches contemporaines s'appuient sur les acquis des précédentes, ce qui leur confère un éclectisme intrinsèque appliqué dans les manuels d'enseignement des langues étrangères.

Dans la nouvelle didactique des LENO au Cameroun, chaque enseignant devrait diversifier ses approches sans se limiter à celles prescrites par sa tutelle. Ce recours à une méthodologie éclectique nécessite une sélection raisonnée des activités de classe, offrant souplesse et adaptation aux diverses situations pédagogiques. Il exige toutefois une formation initiale solide aux enseignants, qui demeurent l'élément clé de la mise en œuvre effective de cette méthodologie.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* (pp. 24-125). Roma : Carocci Editore.
- Celce-Murcia, M. (2013). *Language teaching methods from the Greeks to Gattegno*. MEXTESOL Journal, 37(2).
- Cini, L. (2016). La programmazione per la L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Nuova edizione*, pp. 129-139. Milano : Le Monnier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Diadori, P. (a cura di). (2016). *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 19-53. Nuova edizione. Milano : Le Monnier.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma : Edizioni Laterza.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Coll. 3, Lingua e lingue: studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere. Torino : Loescher Editore.
- Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation, (22), pp. 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Puren, C. (1994/2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Didier.
- Puren, C. (1995). *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*. Edicef (pp. 36-41). Paris : Edicef.
- Vigner, G. (1995). *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*. Edicef (pp. 121-129). Paris : Edicef.

Mémoires et thèses

- Mvogo Mbassi, T. (2022-2023). *Teoria e pratica della programmazione didattica delle LS nelle scuole secondarie camerunensi: un'esperienza sul campo* (Tesi di Master in Lingua e Letteratura italiane, Università di Douala), pp. 49-50.



De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement des Langues Étrangères Non Officielles (LENO) au secondaire : rupture ou continuité ?

- **BIKITIK Hypolite Mathias, (bikitik38_hypolite@yahoo.fr), Université de Douala**

Résumé

Pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation, la notion d'objectif pédagogique s'est développée afin de rendre explicites les finalités d'une formation en formalisant le contrat didactique entre enseignants et apprenants, et en énonçant clairement ce que ces derniers devaient apprendre. L'influence conjointe du courant behavioriste en psychologie de l'apprentissage et de la perspective docimologique de l'évaluation a entraîné un cloisonnement des objectifs selon leurs domaines (cognitif, psychomoteur et psychoaffectif), une sous-représentation des objectifs de haut niveau taxonomique et un déficit d'intégration des apprentissages concernés.

L'approche par compétences (APC) constitue une réponse aux limites identifiées dans le cadre de l'approche par objectifs (APO). Avec d'autres courants conceptuels, tels que l'enseignement et l'apprentissage contextualisés et l'évaluation authentique, des convergences se sont développées.

L'intention commune de ces deux approches est de rendre efficaces l'enseignement et l'apprentissage, en offrant un cadre structurant pour planifier adéquatement les activités pédagogiques en accord avec les objectifs explicitement identifiés. Cependant, certains auteurs considèrent que ces approches impliquent des manières radicalement différentes de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, tandis que d'autres y voient une continuité dans l'intelligence des objectifs et le développement

d'apprentissages à partir de situations authentiques et de problèmes complexes.

Le présent article propose une analyse nuancée et intégrée de ces deux approches afin d'éviter tout dérapage et toute confusion dans la praxis pédagogique.

Mots clés

Approche par objectifs, approche par compétences, langues étrangères non officielles, didactique

Abstract

In response to the need to introduce more rigour into training systems, the notion of pedagogical objective has been developed with the major concern of making explicit the aims of a training course by formalising the didactic contract between teachers and learners and clearly stating what the latter had to learn. The combined influences of the behaviorist current in learning psychology and the docimological perspective of assessment have resulted in a compartmentalization of objectives according to their domains (cognitive, psychomotor, and psycho-affective), an under-representation of high-level taxonomic objectives, and a deficit in the integration of the learning concerned.

The competency-based approach (CBA) is a response to the limitations identified in the framework of the objective-based approach (OBA). Convergences have also developed with other conceptual currents, such as contextualized teaching and learning, and authentic assessment.

The common intention of these approaches is to make teaching and learning effective by offering a structuring framework for planning pedagogical activities in accordance with the explicitly identified goals. Some authors consider these approaches to imply radically different ways of thinking about teaching, learning, and assessment, while others see continuity in the intelligence of objectives and the development of learning from authentic situations and complex problems.

This article proposes a nuanced and integrated analysis of the two approaches to avoid confusion in pedagogical practice.

Keywords

Objective-based approach, competency-based approach, non-official foreign languages, didactics

Introduction

L'approche pédagogique par compétences (désormais APC) a véritablement ébranlé les piliers de l'enseignement en revisitant l'essence profonde de l'apprentissage. Mais ce n'est pas la première fois qu'un tel vent de renouveau souffle sur le champ éducatif camerounais en général et dans l'enseignement des LENO en particulier; il a toujours été le théâtre d'une importante succession d'innovations pédagogiques comme la pédagogie par objectifs (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'APC. Le cadre de la réforme de cette dernière peut être considéré comme un changement de type systémique qui vise l'amélioration du système. Toutefois, des questions émergentes dans l'application du nouveau paradigme pédagogique sont devenues aujourd'hui beaucoup plus phénoménologiques et se résumeraient en termes de rupture ou de continuité : doit-on s'éloigner des connaissances qui alimentent toute culture ouverte pour ne se consacrer qu'à ce qui est produit par l'apprenant lui-même? Ne pourrait-on pas trouver une voie qui pourrait concilier connaissances et compétences puisque les deux approches sont loin d'être exclusives l'une de l'autre? Les repères théorico-conceptuels et les implications pédagogiques afférents montrent que dans le cadre de l'enseignement des LENO au secondaire, une logique préside à ces deux approches : celle de rationaliser les objectifs pour rendre efficace l'enseignement/apprentissage de ces langues.

I. Problématique

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Cameroun a connu plusieurs réformes visant à restructurer son système éducatif. Ces réformes ont expérimenté plusieurs approches : l'Approche par les contenus, l'Approche par les objectifs et la dernière en cours, l'Approche par compétences. Les changements apportés par cette dernière réforme sont nombreux et concernent tout particulièrement les méthodes et les programmes d'enseignement. En effet, l'Approche par compétences prétend entre autres objectifs de faire émerger un nouveau type d'individu capable de déployer les compétences nécessaires au développement rapide du pays.

À une école jadis consacrée dans 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 réelles, 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. Avec la mise en place de cette école nouvelle inscrite dans la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1998 et la nécessité d'une insertion socioprofessionnelle, il est nécessaire d'adopter un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences

avec une entrée par les situations de vie (MINESEC, 2014).

L'Approche par compétences est donc une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier, et le Cameroun en fait partie (Ouardia Ait Amar Meziane, 2014). L'observation des pratiques pédagogiques des enseignants sur le terrain révèle que les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectif (PPO) à l'APC. Certains enseignants cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncées dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation et de maîtrise de l'approche les empêche de les exploiter de façon optimale (Françoise Cros, Jean-Marie et al 2009).

L'application de l'APC dans les classes par les enseignants ne va pas au-delà de l'utilisation mécanique de certains concepts et du respect des étapes à suivre, ce dont on retrouve trace dans la préparation des leçons. Les pratiques pédagogiques liées par les enseignants à l'APC sont indécises, incohérentes et fortement teintées par la pédagogie par objectifs. Elles ne les satisferont pas entièrement puisqu'ils demandent fortement une formation additionnelle. Il y a un net clivage entre ce qu'ils croient faire, le considérant comme typique de l'APC, et ce qu'ils font. Ainsi, si les enseignants reconnaissent que la remédiation constitue un point fort de l'APC, ils continuent à pratiquer la correction des fautes devant toute la classe sans dispositif approprié (par l'analyse et la catégorisation des erreurs et par la mise en place d'une stratégie de remédiation). Ils estiment par ailleurs que l'APC demande beaucoup de temps et que la pratique de la remédiation requiert de meilleures conditions de travail. Les enseignants novices recourent le plus souvent (quotidiennement pour certains) au curriculum, d'où l'importance de les former à l'APC en formation initiale. Les plus anciens le font rarement et appliquent ce qu'ils croient avoir compris sur l'APC. Les stratégies d'apprentissage tendant à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage sont peu présentes, et on assiste plutôt à un enseignement frontal classique et transmissif, faute de maîtrise de l'APC. La mise en œuvre de l'APC rencontre donc de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) qu'en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC.

En d'autres termes, la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défaillante ou incomplète du nouveau curriculum, des informations et outils nécessaires à la modification des pratiques pédagogiques sont porteurs non seulement de contradictions, mais d'impasses. Un changement aussi important dans les pratiques de classes se réalise dans le moyen, voire le long terme, et requiert un accompagnement et un soutien continu des enseignants. Il est de ce fait difficile d'incriminer l'APC pour les résultats faibles des élèves, puisque cette approche n'est pas réellement mise en œuvre dans les classes des pays étudiés. À l'heure actuelle, par exemple au Cameroun, les situations dans les

classes sont duelles : les classes APC appliquant la méthode classique, les enseignants non formés à l'APC cherchant à l'appliquer. Ne serait-il pas nécessaire au regard de ce qui précède d'avoir d'abord un repère théorique, et ensuite un éclairage conceptuel qui déboucheraient sur des implications pédagogiques utiles aux réflexions ultérieures ?

II. Repères théorico-conceptuels et implication pédagogiques

Grawitz (2001) définit le mot concept comme étant «une représentation rationnelle comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets». Ogden et Richard (1923) résument cette définition en trois mots : la dénomination, la compréhension et l'extension. En effet, notre réflexion se fonde sur certains concepts fondamentaux dont la récurrence tout au long de la rédaction traduit leur importance. Il nous revient de nommer les plus récurrents (l'Approche par objectifs et l'Approche par compétences), de les définir pour faciliter leur compréhension et leur opérationnalisation, et par conséquent la compréhension de cette recherche.

II. 1. L'approche par objectifs et ses implications pédagogiques

II. 1. 1. Définition

Dans un ouvrage à visée didactique, De Landsheere (1984) rappelle que la notion d'objectifs pédagogiques s'est développée, à partir des années 1950 et, surtout 1960, pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation. Dans un contexte marqué par la double augmentation exponentielle des savoirs et du nombre d'étudiants à former, il s'agissait de formaliser le contrat didactique entre les enseignants et les étudiants, et d'énoncer clairement ce que ces derniers devaient apprendre. On comprend dès lors que le développement du concept d'objectif et ses applications opérationnelles ont été étroitement associés à l'idée de planification méthodique des activités de formation, selon une démarche systématique comprenant une analyse des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, cette dernière activité ayant vocation à vérifier l'atteinte des objectifs.

À partir de cette intention première, un certain clivage selon Reynal F, Rieunier (1997) s'est opéré entre les auteurs qui considéraient qu'un objectif pédagogique devait d'abord décrire une activité intellectuelle précise de l'étudiant — c'est le cas de Bloom et al (1971) — et ceux qui exigeaient, notamment en référence à la perspective de la psychologie behavioriste, qu'un objectif pédagogique soit formulé en termes de comportements observables — c'est notamment le cas de Mager

(1975) —. Selon Bloom (ibid), l'objectif pédagogique est une déclaration claire de ce que l'action éducative doit amener comme changement chez l'étudiant et la finalité première de sa taxonomie des objectifs éducationnels (Bloom, 1956) est de catégoriser les niveaux d'activité intellectuelle sollicités par l'objectif (Reynal F, Rieunier A. 1997). Mager (1975) précise que les objectifs doivent décrire un ensemble de comportements observables dont il est postulé qu'ils attestent valablement les apprentissages maîtrisés par l'étudiant. Il indique en outre que l'objectif doit décrire les conditions de réalisation du comportement attendu et préciser la performance minimale à atteindre. Dans cette perspective, l'objectif doit donc décrire un résultat désirable et non le processus d'apprentissage. Gagné (1974) considère également que les objectifs doivent être considérés comme une déclaration explicite des résultats désirés au terme d'un processus d'enseignement, mais il insiste aussi sur les activités de l'élève. Au total, les objectifs d'apprentissage précisent donc des changements durables et désirables chez l'étudiant et qui surviennent pendant ou à l'issue d'une situation pédagogique (Legendre, 1993) et ils infèrent, plus ou moins explicitement, les activités qui permettent d'y parvenir.

En somme, l'approche par objectifs est un modèle de conception pédagogique qui définit l'apprentissage en fonction des comportements ainsi que des «réponses» observables et mesurables. Les objectifs expriment ce que l'enseignant valorise, et le niveau d'habileté cognitive attendu de l'apprenant. Dans le déroulement de l'approche, celui-ci est exposé de manière progressive à des problèmes de plus en plus complexes. De plus, les objectifs déterminent avec précision le résultat souhaité, au terme d'un processus d'enseignement. Inspiré du behaviorisme, ce modèle est un moyen d'organiser le curriculum de formation, en fonction d'épreuves standardisées liées à l'évaluation sommative, qui vise une reconnaissance des acquis. Avec l'approche par objectifs, l'enseignant se réfère à une taxonomie des objectifs d'apprentissage qui lui permet de structurer sa planification des activités de formation et d'évaluation.

II. 1. 2. Implications pédagogiques

Pendant des années, les techniques de rédaction des objectifs ont été l'objet de plusieurs propositions et débats. De Landsheere (1984) en a proposé l'une des classifications les plus fonctionnelles. L'auteur reconnaît que tous les objectifs n'ont pas le même degré de précision, et propose de les classer à trois niveaux : les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Ainsi, la formulation des objectifs s'échelonne comme suit : des déclarations très générales constituant des buts du dispositif éducationnel concerné, des objectifs généraux appliqués à de grandes sections de programme ou de cours et enfin des objectifs spécifiques correspondant à des tâches très précises. Les objectifs généraux et spécifiques peuvent être classés en référence aux différents types de comportements selon les

différents domaines et niveaux des taxonomies des objectifs pédagogiques, dont celle de Bloom (1971) est la plus connue. Elle catégorise les capacités humaines en trois domaines, respectivement cognitif, psychomoteur et affectif. Chacun de ces domaines est ensuite divisé en différents niveaux hiérarchisés. La taxonomie du domaine cognitif distingue ainsi respectivement : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En pratique, des taxonomies simplifiées ont souvent été utilisées. Dans la continuité de la perspective de Mager (1975), De Landsheere formule que pour être opérationnel, un objectif doit nécessairement décrire : le comportement observable, le produit attendu, les conditions dans lesquelles se réalisera ce comportement et les critères permettant de décider si la performance est suffisante. Un objectif spécifique est toujours opérationnel, mais un objectif opérationnel n'est pas nécessairement spécifique, comme le déclarent Reynal et al (1997).

L'ensemble de la démarche dans cette réflexion menée en langues étrangères reflète souvent les besoins sociétaux dictés par les grands organismes et institutions académiques, des objectifs généraux jusqu'aux objectifs spécifiques extrêmement détaillés, formulés habituellement par les enseignants, et a pour but de faciliter à la fois la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, les apprentissages des étudiants ainsi que l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des dispositifs de formation. En cohérence avec le paradigme behavioriste, dominant à l'époque du développement du concept d'objectif pédagogique, la notion d'objectif opérationnel conduit à définir l'apprentissage et à l'évaluer à partir des comportements observables et il est par ailleurs implicitement admis que le résultat observé découle directement des activités d'enseignement (Harden RM, 1999; Scallon G, 1988; Gagné et al. 2005). Pourtant, dès les années 1960, Gagné (1995) avait introduit la notion de conditions d'apprentissage, qu'il développera ultérieurement. Ce fut le début de l'application des connaissances développées en psychologie cognitive au domaine des sciences de l'éducation. Il soutient que les différents stimuli et les rétroactions qui en résultent constituent l'ensemble des événements d'apprentissage, qui favorisent l'intégration de l'information dans la mémoire, et que c'est cet ensemble d'événements qui constitue les conditions d'apprentissage à mobiliser en situation. C'est ce peu d'intérêt porté au transfert des connaissances ou à leur mobilisation qui contribuerait à l'émergence d'une approche centrée sur la pensée créative de l'apprenant : l'intelligence des objectifs ou la compétence.

II. 2. L'approche par compétences et ses implications pédagogiques

L'émergence du concept de compétence et le développement progressif de l'APC dans la formation initiale et continue des enseignants des LENO du

MINESEC constituent une réponse à la préoccupation d'apporter une solution aux problèmes et aux limites identifiées dans le cadre de l'APO. On peut reconnaître successivement l'influence de plusieurs courants contributifs. Nous évoquerons brièvement quelques-unes de ces contributions, mais nous nous appuierons notamment sur la définition proposée par Tardif (2006), en considérant qu'elle représente, aujourd'hui, la synthèse provisoirement stabilisée et la plus aboutie du concept de compétence. Tardif conçoit le concept de compétence comme : un construit théorique et empirique utilisable en éducation, d'une façon générale et applicable en apprentissage des langues étrangères plus spécifiquement.

II. 2. 1. Définition

Le courant de réflexion pédagogique exploitant la notion de compétence s'est développé à partir de 1980 aux États-Unis (Ewell PT, 1985). Il a graduellement pris de l'ampleur et s'est rapidement étendu aux milieux européens, notamment anglo-saxons, ces dernières années (Telema H, Kessels W, Meijers F, 2000 : 265-278). Comme le rappelle Tardif (2006, un élément consensuel de toutes les réflexions concernant la notion de compétence est l'idée qu'elle se réfère à l'ordre de l'action; elle concerne des savoirs en acte ou des séquences d'action. À partir d'une analyse des modèles d'apprentissage basés sur les compétences et développés dans les études supérieures aux États-Unis, Voorhees RA (2001 : 5-13) a proposé une définition de la compétence, en faisant référence au «US Department of Education». Selon lui, la compétence est une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique. Il estime que l'un des éléments importants à la base de toute activité d'apprentissage qui vise le développement des compétences est constitué par des traits de l'approche par objectifs, ou de l'approche par compétences qui sont des caractéristiques propres à chaque étudiant (provenant à la fois de son bagage génétique et du bagage culturel, issu de son milieu familial et social), et qui influenceront l'acquisition en diverses situations d'apprentissage, des capacités et des habiletés et connaissances qui les sous-tendent. En cohérence avec la perspective constructiviste de l'apprentissage, le développement des compétences, en tant que processus, est conçu comme un cheminement individuel. En tant que produit résultant de ce processus, la compétence est une caractéristique idiosyncrasique, c'est-à-dire un état de développement particulier à chaque personne, même si l'on peut reconnaître des similitudes et quelques invariants entre des personnes ayant développé des compétences dans le même champ.

Dans le milieu pédagogique francophone, plusieurs contributions avaient apporté précédemment certaines clarifications importantes. Ainsi Gillet P (1991) et Tardif (1996, 31-47) avaient déjà explicité le caractère intégrateur d'une compétence en faisant référence d'une part, à l'idée de «système de connaissances

organisées en schémas opératoires», et d'autre part, à celle de «famille de situations», Roegiers (2001) parlant pour sa part de famille de «situations-problèmes». La notion de système de connaissances implique qu'une compétence sollicite nécessairement la mobilisation de multiples connaissances de nature variée : les connaissances déclaratives (le quoi et le pourquoi), mais aussi les connaissances d'action, conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment). La notion de «famille de situations» indique que les problèmes capables d'être résolus par la mise en œuvre d'une compétence donnée sont spécifiques, mais qu'ils peuvent se poser dans des situations très différentes, qui partagent néanmoins certaines caractéristiques communes. Ceci permet de s'affranchir d'une conception impliquant une correspondance univoque entre une tâche particulière et une compétence spécifique, faute de quoi l'on retomberait dans les travers réductionnistes des objectifs spécifiques et opérationnels morcelés à l'excès. Ces auteurs avaient, par ailleurs, mis l'accent sur le caractère efficace et efficient de l'action mise en œuvre grâce à la compétence. Perrenoud (1997) pour sa part, a contribué à étendre la notion de connaissances mobilisables au service d'une compétence à tous les acquis du domaine expérientiel et pas seulement aux savoirs codifiés ou formels. Mais, c'est surtout à Le Boterf (2000, 2002) et à ses différentes contributions successives, que l'on doit la substitution de la notion de ressources à celle, trop restreinte, de connaissances, même lorsque l'on en étend le registre au domaine expérientiel. Ces ressources peuvent être internes et concerner divers domaines (cognitif — connaissances —, affectif — attitudes —, sensorimoteur — habiletés), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience). Mais il peut aussi s'agir de ressources externes (collègues dont on sollicite l'avavis ou l'expertise, bases de données scientifiques et livres de référence, nouvelles technologies de l'information et logiciels, etc.). Enfin, de nombreux auteurs ont mis en exergue qu'une compétence ne se limitait pas à un simple savoir-faire (de nature algorithmique, automatisable, exerçable en dehors de tout contexte, parfois compliqué). Selon eux, la compétence relève d'un authentique savoir-agir (de nature heuristique, difficilement automatisable, impossible à mettre en œuvre hors contexte, par nature complexe). Prenant en compte ces différentes contributions, Tardif (2006) propose de considérer qu'«une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». Il en souligne : a) le caractère intégrateur (chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée); b) le caractère combinatoire (chaque compétence s'appuie sur une combinaison différenciée de ressources, ce qui permet de résoudre différents problèmes de la même famille de situations concernée); c) le caractère développemental (les aptitudes sont des compétences en développement).

ment et chaque compétence se développe tout au long de la vie); d) le caractère contextuel (chaque compétence est mise en œuvre à partir de contextes particuliers qui orientent l'action) et enfin, e) le caractère évolutif (chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans pour autant être dénaturée).

II. 2. 2. Les implications pédagogiques

Une telle définition de la compétence a des implications pédagogiques importantes et fournit explicitement ou implicitement des indications quant aux conditions à prendre en compte au moment de la planification des dispositifs de formations en langues étrangères non officielles (LENO) qui entendent accorder une place centrale au concept de compétence. Cependant, à l'instar des implications respectives de l'approche par objectifs et d'autres courants conceptuels, il n'est pas toujours facile de dissocier ce qui relève directement d'une théorie de la compétence et ce qui relève davantage d'autres courants théoriques contemporains, avec lesquels se sont développées de fortes convergences. Ainsi faut-il mentionner, parmi les perspectives importantes étroitement reliées à l'approche par compétences, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques (Bédard D et alii. 2000), ou encore les théories concernant le transfert des apprentissages (Voorhees J., 2001).

En mettant en exergue la dimension de savoir-agir complexe, la notion de compétence explicite le caractère intrinsèquement lié à l'action des savoirs qui sont en jeu dans une compétence. Scallon (2004) énonce comme un principe que c'est dans l'action que les compétences peuvent être développées et inférées. Dès lors, en accord avec les orientations conceptuelles de la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage contextualisés, les dispositifs de formation dédiés au développement de compétences doivent privilégier la confrontation des étudiants à des tâches en lien avec des situations-problèmes les plus authentiques possibles. L'une des caractéristiques inhérentes à la notion d'authenticité est que ces situations problèmes reproduisent les caractéristiques des problèmes auxquels seront confrontés les étudiants dans le contexte d'application de leurs apprentissages. À cet égard, une typologie distingue les problèmes dits simples ou bien structurés (*well-structured problems*), et les problèmes dits complexes ou mal structurés (*ill-structured problems*) (Scallon G, 2004). De nombreuses données acquises concernant la problématique du transfert des apprentissages suggèrent que si la compétence à résoudre des problèmes complexes est visée, il convient de confronter l'étudiant le plus tôt possible à la complexité (Tardif J., 1999). Cette notion rompt carrément avec les orientations de la perspective behavioriste, qui recommandaient d'exposer les étudiants à des degrés de complexité croissants, en préconisant un cheminement systématique et obligatoire du simple vers le complexe. Le corollaire en

est la nécessité de mettre systématiquement en place une assistance cognitive à l'apprentissage, dont le degré diminuera progressivement. L'étudiant doit réaliser d'emblée des tâches complexes, mais le soutien offert varie selon son degré de maîtrise des compétences. À certains moments, notamment en début de formation, l'enseignant peut assumer lui-même une partie de la tâche compte tenu du niveau de compétence de l'étudiant, stratégie appelée échafaudage (scaffolding) dans la littérature anglo-saxonne. Ce soutien a vocation à être ensuite progressivement allégé (fadding) (Collins A., Brown JS., Newman SE., 1987).

En accord avec les apports théoriques concernant le transfert des apprentissages, il est essentiel que les étudiants chez lesquels on vise la construction des compétences soient exposés à de nombreuses occasions d'application des compétences en construction (recontextualisations multiples); il s'agit notamment de créer les conditions pour que les étudiants soient exposés à de nombreuses variantes de problèmes au sein de chaque famille de situation. Une conception erronée serait de considérer que des compétences générales (ou transversales), comme celles reliées à la communication et à la collaboration par exemple, peuvent se construire indépendamment des contextes et des contenus spécifiques à une profession et que des compétences développées de façon générique, c'est-à-dire décontextualisée, seraient la garantie du transfert ultérieur des apprentissages concernés vers de multiples nouveaux contextes. Les travaux de recherche indiquent au contraire que c'est l'exploitation de situations particulières et de contextes spécifiques qui peut donner progressivement naissance, grâce à des interventions pédagogiques appropriées, à des compétences transférables (Tardif J., 1999).

Les différentes définitions de l'APo et l'APC, leurs implications pédagogiques respectives dans l'enseignement des LENO, et surtout la diachronie de leur apparition et les interprétations qui sont faites dans les milieux éducatifs laissent planer les doutes quant à leur caractère exclusif ou intégratif. C'est à partir de là que nous entrevoions une réflexion qui essaye de répondre à la question ainsi formulée : dans l'enseignement/apprentissage des LENO au secondaire, y'a-t-il vraiment rupture ? En quoi réside la complexité ? Dans l'intégration des ressources ? Des situations complexes ? Si oui, ne disqualifie-t-elle pas le processus qui va du simple au complexe, et qui se fait au gré des situations et des niveaux d'apprentissage ?

III. L'APC, UN DOMAIN INDEPENDANT DE L'APo DANS L'ENSEIGNEMENT DES LENO ?

D'entrée de jeu, l'approche par compétences s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectifs. Elle représente un mouvement venu pour affronter, ou plutôt pour dépasser les critiques dont cette pédagogie a fait l'objet. Dans le domaine de l'enseignement des langues, son évolution n'est pas indépendante de la pédagogie par objectifs, elle n'est qu'un *design* parmi de nombreux *design*.

Certes, la pédagogie par objectifs s'est enfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant.

Mais, il faut souligner que c'est entre 1975 et 1980, qu'une idée de dépasser toute pédagogie par objectifs est née. Elle est basée sur les théories comportementalistes, sans que cela signifie, d'une part la négation de tous les acquis qu'a pu mettre en œuvre la pédagogie par objectifs, aussi bien au niveau de la recherche, mais aussi, au niveau du travail pédagogique. D'autre part, il ne s'agit pas d'un retour à un travail pédagogique ou à des pratiques d'enseignements confuses et équivoques.

En interrogeant le caractère exclusif et/ou intégratif de l'APC et de l'APO, la science linguistique devrait orienter les réponses vers l'intelligibilité des contenus à donner aux différentes variantes lexicales et sémantiques, à *l'objectif* et à *la compétence* en situation didactique. On pourra alors comprendre, sans créer une rupture, que le point de démarcation principal qui caractérise les deux approches est constitué par la situation problème, et c'est cette dernière qui caractérise la situation cible ; car, dans l'APC, il est exigé de l'apprenant d'intégrer divers acquis, et non pas seulement des prérequis comme pour l'APO et d'opérer le transfert contextualisé. Il y a donc une continuité dans la situation cible qui vise l'acquisition des indicateurs de compétence appelés objectifs d'une séance, des compétences de base et des compétences terminales à l'issue d'une étape d'apprentissage, d'un cycle ou d'un profil.

Cette analyse appelle plutôt une logique de continuité rationnelle que nous mettons sous le concept de *génération* pour oser parler des *objectifs de première génération* et des *objectifs de seconde génération*. Et comment comprendre ces syntagmes créés par nous pour justifier cette continuité, malgré la rupture apparente, parfois complexe (non compliquée), mais réelle qui désigne la situation d'intégration ?

Les *objectifs de première génération* sont appelés les objectifs comportementaux. En effet, il est difficile (du moins dans le domaine de l'enseignement des LENO) de donner une définition au concept de compétence sans définir ce qu'est un objectif pédagogique, ceci par ce qu'on considère une compétence, en fin de compte, comme un objectif que les programmes d'enseignement visent à réaliser, soit au niveau cognitif de l'élève, soit au niveau socioaffectif, ou au niveau psychomoteur.

Nous n'allons pas nous attarder sur les différentes définitions d'un objectif pédagogique que les spécialistes ont données. Nous allons nous contenter de dire qu'un objectif pédagogique représente tout changement qu'un enseignant arrive à — ou doit — opérer au niveau de l'apprenant, ou alors, un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant. Ce comportement ne

peut s'opérer qu'avec l'activité de l'enseignant et de l'apprenant. Il faut souligner que ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable.

Ainsi, des objectifs comme «L'élève doit être capable de comprendre les idées des autres», et «l'élève doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire» sont difficiles à atteindre, car ils ne sont pas clairs et difficilement évaluables, pour la simple raison que le verbe «comprendre» exprime une activité inobservables, donc inévaluables.

Les objectifs de la seconde génération nous conduisent vers une nouvelle génération des objectifs (*d'où la continuité*) que nous appelons *compétences*. Restant toujours dans le cadre de la pédagogie par objectifs, nous allons vers la recherche d'une alternative qui permet de rendre l'acte d'enseignement comme un acte rationnel et efficace.

Dans les différentes définitions données par les auteurs au concept de compétence, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- Une compétence est considérée chez certains auteurs comme un enchaînement de travaux et d'activités observables : c'est-à-dire un ensemble de comportements spécifiques. On trouve cette définition dans le domaine de la formation professionnelle, dans les écrits de certains auteurs attachés à la pédagogie par objectifs.
- La compétence est considérée chez d'autres auteurs comme une potentialité cognitive invisible, et selon cette vision, la compétence se concrétise à travers un certain nombre de performances. Certes, ce concept est considéré, en ce qui nous concerne, comme un ensemble des capacités internes et personnelles.

Dans le langage scientifique, le concept de compétence est un concept nouvellement intégré dans le domaine de la psychologie comme dans le domaine des sciences de l'éducation et dans le domaine du management. En psychologie, le concept remplace aujourd'hui certains concepts comme : «aptitudes», «intérêt» et autres.

Dans le domaine de l'éducation qui nous concerne, l'éclairage terminologique s'appuie sur trois instruments lexicographiques qui permettent d'identifier, en fin de compte, les définitions considérées approximatives de notre contexte. Les différents dictionnaires consultés vont donc nous permettre d'aboutir aux conclusions suivantes :

A- Dans le dictionnaire de Foulquié (dictionnaire de la langue pédagogique (1971), le mot «compétence» est dérivé du verbe «compéter» qui signifie aller avec. Ce dictionnaire considère la compétence comme cette capacité (qu'elle soit juridique ou professionnelle) qui permet à l'individu d'accomplir certaines tâches, certaines fonctions ou certains travaux.

B- Dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique, De Landscheere G. (1978) s'appuie sur le sens que Chomsky donne au terme compétence pour, à son tour, l'expliquer. En effet, Chomsky considère la compétence comme la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles.

C- Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines tâches.

Il existe deux sortes de compétences :

1- Les compétences générales : Ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes. On les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

2- Les compétences spécifiques : Ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on ne réalise que dans une seule matière.

Dans ce dictionnaire encyclopédique, l'auteur de cette définition estime qu'il existe d'autres compétences comme : la compétence qui facilite l'apprentissage, la compétence qui facilite l'élaboration des rapports sociaux, la compréhension entre les individus. Il y a également les compétences en lien avec le savoir-savant, le savoir-faire et le savoir-être.

IV. CONTRIBUTIONS SPÉCIFIQUES DES DEUX APPROCHES PÉDAGOGIQUES

L'examen de la légitimité et de la potentialité des contributions respectives des deux approches en éducation et notamment dans l'enseignement des Langues étrangères non officielles au secondaire doit être conduit de façon nuancée, en ayant à l'esprit que l'intention commune de ces deux approches répond au souci de rendre l'enseignement et l'apprentissage efficaces, en offrant un cadre structurant pour planifier adéquatement les interventions pédagogiques et les activités d'évaluation, en accord avec les buts explicitement identifiés de la formation.

Une première approche consiste à considérer que les développements conceptuels et opérationnels de l'approche par compétences ont émergé surtout pour dépasser les limites reconnues à l'approche par objectifs, que cette démarche est donc fondamentalement un travail continu d'adaptation de l'approche par objectifs, qui n'exige pas de rompre radicalement avec celle-ci. Il s'agirait en quelque sorte de reformuler les objectifs en faisant désormais explicitement référence à des compétences. On trouve d'ailleurs des illustrations d'une telle reformulation dans les ouvrages d'auteurs qui s'inscrivent résolument dans le cadre de l'approche par compétences, par exemple Huba et Freed (2000). Il serait donc judicieux, pour les enseignants, d'exploiter de façon plus pertinente le concept d'objectif, d'une

manière cohérente avec les principes de l'approche par compétences, ainsi qu'avec une conception de dispositifs de formation résolument centrés sur les apprentissages des étudiants. On peut cependant relever que le texte original, en anglais, n'utilise plus le terme traditionnel de *learning objectives*, mais celui de *learning outcomes*, évolution lexicale et sémantique qui, en recentrant la notion d'objectifs sur tous les effets et impacts des activités d'enseignement et d'apprentissage, traduit clairement une rupture conceptuelle avec la conception historiquement comportementaliste qui restait attachée à la notion d'objectif.

Pour plusieurs auteurs, abandonner l'approche par objectifs et choisir de s'engager dans une approche par compétences constitue bien, en effet, «une rupture». C'est notamment le cas de Tardif (2006) qui estime que «l'adoption de programmes axés sur le développement de compétences impose une transformation radicale des pratiques pédagogiques et des pratiques évaluatives» et qui met en garde vis-à-vis de l'idée qu'une telle évolution pourrait résulter de «changements à géométrie variable», de «changements étalés sur plusieurs années» ou d'une «approche par petits pas»; à ses yeux, il s'agit d'un authentique changement de paradigme. Un tel changement de paradigme doit être appréhendé en considérant que les bases épistémologiques qui sous-tendent les deux approches résultent d'influences plurielles et qu'il serait réducteur de chercher à opposer, point par point, les caractéristiques et les influences respectives de l'approche par objectifs et de l'approche par compétences en tant que telles, c'est-à-dire considérées isolément. De ce fait, comme cela a été souligné à plusieurs reprises au cours de cette contribution, il faut reconnaître que des convergences objectives (bien qu'à des degrés divers) se sont établies entre l'approche par objectifs, la conception behavioriste de l'apprentissage, la perspective docimologique de l'évaluation et la logique pédagogique centrée sur l'enseignement d'une part, et l'approche par compétences, la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, la perspective de l'évaluation authentique et la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage d'autre part.

Conclusion

Il est quasiment difficile de mettre en œuvre l'approche par les compétences dans notre système éducatif, sans la construction ainsi que la compréhension intelligible des objectifs pédagogiques permettant la rationalisation de l'acte pédagogique visant à développer les compétences (les objectifs de deuxième génération des élèves et des enseignants). Ceci ne peut être fait que sous l'angle d'une vision technico-systémique du processus enseignement/apprentissage.

Dans le cadre d'une telle vision en rapport avec les LENO au Cameroun, les différentes activités d'enseignement ne doivent pas rendre la réalisation d'un objectif comportemental comme une finalité en soi, elles doivent partir plutôt

d'une dialectique entre l'objectif général et l'objectif spécifique, en passant par les compétences visées qui doivent être considérées comme «la dynamo» de l'acte pédagogique dans sa globalité.

L'approche par les compétences, alors, ne peut être efficace à travers l'acte enseignement/apprentissage, que si elle arrive à rendre l'élève capable de tester des hypothèses, de poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées, bref de rationaliser les objectifs. Dès lors, *rupture* entre l'APO et l'APC, il en est question seulement lorsque l'acte pédagogique n'émanant pas de l'éclectisme méthodologique a une valeur négative, puisqu'il n'arrivera pas à rendre l'élève capable de s'intégrer dans le réel et de s'y impliquer pour changer son milieu, voire son destin. Mais la *continuité* lorsque cet acte, intégrant les objectifs pédagogiques, vise à améliorer et à développer les capacités suivantes : imaginer, comparer, analyser, synthétiser, appliquer, évaluer, classer, apporter des critiques.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., & Paquay, L. (2000). *Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques »*. Res Academica, (18), pp. 21-47.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics (Technical Report n° 403)*. Cambridge, MA : Centre for the Study of Reading, University of Illinois, BBN Laboratories.
- Cros, F., De Ketela, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., & Gauthier, R.-F. (2010). *Document de travail n° 97 – Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (pp. 1-223).
- De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation (5e éd.)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ewell, P. T. (1985). *Assessing educational outcomes. New Directions for Institutional Research, (47)*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). *Outcome-based education. Part 1: An introduction to outcome-based education*. Medical Teacher (AMEE Guide n°14), 21(1), pp. 7-14.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Le Boterf, G. (2000). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire des parcours de professionnalisation (4e éd.)*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.)*. Montréal : Guérin ; Paris : ESKA.
- Mager, R. F. (1975). *Preparing objectives for instruction*. Belmont, CA : Fearon.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESFÉditeurs.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal (QC) : Chenelière Éducation.
- Tillema, H., Kessels, W., & Meijers, F. (2000). *Competencies as a building block for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from the Netherlands*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25, pp. 265-278.
- Voorhees, R. A. (2001). Competency-based learning models: A necessary future. In: R. A. Voorhees (éd.), *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education* (New Directions for Institutional Research, n° 110, pp. 5-13). San Francisco : Jossey-Bass.

Texte officiel

- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). (2014). Arrêté n° 263/14/MINESEC du 13 août 2014 portant application des programmes APC dans le système éducatif camerounais. Yaoundé : République du Cameroun.

IV

Système graphique du chinois et incidence méthodologique sur l'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite au premier cycle du secondaire

• *Nama Didier, (didier_nama@yahoo.fr), ENS de l'Université de Yaoundé 1*

Résumé

Cet article analyse la spécificité de l'enseignement du chinois langue étrangère non officielle (LENO) au Cameroun, dans un contexte éducatif multilingue marqué par la transposition de modèles didactiques occidentaux. S'appuyant sur une approche comparative, l'étude interroge la pertinence de ces modèles pour une langue relevant du système sino-tibétain, dont le mode graphique et la logique d'apprentissage diffèrent radicalement des langues alphabétiques. L'analyse du cadre normatif et des programmes officiels montre que les compétences de base définies pour les LENO ne tiennent pas compte des spécificités du chinois, notamment de son écriture idéographique. L'article décrit ensuite les fondements linguistiques du système sinographique et examine les principales approches pédagogiques, notamment le *yuwentongbu* (enseignement simultané de l'oral et de l'écrit) et le *yuwenfenbu* (dissociation des deux compétences). Il ressort que la seconde, plus progressive, limite la surcharge cognitive des apprenants. L'étude propose enfin une didactique sinographique adaptée au contexte camerounais, fondée sur la limitation du nombre de caractères par niveau, l'apprentissage gradué des structures graphiques (traits, radicaux, blocs) et la distinction entre vocabulaire oral et écrit. Ces recommandations visent à contextualiser l'enseignement du chinois LENO, à alléger la charge cognitive des apprenants et à renforcer la cohérence entre objectifs pédagogiques et nature linguistique du chinois.

Mots clés

Langues étrangères non officielles, système graphique, enseignement/apprentissage, réception et production écrites

Abstract

*This paper analyzes the specific features of teaching Chinese as a Non-Official Foreign Language (LENO) in Cameroon, within a multilingual educational context still shaped by Western-oriented didactic models. Drawing on a comparative approach, the study questions the relevance of these models for a Sino-Tibetan language whose writing system and learning logic differ fundamentally from alphabetic languages. An examination of the normative framework and official curricula reveals that the basic competencies prescribed for LENO fail to account for the distinctive features of Chinese, particularly its ideographic script. The paper outlines the linguistic foundations of the sinographic system and compares two main pedagogical approaches, namely *yuwentongbu* (simultaneous teaching of oral and written skills) and *yuwenfenbu* (separate teaching of the two skills). The findings suggest that the latter fosters a more gradual and cognitively sustainable learning process. Finally, the study proposes a sinographic didactics adapted to the Cameroonian context, emphasizing a limited number of characters per level, a gradual introduction of graphic structures (strokes, radicals, components), and a clear distinction between oral and written vocabulary. These recommendations aim to contextualize the teaching of Chinese as a LENO, reduce learners' cognitive load, and ensure consistency between pedagogical goals and the linguistic nature of Chinese.*

Keywords

Non-Official Foreign Languages, writing system, teaching and learning, written reception and production

Introduction

Selon Willems (1997), une connaissance des convergences et des différences essentielles (sur les plans grammatical et lexical) entre la langue maternelle (LM) de l'apprenant et les langues étrangères (LE) à enseigner ne peut qu'être profitable. Cette observation pertinente, qui s'appuie sur l'approche contrastive développée par Lado (1957), recommande l'élaboration des objectifs et des méthodes d'enseignement/apprentissage (EA) en fonction des similitudes ou des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle.

Si, dans les pays occidentaux principalement monolingues, la langue maternelle est généralement la première langue apprise (L1), tel n'est pas le cas dans les sociétés africaines postcoloniales. En effet, leur caractère multilingue, couplé à l'expérience coloniale, les a poussées à adopter le français ou l'anglais comme langues officielles (LO) pour assurer l'intercompréhension des communautés au niveau national. Bénéficiant également du statut de langues d'alphanumerisation, ces langues officielles constituent donc les premières références des apprenants dans le processus de comparaison recommandé par Willems (1997) dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Au Cameroun, outre le français qui est la langue d'alphanumerisation dans l'enseignement secondaire du sous-système éducatif francophone, plusieurs langues étrangères non officielles (LENO) sont enseignées, notamment l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol et l'italien. Si la prise en compte des similitudes entre le français et les langues étrangères partageant la même matrice indo-européenne va de soi, peut-on définir les mêmes objectifs et les mêmes méthodes d'enseignement/apprentissage pour le chinois qui relève plutôt d'une matrice sino-tibétaine ?

Depuis son introduction en 2012 dans l'enseignement secondaire, peu de chercheurs ont évoqué la problématique de sa particularité, la grande majorité optant davantage pour des recherches sur sa promotion par les Instituts Confucius et les universités. Se démarquant de ses prédecesseurs et en se basant sur une approche comparative, l'analyse documentaire, l'observation et l'expérience personnelle, l'auteur analysera dans cet article l'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite du chinois au premier cycle. Les questions auxquelles il se propose de répondre sont les suivantes : quelles sont les normes institutionnelles et disciplinaires qui président à l'enseignement du chinois LENO au premier cycle du secondaire au Cameroun ? Quelle est la particularité de son système graphique et, surtout, quelles sont les incidences que cette particularité pourrait avoir sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite ? Enfin, quelles sont les perspectives pour l'enseignement/apprentissage de cette discipline au premier cycle du secondaire ?

I. Présentation des normes institutionnelles et des objectifs d'enseignement des LENO

Les normes institutionnelles et les objectifs d'enseignement désignent ici les prescriptions institutionnelles et disciplinaires (savoirs disciplinaires et procéduraux) à mettre en application pour l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Il sera donc question dans cette partie de présenter le cadre normatif (ensemble des textes et lois) et d'identifier les objectifs d'enseignement/apprentissage des LENO en général et du chinois en particulier.

I.1. Cadre normatif

L'enseignement au Cameroun est encadré par un ensemble de textes et de lois dont les plus représentatifs sont la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation contenu dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) de 2009 et la Stratégie Nationale de Développement (SND-30).

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, en son article 5, au titre de la mission générale, stipule que l'éducation a pour objectifs : « la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». L'objectif d'ouverture au monde du citoyen camerounais est, entre autres, mis en œuvre par l'enseignement des LENO à divers niveaux (secondaire, universitaire), sur la base de critères tels que :

- le poids de l'histoire et des relations diplomatiques avec certains pays ;
- les données réelles de la valorisation du statut de certaines langues dans les organismes internationaux, le marché international et l'innovation scientifique ;
- l'orientation politique stratégique du Cameroun au XXI^e siècle, axée entre autres sur l'enseignement de cinq (05) LENO, à savoir l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol et l'italien (Nama, 2021).

L'enseignement/apprentissage des LENO au premier cycle du secondaire a donc pour finalité de donner à chaque jeune Camerounais un socle minimal de compétences et des possibilités diverses d'insertion socioprofessionnelle, de poursuite de formation ou d'études.

I. 2. Objectifs d'apprentissage des LENO au secondaire

L'arrêté n° 238/23/MINESEC du 14 juin 2023 portant redéfinition des programmes d'études des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire général du sous-système éducatif francophone définit clairement le profil de sortie de l'apprenant et les compétences de base à acquérir au terme du premier cycle.

I. 2. 1. Profil de sortie de l'apprenant au terme du premier cycle

Au terme du premier cycle, l'apprenant devrait être capable de traiter avec compétence un certain nombre de situations de communication listées dans les programmes d'étude. À quelques différences près, ces exemples de situations sont harmonisés pour toutes les LENO. Le cadre scientifique de référence est constitué de sources diverses, entre autres les grammaires respectives des LENO inscrites au secondaire, le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues indo-européennes et le *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* pour la langue chinoise. Le tableau qui suit présente les exemples de situations de communication traités par module/domaine de vie.

Domaines de vie et exemples de situations d'EA des LENO au premier cycle du secondaire

Classe	Module/ domaine de vie	Exemples de situations
4e	Vie familiale et intégration sociale	Interaction lors d'un premier contact au quotidien
		Interaction lors d'un premier contact en milieu scolaire
		Présentation des membres de sa famille nucléaire
	Environnement, santé et bien-être	Parler du climat, les types de climats
		Décrire les parties du corps humain
		Consultation chez un médecin
	Citoyenneté et ouverture au monde	Découverte des nationalités et des lieux d'origine
		Quelques fêtes nationales ou traditionnelles
	Vie économique	Négociation et Achat
		Les métiers
	Médias et communication	Les différents moyens de transport
		Utilisation des TIC

3e	Vie familiale et intégration sociale	Indication d'un lieu
		Description d'un lieu
		Les hobbies des membres de la famille
	Environnement, santé et bien-être	Présentation des maladies et des différents symptômes
		La prévention contre les maladies
		Hygiène et salubrité
	Citoyenneté et ouverture au monde	Le service public
		Procédure et documents nécessaires pour une inscription à un service ou une activité
	Vie économique	Achat/vente de divers produits
		La restauration
	Médias et communication	Les moyens de transport
		Utilisation de l'ordinateur

I. 2. 2. Compétences de base

Le chinois, comme toutes les autres LENO, appartient au domaine d'apprentissage des langues et littératures. Son apprentissage vise prioritairement la maîtrise des compétences linguistiques. C'est ainsi que trois (03) compétences de base ont été définies dans les programmes d'étude, à savoir la compétence de base 01 (CB1) : réception et production orale ; la compétence de base 02 (CB2) : réception et production écrite et la compétence de base 03 (CB3) : médiation.

Sont présentées ci-dessous les différentes formulations de la CB2 des LENO au secondaire :

- Allemand**

« Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite. Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire par écrit, dans un langage simple et courant, un message d'au moins 40 mots de type descriptif, narratif ou explicatif, et de réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma, ou une image...) et de rechercher, trouver et valider une information en respectant les règles usuelles de la langue. »

- Italien**

« Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite. Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire par écrit, dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de type des-

criptif, narratif ou explicatif, et de réaliser des tâches en réponse à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif, en vue d'agir (compléter un tableau, un schéma, ou une image...) et de rechercher, trouver et valider une information en respectant les règles usuelles de la langue. »

- **Espagnol**

« Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite. Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève devra pouvoir manifester sa compréhension et produire par écrit, dans un langage simple et courant, un message/texte d'au moins six (06) phrases de type descriptif, narratif ou explicatif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.»

- **Arabe**

« Compétence de base 02 (CB2) : lecture et production écrite. Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève devra pouvoir manifester sa compréhension et produire par écrit, dans un langage simple et courant, un énoncé d'au moins quatre (04) phrases de type descriptif, narratif ou explicatif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif. »

- **Chinois**

« Compétence attendue (OTI/CTI) : dans des situations de communication réelle en rapport avec les différentes familles de situations, l'apprenant doit, à partir des ressources acquises et des supports (visuel/auditif), pouvoir recevoir et produire correctement à l'oral et à l'écrit des messages dans les différents modules. »

Une comparaison des compétences formulées permet de constater une transposition quasi identique entre les différentes LENO. Cette uniformisation ne tient pas compte de la particularité du système d'écriture du chinois qui a pourtant un impact sur les méthodes de développement de la compétence de réception et de production écrites.

II. Système graphique et méthodes d'EA de la réception et de la production écrite du chinois

Dans cette partie, il est question de présenter brièvement la particularité du système graphique du chinois et les méthodes d'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite.

II. 1. Système graphique de la langue chinoise

Le système d'écriture chinois (système idéographique) est le seul au monde à avoir conservé la même structure durant trente-cinq siècles jusqu'à sa forme

actuelle. Son système de construction est fondamentalement fondé sur la perception des choses du réel. Son vocabulaire graphique est très diversifié. Pour faire correspondre un caractère à chaque mot, il a fallu créer des dizaines de milliers de caractères.

Le Grand dictionnaire des caractères chinois (1995) recense plus de 60 000 caractères. Cependant, de nombreux caractères sont rares, désuets ou ne sont que des variantes graphiques. Parmi les caractères en usage, les spécialistes dénombrent 3 500 caractères fréquents, 3 000 caractères moins fréquents mais d'usage courant, 5 000 caractères rares et 560 caractères de base. Les caractères de base constituent le vocabulaire écrit indispensable à la vie quotidienne. Les caractères fréquents sont ceux utilisés par un adulte ayant bénéficié d'une scolarité complète et ayant gardé l'habitude d'écrire. Ils permettent de couvrir 99 % de ce qui est imprimé en Chine. En outre, on a constaté que 3 730 caractères suffisaient à noter les 44 300 mots les plus fréquents de la langue (Billeter, 2010). Malgré ce foisonnement de caractères, le système d'écriture chinois reste parfaitement logique et correspond à une classification précise.

Il existe plusieurs classifications des caractères chinois. Cet article fera référence à celle établie par Xu Shen (entre l'an 30 av. è. c. et l'an 124 è. c.) qui classe les caractères chinois en six catégories, en fonction de la combinaison des procédés qui les composent :

- **Les pictogrammes** 象形字 (xiangxingzi) ou « caractères représentant la forme extérieure »

Ce sont des représentations simplifiées d'objets ou de phénomènes naturels devenues signes conventionnels. Ils constituent le fonds le plus ancien de l'écriture chinoise. Leur nombre demeure restreint : 364 caractères répertoriés par Xu Shen (entre l'an 30 av. è. c. et l'an 124 è. c.), dont la plupart sont conservés dans l'écriture actuelle.

La forme simplifiée la plus récente des pictogrammes est issue de la réforme de l'écriture de 1956. Elle ne conserve des formes archaïques que les lignes de force. L'objet représenté n'est plus directement identifiable ; leur déchiffrement repose uniquement sur la connaissance et la mémorisation de ces signes. Exemple : le pictogramme « arbre » 木.

- **Les idéogrammes simples** 指事字 (zhishizi) ou « caractères désignant un état de choses»

Ce sont des représentations de concepts. Ils expriment des idées plus abstraites. Ils apportent du sens supplémentaire en ajoutant au caractère un signe ou un trait distinct à rôle d'indicateur. Exemple : le caractère « arbre » 木 dont la base est désignée au moyen d'un trait représente la « racine » 本. On en dénombre 125. Les idéogrammes négligent le son et ne renvoient qu'au sens. Ils vont directement à l'idée.

La distinction entre les idéogrammes simples et les pictogrammes est devenue problématique, car les deux catégories comportent un élément visuel renvoyant à la forme ou à la position de l'objet et peuvent exprimer des idées au même titre. En fonction de leur sens contextuel propre ou dérivé, il peut s'agir d'images concrètes ou abstraites.

• **Les idéogrammes composés** 会意字 (huiyizi) ou « caractères produits par rencontre de deux significations »

Ils résultent de la combinaison de deux caractères simples, idéogrammes ou pictogrammes. Leur signification est suggérée par l'association de ces deux signes. Le dictionnaire étymologique de Xu Shen (entre l'an 30 av. è. c. et l'an 124 è. c.) en répertorie 1 168. Les idéogrammes peuvent être formés par superposition de symboles. Par exemple, le caractère « automne » 秋 est composé des idéogrammes « céréales » 禾 et « feu » 火 ; le caractère « lumière » 明 est formé par l'addition des idéogrammes « soleil » 日 et « lune » 月.

• **Les idéo-phonogrammes** 形声字 (xingshengzi) ou « caractères à forme et à son »

Ils sont composés d'un élément pictographique simple donnant une indication de sens et d'un caractère préexistant, simple ou composé, pris pour sa valeur phonétique. Les idéo-phonogrammes représentent environ 80 % des caractères en usage. Ils sont formés à partir d'un caractère correspondant à une clé lexicale ou à un domaine spécifique, à valeur de déterminatif sémantique, et d'un second qui détermine la prononciation des mots, l'élément phonétique. On appelle « clé » ou « radical » l'élément qui donne une indication de sens, et élément phonétique celui qui fournit une indication quant à la prononciation. Par exemple : la clé sémantique 氵 « eau », antéposée à l'élément phonétique 木 « arbre », prononcé mù, précise le sens de son homophone, le verbe mù沐 « se laver les cheveux » ; le caractère cài « légume » 菜 est composé du déterminatif sémantique « herbe » 艹 pour le sens de « végétal » et de cǎi, homophone du verbe « cueillir » 采, pour le son.

Après ce bref exposé du système d'écriture du chinois, il convient à présent d'examiner son incidence méthodologique sur l'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite pour les apprenants.

II. 2. Méthodes d'EA de la réception et de la production écrite du chinois

Si l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture tend vers l'universalité, indépendamment des structures sociétales et des politiques linguistiques, les méthodes didactiques employées et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre sont généralement fonction du type de système graphique et de la nature des relations que ce dernier entretient avec une langue donnée. Les méthodes

d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture sont élaborées non seulement en fonction des particularités graphiques des systèmes d'écriture, mais tiennent également compte des propriétés structurelles des langues et des relations que celles-ci entretiennent avec l'écrit.

II. 2. 1. L'apport de certaines théories d'apprentissage

L'idéographie chinoise est l'un des systèmes d'écriture les plus particuliers, faisant souvent office d'« exception » dès que l'on traite des écritures, et spécifiquement lorsque le point de vue adopté pour ce traitement se place du côté des écritures alphabétiques, comme c'est le cas au Cameroun. Or, comme il est établi, l'enseignement/apprentissage de l'idéographie chinoise n'est ni purement « logographique » ni fondé sur la simple (et ardue) mémorisation des caractères. Néanmoins, malgré l'attachement au système d'écriture traditionnel, des ouvertures vers la modernité ont été consenties dans l'élaboration des méthodes d'enseignement. La plupart d'entre elles ont une matrice théorique plurielle : le béhaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme.

Élaboré par Watson (1913), Pavlov (1927) et Skinner (1938), le béhaviorisme s'appuie sur une conception de l'apprentissage basée sur le lien stimulus-réponse, sur l'entraînement, l'apprentissage progressif (du simple au complexe) et l'instruction programmée. L'itinéraire procédural qui en découle passe par l'analyse de la situation de départ, l'identification des besoins formatifs, la définition des objectifs, la définition des prérequis, la définition des moyens et du temps, et les activités de contrôle (évaluation).

Du cognitivisme, l'on retiendra les théories de catégorisation pour la perception de Bruner (1915) et de classification et de groupement de Miller (1920).

Le constructivisme de Piaget (1923) élabore la théorie de la construction, de l'élaboration évolutive de la connaissance au fur et à mesure de l'apprentissage. Cette vision de la construction progressive des savoirs est à l'origine de l'enseignement en spirale qui complète celui par paliers de l'approche par objectifs (APO).

Les apports des différentes théories d'apprentissage convoquées ont conduit à la naissance de différentes méthodes d'enseignement/apprentissage telles que l'apprentissage progressif des sinogrammes (des caractères les plus simples aux caractères les plus complexes), l'apprentissage des caractères par catégorie, etc. Ces différentes méthodes s'appuient sur des pratiques de classe oscillant entre l'approche traditionnelle et le recours au pinyin.

II. 2. 2. Approche traditionnelle d'EA de la réception et de la production écrite du chinois

La maîtrise concomitante de l'oral et de l'écrit est une exigence dans l'apprentissage des LENO au Cameroun. En ce qui concerne la langue chinoise,

cette approche pédagogique pratiquée actuellement au Cameroun était également pratiquée dans les écoles en Chine. Cette approche traditionnelle est appelée en chinois *yuwentongbu* 语文同步, qui signifie littéralement « enseignement de l'oral et de l'écrit simultanément ». D'après cette approche, l'apprenant a pour objectif de savoir reproduire les caractères (au niveau de l'écrit) correspondant aux mots qu'il sait dire oralement.

Pour cela, le professeur enseigne les trois dimensions (la graphie, la prononciation et la signification) d'un sinogramme en même temps que l'enseignement de l'oral, et ce, quel que soit l'objectif didactique de l'activité en classe.

De nos jours, dans de nombreux pays comme la Chine, Taïwan ou la France, cette approche est très souvent applicable pour les apprenants ayant déjà une base solide en caractères chinois, mais constitue très souvent un handicap pour les apprenants débutants.

Au Cameroun, compte tenu du quota horaire annuel alloué à l'enseignement/apprentissage des LENO, l'inconvénient de l'approche exigeant les compétences d'écrit et d'oral simultanées est que, pour l'apprenant, elle représente souvent une surcharge cognitive sur le plan des informations à maîtriser en très peu de temps. De ce fait, la progression de l'apprentissage peut être ralentie à cause du poids important que posent les connaissances sinographiques.

II. 2. 3. Recours au pinyin

En République populaire de Chine, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue chinoise débute, de nos jours, par celui du système de transcription. Ce système est le Hanyu pinyin. Publié en 1958 sous le nom de « Système d'alphabet phonétique chinois », le Hanyu Pinyin est un système de transcription du mandarin fondé sur les 26 lettres de l'alphabet latin. Sa dénomination signifie en chinois « épeler les sons de la langue des Han ». Il a été instauré officiellement par le ministère chinois de l'Éducation.

Une fois que les enfants entrent à l'école primaire, ils commencent une phase d'apprentissage intensif du pinyin chinois pendant 5 à 6 semaines. Le recours à ces phonographies transitoires dans les premières phases de l'apprentissage de l'idéographie chinoise a plusieurs objectifs. En premier lieu, ces systèmes de transcription font référence à l'oral et permettent ainsi d'apprendre la prononciation de la langue chinoise officielle. Un autre avantage indéniable du pinyin est la relative rapidité avec laquelle les apprenants parviennent à sa maîtrise. En effet, si l'apprentissage des caractères se poursuit tout au long des cycles primaire et secondaire, le pinyin permet d'acquérir des compétences en lecture et à l'oral en seulement quelques mois. Cependant, l'enseignement du Hanyu pinyin n'est pas exclusif : ces systèmes phonographiques accompagnent de manière systématique

les premiers caractères étudiés, mais cet apprentissage des premiers caractères se limite uniquement aux caractères simples.

Appelée *yuwenfenbu* 语文分步 (dissociation de l'enseignement de l'écrit et de l'oral), cette approche que l'auteur recommande pour l'enseignement du chinois au secondaire a avant tout l'avantage de libérer l'expression orale et écrite (utilisation partielle du pinyin). Elle permet à l'enseignant d'éviter les chevauchements quant aux activités pédagogiques de l'oral et de l'écrit en classe. Cette approche, accordant plus de centralité aux différentes activités langagières du chinois, autorise des progressions diverses chez l'apprenant quant à ses compétences de l'oral et de l'écrit. L'apprenant peut ainsi élargir rapidement son vocabulaire à l'aide de l'utilisation partielle de la transcription pinyin. Et lorsque l'on se concentre sur l'activité de l'enseignement de l'écrit, le temps consacré peut être dévolu à l'enseignement des caractères, permettant un apprentissage méthodique, progressif, libéré des contraintes de l'oral, mais mieux adapté à l'acquisition des compétences sinographiques.

Dans un objectif communicatif de l'apprentissage des LENO, la progression de l'oral en chinois doit naturellement être plus avancée que celle de l'écrit. L'approche consistant à dissocier l'oral et l'écrit permet à l'apprenant de rédiger un texte en mélangeant les sinogrammes et la transcription pinyin pour les mots qu'il sait dire oralement, mais dont il ne connaît pas encore les sinogrammes qui leur correspondent. Cela est d'autant plus justifié que dans le cas de l'apprentissage du chinois en langue première, l'enseignement commence par une dissociation du vocabulaire de l'oral (pinyin) et du vocabulaire de l'écrit.

À Taïwan, les écoliers sont autorisés à rédiger des textes en utilisant deux systèmes d'écriture à la fois : celui des sinogrammes et celui de la transcription Bopomofo, équivalent du pinyin. Par la suite, la progression de la connaissance sinographique s'agrandissant au fur et à mesure de l'apprentissage, l'usage du système phonétique diminue progressivement.

III. Perspectives pour l'EA de la réception et de la production écrite du chinois LENO

Selon Lin Chi-Miao (2007), la didactique d'une langue doit être adaptée à la spécificité de la langue orale et à son écriture. L'écriture chinoise a sa propre spécificité ; elle est différente des écritures phonétiques. C'est la raison pour laquelle il faut la différencier de la didactique des écritures phonétiques. Pendant très longtemps, les enseignants de chinois ont transposé la didactique des langues indo-européennes à celle du chinois langue étrangère.

L'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite du chinois LENO doit adopter une didactique sinographique cohérente avec la spécificité des sinogrammes.

C'est en ce sens que l'auteur recommande ce qui suit pour l'enseignement des sinogrammes :

- l'instauration d'un nombre de sinogrammes limité pour chaque niveau et l'enseignement/apprentissage progressif des blocs composants d'un caractère ;
- un enseignement/apprentissage basé sur le principe de dissociation de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de l'oral et de l'écrit, avec pour corollaire une distinction entre mots actifs et passifs.

III. 1. Enseignement/apprentissage des sinogrammes

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des sinogrammes, les recommandations ci-dessous formulées concernent leur répartition rationnelle par niveau d'apprentissage en insistant l'apprentissage progressif des blocs composant les caractères.

III. 1. 1. Répartition du nombre de sinogrammes par niveau d'étude

Comme il a été relevé plus haut, même si le nombre total des sinogrammes peut atteindre un peu plus de soixante mille, l'on n'a pas besoin d'en connaître autant pour acquérir les compétences linguistico-communicatives relatives à la vie quotidienne.

Pour un apprenant natif qui étudie le chinois comme L1 par exemple, le nombre de sinogrammes à connaître à la fin de ses études est estimé à 2 500 pour le primaire et 3 500 pour les lycéens à la fin des études secondaires.

Pour un apprenant non natif qui étudie le chinois comme LENO, le « Programme d'études général pour l'enseignement international du chinois aux écoles primaires et secondaires », niveau 1C, équivalent du premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun, recommande environ 500 sinogrammes.

L'analyse du programme d'études actuellement en vigueur au secondaire au Cameroun ne fait aucune mention de cette limitation. Il est fortement recommandé d'instaurer une liste des caractères. Cette limitation ou désignation des caractères à apprendre doit être faite sur la base du quota horaire annuel, soit 72 heures pour le premier cycle, et les trois (03) principes suivants devraient être suivis :

- appliquer l'apprentissage progressif du behaviorisme en accordant une priorité aux caractères les plus simples. Ces caractères simples se retrouvent dans la catégorie des pictogrammes et des idéogrammes. Les prioriser permet aux apprenants de maîtriser assez aisément les traits fondamentaux qui composent les caractères ; ils représentent le fonds le plus ancien de l'écriture à partir duquel toutes les autres catégories se sont constituées,
- prioriser les caractères les plus fréquents. Le choix des caractères les

plus fréquents doit tenir compte du *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*, niveau 1C. L'enseignement des caractères fréquents en début d'apprentissage repose non pas sur l'établissement des rapports phonographiques entre les caractères écrits et la langue parlée, mais plutôt sur l'explicitation de la structure interne de l'idéographie (l'agencement des traits, la typologie, la composition et l'organisation des caractères) ainsi que sur l'aspect figuratif des caractères et les liens pictographiques qu'ils ont conservés avec la réalité qu'ils désignent,

- contextualiser l'enseignement/apprentissage du chinois LENO qui obéit à un cadrage institutionnel. Les programmes d'enseignement sont organisés en modules et familles de situations. Il faudrait, autant que possible, choisir les caractères conformément aux différents modules et familles de situations.

III. 1. 2. EA progressif des blocs composant un caractère

De façon générale, apprendre un sinogramme signifie : savoir reconnaître le caractère, savoir le prononcer, savoir l'utiliser et enfin savoir l'écrire.

Un sinogramme peut se composer d'un ou de plusieurs éléments. Son apprentissage doit être un apprentissage de tous ces différents éléments constituant un caractère de façon globale et distincte, et ce, quelle que soit leur fonction (graphie, sémantique, phonétique ou inconnue). Il est très important de guider l'apprenant dans sa construction de la connaissance sinographique. Contrairement aux langues alphabétiques, l'écriture des caractères chinois doit être présentée de façon méthodique et surtout progressive :

- premièrement, on commence par les huit (08) traits de base ou traits fondamentaux. L'apprentissage des caractères proprement dit débute par celui des chiffres. Cette stratégie pédagogique a pour principal objectif l'enseignement d'un premier élément structurel de l'idéographie chinoise : les traits. En effet, l'écriture des caractères qui représentent les chiffres d'un à dix permet l'apprentissage des traits de base,
- deuxièmement, l'ordre des traits et les règles essentielles de l'écriture des caractères. L'ordre des traits (généralement de gauche à droite, de haut en bas, et les traits horizontaux avant les verticaux) dans l'écriture des caractères chinois est crucial. Respecter l'ordre des traits permet : de structurer le caractère de manière équilibrée, d'augmenter l'efficacité et la rapidité, d'assurer la compatibilité avec les outils numériques (les logiciels de reconnaissance d'écriture s'appuient souvent sur l'ordre attendu des traits pour identifier correctement un caractère), et d'améliorer la lisibilité, car certains caractères complexes deviennent illisibles si les traits sont mal ordonnés,

- troisièmement, les traits composés des sinogrammes. Ce sont des traits qui résultent de la combinaison de traits de base. On en dénombre 29 à 36 selon les systèmes de classification,
- quatrièmement, les radicaux des sinogrammes. Ce sont les composants clés (214 radicaux dans le système Kangxi). Ils servent souvent d'indice sémantique (une partie du caractère donne une indication sur le sens général) ou phonétique (une partie suggère la prononciation),
- cinquièmement, la structure des sinogrammes. Nous avons des caractères formés d'un seul élément indivisible (独体字) et les caractères composés (合体字) formés par l'assemblage de deux composants ou plus : structure gauche-droite (好), structure supérieur-inférieur (字), structure enveloppante (国), structure gauche-centre-droite (謝), structure supérieur-centre-inférieur (高), structure triangulaire ou empilée (森), structure de cadre (匡). Les radicaux (différents composants) et les structures des caractères peuvent s'enseigner de façon concomitante.

III. 2. EA du vocabulaire

Concernant le vocabulaire, il est préconisé un enseignement/apprentissage basé sur le principe de dissociation du vocabulaire de l'oral et de l'écrit, ayant pour corollaire la distinction et l'élaboration d'une liste de mots actifs et passifs.

Pratiquée en Chine, la disjonction de l'oral/écrit pour l'enseignement/apprentissage aux apprenants débutants reçoit un écho très favorable en France.

En effet, plusieurs chercheurs français militent en faveur d'une disjonction de l'oral/écrit pour l'enseignement du chinois. Bellassen (1997), dans « Le conflit territorial écrit/oral dans les manuels de chinois », distingue deux typologies d'approche didactique, « unipolaire » ou « bipolaire », selon qu'elles ne prennent en compte qu'une unité pédagogico-linguistique (mot ou caractère) ou les deux. Il démontre par la suite que l'approche « unipolaire » de l'enseignement dispersé du vocabulaire est antinaturelle et contre-productive et propose une disjonction de l'enseignement de l'oral/écrit.

Dans le même ordre d'idées, Allanic (2015), Alleton (1995, 2002) et Drège (1991) prennent position et argumentent pour une disjonction de l'oral/écrit pour l'enseignement du chinois aux apprenants francophones.

De nos jours, grâce à la digitalisation, on a de moins en moins l'occasion d'écrire manuellement (à l'aide des instruments d'écriture traditionnels tels que le stylo ou le crayon) aussi bien dans le cas des langues romanes que de la langue chinoise. Cependant, savoir « écrire » le chinois avec un ordinateur devient un impératif formatif catégorique qui demande une capacité différente de celle requise pour l'usage d'un outil traditionnel.

Grâce à la saisie d'écriture informatisée, on a moins besoin de savoir tracer les caractères trait par trait que de garder une mémoire exacte de la disposition des éléments à l'intérieur des caractères, de crainte que la moindre erreur puisse entraîner une mauvaise compréhension écrite. Le système informatique le plus répandu pour « écrire » le chinois est, de fait, un système nécessitant de saisir chaque caractère par sa prononciation, dans la plupart des cas par sa transcription pinyin. Ce nouveau mode d'écrit est aujourd'hui généralisé aussi bien pour les ordinateurs que pour les textos sur les téléphones mobiles. La conséquence directe est désormais que le besoin de savoir produire activement la graphie d'un caractère cède radicalement le pas à l'importance de savoir épeler la prononciation en pinyin et de reconnaître la graphie des caractères.

Ce changement concernant la façon d'écrire est révolutionnaire et a des conséquences importantes sur la didactique qu'il faut modifier en conséquence. C'est la raison pour laquelle un nouveau concept didactique est né, en particulier du fait de la généralisation de l'usage de l'ordinateur pour « écrire » le chinois. Il s'agit de la distinction entre les caractères que l'apprenant doit savoir reproduire activement et ceux qu'il doit savoir reconnaître passivement.

Cette approche, dite « approche bipolaire graphique », est défendue par l'un de ses pionniers, Joël Bellassen (2010, pp. 27-44), en ces termes :

« Les approches bipolaires ont en commun de reconnaître l'existence des deux unités pédagogico-linguistiques que sont le caractère et le mot. Celle-ci procède au choix des mots sous un double critère de fréquence graphique et de valeur communicative, n'exposant les mots utiles à la communication, mais composés de caractères à fréquence ou combinatoire faible, que sous leur face phonétique. “Coca-Cola” sera traité sous sa double dimension sinographique et phonétique, alors que “café” ne sera exposé qu'à l'aide du pinyin : 可口可乐/kāfēi. C'est l'approche que nous défendons à un niveau élémentaire de l'apprentissage et que nous avons développée dans la méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise. »

Cette distinction des caractères actifs et passifs du point de vue didactique a aussi le souci d'alléger la charge cognitive liée à la mémorisation de certaines données inutiles à un certain moment de l'apprentissage. C'est le cas des caractères dont la structure est trop compliquée ou de ceux n'ayant pas de logique apparente, et ce, en particulier pour les débutants du chinois. Ainsi, l'enseignant peut se concentrer sur l'exigence des sinogrammes actifs à acquérir complètement, c'est-à-dire savoir reconnaître un caractère lors de sa lecture, sa forme graphique, sa signification, sa prononciation, et être capable de le reproduire activement à l'écrit. En revanche, pour des sinogrammes passifs, l'enseignant peut simplement

demander à l'apprenant de savoir le reconnaître visuellement, de le prononcer (connaître la transcription en pinyin), de comprendre son sens général afin d'appréhender le sens éventuel du « mot » composé de ce caractère ; aucune exigence sur la reproduction active de ces sinogrammes ne sera effectuée.

Sur la base des différentes approches et méthodes, des recommandations du « Programme d'études général pour l'enseignement international du chinois aux écoles primaires et secondaires », niveau 1C, des différents modules et familles de situations contenus dans les programmes d'études des classes de 4^e et 3^e du 14 juin 2023, et du quota horaire, la liste suivante des caractères passifs et actifs est proposée pour le premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun.

Proposition de liste des mots pour la classe de 4^e : 160-180 mots

Titre du module	Caractères passifs	Caractères actifs	Nombre total de caractères
Vie familiale et intégration sociale	什么、名字、认识、高兴、同学们、是、老师、我的、朋友、家人、照片、爸爸、妈妈、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹、你、好、叫、我、很、也、学生、吗、这、有、几、口、人、六、也、一、二、三、四、五、六、七、八	口、人、六、一、二、三、四、五、六、七、八、学、生、朋、好、字	Passif : 40 Actif : 15
Environnement, bien-être et santé	怎么样、凉快、现在、冷、热、一样、眼睛、矮、舒服、看病、感觉、医院、哪儿、疼、量、体温、发烧、一点儿、药、休息、今天、天气、昨天、下雨、不同、胖、小、肚子、大、怎么了、去、冷、度、吃、要、马鲁阿、巴富萨姆、瘦、个子、高、头发、短腿、怎么了、多、喝、水、	天、休、息、雨、下、上、大、肚、子、吃、高、头、水、马、冷、医、气、小、瘦、	Passif : 45 Actif : 20

Citoyenneté et ouverture au monde	喀麦隆、西部、东部、北京、所以、圣诞节、最、穆斯林、开斋节、祝、快乐、国、中国、多大、多、岁、北方、明天、节日、过、为什么、因为、所以、	西、东、北、节、日、国、中、方、明、过、开、多	Passif : 26
Vie économique	请问、苹果、钱、香蕉、能、便宜、爸妈、做、工程师、家庭主妇、都、将来、医生、商人、想、当、肯定、怎么、知道、多少、斤、会、说、学习、买、一共、贵、一点儿、工作、名、数学	请、问、苹、果、钱、工、来、想、斤、说、买、贵	Passif : 35
			Actif : 16
Médias et communication	足球场、问题、走路、方便、骑、自行车、摩的、安全、打的、下午、近、飞机、出租车、公共汽车、摩托车、电脑、新、手机、旧、智能手机、跟、一样、上网、聊天、玩游戏、发邮件、照片片、好用	骑、自、车、安、全、打、近、飞、机、出、车、汽、电、脑、手、旧、网、拍、片	Passif : 29
			Actif : 20

Proposition de liste des mots pour la classe de 3^{ème} 160-180 mots

Titre du module	Caractères passifs	Caractères actifs	Nombre total des caractères
Vie familiale et intégration sociale	住、就、走路、不行、有点儿、大概、怎么、往前、一点儿、往左、拐、条、马路、幼儿园、对边、种花、客厅、房间、厨房、洗手间、书房、健身房、咱们、卧室、电脑、沙发、床、衣柜、洗手间、干净、哪里、经常、来、周末、安排、打网球、运动、电影、电视剧、功夫、乒乓球、爬山、打篮球、玩游戏、唱歌、跳舞、运动迷	走、住、有、拐、园、种、花、房、间、洗、书、身、咱、们、床、衣、里、末、排、视、山、唱	Passif : 50 Actif : 22
Environnement, bien-être et santé	累、连、睡觉、药、休息、得、平衡、饮食、保持、养成、习惯、锻炼、洗澡、刷牙、肉、蔬菜、睡觉、小时、休息、食物、打扫、周围、干净、扔、垃圾、花园、种、树、美化、保护、重视、认为、责任、浪费、	累、睡、牙、肉、菜、食、物、周、围、干、扔、种、浪、费	Passif : 40 Actif : 15
Citoyenneté et ouverture au monde	公共服务、居留许可证、开银行账户、邮局、市中心、公安局、省长、办公室、银行、市政厅、大使馆、学费、得、排队、涨、新生、老生、成绩单、填、表格、交费、回校、报名、带上	公、共、证、心、省、长、办、室、馆、队、新、单、表、格、交、报	Passif : 30 Actif : 15

Vie économique	欢迎光临、件、裙子、不错、试试、当然、大、小、老板、西法、行、给、找、吃、饭、喜欢、西红柿、炒、鸡蛋、米饭、饭蕉、菜、烤鱼、饭馆、请坐、想、瓶、可口可乐、果汁	裙、老、板、法 红、炒、鸡、米、果、汁、烤、鱼、饭、馆	Passif : 35
			Actif : 11
Médias et communication	看、知道、坐、飞机、机票、开车、方便、火车、送到、火车站、事、计算机课、布置、作业、找、配件、简单、屏幕、键盘、中央处理器、鼠标	看、坐、飞机、火、站、计、算、课、件、理、标	Passif : 25
			Actif : 11

Conclusion

En conclusion, cette étude a démontré que, de par son système d'écriture idéographique, le chinois diffère des autres LENO et des langues étrangères officielles (LEO) qui s'appuient sur un système d'écriture alphabétique. À ce titre, la définition des compétences de base en termes d'objectifs d'enseignement/apprentissage ne saurait suivre le modèle des langues indo-européennes. La prise en compte de ses spécificités devrait être intégrée lors de l'élaboration des curricula de l'enseignement secondaire, d'autant plus qu'elles induisent une méthodologie d'enseignement/apprentissage particulière, notamment pour le développement des compétences de la réception et de la production écrite.

Il est suggéré l'adoption d'approches dites « modernes » qui promeuvent le recours au pinyin (dissociation de l'enseignement de l'écrit et de l'oral). L'étude débouche sur des recommandations pédagogiques et didactiques concrètes pour l'enseignement du chinois LENO au premier cycle du secondaire : limiter le nombre de sinogrammes par niveau, enseigner les blocs composants des sinogrammes de manière progressive et dissocier clairement l'apprentissage du vocabulaire oral et écrit, avec pour corollaire une distinction entre mots actifs et passifs. L'étude propose une liste de caractères passifs et actifs pour le premier cycle du secondaire. Celle-ci s'inscrit dans les cadres fixés par les programmes internationaux d'enseignement du chinois et les directives camerounaises contenues dans les programmes d'enseignement de la langue chinoise au secondaire.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Allanic, B. (2015a). Le débat sur la place attribuée aux caractères dans l'enseignement du chinois langue étrangère et l'émergence d'une école française de la disjonction orale/écrite. In : B. Bouvier-Lafitte & Y. Loiseau (dir.), *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique* (pp. 143-158). Paris : L'Harmattan.
- Allanic, B. (2015b). *Une expérience d'enseignement-apprentissage raisonné des caractères*. Les Langues modernes, (4), pp. 27-34. Rennes : APLV.
- Alleton, V. (1995). *L'écriture chinoise se lit-elle différemment des écritures alphabétiques ?* Revue bibliographique de sinologie, XIII, pp. 335-340. <https://www.jstor.org/stable/24631210>.
- Alleton, V. (2002a). *L'écriture chinoise (6e éd.)*. Collection « Que sais-je ? ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Alleton, V. (2002b). *L'oubli de la langue et l'invention de l'écriture chinoise en Europe*. Études chinoises, XIII(1-2), pp. 259-282.
- Alleton, V. (2004). Les territoires de la langue. In : P. Gentelle (dir.), *Chine, peuple et civilisation* (pp. 47-52). Paris : La Découverte.
- Bellassen, J. (1995). Gestion mentale et apprentissage d'une langue étrangère : le cas du chinois. In : C. Gardou (dir.), *La gestion mentale en question : à propos des travaux d'Antoine de la Garanderie*. Paris : Éditions Ètres.
- Bellassen, J. (2010). *La didactique du chinois et la malédiction de Babel : émergence, dynamique et structuration d'une discipline*. Études chinoises. Étudier et enseigner la Chine (hors-série), pp. 27-44.
- Bellassen, J. (2012). Is Chinese Eurocompatible? Is the Common Framework common? In: N. Tomimori, M. Furihata, K. Haida, N. Kurosawa & M. Negishi (dir.), *International Symposium Report 2011: New Prospects for Foreign Language Teaching in Higher Education – Exploring the Possibilities of Application of CEFR* (pp. 23-31). Tokyo : World Language and Society Education Centre (WoLSEC), Tokyo University of Foreign Studies.
- Billeter, J.-F. (2010). *Essai sur l'art chinois de l'écriture et ses fondements*. Paris : Allia.
- Bottero, F. (1996). *Sémantisme et classification dans l'écriture chinoise : les systèmes de classement des caractères par clé du ShuowenJiezi au Kangxi Zidian*. Paris : Institut des Hautes Études Chinoises, Collège de France.
- Chi-Miao, L. (2007). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Chiss, J.-L. (2010). *La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ?* Le Français dans le monde, (48), pp. 37-45.
- Drège, J.-P. (1991). *La lecture et l'écriture en Chine et la xylographie.* Études chinoises, X(1-2), pp. 77-111.
- Fu, R. (2009). *Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois.* Le Français dans le monde, (46), pp. 88-97.
- Galisson, R., & Coste, D. (1979). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.
- Gelb, I. J. (1973). *Pour une théorie de l'écriture.* Paris : Flammarion.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue étrangère. In : D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère.* Le Français dans le monde – Recherches et applications (pp. 115-123). Paris.
- *Grand dictionnaire des caractères chinois (Hanyu da zidian)* (1995). 3 vol. Chengdu/Wuhan : Éditions San-Juan Ben.
- Hoa, M. (2008). *C'est du chinois pour tous !* Paris : You-Feng.
- Klöter, H. (2017). Chinese as a foreign language: Linguistics and pedagogy. In: R. Sybesma et al. (dir.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics* (Vol. 1, pp. 410-422). Leiden/Boston : Brill.
- Liú, W., Zhāng, D. & Sūn, X. (dir.) (2017). *Duìwài Hànyǔ jiàoxué lìlùn yǔ shíwù 对外汉语教学理论与实务* [Théorie et pratique de l'enseignement du chinois comme langue étrangère]. Beijing : Qīnghuá Dàxué Chūbānshè.
- Lévy, A. (1995). *À propos de la typologie en six catégories des caractères chinois : que reste-t-il de la théorie des Linshu ?* Études chinoises, XIV(1), pp. 9-23.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures.* Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Nama, D. (2021). *L'enseignement/apprentissage du chinois au Cameroun : enjeux et stratégies.* Yaoundé : Éditions Clé, pp. 209-219.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan.
- Willem, D. (1997). *Approche contrastive et compréhension multilingue : de la théorie à la pratique.* Actes du colloque des 10 et 11 mars 1997, Université de Grande-Bretagne.
- Xǔ, S. (許慎). (2003). *Shuowen Jiezi 說文解字* [Dynastie des Han orientaux], annoté par Xú Xuàn 徐鉉 [Dynastie des Song]. Beijing : Zhonghua Shuju.

Textes officiels

- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 9 décembre). Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes du 1er cycle de l'enseignement

secondaire général : Programmes d'études – Allemand, Arabe, Espagnol, Chinois et Italien.

- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 13 août). Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes de 6e, 5e, Form 1 et Form 2 de l'éducation bilingue spéciale.
- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014). Guide pédagogique du programme d'étude : Chinois LVII classes de 4e/3e.

V

L'enseignement de l'arabe aux enseignements secondaires du Cameroun : réalités, difficultés et défis

- **Souleymanou Abba**, (souleymaanabba@hotmail.com), Ministère des enseignements secondaires

Résumé

Cet article examine la problématique de l'enseignement de l'arabe au secondaire du Cameroun. Basé sur une analyse documentaire, il met en évidence le statut, la place et l'évolution de cette langue dans le système éducatif camerounais. Malgré la multiplicité de ses variantes, l'arabe standard moderne demeure la langue de communication qui rassemble les peuples arabes et leurs locuteurs à travers les médias, les outils numériques et les correspondances administratives et diplomatiques. Au-delà de ses caractéristiques linguistiques, cette variante s'avère particulièrement appropriée à la formation des apprenants des lycées et collèges du Cameroun. Nonobstant les difficultés permanentes liées aux infrastructures et aux ressources humaines, l'arabe aux enseignements secondaires doit relever de nombreux défis, notamment l'implémentation intégrale des programmes, la production de manuels scolaires, la formation des enseignants et l'augmentation des heures d'enseignement. Les recommandations présentées dans cet article visent à améliorer son enseignement.

Mots-clés

Arabe, enseignements secondaires, communication, difficultés, défis

Abstract

This article reviews the issue of teaching Arabic in secondary schools in Cameroon. Based on a documentary analysis, it highlights the status, place, and evolution of Arabic in the Cameroonian education system. Despite its varieties, Modern Standard Arabic remains the language of communication that unites Arab peoples and their speakers through the media, digital tools,

and administrative and diplomatic correspondence. Beyond its linguistic characteristics, this variety proves to be particularly appropriate for the training of learners in high schools and colleges in Cameroon. Notwithstanding the ongoing difficulties related to infrastructure and human resources, Arabic in secondary education faces numerous challenges, including the full implementation of syllabi, the editing of textbooks, teachers training, and the decreasing of teaching hours. The recommendations presented in this article aim to improve the teaching of Arabic in secondary schools in Cameroon.

Keywords

Arabic, secondary education, communication, difficulties, challenges

Introduction

Le Cameroun possède un paysage linguistique riche et diversifié caractérisé par la promotion de plusieurs langues. Les mécanismes de la politique linguistique camerounaise sont nombreux et variés, hérités de l'histoire coloniale, dont les résultats ne correspondent pas toujours aux objectifs fixés. Certains auteurs préconisent une réorientation de cette politique vers une approche plus consensuelle de promotion et d'intégration linguistiques (Mbida, 2020). C'est dans cette dynamique que le pays a opté pour une ouverture à l'international en instaurant l'enseignement de langues étrangères telles que l'allemand, l'espagnol et l'arabe, rejointes ultérieurement par le chinois et l'italien, qui constituent désormais des disciplines enseignées au secondaire.

Selon Albalawi et al (2017, p. 5), l'arabe est reconnu comme langue de culture universelle et doit être libéré de certains statuts qui ne l'honorent pas pour s'établir comme langue de communication. Avec l'évolution et les profondes mutations que connaît le monde dans la quasi-totalité des domaines, il n'est pas à la traîne et poursuit son progrès en intégrant les nouvelles données liées à son enseignement et apprentissage, à son usage et à sa vulgarisation.

Partant de ce contexte, le présent article étudie la problématique de l'enseignement de l'arabe au Cameroun en examinant ses caractéristiques et ses variantes. Il présente ensuite le cadre de son enseignement dans les lycées et collèges camerounais en mettant l'accent sur les choix didactiques appropriés pour l'acquisition de la communication orale et écrite par les apprenants.

Cet article tente de répondre aux questions suivantes : Quel est le statut de l'arabe au plan international, continental et national ? Quelles sont ses variantes et comment les distinguer ? Quelle place occupe t-il dans les enseignements secondaires ? Quels choix didactiques conviennent à son enseignement ? Quelles sont les difficultés et les défis à relever pour optimiser cet enseignement ?

I. Repères historiques

L'arabe est une langue sémitique au même titre que l'hébreu, l'araméen et le syriaque. Plus de 200 millions de personnes la parlent, et elle constitue la langue officielle d'au moins 22 pays situés dans la péninsule arabique, au Moyen-Orient et en Afrique.

Il partage plusieurs caractéristiques avec les autres langues sémitiques : un système phonologique riche en consonnes gutturales et un système morphologique structuré par la dérivation, la suffixation nasalisée du pluriel masculin, le passif interne et le diminutif.

À l'époque contemporaine, il s'est propagé sur la plupart des continents. On le retrouve fortement implanté dans les populations à forte concentration musulmane d'Asie et d'une grande partie de l'Afrique, principalement par la diffusion

du Coran. Avec les migrations, cette langue s'est établie dans plusieurs pays laïcs, comme le Cameroun, où une frange de la population — les Arabes Choa, environ 4 000 personnes — l'utilise pour communiquer, principalement dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord. Les relations diplomatiques du Cameroun avec les pays arabes confèrent également à cette langue une place privilégiée.

Historiquement, l'arabe s'est imposé d'abord comme langue religieuse, puis comme langue d'administration, de culture et de pensée, se manifestant dans les ouvrages historiques, les dictionnaires, les traités scientifiques et techniques, ainsi que dans les récits de voyages. Au IX^e siècle, la recherche linguistique appliquée à l'arabe a donné naissance à deux grandes écoles de grammaire en Irak : celle de Basra et celle de Koufa (El Kassas, 200, p.42).

Au Cameroun, selon Hamadou Adama (2008, p.49), l'arabe devint une langue d'ouverture, de communication, d'échanges et d'approfondissement du savoir islamique, symbolisant une certaine modernité. Sou'oudi (2015) rappelle que l'introduction de l'arabe dans le système éducatif camerounais remonte à la période des indépendances, bien qu'elle fut longtemps officieuse. Le parcours de cette langue s'est concrétisé avec la nomination de responsables pédagogiques aux enseignements secondaires en 2004, la formation de la première promotion d'enseignants d'arabe en 2010, et la validation des programmes d'études en 2014, grâce au changement de paradigme pédagogique engagé par les autorités.

Au-delà de cet aperçu historique et des caractéristiques communes, la langue arabe présente plusieurs variantes appelées à coexister tant au sein des populations arabophones qu'auprès des apprenants non natifs.

II. Variantes de l'arabe

Plusieurs auteurs dont Godeau (2010, p.4), Inbert et Pinon (2022, p. 11) et Abdellatif (2018, p.24) ont proposé des classifications diverses de l'arabe. Trois variantes principales s'en dégagent : l'arabe classique (اللغة العربية الفصحى), l'arabe dialectal (اللهجات العربية) et l'arabe standard moderne (اللغة المعاصرة العربية).

II.1. L'arabe classique (اللغة العربية الفصحى)

L'arabe classique se réfère à l'arabe d'origine, caractérisé par des normes grammaticales restées inchangées. Remontant à environ 14 siècles, il est essentiellement représenté par la langue du Coran. Cette variante se confond largement avec l'arabe religieux, la majorité des textes servant de fondement étant d'origine religieuse, notamment le Coran et les hadiths. Ces deux sources constituent la base de l'arabe classique, langue de communication pour les populations arabophones, particulièrement celles de confession musulmane. Les cultes et rituels musulmans s'y pratiquent exclusivement : le sermon de l'imam et les prières quotidiennes des fidèles sont prononcés en arabe classique. C'est également la langue d'enseigne-

ment dans les établissements scolaires de confession musulmane au Cameroun. Selon Emat (2023, p.189), le prestige de l'arabe provient de son passé historique en tant que langue divine (le Coran) et langue de domination arabo-islamique dans le septentrion camerounais.

Les éléments grammaticaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques de l'arabe classique s'appuient strictement sur le modèle des textes coraniques, des hadiths et de la littérature préislamique. La grammaire de Sibawayh (الكتابي والنحو) constitue la première grammaire de référence complète de l'arabe classique (El Kassas, 2005, p.45).

II.2. L'arabe dialectal (اللهجات العربية)

L'arabe dialectal comprend l'ensemble des variantes parlées quotidiennement par les populations des régions arabophones. Ces dialectes varient considérablement d'une région à l'autre, au point qu'ils constituent presque des langues distinctes.

Habash (2000) distingue l'arabe égyptien, levantin, du Golfe, du Maghreb, yéménite et maltais. Wafi (2004) propose cinq grands groupes : les dialectes de la péninsule arabique (Al-Hijaz, Najd, Yémen), les dialectes syriens (Syrie, Liban, Palestine, est de la Jordanie), les dialectes irakiens, les dialectes égyptiens (Égypte, Soudan) et les dialectes maghrébins. El Kassas (2005) en propose un regroupement en quatre catégories : les dialectes de la péninsule arabique, les dialectes maghrébins, les dialectes proche-orientaux et la langue maltaise. Ces différentes classifications sont tirées des travaux de Abdellatif (2018, pp. 32-33).

Il est important de noter que l'arabe choa dit *arabe tchadien* ne figure pas dans ces classifications. Cette variante remplit une fonction à la fois vernaculaire et véhiculaire, servant de moyen de communication entre les Arabes Choa et les populations locales. Les locuteurs rejettent l'appellation « choa », affirmant parler simplement l'arabe (Barreteau, Breton, & Dieu, 2000, p.166).

L'arabe choa se distingue par ses consonnes emphatiques, l'absence de distinction entre les phonèmes p/b et v/f, des simplifications syllabiques et un phénomène d'alternance vocalique. Sur le plan morphologique, il utilise préfixes, suffixes et affixes. Les nominaux reposent sur des racines de deux, trois ou quatre consonnes, tandis que les verbaux s'organisent autour d'un verbe se conjuguant à l'accompli ou l'inaccompli (Bichara, 2022-2023).

Au Cameroun, l'arabe tchadien est le dialecte le plus répandu en raison de la présence importante de ressortissants tchadiens dans les villes camerounaises.

Le dialectal s'écarte de la norme littéraire à plusieurs niveaux : désinences flexionnelles, duel, système verbal, intégration d'emprunts et néologismes (Bac-couche, s.d.).

II.3. L'arabe standard moderne (اللغة المعاصرة الحديثة)

L'arabe standard moderne est la variante qui rassemble tous les peuples arabes au-delà de leurs dialectes locaux, constituant une identité linguistique commune. Utilisé comme langue de communication écrite et orale dans les médias officiels et autres canaux de communication, il incarne l'unité linguistique du monde arabe.

Les outils linguistiques de cette variante ont connu une évolution significative tout en conservant les fondamentaux de l'arabe classique. Certaines particularités du classique ont cédé place à de nouveaux dispositifs grammaticaux, notamment dans la langue médiatique, sous l'influence des langues indo-européennes.

Cependant, l'arabe standard moderne revêt des caractéristiques variables selon les contextes géographiques et sociaux. On distingue ainsi un arabe standard moderne égyptien, marocain ou du golfe, chacun portant les marques de l'histoire coloniale et de vocabulaires propres à sa région. Les pays du Maghreb, influencés par le français, et ceux du Golfe, influencés par l'anglais, reflètent ces influences dans leur syntaxe et stylistique (Abdellatif, 2018, p.31).

Selon Pinon (2012, p.193), l'expression « arabe standard » est approximative ; elle préfère le terme « non-(exclusivement) dialectal ». La langue arabe constitue un continuum entre deux pôles : les dialectes locaux et la langue « officielle » réelle, ni entièrement classique ni scolaire, mais telle qu'utilisée dans la presse, l'administration et la littérature. Cette langue reste marquée par des influences historiques et contemporaines, notamment religieuses (Coran, œuvres classiques) et scolaires.

Pour Miller (2010), l'évolution historique de l'arabe, marquée par une internationalisation et une modernisation facilitées par la médiatisation, a engendré plusieurs formes de standardisation régionales et nationales. Schmidt (1975) évoque quant à lui un arabe moderne unifié, compris dans l'ensemble du monde arabe quel que soit le dialecte local.

D'après El Kassas (2005, p.45), les ouvrages de référence en arabe standard moderne incluent Cantarino (1974-1975), Kouloughli (1994-1995), Neyreneuf et Al-Hakkak (1996), Haywood et Nahmad (1998), Badawi et al. (2003) et Holes (2004).

Un point crucial : l'arabe standard moderne s'acquiert exclusivement dans les établissements scolaires formels, non en famille, comme l'indique Al-Huri cité par Gregory et al. (2021, p.22).

Certains chercheurs subdivisent l'arabe moderne en cinq catégories selon leur variante d'origine : l'arabe classique (Coran et liturgie), l'arabe moderne contemporain (télévision, radio, discours scientifiques, journalisme), le dialecte des lettrés (discussions scientifiques et sociales), le dialecte régional des instruits, et le dialecte populaire (Abdellatif, 2018, p.26).

Le système grammatical du standard moderne n'est pas entièrement modifié comparé au classique. Néanmoins, plusieurs particularités archaïques ont été simplifiées : les constructions deviennent plus accessibles et la vocalisation diacritique, obligatoire en classique, n'est utilisée en standard moderne que pour la prononciation exacte d'un mot (Abdellatif, 2018, p.31).

Ces variantes se réalisent à différents niveaux linguistiques (morpho-phonologique, lexical, syntaxique) et se manifestent différemment à l'écrit et à l'oral

III. Caractéristiques linguistiques de l'arabe standard moderne

Au-delà de sa diversité, l'arabe standard moderne possède des traits caractéristiques qui le distinguent. Cette section en examine les dimensions phonologique, lexicale, sémantique, syntaxique et graphique.

III. 1. Dimension phonologique

L'arabe compte 28 lettres toutes consonantiques. En lieu et place des voyelles, il utilise des signes diacritiques. Plus précisément, son système phonétique comprend 26 consonnes, 2 semi-consonnes et 3 signes diacritiques considérés comme « voyelles » représentant les sons brefs, prolongeables à l'aide de trois lettres spécifiques. Quatorze lettres consonantiques sont exclusives à l'arabe et n'existent dans aucune autre langue.

L'un des avantages de la phonologie arabe réside dans sa quasi-stabilité. Bien que Pinon (2019, p.8) reconnaisse que l'arabe soit souvent présenté comme ayant une correspondance lettre-son totale, elle note que son système phono-graphématique ne produit pas les défis orthographiques rencontrés en français ou en anglais, malgré certaines variations entre son et forme orale concrète.

Les spécificités phonétiques de l'arabe, particulièrement du classique, se sont maintenues identiques à celles des Arabes préislamiques (Sani, 2021, p.385). L'articulation incorrecte d'un son entraîne des modifications sémantiques au niveau du mot et de l'énoncé. Ibn Jinni (s.d), cité par Diab-Duranton (2009, p.130), démontre dans son ouvrage « Les particularités » qu'un phonème isolé porte une signification propre et peut se substituer à un phonème phonétiquement proche, modifiant ainsi la charge sémantique du mot. À titre d'exemple : ظ (khâna) diffère de ظ (kâna), ou ظ (daqqa) de ظ (dakka).

Les phonèmes consonantiques arabes se caractérisent par leur variété et leur diversité : lettres gutturales, palatales, apicales, labiales, coronales, sonores, vélarisées, nasalisées, occlusives, constrictives et intermédiaires (Diab-Duranton, 2009, p.42).

III. 2. Dimension lexicale

L'arabe possède un lexique extrêmement riche permettant des descriptions précises et des identifications nettes des désignations. Les variations lexicales sont relativement accessibles à la compréhension. Malgré la synonymie bien établie, des variations lexicales existent selon les usages régionaux.

Grâce à sa morphologie productive, l'arabe peut dériver des substantifs, diverses formes verbales, des noms désignant des lieux, des rôles, des fonctions, des moments et des outils. Ce système repose sur la notion de racine : d'une même racine se génère un ensemble de mots ayant des sens dérivés.

L'une des particularités du lexique arabe est la substitution phonétique — le remplacement d'un son ou d'une lettre par un autre — pouvant s'opérer dans les racines trilitères, quadrilitères ou quinquilitères. Ibn Jinni (s.d) décrit les phonèmes arabes selon trois critères: phonème primitif, phonème de substitution et phonème affixe (Diab-Duranton, 2009, p.70).

La précision du lexique arabe permet l'existence de dictionnaires variés et riches : certains organisés alphabétiquement comme les langues indo-européennes, d'autres organisés selon les racines des mots, modalité exclusive à l'arabe (Maydani, 2010).

III. 3. Dimension sémantique

L'arabe excelle dans l'expression de notions complexes. Selon Joüon (1926), d'une action complexe se dégage une notion secondaire ensuite appliquée à d'autres actions ou généralisée. L'arabe possède une remarquable aptitude à former des dénominatifs exploitant un nom concret selon diverses directions, permettant également la formation de mots exprimant des actions courantes du moment.

La répétition de sémantismes en arabe révèle une tournure d'esprit particulière d'intérêt psycholinguistique. On retrouve des notions verbales estimatives-déclaratives, la désignation d'êtres par leurs caractéristiques motrices, de nombreux mots « expressifs » formés de manière intrinsèquement expressive, avec souvent la même voyelle dans deux syllabes. La répétition du groupe consonantique exprime généralement une intensité de sens.

L'arabe contient également des verbes décrivant l'action de l'homme sur les animaux incorporant le cri correspondant, des mots onomatopéiques, des mots quadrilitères indiquant des particularités défectueuses, des mots relatifs au mouvement, des noms de groupes, et des noms de plantes ou fruits (Joüon, 1926).

La sémantique arabe constitue un trésor inestimable : pour un concept précis, de nombreux mots permettent une désignation avec des descriptions détaillées et distinctes. L'exemple des dénominations du lion illustre cette richesse avec plus d'une centaine de termes désignant cet animal.

III. 4. Dimension syntaxique

L'arabe repose sur des règles grammaticales régissant le fonctionnement de la langue et les relations entre unités linguistiques, se divisant en morphologie dérivationnelle et morphologie flexionnelle. Ibn Jinni (s.d) définit la grammaire arabe comme « l'ensemble de règles permettant aux spécialistes et aux locuteurs arabes d'imiter les Arabes de la péninsule arabique dans leur façon de s'exprimer » (Dardour, 2008, p.37).

La morphologie dérivationnelle étudie la construction et la transformation des mots selon le sens voulu. Elle opère sur une base morphosémantique : d'une même racine se dérivent plusieurs mots. La morphologie flexionnelle, quant à elle, comprend l'analyse grammaticale et les règles morphophonologiques, limitant ainsi le néologisme par sa dérivation radicale.

Certains éléments syntaxiques caractérisent exclusivement l'arabe : le duel, l'article défini et indéfini, et l'absence d'infinitif verbal. Le duel porte un morphème suffixé « an » au nominatif et « ayn » à l'accusatif et au génitif. La tournure « gidd + adjetif » (très + adjetif) coexiste avec « adjetif + giddan ». Le marqueur du futur varie selon les formes « sa » ou « sawfa ».

Comme toute langue sémitique, l'arabe s'organise autour de radicaux verbaux généralement trilitères. Des voyelles s'y ajoutent pour former des dérivés et des formes flexionnelles. La base morphologique repose sur un système de racines et de schèmes : la racine comprend les lettres de base donnant origine et sens au mot, tandis que le schème renvoie aux mots dérivés portant un sens spécifique (lieu, temps, agent, etc.).

La syntaxe se concentre sur la construction correcte des phrases en étudiant la position et l'ordre des mots, ainsi que les désinences grammaticales reflétant la fonction syntaxique de l'unité lexicale. Les désinences se répartissent en quatre cas : nominatif, accusatif et génitif, déterminant la fonction du nom ou du verbe en phrase (De Clercq& Casimir, s.d.).

El Kassas (2005) qualifie la présentation de la syntaxe arabe comme descriptive et prescriptive, visant à exposer les règles permettant une lecture et une écriture correctes. Elle s'appuie sur la précédence linéaire pour distinguer phrase nominale et phrase verbale, le lien logico-sémantique précisant les fonctions des mots, et la dépendance morphologique.

En matière d'accord, l'arabe prend le nom comme élément de base auquel se rapportent verbes, adjetifs et pronoms au singulier. Pour l'accord au pluriel, l'arabe distingue deux classes : celle des êtres humains (doués de raison) et celle des autres (animaux, choses, plantes, idées).

L'arabe possède une syntaxe bipartite : groupe nominal et groupe verbal. Le groupe nominal met l'accent sur l'article défini ou indéfini, l'expression de la possession, les démonstratifs, l'adjectif épithète et le pronom personnel. Le groupe

verbal repose sur la construction de verbes transitifs, intransitifs, avec prépositions, la négation, la voix passive, la concordance des temps et le discours indirect. La phrase verbale débute par le verbe autour duquel s'organisent les autres éléments ; la phrase nominale commence par un nom défini suivi d'un prédicat (attribut, syntagme prépositionnel ou phrase complète). D'autres syntaxes importantes le caractérisent: la subordonnée relative et la coordination (Godeau, 2010).

La lecture d'une syntaxe arabe dépourvue de points diacritiques exige un effort cognitif guidé par le contexte. Selon Sakho (2012, p.41), pour lire correctement, les apprenants n'utilisent pas seulement les indices typographiques mais aussi des indices extratextuels, dont le contexte environnant et les connaissances du monde.

Des études comparatives ont examiné la syntaxe arabe en contraste avec le français, notamment Gharbia (2011) et El Chehk, Masri et Abboud (2004).

III.5. Dimension graphique

L'écriture arabe s'effectue de droite à gauche. Les lettres arabes prennent des formes distinctes selon leur position en mot, bien que leur phonétique d'origine demeure inchangée. L'arabe utilise une écriture prosodique notant les consonnes et voyelles longues uniquement, ignorant les sons diacritiques par principe. Vingt-trois des 28 lettres arabes se lient du côté gauche et peuvent s'écrire en positions initiale, médiane, finale et isolée ; six ne se lient jamais du côté gauche et possèdent seulement deux positions (isolée ou finale). L'arabe n'utilise pas de majuscules.

La graphie varie selon les zones géographiques : on distingue la graphie maghrebine naskhi et la graphie orientale ruq'a, outre les formes manuscrites individuelles. Pour les nombres, les chiffres arabes ne font pas l'unanimité auprès des locuteurs arabes ; les chiffres indiens sont davantage utilisés au Proche-Orient. Une utilisation mixte des deux systèmes se généralise progressivement dans les productions écrites arabes contemporaines (Pinon, 2019).

IV. Choix didactiques pour l'arabe aux enseignements secondaires

Avant d'examiner les choix didactiques pour un enseignement approprié, il convient de clarifier le statut et la fonction de l'arabe au Cameroun, de présenter son cadre d'enseignement aux enseignements secondaires et d'identifier les difficultés, défis et recommandations pouvant améliorer l'apprentissage chez les apprenants.

IV. 1. Statut et fonction de l'arabe au Cameroun

Emat (2023) retrace l'évolution de l'arabe au Cameroun, passant d'une langue strictement religieuse d'enseignement coranique informel à une discipline formelle aux niveaux maternel, primaire, secondaire et supérieur. Un décret présiden-

iel de 1963 institue l'arabe comme langue étrangère enseignée au même titre que l'espagnol et l'allemand, lui conférant un statut officiel au-delà de son rôle sacré dans la communauté musulmane. Historiquement, l'arabe a rempli la fonction de langue de communication administrative écrite entre les lamibe et l'administration coloniale française. La création de la première école franco-arabe officielle en 1962 témoigne de l'intérêt croissant pour l'arabe, donnant à cette langue un statut officiel reconnu par les autorités (Adama, 2001, p.94).

Malgré la diglossie inhérente à l'arabe, le Cameroun a opté pour un arabe de communication favorisant le rapprochement entre les peuples et permettant compréhension mutuelle et activités diplomatiques. L'arabe standard moderne reste la variante privilégiée dans la formation des apprenants camerounais. Cependant, l'utilisation d'autres variantes demeure possible quand nécessaire, notamment pour les expressions quotidiennes du registre familial. Par ailleurs, des éléments culturels et historiques peuvent justifier le recours à des textes classiques, élargissant le lexique de l'apprenant et enrichissant sa culture.

IV. 2. L'arabe aux enseignements secondaires

L'arabe est classé comme langue vivante 2 (LV2) enseignée dans les lycées et collèges du Cameroun. Avec l'évolution du paradigme pédagogique, l'adoption de l'Approche par Compétences et la réforme des modes d'évaluation, son enseignement a connu une amélioration substantielle.

Antérieurement, les enseignants étaient principalement des vacataires ou du personnel contractuel. Les programmes existants, bien qu'exploités par ces enseignants, n'avaient jamais reçu l'approbation officielle. Les effectifs d'élèves et les responsables pédagogiques étaient concentrés dans les régions septentrionales.

Après le changement de paradigme pédagogique, les améliorations sont manifestes : mise en œuvre de programmes d'études officiels, augmentation du nombre d'inspecteurs pédagogiques, d'enseignants et d'élèves. Grâce à la formation d'enseignants par l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua ainsi que les réformes du MINESEC, l'enseignement de l'arabe a connu une amélioration tangible et continue comme le présente le tableau suivant élaboré par Abba (2024, p.211) :

Effectifs des apprenants, des enseignants, des inspecteurs et des établissements scolaires

Région	Nombre Inspec-teurs	Nombre établis-sements	Nombre enseignants				Total ensei-gnants	Total élèves
			PCEG	PLEG	VAC	Autres		
Adamaoua	2	61	39	34	5	1	79	4026
Extrême-Nord	2	67	53	53	9	2	117	2013
Sud	1	1	0	1	0	0	1	18
Sud-Ouest	0	1	0	0	0	1	1	40
Littoral	1	14	11	7	3	0	21	421
Est	1	23	9	8	0	0	17	506
Nord	2	52	25	32	4	3	64	2750
Nord-Ouest	0	0	0	0	0	0	0	0
Ouest	0	10	3	9	0	0	12	691
Centre	1	11	8	9	4	0	21	452
Total	10	240	148	153	25	7	333	10917

Les nouveaux programmes, élaborés selon une pédagogie par objectifs, visent à faire acquérir aux apprenants « les mécanismes de la langue usuelle et actuelle » leur permettant de :

- comprendre les points essentiels d'un message oral et écrit ;
- dialoguer dans diverses situations de vie, raconter, exprimer opinions et sentiments ;
- rédiger sur des sujets familiers et d'actualité ;
- traduire et interpréter entre l'arabe et les langues officielles du Cameroun (MINESEC, 2018).

IV. 3. Difficultés, défis et recommandations

L'enseignement de l'arabe au Cameroun se heurte à de nombreuses difficultés, d'ordres variés. Il s'agira ici d'en présenter les plus marquantes. Au-delà des défis à relever, quelques recommandations seront également formulées dans la perspective d'une amélioration pédagogique de l'enseignement de l'arabe au secondaire. Par ailleurs, les guides accompagnant ces programmes visent à expliciter certaines notions et à fournir des orientations pratiques aux enseignants.

IV. 3. 1. Difficultés

Gisèle Fotso (2007) aborde la question de l'avenir de l'enseignement de l'arabe au Cameroun en établissant un diagnostic à plusieurs volets : l'organisation de l'enseignement privé islamique, qui prend en charge l'arabe à la maternelle et au

primaire, ainsi que la production de matériels didactiques adaptés à son apprentissage. Elle souligne également le manque d'engouement pour la filière arabe dans les universités.

Une autre difficulté réside dans la situation des étudiants titulaires d'une licence d'arabe qui, à l'époque, ne bénéficiaient ni de possibilités de poursuite d'études, ni d'opportunités d'insertion professionnelle, contrairement aux diplômés d'autres filières.

Ces obstacles, signalés depuis longtemps, demeurent malgré quelques mesures correctives initiées par les autorités administratives. Il serait nécessaire pour l'État, de poursuivre les efforts engagés afin de dynamiser l'enseignement de l'arabe. À cet égard, l'ouverture d'une filière de formation des enseignants d'arabe constitue une avancée majeure en faveur de l'avenir de cette langue (Fotso, 2007, p. 184).

Parmi les difficultés rencontrées aujourd'hui dans les lycées et collèges, on peut citer :

- le manque d'infrastructures adaptées à l'enseignement des langues étrangères, notamment l'absence de salles spécialisées ou de laboratoires linguistiques équipés ;
- la rareté de la documentation dans les bibliothèques scolaires, limitant le renforcement des compétences des enseignants et des élèves ;
- la stigmatisation persistante de la langue arabe, souvent perçue comme une filière de relégation réservée aux élèves n'ayant pas été admis dans d'autres séries en raison de leurs résultats ou de leur comportement ;
- l'absence de stages de renforcement des capacités pour les enseignants d'arabe auprès d'institutions spécialisées dans les pays arabes ou arabophones, contrairement aux enseignants d'autres langues étrangères (allemand, chinois, etc.).

IV. 3. 2. Défis

Les défis liés à l'enseignement de la langue arabe sont nombreux et diversifiés. Dans le contexte actuel de mondialisation, le principal enjeu réside dans la capacité de l'arabe à s'imposer au même titre que les autres langues de travail. Malgré sa forte présence sur les réseaux sociaux, son niveau d'assimilation et d'utilisation demeure en régression dans les établissements scolaires (Altwaijri, 1438/2017, p. 55).

Altwaijri (2017) distingue des défis internes et externes, notamment ceux concernant l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones. Parmi les défis internes figurent : l'insuffisance des curricula pédagogiques, la précarité des conditions générales d'enseignement, l'influence croissante des dialectes locaux sur la langue classique, l'usage des caractères latins au détriment de l'écriture arabe, la négligence de l'analyse grammaticale — tant à l'oral qu'à l'écrit — ainsi que l'in-

vaison de vocabulaires étrangers.

S'y ajoutent d'autres défis majeurs : l'absence d'opportunités de pratique linguistique quotidienne (bains linguistiques), la gestion des classes multilingues et hétérogènes, ainsi que la pénurie d'enseignants hautement qualifiés (Altwaijri, 1438/2017, p. 73).

Certains de ces défis identifiés par Altwaijri se retrouvent dans le contexte camerounais, en particulier ceux relatifs à la révision des programmes, aux conditions de travail difficiles et à la formation du personnel enseignant. On peut notamment relever :

- la mise en œuvre effective des nouveaux programmes d'arabe ;
- la production de manuels scolaires adaptés à tous les niveaux d'enseignement ;
- la formation continue des enseignants en fonction de l'environnement sociolinguistique et des réalités pédagogiques des classes ;
- l'insuffisance du volume horaire alloué à l'arabe, qui compromet l'acquisition d'une réelle compétence communicationnelle, à l'oral comme à l'écrit.

Dans un contexte de transformation numérique rapide, le défi le plus pressant reste celui de la digitalisation de l'enseignement de l'arabe, encore lente et timide.

IV. 3. 3. Recommandations

Les recommandations formulées s'adressent en premier lieu aux enseignants d'arabe, maillons essentiels du dispositif éducatif. Leur engagement à former des apprenants capables de communiquer avec aisance et efficacité doit se renforcer face aux défis évoqués. À cet effet, il leur revient :

- de s'arrimer aux nouveaux paradigmes pédagogiques et de les traduire en activités concrètes d'enseignement/apprentissage ;
- d'exploiter de manière optimale les programmes et guides pédagogiques, véritables outils de pilotage didactique ;
- de prendre en compte la réalité sociolinguistique des classes et les référents linguistiques des apprenants pour adapter leurs choix méthodologiques.

Les responsables pédagogiques, quant à eux, doivent veiller au respect des programmes et à la compétence des enseignants à tous les niveaux, afin de garantir une acquisition effective des savoirs. Ils ont également la responsabilité de fournir aux enseignants et aux élèves les outils nécessaires à la pratique effective de la langue arabe, en compensant l'absence de milieu d'immersion linguistique.

Enfin, la poursuite et l'intensification de la production de ressources numériques s'avèrent indispensables. Ces supports contribueront durablement au renforcement des capacités linguistiques et didactiques des enseignants comme des apprenants.

Conclusion

La langue arabe figure aujourd’hui parmi les langues les plus sollicitées à travers le monde pour des raisons à la fois culturelles, religieuses et économiques. La multiplication des centres de formation en arabe pour non-natifs, aussi bien dans les pays arabophones qu’ailleurs, en est une preuve tangible. Les gouvernements de ces pays ont entrepris diverses mesures pour promouvoir cette langue là où le besoin se fait sentir. Le paysage médiatique et numérique mondial intègre désormais l’arabe comme langue de communication internationale. Le Cameroun, pour sa part, s’est inscrit dans une politique inclusive de valorisation des langues étrangères, parmi lesquelles l’arabe, désormais reconnu comme discipline officielle dans les enseignements secondaires. Il convient de préciser qu’il s’agit de l’arabe standard moderne, enseigné selon le paradigme de l’approche par compétences, offrant aux enseignants des marges de choix didactiques pour une formation adaptée et efficace. Toutefois, les difficultés demeurent nombreuses et les défis à relever considérables, conditionnant l’avenir de cette langue dans le système éducatif camerounais.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Abdellatif, A. A. (2018). *Diglossie de l'arabe*. Bulletin de la Faculté des Lettres, 47, 23-45.
- Adama, H. (2001). *L'école franco-arabe camerounaise : bilan et perspectives*. Cameroun 2001 : politique, langues, économie et santé (pp. 89-135).
- Adama, H. (2008). *Choix linguistique et modernité islamique au Cameroun : le cas du fulfulde et de l'arabe*. Langues, religion et modernité dans l'espace musulman (pp. 47-68).
- Adoum, B. (s.d.).
- Albalawi, I., Altaay, N. D., Al Washmi, A., Awit, H., Azzouzi, A., Cherif, M., & Tanaskovic, D. (2017). *Introduction*. L'arabe (Éditorial, p. 5). UNESCO, Paris.
- Altwaijri, A. O. (1438/2017). *Enseignement de la langue arabe : défis et remèdes*. Organisation islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (ISESCO), pp. 49-81.
- Baccouche, T. (s.d.). La langue arabe : spécificités et évolution. Dans M. N. Romdhane, J.-E. Gombert & M. Belajouza (dir.), *L'apprentissage de la lecture* (pp. 377-387). Presses Universitaires de Rennes.
- Barreteau, D., & Dieu, M. (2000). Linguistique. Dans C. Signobos & O. Iyébi-Mandjek (dir.), *Atlas de la province de l'Extrême-Nord du Cameroun* (pp. 64-70). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.11540>
- Barreteau, Daniel, Roland Breton & Michel Dieu. 1984. Les Langues. In : Boutrais, Jean (ed.), *Le Nord du Cameroun: Des Hommes, une région*, pp. 159-180, 528-533, 537-539. Paris: ORSTOM.
- Chehk, K. E., Masri, M., & Abboud, T. (2004). *Divergence et convergence entre l'arabe et le français : étude contrastive*. Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research – Arts and Humanities Science Series, 26(2), pp. 194-207.
- De Clercq, A., & Casimir, P. (s.d.). *Grammaire arabe bilingue*. L'École impériale et spéciale des langues orientales.
- Diab-Duranton, S. (2009). *Phonétique et sémantique dans le lexique de l'arabe : le ibdal dans la tradition grammaticale arabe, l'étude de la matrice ([coronal], [dorsal])*. HAL Open Science, Lyon.
- Emat, B. A. (2023). *Dynamique de la langue arabe en contexte francophone au Cameroun*. Contextes didactiques, linguistiques et culturels, pp. 187-206.
- Fotso, G. (2007). *L'enseignement de l'arabe au Cameroun : enjeux sociaux et politiques de 1960 à nos jours*. Yaoundé : L'Harmattan.
- Gharbia, A. B. (2011). Les schémas de phrase en arabe et en français. *Syntaxe et sémantique*, 12, pp. 49-72. Presses universitaires de Caen.

- Godeau. (2010). *La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français*. Lycée français de Jérusalem.
- Goron, A. (s.d.). *Plurilinguisme et emprunts linguistiques au Nord-Cameroun et au sud-est du Tchad*. [En ligne] <https://shs.cairn.info>
- Gregory, L., Thomure, H. T., Kazem, A., Boni, A., Elsayed, M. A., & Tai-bah, N. (2021). *Advancing Arabic Language Teaching and Learning*. World Bank Technical Paper.
- Inbert, F., & Pinon, C. (2022). *L'arabe dans tous ses états ! La méthode : Niveau A1 vers B1*. Paris : Éditions Ellipses.
- Joëlle, N. Y. (2012). *Politiques linguistiques et politiques d'alphabétisation au Cameroun : parcours historique, avancées et incidences sur la population*. XVIIe Colloque international de l'AIDELF sur Démographie et politiques sociales (p. 18). AIDELF, Ouagadougou.
- Joüon, P. P. (1926). *Études de sémantique arabe*. Beyrouth : Imprimerie Catholique. https://www.persee.fr/doc/mefao_0253-164x_1926_num_11_1_984.
- Mbida, O. (2020). *Entre contraintes et idéaux : quelle politique linguistique pour le Cameroun ? Langue française et langues africaines : diversité – complémentarité – unité* (pp. 168-183).
- Miller, C. (2010). *Langues et médias dans le monde arabe/arabophone : entre idéologie et marché, convergences dans la glocalisation*. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00578851>.
- Pinon, C. (2019). *Intégrer les variations dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère : enjeux et méthodes*. HAL Open Science.
- Sani, A. (2021). *خصائص اللغة العربية* [Les caractéristiques de la langue arabe]. Ara-biyya : JurnalStudi Bahasa Arab, 10, pp. 383-395.
- Schmidt, J.-J. (1975). *L'arabe sans peine*. Paris : Assimil.
- Sou'oudi, M. (2015). *التعليم اللغة العربية في الكاميرون* [L'enseignement de la langue arabe au Cameroun]. Revue pluridisciplinaire de l'ENSMaroua (Cameroun) – Lettres et Sciences humaines, hors-série no 4, Études arabes, pp. 159-178.
- ابن حويل الأحضر ميدني. (2010). *المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللسانوي النظرية والتربيوية* [Haditha. الجزائر : دار هومة]

Mémoires et thèses

- Abba, S. (2024). *Évaluation des pratiques pédagogiques et compétences langagières des élèves en langue arabe aux enseignements secondaires du Cameroun* [Thèse de doctorat, Université de Maroua, Cameroun].
- Bichara, B. A. (2022-2023). *Les variations phoniques de l'arabe tchadien dans la ville de N'Djamena* [Mémoire de Master, Université de Maroua].

- Dardour, F. (2008). *Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition de la compétence communicative en arabe standard ? Le cas des lycées libyens* [Mémoire de Master, Université Nancy-2, France].
- El Kassas, D. (2005). *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue* [Thèse de doctorat, Université Paris-7].
- Pinon, C. (2012). *La nébuleuse de Kan : classification des différents emplois de kana/yakunu à partir d'un corpus d'arabe contemporain* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université]. <https://shs.hal.science/tel-01945751v1>.
- Sakho, M. L. (2012). *Teaching Arabic as a Second Language in International School in Dubai* [Mémoire de Master, The British University, Dubai].

Textes officiels

- Cameroun. (1998, 14 avril). Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). (2014, 9 décembre). Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes du 1er cycle de l'enseignement secondaire général : Programmes d'études – Allemand, Arabe, Espagnol, Chinois et Italien.

Partie II : Politiques linguistiques, documents de cadrage et de pilotage de la planification des Langues Etrangères Non Officielles

VI

Politiques et planifications linguistiques aux Enseignements Secondaires : cas des Langues Étrangères Non Officielles ou Disciplines Auxiliaires de Médiation au Cameroun

- *Mvogo Mbassi Telesphore, (telesphore_m@yahoo.fr) Université de Bertoua*
- *Aboon Thérèse, (theresebih50@gmail.com), Ministère des enseignements secondaires*

Résumé

Cet article s'intéresse à la question des politiques et planifications linguistiques dans les sociétés multilingues à l'instar du Cameroun, avec un focus particulier sur les Langues Étrangères Non Officielles (LENO), dans un contexte où certains contestent leur présence tandis que d'autres veulent en limiter le nombre. La question posée est celle de la place occupée par ces dernières dans un environnement concurrentiel marqué par la présence des Langues Étrangères Officielles (LEO) et des Langues Nationales (LN). De façon spécifique, l'article examine le cadre normatif institutionnel sous-tendant l'enseignement des LENO et son application aux enseignements secondaires. L'objectif visé est celui de réfléchir sur la détermination d'un modèle de planification linguistique à même de rassurer sur l'utilité des LENO pour une cohabitation harmonieuse avec les autres langues du paysage linguistique camerounais. Au terme d'une recherche documentaire, les données recueillies font état de l'existence d'un cadre normatif national et supra national s'appuyant sur des dispositifs locaux et internationaux de promotions constitués d'instruments, de stratégies diverses au service des LENO. Il ressort toutefois l'absence d'un document de planification formel définissant le rôle des LENO et leur contribution au développement du Cameroun, ainsi qu'un manque de synergie entre les différents partenaires concernés par l'organisation de l'ensei-

gnement et de la promotion de ces dernières. Somme toute, la reconnaissance de l'importance et de l'utilité des LENO passe par la vulgarisation de leur statut de Disciplines Auxiliaires de Médiation (DAM) et l'harmonisation des planifications linguistiques nationales et supranationales.

Concepts clés

Politique linguistique, planification linguistique, éducation multilingue, langues étrangères non officielles, disciplines auxiliaires de médiation

Abstract

This article explores the issue of language policies and planning in multilingual societies like Cameroon, with a particular focus on Non-Official Foreign Languages (NOFs), in a context where some contest their presence while others want to limit their number. The question posed is that of the place occupied by these languages in a competitive environment marked by the presence of Official Foreign Languages (OFLs) and National Languages (NLs). Specifically, the article examines the institutional normative framework underlying the teaching of NOFs and its application to secondary education. The objective is to reflect on the determination of a language planning model that can reassure the usefulness of NOFs for harmonious coexistence with other languages in the Cameroonian linguistic landscape. Following a documentary research, the collected data reveal the existence of a national and supranational normative framework relying on local and international promotional devices made up of various instruments and strategies in the service of NOFs. However, it appears that there is a lack of a formal planning document defining the role of NOFs and their contribution to Cameroon's development, as well as a lack of synergy between the various partners involved in the organization of teaching and promotion of these languages. All in all, the recognition of the importance and usefulness of NOFs requires the popularization of their status as Auxiliary Disciplines of Mediation (ADMs) and the harmonization of national and supranational language planning.

Keywords

language planning, language policy, multilingual education, non-official foreign languages, Auxiliary disciplines of mediation

Introduction

L'étude des faits de langue en société (*codification, appareil normatif et législatif, opérations de promotion sociale*) relève du domaine de la *planification linguistique*, en tant que sous-discipline provenant de la matrice plurielle de la *sociolinguistique*, de la *sociologie du langage*, de la *linguistique de contact* (Dell'Aquila e Iannaccaro, 2004, p.11), de la *didactique des langues* et des *sciences politiques* (Cuq et Gruca, 2017, p. 22). Au nombre des axes d'investigations, se situent les sociétés multilingues et multiculturelles, qui sont confrontées aux problèmes d'inégalités entre les idiomes (Daouaga Samari, 2016) et d'inter- compréhension entre les peuples les constituant (Onguene Essono, 2016).

C'est le cas du Cameroun qui compte 287 langues (Ethnologue, 2023). La cohabitation entre ces dernières, la gestion des conflictualités et les statuts et fonctions assignés aux unes et aux autres sont déterminés par des facteurs sociologiques, historiques¹ et par la politique linguistique étatique. La configuration sociolinguistique fonctionnelle² qui en découlera est la suivante : a) les Langues Étrangères Officielles (LEO)³ constituées du français et de l'anglais pour la communication administrative, inter-ethnique et l'apprentissage scolaire ; b) Les Langues Nationales (LNC)⁴ destinées à la communication à l'échelle ethnique (intra-ethnique ou inter-ethnique pour celles qui se sont imposées comme langues véhiculaires ; c) Les Langues Hybrides (LNCH) que sont le *Pidgin-English* et le *camfranglais* qui dérivent de la déformation des LEO associée aux LN camerounaises ; d) Les Langues Étrangères Non Officielles (LENO)⁵ enseignées dans le système éducatif camerounais.

L'intérêt de cet article se porte particulièrement sur les LENO. Quelles places occupent-elles dans les politiques et planifications linguistiques au Cameroun ? En se fondant sur l'analyse de contenu, la réponse à cette préoccupation fondamentale permettra d'adresser la question de la légitimité et les conflictualités que leur présence suscite dans un contexte d'éducation multilingue (EML)⁶ (Angwah et Tangong, 2022 ; Ngouo, 2022)⁷.

1 Le Cameroun est un protectorat allemand de 1888 à 1914 avant de passer sous mandat et tutelle de la SDN et de l'ONU entre 1914 et 1960 (Ozias Mbida, 2020)

2 Cette configuration est inspirée du modèle d'Onguene Essono (2016).

3 En plus du statut de Langues Étrangères Officielles, ils ont de plus en plus celui de langue maternelle, surtout dans les grandes agglomérations.

4 Il s'agit des langues maternelles ou premières langues.

5 Par ordre d'insertion dans le système éducatif : l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien et le chinois.

6 Selon l'Unesco, l'éducation multilingue fait généralement référence à l'éducation «dans la première langue», c'est-à-dire à la scolarité qui commence dans la langue maternelle, ou première langue, et qui passe à des langues supplémentaires. Cette vision semble mettre les LENO en conflit avec les LEO, les LNC et les LNCH.

7 Angwah et Tangong jugent les LENO nocives à l'épanouissement de l'anglais chez les fran-

I. Politiques et planifications linguistiques : cadre théorique

À quoi renvoient les concepts politiques et planifications linguistiques ? Quelles sont les typologies de planification linguistique existantes et quels en sont les objectifs généraux et fonctionnels ? Telles sont les préoccupations adressées dans ce paragraphe.

I. 1. Définition des concepts

En empruntant le jargon des sciences pures, on qualifie d'*in vivo* l'étude de la gestion du plurilinguisme et du rapport entre les langues et d'*in vitro* celle de l'intervention directe et volontaire du pouvoir politique dans le domaine linguistique (Calvet, 1987, p.153). Les concepts *politiques* et *planifications linguistiques* qui nous intéressent au premier chef rentrent dans la seconde catégorie et ne sauraient être pris pour des synonymes.

La *planification linguistique* se réfère à la « recherche et mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une *politique linguistique* ». La *politique linguistique* désigne par contre « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale ». Elle vise à réguler les rapports entre les langues. Pour ce faire, sa définition prend en compte les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques (Calvet, 1987, p.155).

Sur le plan idéologique et historique, sa définition a suivi deux orientations dans le monde : *essentialiste* d'une part et *constructiviste* d'autre part. L'option *essentialiste* revendique un idéal monoculturel et se manifeste par la valorisation à outrance du monolinguisme pour des objectifs assimilationnistes (surenchère linguistique, restriction du cadre d'expression des langues et cultures locales, conception hiérarchique des langues, instrumentalisation de l'école comme outil d'autorité et de transformation de l'élite). L'option *constructiviste* quant à elle valorise la diversité linguistique et culturelle, la pluralité linguistique des sociétés et défend le droit au multilinguisme pour la personne. Elle est associée à l'idée d'une identité culturelle hétérogène (Ozias Mbida, 2020, p. 173).

Le Cameroun, à l'instar de beaucoup de pays africains plurilingues ayant connu des périodes de protectorat, mandat de la SDN et tutelle de l'ONU, a adopté une formule hybride alliant les deux options.

La politique linguistique peut donc être régionale, nationale, mais aussi internationale. Son efficacité dépendra toutefois de son système de planification (Cuq et Gruca, 2017, p. 23). Il en existe plusieurs types.

cophones, tandis que Ngouo propose la suppression de celles qu'il estime inutiles aux aspirations transnationales du Cameroun, notamment l'italien et l'espagnol.

I. 2. Typologies, objectifs généraux et fonctionnels de la planification linguistique

Dell'Aquila et Iannàccaro (2004, pp. 23-24, 133) distinguent 3 types de planification linguistique, à savoir le *corpus planning*, le *statut planning* et l'*acquisition planning*. La première se réfère à la codification (orthographique, phonétique, morphologique, syntaxique, lexicale) de la langue. La seconde concerne l'ensemble de l'appareil normatif et législatif qui détermine l'usage de la langue, ainsi que les opérations de sa promotion sociale en vue de l'augmentation ou de la consolidation de son prestige. La troisième, plus ou moins entrelacée avec les autres, concerne l'ensemble des interventions publiques qui visent à augmenter le nombre d'utilisateurs potentiels d'une langue. Cette intention n'est pas sans conséquences, surtout dans des contextes plurilingues caractérisés par des rapports sociolinguistiques souvent concurrentiels et conflictuels.

Borello et Al (2016) reprennent ces 3 types dans un tableau en ajoutant une quatrième, à savoir le *prestige planning*, qui se situe dans le champ de l'image des langues. Il s'agit spécifiquement des opérations de promotion par les gouvernements, les groupes de pression, etc.

Catégories de planifications linguistiques selon Borello et Al (2016)

Planning Categories	Field	Formal Goals	Functional Goals
<i>Status Planning</i>	<i>Society</i>	<i>Status Standardisation:</i> <i>Officialisation</i> <i>Naturalisation</i> <i>Proscription</i>	<i>Revival :</i> <i>Restoration</i> <i>Revitalisation</i> <i>Reversal</i> <i>Maintenance:</i> Inter-lingual, international and communication <i>Spread</i>
<i>Corpus Planning</i>	<i>Language</i>	<i>Corpus Standardisation</i> <i>Graphisation</i> <i>Grammatication</i> <i>Lexication</i>	<i>Lexical and Stylistic Modernization:</i> <i>Purification</i> <i>Reform</i> <i>Stylistic simplification</i> <i>Terminological unification</i> <i>Internalization</i>

Language-in-Education (Acquisition) Planning	Learning	Access Policy Personnel Policy Curriculum Policy Methods and Materials Policy Resourcing Policy Community Policy Evaluation Policy	Reacquisition Maintenance (Foreign Language/Second Language) Shift
Prestige Planning	Image	Language Promotion: Official/Government Institutional Pressure group Individual	Intellectualization: Language of Science Language of Professions Language of High Culture Language of the Law

L'analyse de ce tableau permet de situer la planification des LENO dans l'*acquisition planning* encore appelée *language in education planning* et dans le *prestige planning*. La première a pour objectifs généraux la définition des politiques d'accès, politique du personnel, politique sur les programmes d'études, méthodes et matériaux, politique de ressourcement, politique communautaire, politique d'évaluation. La seconde s'intéresse essentiellement à la promotion linguistique via les officiels/gouvernements, les institutions, les groupes de pression et les individus. Les objectifs fonctionnels visés sont *reacquisition, maintenance (foreign language/second language), shift* d'un côté et *intellectualization (language of science, language of professions, language of high culture, language of the law)* de l'autre.

Toutefois, il est important de préciser que les frontières entre les différents types de planification ne sont pas étanches. L'on ne saurait considérer l'*acquisition* et le *prestige planning* sans que n'interviennent des opérations sur le statut et le corpus des LENO. Par exemple, sur le plan méthodologique, on distingue la LE de la L2. L'apprentissage et la promotion ne sauraient ignorer ces paramètres qui définissent le type de langue à enseigner.

Quoi qu'il en soit, quelle que soit la typologie de planification, sa mise en œuvre dépend de la politique linguistique qui est définie dans des documents normatifs.

II. Cadre normatif et institutionnel de l'enseignement des LENO au Cameroun

Il a été établi précédemment que la politique linguistique peut être régionale, nationale ou internationale. Quels sont les documents normatifs et législatifs qui la définissent au Cameroun ?

II. 1. Plan national

En s'appuyant sur les constitutions camerounaises de 1961 et 1996 qui consacrent le bilinguisme officiel et la promotion des LN, Ngouo (2022) affirme que «There is no legal provision in the constitution or any law, prescribing the conditions for the teaching of foreign languages in Cameroon». Il renchérit en convoquant la loi d'orientation de l'éducation en ses articles 5 sur les *objectifs de l'éducation* et 11, 15, 16, 17 sur l'élaboration de *la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation*. On pourrait donc lui donner raison de prime abord sur la non-évocation explicite des LENO. Sauf qu'en analysant l'alinéa 1 de l'article 5 de ladite loi, le profil des citoyens camerounais est défini comme suit : «enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun». Par conséquent, on est en droit de se demander si *l'ouverture au monde* prescrite par l'État camerounais peut-être atteinte sans l'enseignement des langues et cultures étrangères?

La réponse est sans doute négative, car c'est même cette loi qui fonde juridiquement l'enseignement des LENO. Une position partagée par Hatolong Boho (2020, p.49) qui l'inscrit dans un premier temps dans le prolongement de la politique linguistique des administrations coloniales et postcoloniales favorables à ces langues. Sa seconde hypothèse situe par ailleurs un tel fondement dans l'adoption par le Cameroun de la *stratégie de partenariat gagnant-gagnant* ou de *coopération Sud-Sud* tournée vers des partenaires alternatifs comme la Chine, le monde arabe et d'autres pays occidentaux et d'Amérique comme l'Italie, le Portugal ou le Brésil. Quelles que soient les interprétations faites de ces dispositifs juridiques, le *décret n° 2002/004 du 4 janvier 2002 organisant le ministère de l'Éducation nationale* avait déjà prévu l'enseignement du chinois, de l'italien, du portugais et du japonais dans les établissements secondaires à la suite des autres langues déjà présentes dans l'offre de formation : l'allemand et l'espagnol à partir de 1951 (Massock, 2020, p.172), l'arabe en 1959 (Nko'o, 2020, p.65).

La piste de la diversification des partenaires dans la politique étrangère et les stratégies de développement du Cameroun est renforcée à la lecture de Nyonka'a, Adinamba et Ngolli (2022). La présence des LENO (jusque-là absentes dans le sous-système anglophone) ne serait que l'expression de la *politique d'indépendance, de non-alignement et de coopération sans exclusive* adoptée par le Cameroun sur le plan extérieur et intérieur.

Il n'existe malheureusement pas un document de planification linguistique globale explicitant l'apport attendu des LENO pour le développement de la nation et les actions à mener dans ce sens. Ces dernières sont sectorielles et à la discrétion des ministères en charge de l'éducation. En ce qui concerne les enseignements se-

condaires, elles sont contenues dans les arrêtés ministériels, les lettres circulaires, les programmes d'études, les guides pédagogiques, les manuels scolaires...

II. 2. Plan supranational

Sur le plan supranational, l'Organisation des Nations Unies (ONU) et ses organismes affiliés, à l'instar de l'UNESCO, font des recommandations aux États signataires sur des sujets variés. Ces États s'engagent à les appliquer. Contrairement à ce qui est dit, les financements qui accompagnent les différents programmes élaborés les rendent de fait contraignantes. La conséquence immédiate est l'abandon de la souveraineté nationale de certains états sur des questions qui engagent le destin de leurs nations. En ce qui concerne les questions linguistiques, on peut s'appuyer dans un premier temps sur l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui affirme :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

On peut aisément déduire de cette citation, l'apport des langues comme vecteur de compréhension, de tolérance et d'amitié, donc de paix entre les nations, les groupes sociaux ou religieux.

Dans un second temps, l'importance reconnue aux langues sera matérialisée par le programme d'éducation multilingue, qui sous l'égide de l'UNESCO verra la consécration d'une journée internationale de la langue maternelle. Dans le principe, l'alphabétisation se fait dans la langue nationale de l'apprenant en introduisant progressivement d'autres langues. Comme l'indique l'UNESCO dans son site www.unesco.org :

L'éducation multilingue favorise non seulement des sociétés inclusives, mais contribue également à la préservation des langues non dominantes, minoritaires et autochtones. Elle est la pierre angulaire d'un accès équitable à l'éducation et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les individus.

Hormis l'ONU et l'UNESCO, l'Union Européenne a élaboré un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il prescrit une échelle à quatre niveaux de compétences en LE (A1, A2, B1, B2, C1, C2). S'il est vrai que l'ouverture au monde, qui se traduit par le contact avec la langue et culture étrangère, peut se faire dans son propre pays ou à l'extérieur dans le pays de la langue cible, n'est-il pas pertinent, en ce qui concerne les langues européennes, de prendre en compte le document de planification qui définit leurs modalités

d'enseignement/apprentissage (EA)? C'est sans doute cette réflexion qui justifie la prise en compte du CECRL au même titre que les savoirs disciplinaires et procéduraux élaborés par la linguistique, la pédagogie et la didactique, lors de la définition des instruments de planification de l'EA des LENO sur le plan national.

III. Instruments et moyens d'implémentation des politiques linguistiques au secondaire

Pour rappel, la planification linguistique désigne la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. Pour atteindre ces objectifs, des instruments et moyens divers sont mobilisés par les États et leurs partenaires, chacun en fonction de ses ressources et intérêts. Quels sont donc les dispositifs de planification locaux et internationaux d'EA et de promotion des LENO aux enseignements secondaires?

III. 1. Dispositifs locaux d'EA et de promotion des LENO

La matérialisation de la planification s'opère par la mise en place de dispositifs d'EA et de promotion des LENO. Elle part de la désignation des organes de planification, de contrôle et d'évaluation à l'élaboration des documents et supports d'EA et de promotion, de la formation des enseignants à la définition des instruments et stratégies d'implémentation, sans oublier les financements qui permettent de réaliser l'ensemble des opérations.

• Organismes de planification, de contrôle et d'évaluation

Selon l'organigramme du Ministère des Enseignements Secondaires, la planification, le contrôle et l'évaluation de l'EA des LENO reviennent à l'inspection pédagogique des lettres, arts et langues (IP/LAL)⁸ qui regroupe les disciplines suivantes : LENO (Allemand, Espagnol, Arabe, Italien, Chinois), LN, Arts, English. Les acteurs impliqués dans cette macro et micro chaîne pédagogique sont les inspecteurs pédagogiques nationaux (IPN), les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), les animateurs pédagogiques (AP) et les enseignants.

• Documents et supports d'orientation de l'EA et de la promotion

Les *séries* et les *disciplines* sont définies par des *arrêtés* et des *lettres circulaires*. L'enseignement des LENO débute au premier cycle en classe de 4^{ème}. Le *quota horaire* est passé de 4 heures hebdomadaires à 3 heures, puis 2 heures depuis l'avènement de l'APC. Elles sont rangées dans le domaine d'apprentissage des *langues et littératures* qui regroupe les disciplines suivantes : français, anglais, LV2, langues

⁸ Cette inspection était précédemment appelée LALE (lettres, arts et langues étrangères) avant la réforme qui éclate le ministère de l'éducation nationale (MINEDUC) en 3 ministères distincts (éducation de base, enseignements secondaires, enseignement supérieur).

anciennes ou lettres classiques (Latin, Grec), littérature (anglais et français). Sur les 6 séries littéraires du second cycle⁹, les LENO interviennent dans les matières du 1^{er} groupe de 4 séries.

Définition des séries et disciplines des classes littéraires du second cycle

Série A2 : Lettres (Latin, Langues vivantes 2)		
Matière	Horaire hebdomadaire	Coefficient
LV2	3h	3
Série A4 : Lettres et LV2 (Langues vivantes 2)		
Matière	Horaire hebdomadaire	Coefficient
LV2	3h	3
Série A5 : Lettres et LV2/LV3 (Langues vivantes 2 et Langues vivantes 3)		
Matières	Horaire hebdomadaire	Coefficient
LV2	3h	3
LV3	3h	3
Série ABI : A4 Bilingue (lettres, LV2, bilingue spécial)		
Matières	Horaire hebdomadaire	Coefficient
LV2	3h	3

Le second cycle a également vu la réduction du quota horaire des LENO passant de 4 heures à 3 heures. Il importe de rappeler que les LENO sont absentes dans les séries scientifiques comme dans le sous-système anglophone et qu'elles ont fait leur entrée dans certaines spécialités de l'enseignement technique à la faveur de l'adoption de l'APC.

À côté de ce dispositif de cadrage et orientation des filières, on a les *programmes d'étude*, et les *guides pédagogiques* qui planifient l'EA (savoirs, savoir-faire, savoir-être, méthodologie, dispositif d'évaluation), les *manuels officiels et non-officiels* qui appliquent les programmes, les *programmations pédagogico-didactiques annuelles* (projets pédagogiques) et les *fiches pédagogiques*. Il se dégage ici un triple niveau de responsabilité : *macro* pour les inspecteurs pédagogiques concernés par la conception des programmes, *méso* pour les établissements et les enseignants chargés de l'élaboration des projets scolaires, *micro* pour les enseignants chargés de la conception des projets pédagogiques conformes aux prescriptions curriculaires des instances pédagogiques.

9 Cfr. Arrêté n° 227/18/MINESEC/IGE du 23 AOUT 2018 portant redéfinition des séries et des disciplines des classes du second cycle de l'enseignement secondaire général et modifiant certaines dispositions de la Lettre Circulaire n° 834/G/MINEDUC/IGP/ESG du 02 juillet 1974 fixant les horaires dans les établissements de l'enseignement général, ainsi que les dispositions de la lettre circulaire n° 50/D/34/MINEDUC/GP/ESG du 03 octobre portant révision des coefficients attribués aux disciplines de l'enseignement secondaire général.

• Formation et recrutement des enseignants

Parmi les institutions chargées de l'application des politiques et planifications linguistiques, la formation des maillons essentiels à l'EA et à la promotion des LENO au secondaire, notamment les enseignants, incombe aux *Écoles Normales Supérieures* (ENS). Le Cameroun s'est doté au fil du temps de 3 de ces institutions : d'abord l'ENS de l'Université de Yaoundé 1, ensuite l'ENS de l'Université de Maroua, et plus récemment celle de l'Université de Bertoua.

• Instruments et stratégies

En tant qu'acteurs de l'implémentation des planifications linguistiques, les enseignants s'occupent des activités d'EA auxquelles ils associent des activités post et périscolaires (clubs de LENO). Pour les accompagner, les instances pédagogiques définissent des stratégies et des instruments tels que les séminaires et journées pédagogiques pour la formation continue et les visites d'inspection (conseils, chiffrées) pour le suivi et le contrôle de leurs actions pédagogiques. Par ailleurs, des fêtes internationales dédiées à ces LENO sont célébrées dans certains établissements scolaires. Cependant, ces célébrations, fruits d'initiatives personnelles de certains enseignants, chefs d'établissements et inspections pédagogiques, sont officieuses, car elles ne sont pas inscrites dans le calendrier officiel de l'année scolaire¹⁰. De surcroît, pendant longtemps, les enseignants de certaines LENO bénéficiaient d'un stage d'imprégnation linguistique dans les pays cibles de leurs langues respectives. Cette mesure a été interrompue. Il serait intéressant de conduire une étude pour connaître les raisons de l'arrêt de cette stratégie.

• Financements

Les dispositifs ci-dessus énoncés demandent des accompagnements financiers de l'État camerounais et des partenaires étrangers conformément aux accords culturels et éducatifs bilatéraux et multilatéraux.

• Accords bilatéraux/multilatéraux

Parmi les définitions du mot accord proposées par Virally (2015, pp.135-145), celles qui suivent paraissent plus clairs et synthétiques. Au sens général, l'accord est une «communauté de vues sur un point déterminé, sur une question, sur un choix, etc.». Dans un sens particulier, il désigne l'«acte intervenu entre deux ou plusieurs parties par leur consentement mutuel, destiné à produire des effets de droit, quels qu'en soient les parties, l'objet, la forme». Les accords peuvent être bilatéraux (entre deux parties) ou multilatéraux (entre plusieurs parties). Ils couvrent des champs variés (politique, économique, culturel, militaire...). Les accords économiques s'accompagnent généralement du culturel dans une logique

10 Il s'agit de l'arrêté interministériel publié en début de chaque année scolaire pour fixer le début et la fin de l'année scolaire, les périodes d'interruption, ainsi que les fêtes nationales et internationales à célébrer dans les établissements scolaires sur l'étendue du territoire.

de soft power. L'insertion des LENO dans le système éducatif, notamment au secondaire, est souvent négociée et s'obtient avec des contreparties (financement, matériel didactique, technologies, programmes de mobilité...). À côté de ces ententes entre États, il y a les accords-cadres qui peuvent être signés avec des universités, des écoles ou des centres linguistiques.

En effet, l'absence d'un document de planification linguistique définissant une vision d'ensemble de la contribution des LENO au développement individuel et collectif des Camerounais milite en faveur d'initiatives sectorielles des ministères en charge de l'éducation dont la synergie d'action avec le Ministère des Relations Extérieurs (MINREX) reste à promouvoir.

III. 2. Dispositifs internationaux

Parallèlement aux dispositifs locaux, il existe des dispositifs internationaux dédiés à l'EA et à la promotion des LENO avec plus ou moins la même structuration (documents et supports d'orientation de l'EA et de promotion, organismes de planification, de contrôle et d'évaluation, instruments et stratégies, financements).

• Documents et supports d'orientation de l'EA et de Promotion

Chaque pays élabore ses propres documents de planification linguistique. Toutefois, la constitution de l'Union Européenne a favorisé des réflexions communes sur le cadrage de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues européennes. Le document issu de cette mutualisation est le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL). Il n'est pas coercitif, car il s'agit de recommandations qui sont conscientes des spécificités linguistiques, contextuelles et scientifiques. S'agissant de la langue chinoise, bien qu'elle puisse s'inspirer du CECRL, elle dispose néanmoins de ses propres documents de cadrage.

• Organismes de planification, de contrôle et d'évaluation

Les principales structures en charge de l'implémentation des politiques linguistiques à l'extérieur sont les ministères des relations extérieures. Ces derniers collaborent avec les ministères en charge de l'éducation, ainsi qu'avec certaines structures privées dans le financement des activités, des projets en faveur du développement et de la promotion de leurs langues et cultures à l'étranger. Au nombre des structures les plus connues au monde qui seconcent les États dans ces missions spécifiques, on peut citer l'Institut Confucius (Chinois), l'Institut Goethe (Allemand), l'Institut de langue et Culture (Italien), la société Dante Alighieri (Italien). Ces différentes structures établissent généralement des représentations locales dans les pays étrangers. Mais ce n'est pas toujours le cas pour certaines. Il importe aussi de rappeler que les représentations diplomatiques qui seconcent les ministères des relations extérieures disposent de bureaux des affaires culturelles pour le suivi, le contrôle et l'évaluation des activités.

• Instruments et stratégies

Les instruments et stratégies développées sont variés. Les moyens mis pour leur implémentation dépendent du niveau économique et des objectifs et ambitions de chacun. On peut citer entre autres :

- les accords de partenariats, les conventions;
- le financement des séminaires de formation;
- le don en matériel didactique;
- le financement de la célébration des journées internationales des LENO;

Le recrutement et la formation des enseignants : plusieurs programmes de mobilité au bénéfice des enseignants et des apprenants sont mis sur pied sur le plan international pour leur formation et leur recrutement. Pour la formation, les bourses d'études à court, moyen et long terme constituent l'instrument principal. Si on prend l'exemple de l'Italien, le Ministère Italien des Relations Extérieures recrute des lecteurs de rôle et des lecteurs locaux¹¹ pour renforcer l'EA de l'Italien dans les universités étrangères.

Chacune de ces mesures nécessite des financements.

• Financements

Les financements des actions et stratégies de planification linguistiques proviennent des gouvernements, qui reçoivent également le soutien financier des ONG, des organismes privés, de l'Union Européenne etc.

Malheureusement, l'implémentation des éléments de planification ci-dessus répertoriés dépend des représentations diplomatiques qui agissent en fonction des ressources humaines et financières disponibles et des priorités définies. Rien ne garantit que ce qui est déclaré et prévu sera forcément implémenté sur le terrain. Si un pays comme la Chine bénéficie par exemple d'une forte visibilité dans l'espace public camerounais, cela tient sûrement de l'ambition d'associer l'hégémonie économique à l'hégémonie culturelle et linguistique. Pour ce faire, tous les moyens sont mis en œuvre pour élaborer les stratégies, identifier les instruments permettant d'attirer et motiver le plus grand nombre d'apprenants. En comparaison, l'on dénote une certaine timidité pour l'allemand et l'Italien, et une quasi-absence de stratégies allant dans le même sens pour l'espagnol et l'arabe.

IV. Enjeux et perspectives de l'EA des LENO ou Disciplines Auxiliaires de Médiation (DAM)

Les dispositifs ci-dessus listés rencontrent un certain nombre d'obstacles à leur implémentation. Ces réalités endogènes contraires ne peuvent être surmontées que par un rappel, voire une redéfinition du rôle des LENO.

11 Le lecteur de rôle est un enseignant expatrié. Le lecteur local, comme son nom l'indique, est recruté in loco. Tous deux sont payés par le Ministère Italien des Relations Extérieures.

IV. 1. Problèmes de l'EA des LENO au secondaire

Les problèmes ci-dessous répertoriés sont inhérents au contexte d'EA des LENO.

• L'influence des représentations linguistiques

Qu'appelle-t-on représentations linguistiques? Les deux définitions qui retiennent l'attention sont tirées de Petit Jean (2009, pp. 36-40). La première vient de Labov (1966) qui parle «d'imagerie linguistique collective» qui proviendrait d'un sentiment «d'insécurité linguistique». La seconde est énoncée par Moore (2004) : «les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues». Ces images disposent d'une grande influence quant aux stratégies et procédures établies pour apprendre et employer la langue ainsi représentée.

En plus de n'avoir aucune base scientifique, elles se manifestent par des énoncés pré judicatifs qui obtiennent une adhésion automatique et qui sont entendus et transmis sans recherche de justification ou d'explication (Petit Jean, 2009, p. 49). À titre illustratif, voici un échantillon d'énoncés pré judicatifs relatifs à l'EA des LENO au Cameroun, provenant aussi bien des parents que des responsables éducatifs (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques, hauts responsables) :

- «Au lieu d'apprendre nos langues maternelles, on apprend les langues des autres.»;
- «Les deuxièmes langues ne servent à rien.»;
- «On a déjà l'allemand et l'espagnol, pourquoi surcharge-t-on les enfants en ajoutant le chinois et l'italien?»;
- «On doit même supprimer les deuxièmes langues là!»;

Ce sentiment d'inutilité des LENO, fortement partagé, aussi bien au niveau des masses qu'au niveau stratégique de certaines instances étatiques décisionnelles, est à mettre au compte de l'insécurité linguistique et du manque de connaissances sur le sujet. L'insécurité linguistique se développe dans un contexte de compétition linguistique à l'instar de celle générée par la pluralité du paysage linguistique camerounais. On peut aisément comprendre l'insécurité suscitée par les LENO dont la présence peut être jugée conflictuelle. Par ailleurs, ce sentiment est renforcé d'une part, par l'absence de promotion, de vulgarisation des questions d'éducation et de politique linguistique, et d'autre part, par l'interprétation relative des textes normatifs fondant la structuration de l'éducation (la constitution, la loi d'orientation de l'éducation, le DSCE¹², la SND30¹³,...), avec une tendance à la marginalisation

12 Le DSCE est l'acronyme du Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi. Publié en 2009, il visait à faire du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035.

13 Le DSCE sera complété par la SND30 ou Stratégie Nationale de Développement.

des LENO. Cette dernière se traduit généralement par la réduction du temps imparié à l'EA.

• Attractivité et utilité des LENO

Le sentiment d'inutilité des LENO provient de la visibilité limitée sur l'adéquation formation-emploi. En d'autres termes, la question généralement posée est celle des débouchés directement liés à une compétence linguistico-communicative en LENO. Cette problématique embarrassse grandement les enseignants qui sont constamment interpellés par les parents sur les opportunités d'insertion socioprofessionnelle. Jusqu'ici, les débouchés les plus en vue se limitent aux métiers d'enseignant et de traducteur/interprète. Malheureusement, même ce secteur a perdu son attractivité.

En effet, on est parti d'une réduction progressive du nombre de places aux concours d'entrée dans les ENS, à l'interruption de l'intégration directe des lauréats dans la fonction publique. Les enseignants du secondaire sont dorénavant formés en modalité *auditeur libre*¹⁴, avec un rehaussement du coût de la scolarité. Est-ce à dire qu'en dehors de ces secteurs, qui n'intéressent pas tout le monde, l'on ne saurait trouver une autre utilité aux LENO ?

• Interprétation biaisée des documents stratégiques d'orientation de l'éducation

L'action pour le développement des pays africains a été guidée par les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) définis en l'an 2000 par les Nations Unies. Dans la continuité, les 193 pays membres de l'ONU adoptent en 2015, le programme de développement durable à l'horizon 2030. Le but visé était de mettre fin à la pauvreté et de construire un monde plus durable au cours des 15 années suivant son adoption. Dans le secteur éducatif, les Objectifs de Développement Durable (ODD) conduiront à un vaste chantier de réformes visant l'adaptation des curricula aux buts visés. Chaque pays africain s'attellera, sous la coordination de plusieurs instances internationales¹⁵, à élaborer des documents stratégiques planifiant l'atteinte des ODD. Le résultat le plus palpable est l'adoption de l'APC dans plusieurs pays.

Au Cameroun, deux documents stratégiques fondent les réformes curriculaires du système éducatif : le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) pour la décennie 2010-2020 (Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation) et la Stratégie Nationale de Développe-

14 Le statut d'auditeur libre permet à toute personne intéressée de s'inscrire à l'Université pour y suivre des cours, une formation sans condition préalable de scolarité, d'examen ou concours.

15 (UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, OIF, Union Européenne, Banque Africaine de Développement (BAD), coopérations belge, canadienne et française, etc.)

ment 2030 (SND30) qui ambitionnent l'émergence du Cameroun en 2035. Les grandes orientations de la politique éducative et ses principes directeurs formulés sont les suivants : renforcement du bilinguisme, promotion des langues et cultures nationales, renforcement de l'éducation civique, etc. (DSCE, chap.3), éducation, formation, employabilité (chap. 4, paragraphe 4.2 de la SND30), promotion du bilinguisme, du multiculturalisme et de la citoyenneté (chap. 6, paragraphe 6.2 du DSCE). En plus de ces principes, l'accent est mis sur la professionnalisation des enseignements, l'enseignement technique, les nouvelles technologies et l'éducation de la jeune fille.

Les interprétations faites de ces principes directeurs ont conduit progressivement à la marginalisation des LENO, comme si ces dernières étaient exclues du multiculturalisme prescrit. La conséquence palpable de cette interprétation est la réduction progressive de leur quota horaire au secondaire. Ce constat fait planer le spectre de leur suppression pure et simple, au prétexte de l'application du DSCE et de la SND30, alors que ces documents, qui ne sauraient s'opposer au choix du multilatéralisme fait par le Cameroun, ne prescrivent nulle part cette mesure.

• **Programmation des cours de LENO**

La marginalisation des LENO se manifeste à travers deux phénomènes : la réduction drastique du quota horaire et l'attribution arbitraire et non avantageuse des périodes de cours.

S'agissant de la réduction du quota horaire, selon les sources de l'Inspection de Pédagogie en charge des Lettres, Arts et Langues (IP/LAL), elle s'est opérée à la faveur de l'adoption en 2011 de l'APC. Au cours des échanges entre les hauts responsables des inspections pédagogiques chargés du cadrage de la refonte des programmes, l'hostilité vis-à-vis des LENO a été manifestée par certains qui ont proposé leur suppression pure et simple. Le motif avancé était l'inutilité et la surcharge des apprenants. Valablement défendus par leur représentant, les LENO s'en sortiront avec 1h en moins, passant de 4h à 3h dans les programmes d'étude du 1^{er} cycle signés en 2014, avec néanmoins la promesse d'une compensation au second cycle qui passerait à 5h. En lieu et place, l'on a assisté à une seconde réduction en 2023 lors de la révision des programmes du 1^{er} cycle, faisant passer le quota horaire de 3 à 2h. Cette seconde réduction aurait été justifiée par 2 facteurs. D'abord le nombre élevé de nouvelles disciplines obligatoires ces trois dernières décennies (informatique, langues et cultures nationales, arts plastiques, musique, arts cinématographiques), ensuite l'application des recommandations de l'UNESCO relatives à la réduction des périodes de cours et des heures de cours. Sans amoindrir l'importance de ces déterminants, il est déplorable que les spécialistes de LENO n'aient pas été associés à la réflexion, notamment pour proposer des solutions compatibles avec le développement des compétences dans leur discipline. L'on est en droit de se demander comment assurer l'adéquation entre

contenus, niveau d'apprentissage et niveau de langue, lorsque le quota horaire est défini de façon arbitraire par des mains non expertes en LENO?

L'attribution non avantageuse des périodes de cours constitue également un handicap qui se manifeste par le positionnement systématique des deuxièmes langues dans l'après-midi dans certains établissements. Le passage à 2h de cours au premier cycle a aggravé la situation avec parfois des heures de cours éclatées entre les pauses récréatives (1h avant et 1h après), rendant de fait ardues la planification des enseignements et la gestion du temps. En plus des représentations linguistiques et de l'ignorance, cet état des choses serait également lié aux représentations sociales et à l'autoglorification de soi et de son parcours académique. Il en résulte une classification des disciplines par importance, avec une préférence et préséance accordée à celles qu'on a étudiées.

• **Infrastructures**

Les problèmes infrastructurels sont très accrus dans notre système éducatif. On peut citer entre autres : des espaces insuffisants ou exigus, l'insuffisance ou l'absence de classes spécialisées, une architecture et/ou un mobilier non fonctionnel ou inadapté, des locaux vétustes, un bâti ancien ou en matériaux provisoires, des locaux peu lumineux, une mauvaise isolation thermique et/ou phonique, l'absence d'électricité, etc. Ces problèmes d'infrastructures impactent particulièrement les LENO qui sont généralement organisées en classes mixtes de deux, trois, voire quatre disciplines, avec des combinaisons inédites telles que *classe de 4^{ème} mixte allemand/espagnol/chinois/italien*. En règle générale, la discipline qui a l'effectif le plus important occupe la salle pendant que les autres vont en transhumance à la recherche d'une salle libre.

• **Effectifs pléthoriques**

En occident, les classes idéales ont 15 ou 20 élèves maximum. En avoir 30 est considéré comme un effectif pléthorique (Mezzadri, 2015, p. 147). Au Cameroun en revanche, surtout dans les grandes agglomérations, les classes de LENO atteignent parfois le nombre record de 130 élèves, malgré les prescriptions ministérielles qui fixent ce nombre à 60 élèves maximum, ce qui rend ardue la tâche de l'enseignant.

• **Baisse de motivation et défections des enseignants de LENO**

Ces derniers temps, le Cameroun est frappé par une baisse de motivation et de nombreuses défections des enseignants happés par les sirènes de l'immigration canadienne et européenne. Les LENO ne sont pas épargnées. La principale raison identifiée est la quête d'un mieux-être, d'une amélioration des revenus. L'impact est particulièrement néfaste pour les nouvelles LENO dont les classes ferment progressivement du fait du manque de personnels enseignants.

• **Absence des LENO dans les classes scientifiques**

Jusqu'ici, l'option du Cameroun dans la définition des séries et disciplines de l'enseignement secondaire général est celle de l'exclusion des LENO dans les séries scientifiques. Les élèves de ces séries en ont néanmoins bénéficié pendant les deux ans du cycle d'orientation (classes de 4^{ème} et 3^{ème}). Paradoxalement, les candidats à l'immigration pour raisons d'études se recrutent majoritairement dans ces séries.

En effet, si l'on prend le cas de l'Italie, Siebetchou (2015, p. 38) relève que les domaines d'études privilégiés par les Camerounais entre 2003 et 2014 sont : la médecine (2844 inscrits), les sciences de l'information (2081 inscrits), les sciences infirmières (1494 inscrits), les sciences économiques et bancaires (878 inscrits) et les sciences pharmaceutiques (832 inscrits). En dehors des sciences de l'information qui peuvent accueillir des profils littéraires, les autres domaines sont réservés aux étudiants ayant un *background* scientifique. Cette réalité est en contradiction avec l'option de décharger les filières scientifiques de ces matières pourtant utiles pour leur insertion sociolinguistique dans les pays d'accueil ou pour les contacts avec les ressortissants de ces pays résidant au Cameroun. Pour pallier leurs carences en langues, ces étudiants se tournent vers les centres linguistiques privés pour obtenir des certifications en LENO.

• **Absence des LENO dans le sous-système anglophone**

Parmi les résolutions des états généraux de l'éducation qui ont abouti à la loi d'orientation de 1998, figurait le projet d'harmonisation des deux sous-systèmes éducatifs du Cameroun. Cela impliquait l'insertion des LENO dans le sous-système anglophone où elles sont absentes. À date, cette mesure qui divise les intellectuels et les politiques n'a pas encore été appliquée, car elle se bute à la résistance de ceux qui voient en elle une tentative d'assimilation du sous-système éducatif anglophone par le sous-système éducatif francophone. Il n'en est pourtant rien, car les nombreux Camerounais de la diaspora résidant en dehors des pays anglophones peuvent attester aujourd'hui de l'utilité des LENO. Priver les jeunes des régions anglophones de leur enseignement est contraire à l'ouverture au monde prescrite par la loi d'orientation qui ne se limite pas aux pays anglophones.

Après avoir passé en revue les problèmes qui minent l'EA des LENO, il conviendrait de s'attarder sur l'apport de ces dernières pour lever l'équivoque persistante sur leur utilité.

IV. 2. Importance et apport des LENO au développement

Les opposants à la généralisation de l'EA des LENO au Cameroun, à l'instar de Ngouo (2022), indiquent qu'elles sont nuisibles pour nos langues et cultures nationales. Cette charge devrait être laissée aux structures privées (Centres linguistiques, IPES) pour ceux qui en ont besoin et que la priorité devrait être accordée

à la promotion du bilinguisme. D'après eux, les bénéfices ne sont pas proportionnels à l'investissement de l'État. En plus, elles favorisent l'immigration et la fuite des cerveaux parfois contraints de repasser des examens certifiant la compétence en LENO pour intégrer certaines universités étrangères. Par ailleurs, le choix de la destination d'immigration ne serait pas déterminé par l'étude préalable de ces dernières, car de nombreux pays offrent des formations de pointe en anglais. Les LENO ne seraient pas nécessaires vu que l'anglais Langue Étrangère Officielle (LEO) est la langue globale (des affaires, du commerce, de la diplomatie, etc.).

Malgré cette argumentation à charge, les pourfendeurs des LENO leur reconnaissent néanmoins une certaine utilité. Notamment dans la coopération, les voyages et études à l'étranger dans un contexte de mondialisation, sans oublier les débouchés directs requérant une compétence linguistico-communicative comme l'enseignement, la traduction et l'interprétariat. Fort de tout ce qui précède, deux options sont proposées au finish : soit la suppression pure et simple de leur enseignement, soit la sélection et l'ajout de langues des pays forts politiquement, économiquement ou militairement (russe, hindu, swahili en plus de l'allemand, du chinois et de l'anglais). Dans cette seconde option, il est suggéré la suppression de l'espagnol et de l'italien dont les pays n'apporteraient pas grand-chose sur le plan de la coopération (Ngouo, 2022). Avant de réfuter les arguments contraires, il convient de s'étendre sur ceux qui sont favorables, bien que minimisés par les opposants à leur EA.

L'EA des langues en général relève de l'éducation linguistique. Celle-ci couvre deux dimensions : une dimension instrumentale et une dimension formative. La première relève des objectifs spécifiques (savoir faire langue, savoir faire avec la langue, savoir la langue et savoir l'intégrer aux langages non verbaux) selon Balboni (1994, p. 22). La seconde relève des objectifs généraux qui couvrent trois centres d'intérêts : l'éducation interculturelle¹⁶, la socialisation et autopromotion ou autoréalisation (Balboni, 1995). Autrement dit, non seulement l'éducation linguistique vise à permettre l'utilisation pragmatique, utilitaire (instrumentale) de la langue, en plus, elle constitue un «processus, étudié par les sciences pédagogiques, dans lequel on ex ducet, c'est-à-dire qu'on aide à émerger, ce que le sujet a comme potentialités de développement de soi (autopromotion), de relation avec les autres (socialisation) et de rattachement avec son propre milieu culturel et avec d'autres milieux culturels (culturisation)» (Balboni, 1994, p. 21). De ce point de vue, la question essentielle est celle de l'association de ces deux dimensions.

Les langues en général et les LENO en particulier jouent donc un rôle crucial dans le développement socio-économique et culturel des pays sur les plans individuel et collectif. De manière spécifique, les cinq avantages suivants sont à mettre à l'actif de ces enseignements :

16 Elle regroupe trois aspects : l'acculturation, l'interculturation et le relativisme culturel.

a. Les compétences linguistiques et économiques : la maîtrise des LENO ouvre des portes sur le marché du travail national et international. Les entreprises et les représentations linguistiques recherchent souvent des candidats capables de communiquer dans plusieurs langues, ce qui augmente l'employabilité des jeunes.

b. Les échanges culturels : l'apprentissage des LENO favorise la compréhension interculturelle. Les élèves ont ainsi accès à d'autres cultures, renforçant ainsi les liens entre les pays et contribuant à la paix et à la coopération internationale.

c. L'accès à l'éducation supérieure : beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur exigent la connaissance d'une LENO. Cela permet aux étudiants de poursuivre leurs études à l'étranger et d'enrichir leur expérience académique.

d. Le développement personnel : l'apprentissage des LENO stimule le développement cognitif, améliore la mémoire et renforce la capacité d'adaptation, l'autopromotion et la socialisation sur les plans local et international. Ces compétences sont essentielles dans un monde en constante évolution.

La promotion de la diversité linguistique : les LENO contribuent à la préservation et à la valorisation des langues et cultures, favorisant ainsi une société plus inclusive.

Les avantages ci-dessus exposés confèrent aux LENO le statut de *Disciplines Auxiliaires de Médiation*¹⁷ (DAM), car elles concourent à la médiation culturelle, scientifique, technologique, politique, diplomatique, économique, collective et individuelle. Elles transcendent les clivages disciplinaires, car elles sont utiles aux apprenants de l'enseignement secondaire général (séries littéraires et scientifiques) et de l'enseignement secondaire technique. La réfutation des arguments contraires à l'EA des LENO se fera par l'examen des questions suscitées pour justifier leur suppression pure et simple ou alors la nécessité d'un meilleur choix de celles qu'il faut maintenir dans le système éducatif.

Les LENO sont-elles nuisibles à l'épanouissement des langues et cultures nationales et au développement du bilinguisme ?

Si les âges proposés pour le début de l'apprentissage des langues varient d'un auteur à un autre, tous admettent qu'il faut commencer très tôt, car le degré de plasticité du cerveau favorable à l'acquisition de la langue maternelle et des LE n'est pas permanent. Cette idée permettra à Lenneberg (1967) cité par Savli (2011, pp. 2-3) de théoriser la «période critique» de l'acquisition linguistique qui va de 2 ans à l'âge de la puberté. À ce titre, les LENO ne sauraient être un obstacle à l'épanouissement des LNC. Tout dépend de la politique et de la planification mises en place par l'État. Par exemple, l'option du choix du français et de l'anglais comme LEO a porté un coup aux LNC qui régressent de plus en plus dans le milieu familial. Fort de ce constat, l'État s'est résolu à intégrer leur enseignement

17 Ce concept innovateur est une création des auteurs de cet article.

pour inverser la tendance. L'option de ces dernières comme langues de scolarisation était pourtant envisageable à la suite de la proposition du projet PROPELCA¹⁸. Cependant le choix politique a été porté sur les LEO pour faciliter l'intercompréhension interethnique en contexte multilingue. Bref, tout dépend de la politique et planification linguistique. Toutes les langues peuvent cohabiter. La cellule familiale est également appelée à jouer sa partition pour la survie des LNC.

Derait-on généraliser leur enseignement ou alors en laisser la charge aux structures privées (Centres linguistiques, IPES) ?

Après avoir établi la nécessité de commencer l'acquisition à un jeune âge, cette tâche ne saurait être laissée à la seule charge des structures privées où l'apprentissage linguistique relève beaucoup plus de l'andragogie qui requiert des méthodes adaptées. Par souci d'équité, l'EA des LENO devrait se poursuivre au second cycle pour les séries scientifiques, être généralisé dans l'enseignement technique et être inséré dans le sous-système anglophone.

Les bénéfices de leur enseignement ne sont-ils pas proportionnels à l'investissement de l'État ?

Le prétendre serait hâtif, car il faut distinguer le bénéfice individuel du bénéfice collectif. En effet, les accords de coopération économique s'accompagnent généralement d'accords culturels et les deux génèrent d'énormes capitaux qui sont investis dans le social, l'éducation et l'économie pour le développement durable. Tous les pays partenaires du Cameroun contribuent à leur manière au développement du pays, même s'il faut reconnaître que ces aides ne sont pas gratuites. Il revient donc à l'État de tirer son épingle dans ce jeu de dupes. Au niveau individuel, de nombreux Camerounais ont pu s'insérer sur le plan socio-économique, à l'intérieur comme à l'extérieur, grâce à leur connaissance des LENO. Que ce soit de façon directe (médiation linguistique dans le cadre des activités d'enseignements, de traduction et d'interprétation : centres linguistiques, cabinets de traduction/interprétation, enseignement secondaire, supérieur public et privé) ou indirecte par le relationnel induit par la connaissance d'une LENO (fonction auxiliaire pour une médiation culturelle, économique, etc.), qu'ils soient individuels ou collectifs, les bénéfices sont conformes aux missions de l'éducation qui, dans la loi d'orientation, sont formulées tel qu'il suit :

Article 4

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans

¹⁸ Le Projet opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) a été mis sur pied à la fin des années 70 pour proposer un modèle de planification linguistique axé sur le trilinguisme extensif qui prône 50 % de l'alphabétisation en LN, 25 % en LEO1 et 25 % en LEO2.

la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

Article 5

Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;

Article 25

L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Les LENO favorisent-elles l'immigration et la fuite des cerveaux ?

Malheureusement oui. Il revient au gouvernement d'améliorer les conditions de vie des citoyens, de rendre attractif le secteur de l'emploi et de revoir la loi sur la double nationalité qui freine le retour d'investissements des Camerounais de la diaspora. Une action concertée devrait s'établir avec les pays d'accueil des étudiants pour faciliter le retour et l'insertion sociale. Une telle action ne peut porter des fruits que si les revenus proposés localement à ces derniers sont décents. Il revient à l'État d'organiser et d'encadrer la sortie des cerveaux dont le retour sera bénéfique à la nation.

Les étudiants camerounais sont-ils parfois contraints de repasser des examens certifiant la compétence en LENO pour intégrer certaines universités étrangères ?

Oui. Cette réalité pose le problème de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes obtenus localement. Il est aberrant que des bacheliers et licenciés camerounais en LENO soient encore soumis aux certifications en LE pour accéder à certaines universités étrangères. La solution réside avant tout dans l'amélioration du *ranking* et du prestige de notre système éducatif à l'international et dans des accords entre nos institutions éducatives et celles des pays étrangers sur la reconnaissance de nos diplômes de langue.

La connaissance des LENO est-elle indispensable vu que de nombreux pays offrent des formations de pointe en anglais langue internationale de premier plan ?

Même si les enseignements sont dispensés en anglais dans certaines universités étrangères, cela ne dédouane pas les étrangers de l'apprentissage des LENO, car elles favorisent l'intégration sociale. Hors des campus, il faudra bien com-

muniquer en LENO pour obtenir des biens et services. Par ailleurs, les bourses d'études sont généralement offertes pour les études en L1.

En conclusion, faut-il supprimer l'EA des LENO ? La réponse est non, car cela serait contraire aux prescriptions de la politique extérieure et intérieure du pays qui mise sur le multilatéralisme. Cela serait également contraire aux prescriptions de la loi d'orientation de l'éducation, ainsi qu'aux recommandations de l'UNESCO qui encouragent le multilinguisme avec un accent particulier sur l'alphabetisation en LN, tout en intégrant les LENO. En ce qui concerne le choix des LENO à enseigner, il est vrai qu'il faut prendre en compte les récentes mutations géopolitiques qui consacrent le retour du multipolarisme du globe avec l'émergence d'un grand Sud ayant les BRICS comme fer de lance. L'intégration des langues stratégiques de ces nouveaux géants n'implique pas la suppression d'autres langues soi-disant inutiles de par le rayonnement économique modeste de ces pays. D'autant plus que les Camerounais tirent des avantages à coopérer avec tous ces pays, aussi bien collectivement qu'individuellement. D'ailleurs, certains intègrent dans leurs lignes budgétaires, des chapitres dédiés à la formation et à la prise en charge des enseignants et apprenants de leurs disciplines à l'étranger. Il revient simplement aux différents acteurs d'harmoniser les actions pour un travail synergique. Ce qui n'est pas toujours le cas.

IV. 3. Harmonisation des politiques nationales et supranationales

Il a été établi l'inexistence d'un document de planification linguistique des LENO au Cameroun, bien que ces dernières soient intégrées dans la politique linguistique du pays. Les actions sont sectorielles et n'obéissent pas à une vision d'ensemble consciente de l'apport potentiel des LENO au développement du pays. Aucune synergie d'actions n'est observée entre le secondaire et le supérieur au niveau de la planification des curricula alors même que le baccalauréat de l'enseignement secondaire général constitue le premier diplôme universitaire.

Au secondaire, on observe des disparités entre le sous-système anglophone et le sous-système francophone qui nécessitent une harmonisation, surtout en ce qui concerne les LENO. Il est vrai que l'aspect politique de cette mesure devrait être adressé au préalable pour rassurer ceux qui parlent d'assimilation des anglophones par les francophones. De façon pratique, ces enseignements pourraient commencer en 6^{ème} et en Form 1. Leur intégration dans les séries scientifiques et leur généralisation dans l'enseignement technique serait plus en phase avec les prescriptions de la SND30 qui visent l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035.

L'harmonisation de la planification des LENO implique également une synergie d'actions, au lieu des injonctions contradictoires entre ceux qui réduisent

drastiquement le temps imparti à ces enseignements et les dispositifs légaux qui justifient leur présence.

La synergie d'actions devrait s'étendre aux partenaires internationaux pour maximiser l'impact des LENO. Voici quelques pistes pour y parvenir :

- arrimer, autant que faire se peut, l'enseignement local des LENO aux niveaux de langues du CECRL, car les objectifs spécifiques et généraux de leur enseignement peuvent s'atteindre à l'intérieur comme à l'extérieur;
- obtenir par des accords entre les États, entre les universités, la reconnaissance des qualifications délivrées localement;
- mettre en valeur le statut de DAM des LENO, en créant des conditions, à l'intérieur comme à l'extérieur, pour la matérialisation des fonctions auxiliaires de médiation (linguistique) directe et de médiation indirecte (médiation économique, culturelle, scientifique, technologique, politique et diplomatique); la seconde étant source de débouchés autres que l'enseignement, la traduction et l'interprétation;
- élaborer des projets communs de planification linguistique des LENO pour une mutualisation des ressources,
- mettre sur pied des structures d'évaluation et de suivi des planifications linguistiques adoptées.

Conclusion

Somme toute, la réhabilitation des LENO devient cruciale, dans un contexte où leur EA est menacé par ceux qui ne sont pas au fait de leur statut de DAM. Cette réhabilitation se fera à travers l'élaboration d'une planification linguistique permettant d'associer la dimension instrumentale à la dimension formative. Toutefois, parallèlement à l'élaboration d'une telle planification, il serait temps d'adopter un modèle éducatif multilingue intégrant LN-LEO-LENO et conforme aux dispositifs normatifs de la politique linguistique qui prescrivent la promotion des LN, du bilinguisme et du multilinguisme. Le programme d'éducation bilingue spéciale explore cette piste, bien que les LN ne soient pas les langues principales d'alphabétisation adoptées pour son application.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Angwah, J., & Tangong, E. (2022). *Cameroon's foreign language learning culture and the paradox of English as an official language*. Global Academic Journal of Linguistics and Literature, 4(5), pp. 153-160.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Bonacci – Università per Stranieri di Siena, Roma-Siena.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher / Bonacci.
- Borello, E., Luise, M., Pederzoli, L., & Tardi, G. (2016). *Web 2.0, language learning and intercultural competence*. Open Access Library Journal, 3, pp. 1-10. <https://doi.org/10.4236/oalib.1102327>.
- Calvet, J.-L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Daouaga Samari, G. (2016). *La notion de langue maternelle en débat au Cameroun : flou terminologique, usages stratégiques et tergiversations critiques*. Revue de socio-linguistique, Laboratoire LADYRUS : Langues, Dynamiques & Usages, 28. <https://www.researchgate.net/publication/305641132>.
- Dellaquila, V., & Iannàccaro, G. (2004). *La pianificazione linguistica : lingue, società e istituzioni*. Roma : Carocci Editore.
- Massock, G. C. (2020). Enseignement/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère en milieu scolaire et contexte multilingue : le cas du Cameroun. Dans G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun : dimensions scientifiques et sociopolitiques d'une discipline. Actes des journées du Département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 171-181). Yaoundé : Éditions Clé.
- Mbida, O. (2020). *Entre contraintes et idéaux : quelle politique linguistique pour le Cameroun ?* Laboratoire CIRPaLL. <https://revues.acaref.net> (consulté le 5 septembre 2024).
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere. Dans Lingua e lingue : studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere* (Vol. 3, pp. 61-64). Torino : Loescher Editore.
- Ngouo, H. R. (2022). *Evaluating the pertinence of foreign languages (German, Spanish, Arabic, Chinese, Italian) in Cameroon's education curriculum: Needs for re-*

- form of the curriculum and language in education policy. Studies in Humanities and Education*, 3(1), pp. 24-47. <https://doi.org/10.48185/she.v3i1.452>.
- Nko'o Bekono, E. A. (2020). Enseignement de la langue arabe au Cameroun : ancrage sociologique, politique et pédagogique. Dans G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun : dimensions scientifiques et sociopolitiques d'une discipline. Actes des journées du Département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 65-77). Yaoundé : Éditions Clé.
 - Nyonka'a, J. T., Adinamba, C., & Ngolli, G. M. (2022). *Diversification des partenaires et formation linguistique des diplomates camerounais : avancées, limites et perspectives*. Colloque international du Cinquantenaire de l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC), Session n°2, IRIC, Yaoundé.
 - Onguene Essono, L. M. (2016). *Le Cameroun, un modèle de constructions linguistiques et langagières en francophonie*. AFELSH, Université de Yaoundé I, Cameroun.
 - Savli, F. (2011, janvier). *Une nécessité, une obligation : commencer dès le plus jeune âge l'apprentissage d'une langue étrangère*. XIe Colloque international sur la langue, la littérature et le changement – Volontariat et tolérance, Sakarya. <https://www.researchgate.net/publication/337972532>.
 - Siebetcheu, R. (2015). Gli immigrati camerunensi in Italia. Dans G. Kuitche Talé & G. Pallante (dir.), 1995–2015 : 20 anni di insegnamento dell'italiano L2 in Camerun. Bilancio e prospettive. Italiano LinguaDue, 2, pp. 33-46.
 - Virally, M. (2015). *Le droit international en devenir : essais écrits au fil des ans*. Open Edition Books, pp. 135-145. <https://books.openedition.org/iheid/4377?lang=fr>.

Mémoires et thèses

- Petit Jean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* [Thèse de doctorat, Université de Provence – Aix-Marseille I & Université de Neuchâtel]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00442502>.

Textes officiels

- Arrêté n° 227/18/MINESEC/IGE du 23 août 2018 portant redéfinition des séries et des disciplines des classes du second cycle de l'enseignement secondaire général.
- Décret n° 2002/004 du 4 janvier 2002 organisant le ministère de l'Éducation nationale.
- Lettre circulaire n° 834/G/MINEDUC/IGP/ESG du 2 juillet 1974 fixant les horaires dans les établissements de l'enseignement général.
- Lettre circulaire n° 50/D/34/MINEDUC/GP/ESG du 3 octobre [année non précisée] portant révision des coefficients attribués aux disciplines de l'enseignement secondaire général.

- Loi n° 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972 de la République du Cameroun.
- Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire. (2010). Document stratégique pour la croissance et l'emploi : secteur de l'éducation. République du Cameroun.
- Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire. (2020). Stratégie nationale de développement 2020-2030 : pour la transformation structurelle et le développement inclusif (SND30). République du Cameroun.

Sites Internet

- <https://www.ethnologue.com>
- <https://www.unesco.org>
- <https://www.un.org>

VII

Programmation Pédagogico-Didactique des Langues Étrangères Non Officielles : éclairages conceptuels

- *Mvogo Mbassi Telesphore, (telesphore_m@yahoo.fr), Université de Bertoua*
- *Bikitik Hypolite Mathias, (bikitik38_hypolite@yahoo.fr), Université de Douala*

Résumé

Au nombre des compétences requises pour exercer le métier d'enseignant figure la programmation pédagogico-didactique (PPD). Cet article propose un éclairage conceptuel sur cette notion polysémique sujette à des variations terminologiques et sémantiques dans les Langues Étrangères Officielles (LEO) et dans les Langues Étrangères Non Officielles (LENO). Notamment, en revisitant ses fondements théoriques, ses caractéristiques, les niveaux d'interventions, les acteurs, leurs responsabilités et les normes institutionnelles qui gouvernent son opérationnalisation. L'objectif visé est de fournir aux enseignants de LENO du secondaire au Cameroun, un ancrage théorique et pratique sur ce concept didactique fondamental occulté dans la formation initiale des enseignants. Ces connaissances permettront à ces derniers d'améliorer l'organisation des savoirs disciplinaires et procéduraux dans leurs pratiques de classe.

Concepts clé

Programmation Pédagogico-didactique, Dispositifs didactiques, Langues Etrangères Non Officielles, Savoirs procéduraux, Savoirs disciplinaires.

Abstract

Among the key competencies required in the teaching profession, Instructional Design (ID) plays a pivotal role. This article offers a conceptual analysis of this multifaceted notion, which displays significant terminological and semantic variation across Official Foreign Languages (LEO) and Non-Official Foreign Languages (LENO). It revisits the theoretical foundations, core features, levels of intervention, key actors, and institutional standards that shape its implementation. The purpose is to provide LENO teachers in Cameroon with a solid theoretical and practical foundation in this essential didactic concept, often overlooked in teacher training programs. Strengthening teachers' understanding of instructional design is expected to improve the organization of disciplinary and procedural knowledge in classroom practice and contribute to more effective foreign language instruction.

Key words

Instructional design, Didactic devices, Non-Official Foreign Languages, Procedural knowledge, Disciplinary knowledge

Introduction

La formation initiale des enseignants des langues étrangères (LE) est aujourd’hui confrontée à des défis théorico-pratiques, au rang desquels la compréhension et l’application de la programmation pédagogico-didactique (PPD). Cette dernière est une compétence organisationnelle préalable à la pratique pédagogique de l’enseignant et en même temps une discipline professionnelle à connaître et à enseigner. Malheureusement, il se trouve qu’elle est soit négligée (Mazoua, 2020; Mvogo, 2023), soit quasi absente (Mvogo, 2023)¹ dans l’iter formatif des Écoles Normales Supérieures (ENS), devenant ainsi une préoccupation de recherche en didactique des LE au Cameroun. La conséquence immédiate de cette carence est que les enseignants formés en ont une connaissance approximative. Sa définition, la compréhension de ses variations terminologiques, son ancrage théorique et ses caractéristiques constituent autant de centres d’intérêts explorés dans le présent article. Ce dernier, tout en s’inscrivant dans le cadre d’une réflexion continue basée sur l’analyse de contenu, voudrait proposer aux enseignants et aux chercheurs du domaine concerné, des éclairages conceptuels sur cette notion, ainsi que sur son importance dans l’amélioration de la gestion des classes et le développement des compétences linguistico-communicatives des élèves en contexte camerounais.

I. Discours polysémique et option contextuelle

La PPD fait l’objet d’un «contentieux idéologique» (Frabboni et Minerva, 2013, p.234), du fait de l’abondante et riche littérature existante sur le sujet. Très souvent, elle épouse des acceptations variées, exprimées diversement, en fonction de l’aire linguistique et de la discipline étudiée. Il est donc question à l’entame de cette recherche de passer en revue les principaux concepts qui définissent cette activité dans les Langues Étrangères Non Officielles (LENO) et les Langues Etrangères Officielles (LEO)².

I. 1. Dans l'espace anglophone

La littérature scientifique anglophone utilise le terme *instructional design* (ID) ou *instructional system design* (ISD) pour désigner la planification des activités d’ensei-

1 Ces auteurs constatent la prééminence des cours fondamentaux (langue, linguistique, culture et littérature) sur les cours professionnels et transversaux (pédagogie, didactique, formation bilingue, informatique, éthique et déontologie) et l’absence quasi totale de la PPD dans les synopsis des différents cours de pédagogie et de didactique proposés.

2 Les sigles LENO et LEO, théorisés en début d’ouvrage, désignent respectivement les langues étrangères non officielles et les langues étrangères officielles, comme alternatives aux classiques langues étrangères (LE) et langues officielles (LO). Le but visé par ce choix de siglaison est la clarification du statut du français et de l’anglais qui, bien qu’étant des langues officielles, demeurent des langues étrangères au même titre que les autres dans les contextes africains plurilingues où la tendance à la valorisation des langues nationales est en hausse.

gnement-apprentissage. D'origine américaine, son utilisation s'est étendue en Europe avant d'être adoptée au niveau international. Ce concept technique s'inscrit dans le mouvement de l'application des recherches en psychologie et ingénierie de l'éducation qui a eu lieu entre la fin des années 1950 et le début des années 1960.

Pour Smith et Ragan (2004, p.02), l'ID «refers to the systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources, and evaluation». Il s'agit d'un processus de réflexion visant à sélectionner du matériel, des activités, des ressources informationnelles et qui se conclut par une évaluation. Pour une meilleure compréhension de ce concept, il serait nécessaire de partir de la définition des mots qui le composent, à savoir : *instruction* et *design*.

Le premier fait référence à l' : «intentional facilitation of learning toward identified learning goals» et le second au «systematic or intensive planning and ideation process prior to the development of something or execution of some plan in order to solve a problem». Dijkstra (2004, p.18) identifie les acteurs (apprenant/enseignant) impliqués, définit leurs rôles respectifs (*verbal and written communication, formulation of questions [problems] that the students should solve individually and in teams to practice a skill*) et souligne l'importance du contexte et de l'environnement (*learning environment*) dans la circulation de l'information.

À la base de sa réflexion, une conception théorique de l'ID qui est le «how to help people learn better». Par conséquent, il faut répondre à deux questions fondamentales : «what to teach?» et «how to teach it?». Cependant, l'adhésion à la mission assignée à l'ID à travers ce double questionnement n'est pas consensuelle. En effet, pour certains dans la communauté scientifique anglophone, le *what to teach* ne relèverait pas des missions de l'ID, mais plutôt du *curriculum*, présenté comme une discipline indépendante (Seel et Dijkstra, 2004).

Il s'agit là d'une opposition sur la philosophie de l'ID, parfaitement exprimée par Pellegrino (2004, p.26) qui identifie trois disciplines indépendantes dont les limites sont clairement tracées : le *curriculum* qui définit les contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et les objectifs, l'*instruction* centrée sur les méthodes et activités d'enseignement et l'*assessment* qui se limite au contrôle (évaluation) des deux premières disciplines. Néanmoins, Pellegrino (2004) reconnaît en dernière analyse l'interdépendance entre elles : «Although the design principles mentioned earlier can be described individually, it is important to recognize that they need to work together». Cette position est partagée par Seel et Dijkstra (2004) qui ne reconnaissent pas l'efficacité d'une telle distinction : «From our point of view, ID and *curriculum* development are two sides of the same coin»³. Nunan (1988, pp.5-6) de son

3 Pour approfondissement, voir Palkova et Sapozhnikova (2021, pp.2-3) qui proposent un panorama des définitions qui délimitent l'objet et les objectifs de l'ID : de l'analyse des besoins, des objectifs et des méthodes, à la centration sur les compétences avec une inclusion multidis-

côté relève que le développement des *curricula* a un aspect lié à l'élaboration des *sillabi* qui consiste à sélectionner et graduer les contenus. On aura ainsi plusieurs types de *sillabi* (grammaticaux, lexicaux, thématique...). Il situe cet aspect dans le *what to teach*, distinct du *how to teach* qui concerne la méthodologie, tout en relevant néanmoins l'existence des *sillabi* procéduraux :

A syllabus is a statement of content which is used as the basis for planning courses of various kinds, and that the task of the syllabus designer is to select and grade this content. To begin with, then, we shall distinguish between syllabus design, which is concerned with the 'what' of a language The scope of syllabus design programme, and methodology, which is concerned with the 'how'. (Later, we shall look at proposals for 'procedural' syllabuses in which the distinction between the 'what' and the 'how' becomes difficult to sustain.)

Ainsi, l'ID et toutes ses composantes sont un outil de conception de contenus, de développement d'activités d'apprentissage et de soutien du processus d'apprentissage. Ce dernier intègre le recours aux technologies.

À quoi correspond-il dans l'espace francophone ?

I. 2. Dans l'espace francophone

La littérature scientifique francophone offre une pléthore de concepts désignant l'organisation, la mise sur pied des activités d'enseignement/apprentissage : *conceptualisation et objectivation, design pédagogique, conception pédagogique, ingénierie pédagogique, transposition didactique, progression, programmation didactique, planification didactique...*

Pour définir les deux premiers, Cuq et Gruca (2017, p.50) partent des racines nominales et verbales qui les constituent : concept et objectiver. Ainsi, la *conceptualisation* est «le moment de l'activité scientifique qui consiste à forger l'outillage abstrait nécessaire à la description et à l'organisation du réel» et l'*objectivation* est «la procédure méthodologique qui permet au didacticien de conceptualiser les éléments du monde référent pour en faire des objets didactiques».

Le *design pédagogique*, concept inspiré de l'approche systémique⁴, est l'équivalent français du mot anglais *instructional design*. Il désigne les méthodes systématiques de planification et de développement de l'enseignement. Le terme «système d'apprentissage» s'est alors imposé pour désigner l'objet construit au cours du

ciplinaire (pédagogie, psychologie, ergonomie, esthétique, design, informatique, économie) intégrant la digitalisation et l'éducation à distance.

4 L'approche systémique considère un cours ou toute unité de formation comme un système complexe mettant en interaction un ensemble de composantes (objectifs d'apprentissage visés, caractéristiques des apprenants, stratégies pédagogiques, stratégies d'évaluation des apprentissages, média, etc.) qu'il convient de bien articuler entre elles afin d'en assurer la cohérence.

processus de *design pédagogique*. Il est assimilé au champ de l'*ingénierie pédagogique* qui concerne le développement des systèmes d'apprentissage par «l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de l'utilisation» *en intégrant les «concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive»* (Basque 2017, pp-3-9).

D'après Perrenoud (1998, pp. 489-491), le syntagme *transposition didactique* théorisé par Veret (1975) et repris par Chevallard (1985) désigne le schéma de fabrication des objets d'enseignement. Il s'agit selon Cuq et Gruca (2017) d'un processus de transformation des savoirs (savoirs savants) en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés. Il est organisé en deux domaines distincts : la *transposition externe* et la *transposition interne*. Le premier domaine, confié aux experts, vise à sélectionner, parmi les savoirs existants d'une discipline, ceux qui doivent être transformés en savoirs à enseigner pour constituer un *curriculum formel* ou *prescrit* (Paun, 2006). Sa principale caractéristique est dite «transposition curriculaire» d'une part dans son abstraction, son artificialité, relative à l'analyse des besoins d'un élève imaginaire, et d'autre part dans la norme contraignante imposée par une autorité pédagogique. Le deuxième domaine décrit la relation complexe entre enseignant et élève. Il représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le *curriculum formel* pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Contrairement au premier domaine, il subit l'influence des variables environnementales et individuelles (contexte de classe, profils des enseignants/élèves, personnalités des acteurs, types d'intelligences, styles cognitifs, temps disponible...) qui conditionnent les résultats du processus interactif d'enseignement-apprentissage de manière flexible et dynamique. On obtient ainsi deux types de *curricula*, par opposition au *curriculum formel* : le *curriculum réel* qui correspond au *savoir enseigné*, et le *curriculum réalisé* ou *savoir acquis* (*savoir appris et retenu* selon Chevallard cité par Paun, 2006). Le *savoir enseigné* dépend de l'enseignant qui transmet les connaissances sur la base d'une révision personnelle du *curriculum formel*. Après la phase d'apprentissage, on mesure ce que l'apprenant a assimilé ou acquis. C'est la Raison pour laquelle le *curriculum réalisé* est aussi appelé *curriculum caché* (Paun, 2006).

S'agissant de la *progression*, Montaigne (2009, pp.02-05) signale son association au terme *curriculum*, mais aussi, et de manière substantielle, son utilisation substitutive et synonyme du terme programmation didactique. Elle la définit tout d'abord comme «mise en texte des savoirs à enseigner à travers un découpage des connaissances destinées à la transmission scolaire», avant de passer en revue les définitions alternatives de certains auteurs sur ses aspects :

a) « il faut distinguer entre macro-progression définie par les institutions et microprogrression [...] à l'échelle de la séance ou de la séquence... [et qui] relève de l'action du professeur» (Porquier, 2000),

b) «un ordonnancement d'éléments, de ressources, d'activités, de manières de faire, susceptibles d'influer favorablement sur le progrès de l'apprentissage» (Coste, 2000),

c) « elle n'est pas une segmentation selon des stades cumulatifs, mais [une] construction progressive liant expériences pratiques et actives, élaborations et structurations intellectuelles... » (Lebeaume, 2006).

Toutefois, le décalage et l'ambiguïté naissent avec Borg (2001) qui met la progression au sommet d'un mouvement ascendant à six niveaux d'action : *sélection-inventaire, gradation-organisation, syllabus-programme, programmation-cursus, curriculum, progression*. Ici, la programmation, entendue comme action d'organisation du parcours d'enseignement/apprentissage (niveaux primaire, secondaire, universitaire par exemple) et de quantification du temps dû (périodes, années...), serait une étape d'un processus final dit progression (Il s'agit d'un balayage logique et progressif du contenu, qui concerne le professeur individuel, une équipe de professeurs ou des concepteurs experts du corpus de la discipline). Le problème de la proposition de Borg (2001) est que l'ensemble du processus et la sixième étape sont identifiés par le même terme (progression), ce qui ne facilite pas la compréhension.

La *progression* suit « une logique didactique : organisation d'une suite graduelle de savoirs en séquences ou séances relatives à un sujet d'étude (organisation selon un ordre progressif de difficultés) » alors que la programmation suit « une logique temporelle : programmation des apprentissages à l'intérieur des cycles, par année ou par période » (préparerlecerpe.com⁵). De ce qui précède, contrairement au modèle de Borg (2001), la progression est plutôt fille de la programmation. Elle concerne des élèves spécifiques, dont les besoins sont connus (prérequis) et son élaboration doit de préférence se faire en équipe. La programmation par contre est destinée à des élèves génériques.

En ce qui concerne la *programmation didactique*, le dictionnaire des concepts fondamentaux de Reuter et Al (2013, pp.179-183) la définit comme étant :

Le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le *curriculum*, qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Dans son sens restreint, la programmation didactique est consubstantielle au système didactique, dont elle règle la chronogenèse : l'enseignant organise temporellement

5 Le sigle CRPE signifie Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles. Il s'agit du concours du recrutement des enseignants des écoles. Il est organisé chaque année par le ministère de l'instruction publique française pour le recrutement des futurs enseignants du primaire.

la découverte des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue.

Dans cette acception, la *programmation didactique* couvre deux aspects : l'organisation chronologique et l'organisation disciplinaire. On distingue dès lors la macro programmation qui concerne la conception du curriculum et la micro programmation qui est le processus par lequel l'enseignant organise temporellement la découverte des contenus d'enseignement. Dans cette définition, programmation est synonyme de *planification*. Scheepers (2013) liste les actions liées à cette programmation/planification : la détermination des contenus à faire apprendre aux élèves, la spécification des compétences attendues au terme du dispositif, les obstacles pressentis, les ressources pédagogiques à fournir et à mobiliser, les modalités d'évaluation à envisager, etc.

À quoi correspondent ces différents concepts dans les LENO enseignées au Cameroun ?

I. 3. Équivalences du concept PPD dans les LENO enseignées au secondaire

À date, 05 LENO sont enseignées au secondaire au Cameroun : l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien et le chinois.

- **En allemand**

En allemand, la PPD est rendue par le syntagme *Didaktische Konzeption-und Planung* qui signifie conception et planification didactique. La *konzeption* couvre la définition et la formulation des objectifs, la structure de l'enseignement et le choix des approches méthodologiques, ainsi que les mécanismes de contrôle et de surveillance. La planification quant à elle traduit cette conception en une organisation et un calendrier des unités d'enseignement et d'apprentissage, avec une mise en œuvre concrète de l'enseignement en termes de méthodes, tout en indiquant les formes sociales, les formats des tâches et les médias. Il s'agit là du *Planung ihrer Unterrichtsequenzen*. Ce dernier s'accompagne d'un troisième aspect qui concerne la préparation des leçons (*Vorbereitung*).

Ernst (2019) précise que ces trois aspects ne sont pas des étapes linéaires, mais des processus récursifs qui répondent aux questions suivantes : 1. Que doit-on réaliser et comment? (*soll wie erreicht werden?*) pour la conception; 2. Quelle étape doit-on effectuer, combien de temps faut-il pour cela, quelles sont les différentes étapes? (*Wann erfolgt welcher Schritt, wieviel Zeit wird benötigt, was wird für die einzelnen Schritte benötigt?*) pour la planification; 3. Comment les cours, le matériel et les devoirs sont-ils conçus de façon concrète? (*Wie werden Unterricht, Materialien und Aufgaben konkret gestaltet?*) pour la préparation. La conception et la prescription des programmes s'appellent *curriculare vorgaben und konzeptionen*.

• En espagnol

Carriazo Diaz et al (2020) emploient la terminologie *Planificación Educativa*. Elle est chargée de définir les buts, objectifs et moyens de l'éducation en répondant aux questions : que faire (*qué hacer*), comment faire (*cómo hacer*), pour qui (*para qué*), avec quelles ressources (*con qué*), quand il faut faire (*quién y cuándo se debe hacer algo*). La planification de l'éducation est définie comme étant la sélection et l'organisation préalables de toutes les activités du programme de l'institution, en fonction des objectifs et sur la base des ressources humaines, économiques et matérielles, intérêt et les besoins de la communauté éducative, le temps disponible et la corrélation des années d'échec antérieur.

Dans le *Documento de apoyo para la capacitación* du *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*, on emploie plutôt l'expression *programación didáctica*. Il s'agit d'une forme d'organisation cohérente de l'activité pédagogique qui tient compte des besoins et de l'environnement de l'apprenant. Elle est également à distinguer de *la programación de aula* ou séquence d'unités didactiques qui concrétisent le processus d'apprentissage de l'enseignement en fonction de l'unité temporelle établie, du contexte, du besoin et des caractéristiques des apprenants.

Ailleurs dans l'espace hispano-américain on préférera plutôt le concept de *Planificación de la enseñanza y aprendizaje*⁶.

• En arabe

La *planification didactique* et le *programme didactique* sont rendus en arabe respectivement par *at-takhiṣṭa alṭalta ‘limiyā* التخطيط التعليمي et *al-barmajatu alṭalta ‘limiyātū* البرمجة التعليمية.

La *planification didactique*, d'après Abdoul Djalil (1993), se conçoit en fonction des motivations et des orientations que l'on se donne, bien qu'on puisse y retrouver des éléments communs aux différentes conceptions. Toutefois, il précise que cette planification renvoie à un processus permanent et continu pour un objectif précis suivant une méthodologie propre à plusieurs domaines parmi lesquels celui de l'éducation. Dans sa mise en œuvre, la planification vise à réaliser des objectifs d'enseignement/apprentissage précis à l'aide d'outils appropriés et l'exploitation des ressources et d'outils variés disponibles. At-Tib (1999) précise que cette planification prévoit la prise en compte des difficultés éventuelles ou des obstacles probables afin de les éviter, tout en ajoutant qu'elle est un ensemble d'activités successives parmi lesquelles la formulation des objectifs, la sélection des stratégies et la prise des résolutions.

Le *programme didactique* renvoie à l'organisation des activités d'apprentissage selon des objectifs fixés et poursuivis. Le *programme didactique* fait partie du *curriculum*. On peut donc avoir plusieurs programmes didactiques dans un curriculum (Al-

6 Cet emploi provient du ministère de l'éducation du Chili.

Khattat, 2016). Tandis que pour Sadiq (2021), il s'agit d'un ensemble de modalités didactiques planifiées avec objectivité selon une organisation intégrale qui prend en compte les particularités des apprenants, les objectifs, les contenus, les méthodes de transmission, les activités, les modes d'évaluation, qui tous interagissent afin d'atteindre les objectifs escomptés lors d'une séance de cours ou à la fin d'une session annuelle de formation ou d'études.

• En italien

En italien, les concepts qui désignent la planification des activités d'enseignement/apprentissage sont *progettazione* et *programmazione didattiche*. Si le second bénéficie d'une traduction littérale en français, le premier se traduira plutôt par le mot conception. Tout en indiquant la possible synonymie entre les deux termes, Finazzi (2018) en fait la distinction suivante :

ci si suole riferire al termine *progettazione* per indicare le operazioni condotte dagli organi competenti della scuola dirette all'adeguamento del percorso curricolare ai requisiti imposti dalla normativa nazionale, mentre si riserva il termine di *programmazione* a tutte le attività svolte in primo luogo dagli insegnanti per stendere il proprio progetto di insegnamento conformemente alle personali scelte metodologiche e alle proprie opzioni didattiche (prese, ovviamente, nei limiti del quadro più generale di detta progettazione).

Ainsi, la *progettazione* se référerait aux opérations de conception normative des programmes d'études par les instances pédagogiques étatiques. Sont plutôt réservées à la *programmazione*, les activités de planification des unités didactiques réalisées par les enseignants, en application des programmes d'études qui leur sont fournis et qui se concrétisent dans des documents programmatiques spécifiques⁷.

La *progettazione* est centrée sur une composante théorique, instinctive, à l'inverse de la *programmazione* mise en place par des actes organisés, avec des détails qui prennent en compte le contexte local. En ce qui concerne le calendrier, la *programmazione* se déroule sur le court terme (quadrimestre ou une année scolaire) et a un caractère éminemment opérationnel, concret, mesurable. La *progettazione*, en revanche, a un horizon temporel beaucoup plus large et a pour fonction de fournir des lignes directrices et des finalités éducatives. La *progettazione* met l'accent sur les objectifs, dessine les scénarios et les panoramas, tandis que la *programmazione* met l'accent sur les itinéraires, trace les chemins à parcourir dans ces paysages et dans ces panoramas (Perpiglia, 2017).

Cini (2016) identifie les composants graduels de la programmation, à savoir : le syllabus, le programme et le curriculum. Le syllabus désigne la description des contenus spécifiques qui sont multiformes (morphosyntaxiques, pragmatiques,

7 Il s'agit du projet pédagogique, de la fiche de progression et de la fiche de préparation.

lexicaux, culturels, basés sur les tâches, etc.). Le programme définit les grandes lignes des contenus en s'appesantissant sur les objectifs à atteindre. Le curriculum désigne la sélection des syllabi, l'intégration des objectifs généraux et spécifiques fixés dans les programmes, l'indication du temps, des ressources, des modalités d'exécution et d'évaluation.

Pour sortir de l'ambiguïté induite par l'usage synonymique des deux concepts, il semble plus simple d'adopter la distinction de Perpiglia (2017) et Finazzi (2018) qui s'appuie essentiellement sur les différentes responsabilités attribuées aux acteurs en présence. Notamment l'institution scolaire, les experts qui définissent les objectifs, les contenus (syllabi, programmes, cursus), les temps, les espaces, les équipements et les enseignants qui programment les parcours avec une triple logique : modeler, décliner, adapter.

• En chinois

En langue chinoise, la planification et la programmation didactiques sont connues sous les termes *教学计划* (jiāoxuéjíhuà) et *教学组织* (jiāoxuézǔzhī). Ces deux termes font référence à la planification et à l'organisation pédagogique.

Selon l'Encyclopédie Baidu, *教学计划* (jiāoxuéjíhuà) ou littéralement le plan d'enseignement en français, précise spécifiquement les matières que l'école doit mettre en place, l'ordre dans lequel les cours sont proposés et la répartition des heures de cours, et divise les semestres, les années académiques et les vacances. Il s'agit d'un document d'orientation pour le travail pédagogique et éducatif formulé sur la base de certains objectifs pédagogiques et de formation. Il joue un rôle décisif dans l'orientation générale et la structure du contenu pédagogique et organise de manière globale l'enseignement, le travail de production, les activités parascolaires de l'école, etc.

教学组织 (jiāoxuézǔzhī), connu sous les termes organisation pédagogique en français est défini comme étant l'organisation et la gestion des activités d'enseignement réalisées par les enseignants sur la base du projet d'enseignement en fonction de la situation réelle des apprenants ainsi que des conditions des ressources pédagogiques. Cela implique l'aménagement spécifique des activités d'enseignement, la sélection des méthodes d'enseignement, le déploiement des ressources pédagogiques, ainsi que l'orientation et la gestion des processus d'apprentissage des apprenants. Cette définition ou conception de l'organisation pédagogique est clairement stipulée dans le document « Standard for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages » (Institut Confucius, 2015) communément appelé en chinois le « *标准* (Biāozhǔn) ». Ce dernier est constitué des cinq critères majeurs qui déterminent un enseignant du Chinois Langue Étrangère. Il s'agit notamment de la maîtrise de la langue chinoise, de la méthodologie d'enseignement de la langue chinoise, de l'organisation des enseignements et de la gestion de la

classe, de la culture chinoise et de la communication interculturelle, l'éthique et le développement professionnel. Parmi ces cinq critères majeurs, l'organisation des enseignements et la gestion de la classe retiennent l'attention. En effet, dans ce document cadre de la formation des enseignants du Chinois Langue Étrangère, l'Institut Confucius précise que les enseignants doivent :

- être familiers avec les normes et programmes d'enseignement du chinois,
- être capables de concevoir un enseignement raisonnable,
- avoir la capacité de sélectionner du matériel pédagogique et d'utiliser les ressources pédagogiques,
- être capables de concevoir des tâches pédagogiques et d'organiser des activités en classe,
- être capable de mettre en œuvre une gestion de classe efficace et de développer l'autonomie de l'apprenant grâce à des activités parascolaires,
- être capable de tester et d'évaluer efficacement les apprenants.

La planification des enseignements se situe au niveau macro, qui se concentre sur la structure et la disposition de l'ensemble du système pédagogique, y compris la définition du programme, la séquence d'enseignement, l'attribution des classes, etc.

L'organisation pédagogique est mise en œuvre au niveau micro. Elle se concentre sur l'organisation et la gestion d'activités d'enseignement spécifiques, y compris la sélection des méthodes d'enseignement, le contrôle du processus d'enseignement et le feedback sur l'apprentissage des apprenants.

La planification des enseignements fournit des orientations et un cadre pour le développement des activités d'enseignement afin de garantir que les activités d'enseignement peuvent être menées conformément aux objectifs et aux orientations établis.

L'organisation des enseignements est la clé de la réalisation du plan d'enseignement. Elle permet de mettre en œuvre efficacement le plan d'enseignement et d'améliorer l'effet de l'enseignement grâce à des activités d'organisation et de gestion spécifiques.

Bien que le plan d'enseignement présente un certain degré de stabilité et de continuité, il doit également être adapté et optimisé de manière appropriée en fonction de la situation réelle au cours du processus de mise en œuvre.

Les organisations d'enseignement accordent plus d'attention à la flexibilité et à l'adaptabilité. Les enseignants doivent ajuster les stratégies et les méthodes d'enseignement en temps opportun en fonction de la situation réelle des apprenants et des informations en retour pendant le processus d'enseignement/apprentissage pour garantir un effet pédagogique maximal.

En définitive, quelle que soit la terminologie adoptée, les différentes langues s'accordent sur la typologie d'activités menées, partant de l'élaboration des curricula à la préparation spécifique des leçons.

II. Fondements théoriques de la PPD

La PPD se fonde sur des logiques philosophiques variées qui reflètent l'évolution de la pensée laquelle opposera une école dite traditionnelle à une autre dite moderne. Elle s'organise en phases suivant des étapes précises.

II. 1. Logiques philosophiques

Les PPD matérialisent la *relation didactique* et les *dimensions pédagogiques*. La *relation didactique*, résumée dans le schéma du SOMA⁸ de Legendre (1988, 2005), définit les rapports entre connaissance, maître, disciple et société. Il s'agit d'une part du processus d'analyse de la situation et de transmission des connaissances aux apprenants, et d'autre part du *focus* sur l'objet (savoirs/connaissances), sa planification et l'agent planificateur (enseignant). Velas (2011) dénombre trois *dimensions pédagogiques* : la *dimension axiologique* (convictions, valeurs, logiques, philosophie), la *dimension théorique* (conception, savoirs) et la *dimension pratique* (action, pratique). Au-delà de ces aspects, les programmations obéissent également à l'évolution, souvent dichotomique, des philosophies de l'éducation qui suivent des logiques variées.

La première, la logique de la rationalité technique a une visée analytique. Elle «suppose une relation linéaire entre les moments de la conception, de l'action et de l'évaluation, pensés comme des phases successives d'un seul processus». Ici, les fins et les moyens se définissent a priori et de manière déductive, le contexte peut être ignoré et l'évaluation pensée comme constatation des écarts entre projet initial et processus réel avec ajustement ultérieur des non-conformités détectées. La seconde, appelée aussi logique de la réflexion en action (Schön, 1993 cité par Castoldi, 2017), décrit le processus de pensée en action. Les fins et les moyens sont plutôt inductifs et la situation dans laquelle la réflexion se veut spontanée et intuitive est réhabilitée. L'adaptation est considérée comme une qualité essentielle pour le formateur et le moment d'évaluation devient l'occasion de redéfinir l'hypothèse de conception initiale (Castoldi, 2017, pp.124-125). On pourrait greffer à ces logiques les oppositions entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux, centration sur l'objet et centration sur l'apprenant, fermeture et ouverture des PPD.

Pour Cuq et Gruca (2017, pp.120-121), malgré leur différence, les savoirs sont complémentaires. Le savoir dit *déclaratif* désigne la connaissance abstraite qu'on peut énoncer et formaliser. Le savoir *procédural* par contre est implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication (s'agissant des langues), et il suppose l'automatisation des savoirs déclaratifs.⁹ Dans le parcours, le développement de ces savoirs peut être centré soit sur l'*objet*, soit sur l'*apprenant*.

8 L'acronyme SOMA signifie Sujet, Objet, Milieu, Agent.

9 Le savoir déclaratif est composé des compétences organisationnelles (grammaticale, discursive) et pragmatiques (fonctionnelle, sociolinguistique). Le savoir procédural est composé des compétences de compréhension, de production et des stratégies de communication.

Le parcours centré sur l'*objet* est traditionnel et fixé à l'avance, avec des contenus préconçus dans une progression fixe, linéaire, allant du simple au complexe (Cini, 2016, p.146 in Diadori). La centration sur l'*apprenant* focalise l'attention sur les relations entre ce dernier et l'enseignant. Ses besoins sont prioritaires. Les contenus ne sont pas fixés à l'avance, mais négociés. L'évaluation et les résultats obtenus sont continuellement discutés. L'attention se déplace du produit (ce qu'il faut enseigner) au processus (comment enseigner). Nunan (1988, pp.27-60) à cet effet parle de *product oriented syllabuses* et de *process oriented syllabuses*.

L'enseignant peut également adopter une logique de *fermeture* ou d'*ouverture* dans l'organisation du parcours d'enseignement/apprentissage. Dans le premier cas de figure, les Ppd sont élaborées de manière rigide. Chaque phase est alors définie en détail, ce qui donne lieu à une progression du processus de formation prédéterminée et non modifiable dans les différentes étapes. Dans le second cas, ils constituent un simple schéma de principes modifiable ultérieurement. Il s'agit d'un système dans lequel le projet, soumis à des vérifications lors de son exécution, permet d'intervenir en effectuant des révisions, le cas échéant, en respectant les critères de cyclicité. (Finazzi, 2018, pp.226-227).

La définition des finalités de l'école a également engendré des réflexions qui opposent une école dite traditionnelle à l'école moderne. Pour Castoldi (2017), le savoir scolaire (d'ordre logique, basé sur une approche analytique de la connaissance et qui priviliege les langages abstraits) est organisé en parcours d'apprentissages systématiques et structuraux. Il constitue le pilier de l'*enseignement-mur*, basé sur une séquence linéaire et hiérarchique enseignement-connaissance-étudiant-apprentissage. L'apprenant est vu comme un récepteur passif, reproducteur de connaissances préconçues. Ici le groupe classe est considéré comme obstacle. Dans l'*enseignement-pont* (vers la société), la linéarité des connaissances est remplacée par la circularité entre étudiant-connaissance-enseignant. Les connaissances théoriques considérées dans leur complexité, globalité et utilité pratique sont liées à un problème concret à résoudre dans le monde réel et le groupe classe est vu comme une ressource sur laquelle s'appuyer.

Ces deux types d'enseignement suivent respectivement les logiques de la *compression* et de l'*expansion*. Ces dernières reflètent l'antinomie théorisée par Krashen (1982) entre *apprentissage* et *acquisition*. La compression consiste à prendre en compte non seulement des variables telles que le temps, le lieu, les matériaux et à les calibrer mutuellement selon les besoins, mais aussi de le faire avec des éléments idéologiques, sociaux, économiques et techniques. En symétrie, l'*expansion* consiste à transformer le matériel didactique de la compression en des ressources utiles hors du contexte de classe. Par conséquent, les activités et exercices sont rédigés dans une perspective utilitaire (Cuq et Gruca, 2017, p.51). L'école suivra donc une *didactique passive* ou *active*, *essentialiste* et *éducative* ou *existentielle* et *culturelle*.

Les programmations de l'école *passives* suivent les logiques de la *rationalité technique*, de la *compression* et de l'*enseignement mur*. Ses savoirs sont *déclaratifs*, avec une *centration sur l'objet*. Elles sont tournées vers l'intérieur. La didactique *active* par contre associe l'alphabétisation (procédures et matériels pédagogiques formalisés, structurés) à la socialisation (procédures et matériels didactiques informels et non structurés) pour obtenir une école diversifiée et tournée vers l'extérieur (la société). Deux principes structurent cette action : d'un côté, l'organisation (vers l'extérieur par un rapport de réciprocité formative avec la société et vers l'intérieur avec le principe de *open class*¹⁰) et d'autre part la *circularité*¹¹ de l'environnement (promotion des processus cognitifs d'alphabétisation primaire, c'est-à-dire les connaissances de base, et d'alphabétisation secondaire, c'est-à-dire les métacognitions : capacité d'analyse et d'intuition-invention). Fraboni et Minerva (2013, pp. 222-224) présentent les attributs de la didactique *active* à travers la métaphore des 4 habits : l'*habit épistémique* (pratique-opérationnel, improvisé et éclectique), l'*habit pluriel* (éducation-recherche-créativité), l'*habit curriculaire* (complémentarité entre programme et programmation), l'*habit procédural* (changement de l'enseignement en apprentissage, alternance soit des procédures individualisées selon la diversité cognitive des élèves : leurs temps, rythmes, langages, logiques mentales, tracés graduels, les procédures et les connaissances cumulatives, soit des procédures non individualisées de promotion des connaissances à travers l'approche par problèmes). La *didactique existentielle et culturelle* professe l'idée d'une didactique ascientifique et aprogrammatique. Une école du hasard, peuplée d'expériences cognitives et socio-affectives, marquée par la spontanéité, l'improvisation et l'expressivité. La *didactique essentialiste et éducative* s'appuie sur le principe d'intentionnalité éducative, et de conception didactique avec le postulat méthodologique de l'école du projet qui ennoblit la programmation selon une procédure névralgique, pour construire un projet de formation - hypothétique et conjecturale - doté d'un coefficient élevé de rationalité (Fraboni et Minerva (2013, p.235).

En somme, comme on peut le voir, les différentes logiques de conception énumérées ci-dessus ne sont pas étanches, mais leur association et compatibilité garantissent l'équilibre du processus d'enseignement/apprentissage, l'activation d'une dimension formative en combinant des objectifs généraux et spécifiques. La tendance serait donc en faveur du choix éclectique de la logique conceptuelle de référence, qui est en amont du processus de matérialisation et de mise en œuvre

10 Les open class sont des classes non conventionnelles, différentes de la classe traditionnelle. Elles sont fermées ou en plein air (laboratoires, bibliothèques, musées, etc.).

11 Selon Lebeaume (2019) la *circularité* s'applique lorsque «les finalités éducatives de l'institution priment sur les contenus, les disciplines et les programmes ; les enjeux et orientations des politiques éducatives sont déclinés en un ensemble de composants articulés qui l'opérationnalisent».

des documents programmatiques. Après l'analyse de ces différentes logiques philosophiques, il est nécessaire d'approfondir la réflexion sur la façon dont celles-ci sont opérationnalisées dans les processus programmatiques de développement de l'action formative. La question qui se pose dès lors est la suivante : quelles sont les phases et les étapes d'une PPD ?

II. 2. Phases et étapes¹² d'une PPD

Toute activité d'enseignement n'est justifiée et fondée que si elle est programmée. Les phases et étapes de la programmation ont été développées par différents auteurs.

Bonaiuti et al (2017, pp.45-48) et Gola (2017-2018) proposent une liste non exhaustive des modèles existants. On peut citer entre autres, les 4 principes de Tyler (1949)¹³, le modèle ADDIE¹⁴, le modèle séquentiel de Taba¹⁵(1969), la taxonomie de Bloom¹⁶, les 4 principes de Merill¹⁷etc.

Castoldi (2017, pp.127-128) s'inspire des versions de Quaglino (1979) et Damiano (2007) et propose le développement de l'action pédagogique en 2 phases (1 moment informatif et 1 moment opérationnel) et 4 étapes étroitement liées dans une relation d'interdépendance (1.analyse des besoins, 2.conception, 3.mise en œuvre, 4. évaluation). Il enrichit la compréhension de ces 4 étapes avec le modèle de Kerr qui y associe un questionnement orientatif du processus réflexif et actionnel. La première étape répond à la question *pourquoi enseigner/apprendre?* Elle concerne les objectifs (cibles/buts/objectifs/performances/normes). La deuxième étape, celle des contenus culturels, ou des savoirs à développer, répond à la question de savoir *quoi enseigner/apprendre?* La troisième étape met en lumière le choix des processus de formation qui permettent de poursuivre les objectifs fixés par une médiation didactique entre contenu et sujet apprenant. La question est de savoir *comment enseigner/apprendre?* La dernière étape conclut le processus

12 Les mots phases et étapes sont synonymes selon le Petit Robert (2011). Ils épousent également les sens de degré, palier, période, pas, jalon. La distinction établie a pour but d'éviter la redondance dans l'identification du macro aspect et du micro aspect d'une même réalité.

13 Tyler considère 4 principes pour toute action de conception : 1. Les objectifs éducatifs, 2. Les expériences éducatives, 3. L'organisation, 4. La vérification.

14 Il est construit autour de 5 étapes : Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate (ADDIE).

15 Taba propose une construction de type séquentiel linéaire basée sur une succession logique-chronologique de 7 étapes : diagnostic des besoins, formulation des objectifs, sélection des contenus, organisation du contenu, sélection des expériences d'apprentissage, organisation des expériences d'apprentissage, évaluation.

16 Elle doit être résumée en 6 objectifs cognitifs : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

17 Ils sont centrés sur les tâches et visent à faciliter l'apprentissage par 4 étapes : activation, démonstration, application, intégration.

avec l'évaluation. La question posée est *comment évaluer le processus d'enseignement/apprentissage*? Il s'agit de définir les modalités, les critères et les instruments de vérification de la réalisation des objectifs de formation et l'efficacité de son action.

Le nombre d'étapes dépend clairement des auteurs. Finazzi (2018, pp.225-228) ira au-delà des 7 étapes de Taba (1969) : 1. Identification des objectifs de formation à atteindre (identification des connaissances, compétences et aptitudes que le projet de formation vise à développer au profit des personnes qui suivent la formation) ; 2. Définition des ressources disponibles ou à trouver : les installations (bâtiments, ensembles de bâtiments, campus, etc.) dans lesquelles les activités doivent être menées, le personnel enseignant, les équipements matériels de divers types ; 3. Le choix de la méthodologie pédagogique qui sera appliquée pour mettre en œuvre le processus de formation ; 4. La prévision des financements nécessaires (établissement du budget ou budget prévisionnel) pour mener à bien le projet global ; 5. La périodicité ou cadence des interventions didactiques ; 6. L'analyse de l'état (ou degré) de formation du groupe apprenant qui entreprend un parcours ; 7. L'évaluation des apprenants et la certification ultérieure des compétences acquises.

Il faut préciser que dans ce modèle, une large place est accordée à l'évaluation qui ne concerne pas seulement les apprenants, mais aussi les enseignants, d'où l'ajout de 2 étapes : 8. La Mise en œuvre du projet ou la traduction de ce qui est conçu en faits concrets, le relevé des facteurs favorables et obstacles dans une logique auto évaluative ; 9. L'évaluation du projet ou de l'efficacité du projet de formation (nombre d'élèves effectif, adéquation des équipements pédagogiques utilisés, validité des méthodes pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant, etc.). L'évaluation sera donc *ex ante*, c'est-à-dire effectuée par des commissions ou instituts spécialement chargés de cette tâche, qui donneront un jugement prévisionnel quant à l'adéquation ou à l'éligibilité du projet par rapport à son but (instances ministérielles, inspecteurs pédagogiques, animateurs pédagogiques), *in itinere* pour apporter des corrections éventuelles au plan général de l'exécution des activités (donc au projet de formation) et *ex post* pour mesurer les compétences acquises.

À partir des étapes et phases ci-dessus développées, on peut identifier 8 éléments constitutifs essentiels des planifications/programmations didactiques : les destinataires, les objectifs, les contenus, les méthodes, les activités, l'évaluation, les ressources, les périodes et le calendrier. Ces étapes sont applicables, quels que soient la typologie de programmation et les dispositifs formels structurels qui les encadrent.

III. Caractéristiques de la PPD

Après avoir présenté les différentes logiques philosophiques fondant l'élaboration des PPD et les différentes phases et étapes à suivre pour leur élaboration, il convient à présent de s'attarder sur les typologies de PPD existantes et les dispositifs didactiques formels et structurels dans lesquels elles se matérialisent.

III. 1. Typologies de PPD

Il existe plusieurs typologies de PPD. Ces dernières s'adossent aux philosophies et logiques développées au point 2.1. Les chercheurs les nomment et les organisent différemment. La liste proposée n'est pas exhaustive.

Arduini (2017) les organise en 3 grandes typologies : les programmations par objectifs, par concepts et par problèmes.

La *programmation par objectifs* a une matrice behaviouriste (Skinner, Pavlov, Watson). Son *iter* procédural est le suivant : analyse de la situation de départ, identification des besoins formatifs, définition des objectifs, définition des prérequis, définition des moyens et du temps, activités d'évaluation. Il s'agit là du modèle curriculaire classique de Tyler qui sera enrichi par les contributions de Nicholls, Mager, Bloom... Il met l'emphase sur les objectifs formatifs (généraux, spécifiques) (Castoldi, 2017, pp.129-130).

La *programmation par concepts* s'inscrit dans le sillage du cognitivisme (Piaget, Bruner, Gardner). Sur le plan idéologique, dans sa conception de l'apprentissage, elle essaye d'établir la relation entre les structures psychologiques de l'élève et les structures épistémologiques de la discipline. L'apprenant est au centre du *process*. La motivation est valorisée, la pluralité des styles d'apprentissages et des intelligences multiples sont prises en compte. Sur le plan didactique, elle consiste à identifier les mots clés d'une discipline dont le sens fondamental sera établi à travers un schéma conceptuel (2017, p.131).

Perpiglia (2017) range dans la grande famille de la *programmation par problèmes*, un large ensemble de méthodologies programmatiques telles que l'*apprentissage basé sur des projets* (*project learning*), l'*apprentissage par l'action* (*action learning*), l'*apprentissage coopératif* (*cooperative learning*), l'*apprentissage basé sur le travail* (*work based learning*), l'*approche métacognitive* et l'*apprentissage autonome*, la *controverse structurée* ou le *débat*, l'*enseignement interdisciplinaire*, l'*éducation par les pairs* (*peer education*), la *Résolution de problèmes*, l'*étude de cas*. À cela s'ajoute la *programmation par compétences* qui, comme les autres typologies, vise à : encourager le développement d'une approche réfléchie face aux problèmes ; favoriser la prise de conscience du caractère constitutif d'un problème ; permettre aux élèves de s'initier à l'analyse et à l'action dans des situations complexes ; stimuler l'intégration, le transfert et/ou la «mobilisation» des apprentissages ; stimuler l'engagement des apprenants et la prise de conscience de

leurs propres aptitudes ; inviter au développement des compétences interpersonnelles ; promouvoir la création d'une communauté d'apprentissage.

En s'appuyant sur les *syllabi* en tant que composantes essentielles des PPD, Nunan (1988, pp.27-60) organise les typologies de programmations suivant deux logiques philosophiques : la centration sur l'objet et la centration sur le *process*.

Dans le premier cas, les programmations peuvent être synthétiques/grammaticales (apprentissage différencié et graduel des parties du discours, présentation des règles grammaticales du simple au complexe), analytiques (accent sur l'emploi de la langue pour la communication), notionnelles (domaines de vie) et fonctionnelles (fonctions de communication). Dans le second cas, elles sont procédurales et basées sur les tâches.

De ce qui précède, on se rend bien compte qu'une PPD peut intégrer plusieurs typologies de programmation. Il s'agit là d'une approche multi syllabique¹⁸ dans la PPD. Elle permet d'enseigner séparément et de façon intégrée à apprendre à écouter, parler, lire, écrire, à interagir. On apprend la grammaire concomitamment aux lexiques, fonctions, notions, situations, aux aspects culturels, à la phonologie, aux habiletés et aux stratégies d'apprentissage (Mezzadri, 2015, p.60).

III. 2. Dispositifs didactiques formels et structurels

La tradition didactique a conçu un ensemble de dispositifs qui permettent de mettre en pratique les présupposés du cadre méthodologique de référence (Mezzadri, 2015, p.57). En d'autres termes, les dispositifs didactiques désignent le cadre, le réceptacle organisationnel matériel, structurel et chronologique permettant l'opérationnalisation de la transmission des savoirs disciplinaires et procéduraux. Il s'agit en autres de l'Unité didactique (UD), de l'Unité d'apprentissage (UA), du Module didactique (MD), de la séquence didactique (SD), du projet pédagogique (PP).

• Unité didactique (UD)

L'UD naît dans les années trente en Amérique et est appliquée en Glottodidactique dans les années soixante, comme activité de *problem solving* dans le cadre de la méthode directe et de l'approche communicative (Balboni, 1999, p.107). Elle désigne une «tranche linguistique -communicative» complexe basée sur un thème situationnel ou culturel d'une durée oscillant entre 8 et 10 heures (entre 6 et 8 pour certains) ou plus dans certains cas. Elle est articulée en séries d'unités d'apprentissage (à partir de deux). C'est le réceptacle programmatique structurel de base de l'enseignement des langues étrangères (Balboni, 2014). Elle se compose de trois grandes étapes : la motivation, le travail sur le texte et le contrôle. La phase de travail sur le texte est constituée d'un ensemble d'opérations que nous retrouvons dans l'UA.

18 Ce néologisme provient de la tradition anglo-saxonne. C'est un mot composé à partir du mot *syllabus*.

- **Unités d'apprentissage/unités d'acquisition (UA)**

L'unité d'apprentissage est aussi appelée unité d'acquisition. En général, comme pour l'UD, on attribue son origine à la psychodidactique de la Gestalt¹⁹ qui décrit la perception comme une séquence de 03 phases : globalité, analyse, synthèse. C'est de ce modèle que découlent les 06 phases de l'UA identifiées par Mezzadri (2020, pp.67-73) à savoir : *motivation, globalité, analyse-réflexion-synthèse, contrôle* (évaluation, remédiation). Il faut cependant préciser avec Mezzadri (2020, p.61) qu'il existe d'autres mots pour identifier ce dispositif d'enseignement des langues (ex. chapitre, leçon, etc.). De ce qui précède, on peut dire que l'UA est une seule leçon. Lorsqu'il y en a plusieurs, interdépendantes, liées à l'atteinte d'un objectif ou au développement d'une compétence, elles constituent une UD.

- **Module didactique (MD)**

Balboni (2002) entend par module, un segment autosuffisant du cursus, basé sur des domaines communicatifs complexes. Sa durée dépasse celle de l'UD et se caractérise par des séquences didactiques programmées sur plusieurs semaines. C'est un dispositif large, composé d'un groupe d'UD cohérentes du point de vue des objectifs et des contenus (Mezzadri, 2020, p.78).

- **Séquence didactique (SD)**

Le site internet [reussirlecrpe.com²⁰](http://reussirlecrpe.com) propose la définition suivante :

Ensemble de plusieurs séances respectant une progression, nécessitant de concevoir son enseignement non pas par séances, mais à plus long terme, de la situation de départ à l'évaluation, en passant par l'entraînement. Unité de sens organisée autour de l'atteinte d'un objectif général communiqué aux élèves.

Contrairement aux autres dispositifs qui ont des dimensions axiologiques, théoriques et praxéologiques, la SD est liée à l'organisation des temps didactiques. Il s'agit d'un découpage temporel qui détermine la progression de l'activité d'enseignement/apprentissage, généralement exprimé en semaines (06 en général). Cette définition confirme le fait que la séquence soit un cadre temporel qui accueille d'autres dispositifs didactiques plus opérationnels, en l'occurrence les MD caractérisés par l'unicité de leurs objectifs qui sont généraux.

- **Projet pédagogique (PP)**

Le PP est un document rédigé pour une période de formation pour une classe donnée (Prost et Moreno, 2015). Il traduit au niveau opérationnel

19 La théorie de la Gestalt s'affirme dans le milieu allemand à partir des années trente du XXe siècle. Leur vision de la perception humaine a donné naissance au modèle didactique basé sur la séquence globalité-analyse-synthèse, qui sera ensuite développée pour établir le modèle opérationnel des phases de l'unité d'enseignement. (Mezzadri, 2020, p.61)

20 Le sigle CRPE est mis pour Concours de Recrutement des Professeurs des écoles françaises.

les intentions éducatives en décrivant les hypothèses de travail concrètes et flexibles qui seront privilégiées. Il s'élabore en équipe ou individuellement, conformément au programme d'études et au Plan de l'Offre de Formation (POF)²¹ de son école (Pasciuti, 2014). En plus des intentions, Il précise les activités proposées, de même que les buts et objectifs à atteindre, la planification des étapes, les dispositifs et moyens à mobiliser, etc. Il doit être changé chaque année pour s'adapter aux besoins changeants des différents groupes occupant les mêmes classes.

Le document correspondant dans la tradition anglophone est le *scheme of work* :

Describes the content and learning experiences that should be treated every term of the academic year (Okai, 2010). This scheme of work is very important to the teacher in that it guides him in planning the unit of instruction and consequently the daily lessons in line with the time available for each topic in the term. The scheme of work also guides supervisors of schools in determining the efforts of the schools and teachers towards meeting the societal demands on them. (Maxwell, Musingafi et al, 2015)

Le *scheme of work* est donc une sorte de guide pour l'enseignant qui organise son travail, en gardant des traces écrites pour vérifier les écarts entre la programmation et la réalité. Il est structuré en unités dans une progression hebdomadaire : «The unit plan can [...] be described as the organised sequence of content and learning experience derived for an analysis of the scheme of work designed to be covered by the class within a period of weeks» (Okai, 2010 cité par Maxwell, Musingafi et al, 2015).

Il importe de préciser que le PP est aussi appelé *progession pédagogique* dans la zone francophone. Si dans les deux conceptions l'année scolaire est structurée en une suite de séquences qui obéit à une logique d'apprentissage progressif, la différence réside dans l'origine de la notion de projet que l'on peut rattacher à la pédagogie par projet.

Champagne, Goldschmid et Goldschmid (1977) cité par Talbot (1990, p.3) définissent le projet comme «un travail théorique ou pratique de longue haleine fait par un étudiant (ou un petit groupe) sous la supervision d'un professeur. Le produit final peut prendre la forme d'une thèse, d'un plan, d'un modèle, d'un rapport, d'un mémoire, etc.» La pédagogie par projet est caractérisée par :

La nécessité pour l'étudiant de faire preuve d'initiative dans la réalisation de son projet. La conception du projet revient généralement à

21 Le POF est issu de la tradition italienne. Il correspond au projet éducatif ou projet scolaire de l'école française.

l'étudiant; de plus, la mise en œuvre fait appel à sa responsabilité pour un ensemble d'activités utiles à sa formation, autant sur les plans cognitifs (savoir), et affectifs (savoir-être) qu'au plan psychomoteur (savoir-faire). (Talbot, 1990, p.3)

Ce modèle pédagogique trouve son fondement dans la didactique *active* développée dans le point 2.1. L'accent est mis sur des tâches associant l'alphabétisation (primaire, secondaire) à la socialisation.

De ce qui précède, on peut logiquement supposer que la *progression pédagogique* mute en PP si elle est reliée à la logique conceptuelle de la complexité qui se fonde particulièrement sur les planification/programmation par les problèmes (apprentissage par projets, apprentissage coopératif, apprentissage fondé sur le travail, approche métacognitive et apprentissage autonome, controversée structurée ou débat, didactique interdisciplinaire, éducation par les pairs, résolution de problèmes, étude de cas...).

Sur le plan formel, les documents de programmation associent texte en prose et tableaux pour présenter leurs constituants, avec une plus grande présence de l'une ou l'autre modalité décidée par le concepteur ou l'institution (ministère, école).

III. 3. Niveaux d'interventions des acteurs, responsabilités et normes institutionnelles

• Niveaux d'intervention et responsabilités

Beacco et al (2015, p.113) identifient 05 niveaux d'intervention interconnectés dans la conception et la programmation des activités didactiques : «niveau international (supra), national/régional (macro), niveau de l'école (meso), niveau de la classe, du groupe pédagogique ou de l'enseignant (micro) et aussi au niveau individuel (nano)». Piasciuti (2014) préfère distinguer le national du régional et propose plutôt une organisation en 06 niveaux d'intervention :

- Le niveau supranational, parfois continental ou au-dessus du continent. Il fixe les objectifs universels de l'école, établit les protocoles de communication entre les différentes politiques et pratiques scolaires nationales, détermine les normes que tous les États s'engagent à respecter, par le biais de recommandations et de documents stratégiques²²;
- Le niveau national ou de l'État, à travers les programmes, les programmes d'études indique les buts, les objectifs, les compétences, les contenus, les critères méthodologiques d'évaluation pour les différents degrés scolaires (Indications Nationales);

22 De ces interventions supranationales est né le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) à l'initiative de l'union européenne. On peut aussi citer des organismes de tutelle des Nations unies comme l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Le niveau régional ou local. Il applique autant que possible les indications nationales en tenant compte des différentes réalités territoriales ;
- Le niveau de l'établissement ou de l'école, constitué par la collégialité des professeurs. Il adapte les indications nationales et locales aux caractéristiques spécifiques de l'usager (Projet pédagogique, POF) ;
- Le niveau de classe, qui est constitué par tous les enseignants enseignant dans une classe ou un groupe d'élèves spécifique. Il fixe des objectifs, des activités, des contenus, des objectifs de compétence (projet pédagogique de classe) ;
- Le niveau disciplinaire : l'enseignant ou les enseignants qui appartiennent à un domaine disciplinaire établissent des priorités pédagogiques (projet pédagogique de domaine/matière).

Niveaux d'intervention et responsabilités des acteurs dans la PPD

Niveaux d'intervention	Rayon/zone d'action correspondante	Responsables	Documents correspondants
Niveau supra	International	Organismes supranationaux (commissions, comités, ONG)	Recommandations, Cadres, Protocoles
Niveau macro	National	Experts en conception/planification/programmation	Programmes, curricula, indications
	Local ou régional	Responsables locaux	Indications
Niveau meso	Institut ou école	Collégialité des enseignants	Projet scolaire/éducatif/ d'établissement
Niveau micro	Classe	Enseignants de la classe	Projet pédagogique de la classe
	Disciplinaire	Enseignant(s) de la discipline	Projet pédagogique de la discipline, cahier de préparation, fiches (de préparation) pédagogiques
Niveau nano²³	Individuel	L'apprenant	

23 Le niveau nano se réfère au Socioconstructivisme qui implique l'implication personnelle

Niveaux d'intervention	Rayon/zone d'action correspondante	Responsables	Documents correspondants
Niveau supra	International	Organismes supranationaux (commissions, comités, ONG)	Recommandations, Cadres, Protocoles
Niveau macro	National	Experts en conception/planification/programmation	Programmes, curricula, indications
	Local ou régional	Responsables locaux	Indications
Niveau meso	Institut ou école	Collégialité des enseignants	Projet scolaire/éducatif/ d'établissement
Niveau micro	Classe	Enseignants de la classe	Projet pédagogique de la classe
	Disciplinaire	Enseignant(s) de la discipline	Projet pédagogique de la discipline, cahier de préparation, fiches (de préparation) pédagogiques
Niveau nano²⁴	Individuel	L'apprenant	

Cette proposition de synthèse des niveaux d'intervention permet d'affirmer avec Balboni (2014) que la planification/programmation est le fruit d'une politique éducative et scolaire et doit donc être confiée à des spécialistes qui traduisent en projet curriculaire les lignes politiques de l'institution. La tâche est donc confiée à des comités, des spécialistes, des experts qui établissent les curricula et les syllabus, c'est-à-dire les contenus des différents niveaux. Ce qui revient à l'enseignant de faire individuellement ou collégialement est la planification/programmation didactique en se référant au programme ou curriculum prescrit.

- **Réglementation de la planification/programmation**

La question de la norme pose deux problèmes fondamentaux : la typologie et le degré de prescriptibilité. En ce qui concerne la typologie, la norme porte deux de l'apprenant dans la construction de son savoir.

24 Le niveau nano se réfère au Socioconstructivisme qui implique l'implication personnelle de l'apprenant dans la construction de son savoir.

vêtements, l'un disciplinaire et l'autre institutionnel. Sur le plan disciplinaire, il s'agit des canons prescrits par la discipline elle-même pour l'application de ses théories, de ses méthodologies. Sur le plan institutionnel, il s'agit de l'orientation, du choix utilisé par un pays parmi les différentes propositions épistémologiques disponibles, selon la politique éducative en général, et de la politique linguistique en particulier. Il est souvent transmis par des programmes ou cursus officiels, guides pédagogiques, décrets, indications, recommandations, selon le niveau d'intervention (supranational, national, régional, institut).

À la lumière de la littérature scientifique qui prescrit l'éclectisme méthodologique et la prise en compte des variables environnementales et individuelles, et vu les différents niveaux d'intervention ci-dessus, on peut considérer le degré de prescriptibilité fortement relatif. La relativité de la norme institutionnelle n'est pas surprenante, vu le caractère changeant qu'elles prennent en fonction de l'évolution culturelle des sociétés. Amigue (2009, p.16) l'explique mieux :

Selon la perspective historico-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à une transformation sociale (...). La prescription est le fruit du travail de «groupes d'experts», de «comités de programmes», c'est la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays. L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. La prescription se présente souvent à la fois comme nouvelle et ancrée dans la tradition. Témoin historique d'un processus social, elle est le résultat – actuel et provisoire – de réformes successives.

Le problème qui se pose au niveau professionnel est que souvent «la prescription, d'un côté (...) dit quoi faire, mais pas comment faire (et) d'un autre côté, le métier qui ne dit pas comment faire, parce qu'il est porteur de techniques incorporées ou de ressources potentielles» (Amigue (2009, p.16). Face à cela, il est conseillé aux professionnels de ne pas considérer les prescriptions comme des injonctions anxiogènes, mais de tenir compte de leur caractère évolutif. Il est donc important de les considérer comme un point de départ de réélaboration individuelle ou collective. Elles constituent une «mémoire agissante dans un milieu de travail donné, qui, loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle.» (Amigue, 2009, p.16).

En résumé, l'orientation philosophique, les modèles et typologies de programmation, les dispositifs didactiques choisis se matérialisent par des documents programmatiques de différents types, selon le niveau d'intervention.

III. 4. Échéanciers et étapes de la préparation de l’élaboration des documents PPD

Parmi les variables qui conditionnent la préparation et la réussite de la programmation, il y a le calendrier qui couvre les phases de sélection, gradation des contenus, implémentation et contrôle. Haynes (2010, p.74) identifie 3 types de préparation : à long terme pour l’élaboration du programme d’études, à moyen terme pour l’élaboration de la PPD, et à court terme pour la programmation des leçons. Les enseignants interviennent dans la seconde et la troisième catégorie. S’agissant de la préparation à moyen terme, Prost et Moreno (2015, p.5) situent son début en juin de l’année scolaire précédente pour l’élaboration d’un nouveau projet didactique ou la mise à jour des anciens projets. La préparation à court terme est ponctuelle. Elle peut être quotidienne ou hebdomadaire et dépend des habitudes de l’enseignant qui naviguera entre son cahier de préparation et ses fiches (de préparation) pédagogiques.

Conclusion

En définitive, l’enseignant ne saurait se soustraire à l’activité de PPD. Malgré la grande diversité du métalangage, la glottodidactique comparée permet de déceler les subtiles nuances sémantiques et la constance qui réside dans la matérialité des réalités discutées à travers divers documents. Face à la nature duale et parfois dichotomique des philosophies éducatives, l’approche privilégiée est mixte, en faveur de l’activation de la dimension de formation qui combine objectifs généraux et spécifiques. Quelles que soient les prescriptions curriculaires ministérielles ou l’inclination du professeur en faveur d’une typologie de programmation au détriment des autres, il est conseillé d’opter pour l’éclectisme puisque dans la réalité des faits, les programmations intègrent plusieurs *syllabus* (grammatical, thématique, lexical, etc.). En ce qui concerne la réglementation institutionnelle, elle doit être relativisée lorsqu’elle s’oppose à la réglementation disciplinaire. Il est nécessaire que l’enseignant s’adapte, fasse des choix logiques et équilibrés entre les deux réglementations et gère bien le calendrier dans la préparation de ses PPD.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Abdoul Djilil, S. (1993). *La planification des apprentissages : définition et méthodologie*. Revue périodique sur le Développement et la Planification, 1–2, Égypte.
- At-Tib, A. (1999). *La planification en éducation*. Centre Universitaire Moderne, Alexandrie.
- Amigues, R. (2009). *Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité*. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 42(2), pp. 11–26.
- Arduini, G. (2017–2018). *Didattica generale [Lezione 3]*. Università degli Studi di Cassino e del Lazio.
- Balboni, P. E. (1999). *Educazione bilingue*. Guerra, Perugia.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. UTET Università, Torino/Novara.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher/Bonacci, Torino.
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Université TÉLUQ, Montréal.
- Beacco, J.-C., et al. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci Editore, Roma.
- Borg, S. (2003). *Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*. Colloque ADCUEFE.
- Carriazo Diaz, C., et al. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(esp.3).
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci Editore, Roma.
- Cini, L. (2016). La programmazione per la L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri (nuova ed.)*. Le Monnier, Milano.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Diadori, P. (a cura di). (2016). *Insegnare italiano a stranieri (Nuova ed.)*. Le Monnier, Milano.
- Dijkstra, S. (2004). Theoretical foundations of learning and instruction and innovations of instructional design and technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives* (pp. 1–25). Mahwah Publishers.

- Ernst, C. (2019). *Konzeption und Planung von Unterrichtssequenzen. Bereich für Germanistik – Fachdidaktik Deutsch*, WiSe 2019/20.
- Etape. (2011). *Le Petit Robert (Édition Millésime 2011)*. Paris.
- Finazzi, F. (2018). *La progettazione didattica nel Novecento: teorie e problemi*. ECPS Journal, 17, Università degli Studi Niccolò Cusano. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Edizioni Laterza, Roma.
- Frabboni, F. (2013). Fenomenologia della ricerca. In M. Baldacci & F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 5–41). UTET Libreria, Novara.
- Gola, G. (2017–2018). *Corso di didattica generale e metodologia del gioco e dell’animazione*. Università degli Studi di Trieste.
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. Continuum International Publishing Group, London.
- Institut Confucius. (2015). *Standard for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*.
- Lebeaume, J. (2019). *Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs*. Éducation et Didactique, 13(1). <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3745>
- Mazoua, V. (2020). La formation des enseignants de langues étrangères dans les écoles normales supérieures (ENS) du Cameroun : quel profil de sortie ? In : G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun* (pp. 93–108). Éditions Clé, Yaoundé.
- Montaigne, A. (2009). *Nous allons construire une progression des apprentissages : quelques questions dans une perspective curriculaire*. 3e Séminaire GRCDI, Rennes. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468868](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468868)
- Musingafi, C. C. M., Mhute, I., Zebron, S., & Kaseke, K. E. (2015). *Planning to teach: Interrogating the link among the curricula, the syllabi, schemes and lesson plans in the teaching process*. Journal of Education and Practice, 6(9), pp. 1–8.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere (Vol. 3)*. Loescher Editore, Torino.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.
- Palkova, A. V., & Sapozhnikova, M. (2021). *Instructional design in foreign language teaching*. SHS Web of Conferences, 127, 03005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112703005>.
- Pasciuti, M. (2014). *La progettazione del curricolo verticale per competenze alla luce*

- delle Indicazioni 2012. Università di Modena e Reggio Emilia. [<https://www.culthera.it>] (<https://www.culthera.it>)
- Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation, 22, pp. 3–13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003> (<https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>).
 - Pellegrino, J. W. (2004). Complex learning environments: Connecting learning theory, instructional design, and technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Mahwah Publishers.
 - Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation, 24 (3), pp. 487–514.
 - Prost, S., & Sierra Moreno, P. (2015). *Guide pour l'élaboration du projet pédagogique*. Académie de Dijon.
 - Reuter, Y. (Ed.). (2013). Programmation didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 179–183). De Boeck Supérieur.
 - Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? In M. Bouhon et al., *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 75–86). Presses Universitaires de Louvain.
 - Seel, N. M., & Dijkstra, S. (Eds.). (2004). *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Mahwah Publishers.
 - Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
 - Talbot, R. W. (1990). *L'enseignement par projet*. Revue des sciences de l'éducation, 16(1), pp. 111–128. [<https://doi.org/10.7202/900655ar>] (<https://doi.org/10.7202/900655ar>)
 - Vellas, E. (2011). *Pour parler clair : définir la pédagogie*. Dialogue, 141, Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN).

Mémoires et thèses

- Mvogo Mbassi, T. (2022–2023). *Teoria e pratica della programmazione didattica delle LS nelle scuole secondarie camerunensi: un'esperienza sul campo* [Thèse de master, Université de Douala].
- Sadiq, 'Aqil Abd ar-Rida. (2021). *Élaboration d'un programme didactique des compétences de l'oral pour les élèves du primaire* [Mémoire de licence]. Université D de Koufa.

Textes officiels

- División de Educación General Ministerio de Educación de Chile. (2019). Planificación de la enseñanza: Dimensión – liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. [<http://liderazgoeducativo.mineduc>] (<http://liderazgoeducativo.mineduc>)
- Documento de apoyo para la capacitación. (s.d.). La planificación y

programación en la enseñanza. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. [<http://servicios2.abc.gov.ar>] (<http://servicios2.abc.gov.ar>).

Sites internet

- [<https://fanyi.baidu.com>] (<https://fanyi.baidu.com>)

VIII

Programmation pédagogico-didactique annuelle des Langues Étrangères Non Officielles au secondaire : étude de terrain et propositions pédagogiques

- *Mvogo Mbassi Telesphore (telesphore_m@yahoo.fr), Université de Bertoua*

Résumé

La consubstantialité de la programmation pédagogico-didactique (PPD) au métier d'enseignant en fait un sujet digne d'intérêt. Les difficultés éprouvées par les enseignants de Langues Étrangères Non Officielles (LENO) du secondaire dans l'élaboration des documents y afférents constituent l'objet principal de cette étude. L'univers de recherche est constitué dans un premier temps, de documents de programmation pédagogico-didactique annuelle (PPDA) et d'enseignants qui les élaborent, et dans un second temps de programmes d'études des Écoles Normales Supérieures (ENS) en charge de la formation initiale des enseignants de LENO, afin de diagnostiquer l'origine des difficultés éprouvées par ces derniers. Sur la base d'un échantillonnage mixte (stratifié/aréolaire et par quota), d'un sondage et d'une analyse de contenu, il est relevé une carence en connaissances théoriques et pratiques sur l'élaboration des documents de PPDA, ainsi qu'une quasi-absence de cette thématique lors de la formation initiale, d'où la nécessité d'un *vade-mecum*.

Mots clés

Programmation pédagogico-didactique, dispositifs didactiques, projet pédagogique

Abstract

The close relationship between Instructional Design (ID) and the teaching profession makes it a critical area of inquiry. This study examines the challenges faced by secondary school teachers of Non-Official Foreign Languages (LENO) in developing effective Syllabus Design

documents. Drawing on both teachers' instructional materials and the training curricula of Higher Teacher Training Colleges (ENS), the research seeks to trace the origins of these difficulties. Using a mixed sampling approach, surveys, and content analysis, findings reveal a lack of both theoretical grounding and practical competence in syllabus design, as well as the near absence of this topic in initial teacher education programs. The study concludes by proposing a practical guide (*vade mecum*) to strengthen teachers' instructional and syllabus design capacities, thereby enhancing the overall quality of foreign language education in the Cameroonian context.

Key words

Instructional design, syllabus, didactic devices

Introduction

Le dictionnaire des concepts fondamentaux de Reuter et Al (2013, pp. 179-183) entend par *programmation didactique* le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Au sens large, elle désigne l'élaboration du *curriculum* qui est l'ensemble des programmes disciplinaires. Au sens restreint, il s'agit de l'organisation temporelle de la découverte des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue. C'est ce second aspect qui sera traité dans cet article sous l'appellation de «programmation pédagogico-didactique annuelle» (PPDA).

La nécessité d'investiguer ce sujet part de deux constats faits dans le cadre de l'exercice des fonctions d'enseignant de LENO (de 2011 à 2015), d'inspecteur pédagogique régional (de 2015 à 2018) et d'inspecteur pédagogique national (de 2018 à nos jours). Tout d'abord, sa consubstantialité au métier d'enseignant, ensuite, les difficultés éprouvées par les enseignants dans l'élaboration des documents y afférents (projet pédagogique, fiche de progression). Ces derniers feront l'objet d'une enquête menée par Mvogo (2023), à l'effet d'améliorer la qualité de leur élaboration par rapport à la norme scientifique.

Il s'agira donc dans un premier temps de présenter la méthodologie et les résultats de cette enquête relative à la problématique de la PPDA des LENO au secondaire, pour dégager les caractéristiques de cette dernière dans un second temps, et procéder dans un troisième temps à la proposition d'un *vade-mecum* de l'élaboration du principal document de programmation annuelle, à savoir le projet pédagogique.

I. Cadre méthodologique de la recherche

Le cadrage méthodologique de la recherche a consisté dans un premier temps à identifier la typologie de recherche, dans un second temps à déterminer l'échantillonnage et dans un troisième temps à sélectionner les méthodes et les instruments de recherche.

I. 1. Typologie de la recherche

Le caractère mixte de la population étudiée (enseignants de LENO, documents de PPDA, programmes d'étude des LENO dans les écoles normales supérieures) a permis de rattacher l'étude à deux approches de recherche : la recherche empirico-expérimentale et la *program evaluation*. La première approche a une double dimension. La dimension expérimentale avec sa triple mission d'observation-interprétation-vérification des processus formatifs, et la dimension empirique dont les outils de détection, de mesure des dynamiques relationnelles et des performances cognitives des sujets dans les théâtres de l'école et de l'extrascolaire

sont hautement formels et fiables (Martini, 2013, p.78). La seconde approche dite *program evaluation* ou encore *curriculum et évaluation* chez les francophones, utilise les instruments suivants : *interviews questionnaires, protocol analysis, transcript analysis, stimulated recall, seating chart observation records* (Nunan, 1992).

I. 2. Échantillonnage

Pour l'étude des documents de PPDA, le choix est porté sur un échantillonnage mixte, c'est-à-dire stratifié et aréolaire (probabiliste) ou *area sampling* et par quota (non probabiliste) ou *quota sampling* (Beaud, 2003, pp. 211-242). Ce choix technique a permis de dresser une carte (échantillonnage aréolaire/topographique) de 03 régions, 08 départements, stratifiée (échantillonnage par strates) en 04 sous-disciplines (allemand, chinois, espagnol et italien). Il en a résulté l'analyse de 70 documents de programmation annuelle, soit 41 pour l'allemand, 11 pour le chinois, 05 pour l'espagnol et 13 pour l'italien. En ce qui concerne l'échantillon des enseignants de LENO, leur sélection a été associée à l'origine des documents étudiés. 18 enseignants ont participé à la recherche, dont 03 d'italien, 07 d'allemand, 03 d'espagnol et 05 de chinois.

En ce qui concerne les programmes d'études, ils ont été regroupés par discipline, cycle et école de formation¹. Les programmes d'études examinés sont ceux de l'allemand et de l'Espagnol pour l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Yaoundé 1, du chinois et de l'italien pour l'ENS de l'Université de Maroua. Les autres critères déterminants justifiant la constitution des échantillons de l'univers de recherche sont l'*homogénéité* et l'*hétérogénéité* de la population. La comparaison entre les éléments constitutifs de l'échantillon de recherche est de type longitudinal, c'est-à-dire «on compare un phénomène dans plus d'une communauté/région au cours d'une même période» (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2021, pp.17-18). L'intérêt de ce travail est de rechercher dans le corpus, la structure et les modèles théoriques des programmations pédagogiques et la place accordée à cette thématique dans la formation initiale des enseignants.

I. 3. Méthodes et instruments de recherche

Les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs fixés sont : l'analyse de contenu et le sondage, avec leurs instruments respectifs à savoir, la grille d'analyse et le questionnaire.

La première méthode a permis de coupler des techniques quantitatives, objectives et systématiques de description des contenus propres à la méthode thématique classique, aux techniques qualitatives typiques de la méthode de l'analyse du discours qui, contrairement aux précédentes, permettent de saisir les sens impli-

¹ La formation prévoit 03 ans pour le premier cycle et 2 ans pour le second cycle. Les ENS concernées par l'étude sont celles de Yaoundé et Maroua.

cites et sous-jacents des textes. Les contenus sont placés dans des grilles d'analyse tabulaires interprétées de manière inférentielle (analyse inductive) selon un processus en 04 étapes : *segmentation*, c'est-à-dire «opération de lecture du document qui extrait une partie du document comme étant significative pour le chercheur» (Sabourin, 2003, pp. 357-385), *catégorisation* ou classification, c'est-à-dire organisation du document en thèmes et sous-thèmes, *codification*, c'est-à-dire attribution de codes pour faciliter la dernière étape d'*interprétation*.²

Pour ce qui est de la seconde méthode, le sondage, encore appelé «enquête sur échantillon», le recours au questionnaire et à l'échantillonnage a été nécessaire. L'analyse du corpus était guidée par le questionnement suivant : quelle dénomination les enseignants donnent-ils aux documents de PPDA? Savent-ils quelles philosophies sous-tendent leur élaboration? Connaissent-ils les modèles et typologies existants, les phases et étapes de leur élaboration? Ces documents peuvent-ils être échangés entre collègues et entre régions? Doivent-ils être harmonisés au niveau national? Cette thématique est-elle suffisamment abordée lors de la formation initiale? Les données qui suivent sont le fruit de cette recherche scientifique.

II. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont présentés sur la base des trois composantes de l'univers de recherche (population cible), à savoir : les enseignants de LENO, leurs documents de PPDA et les programmes d'étude des LENO dans les ENS.

II. 1. Sondage des enseignants (questionnaire)

• Profil des enseignants

S.1.Q.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ³						
Profil des enseignants		Matières enseignées				
		Italien	Espagnol	Allemand	Total	
Grade	PLEG	1	1	3	4	9
	PCEG	4	2		3	9
Expérience professionnelle	+ de 10 ans		1	2	3	6
	– de 10 ans	5	2	1	4	12

² Pour des approfondissements sur l'analyse du contenu, voir Sabourin (2003), Blais et Martineau (2006), Daigneault et Pétry (2017).

³ Le code S.1.D.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 désigne la section du questionnaire (S.1 = section 1) et les 07 questions y afférentes (Q.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Diplômes universitaires	Licence	5	3	1	6	15
	Maitrise					
	DEA					
	Master				1	1
	Doctorat			2		2
Diplômes professionnels	DIPES 1	4	2		2	8
	DIPES 2	1	1	3	5	10
École de formation	ENS/Maroua	5	3	3	3	14
	ENS/Ydé				4	4

• Formation initiale

Cours de didactique et pédagogie + langue d'enseignement

S2.1.Q1a + S2.1.Q1b	Cours de pédagogie et didactique+ langue d'enseignement	Langue d'enseignement	Nombre/discipline ⁴			
			ench	enall	enit	enesp
	Didactique des langues étrangères	Français		3/7		
	Didactique de l'allemand	Allemand		6/7		
	Didactique des langues étrangères et NTIC	Français +anglais		3/7		
	Didactique/pédagogie générale	Français	2/5	3/7	2/3	
	Didactique des disciplines	Français	3/5	3/7	1/3	2/3
	Psychopédagogie	Français	3/5			
	Didactica del español	Espagnol				3/3
	Didactique du français	Français				1/3
	Didactique (et analyse des programmes) du chinois	Chinois	5/5			
	Didactique, éthique et docimologie	Français	1/5			
	Glottodidattica dell'italiano	Italien			2/3	

4 Les codes ench, enall, enesp, enit désignent respectivement les enseignants de chinois, d'allemand, d'espagnol et d'italien.

Étude de la thématique de la PPD

S2.1.Q2a	Évocation du thème de la PPD	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	5	6	3	2	16
	Non		1		1	2
S2.1.Q2b	Cours dans lequel le thème a été étudié					
	Didactique		1			1
	Stage pratique	4	5	3		12
	Journée pédagogique		1			1
	TD et TPE				1	1
	Cours	1	1		1	3

Étude de la thématique de la PPDA

S2.1.Q3	Étude de la thématique de la PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	4	4	3	3	14
	Non	1	2			3
	Furtivement			1		1

Élaboration pratique d'une PPDA

S2.1.Q4	Élaboration complète ou partielle d'une PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	5	4	3	2	14
	Non			3	1	4

Évaluation de la compétence des enseignants dans l'élaboration d'une PPDA

S2.1.Q5	Évaluation de la capacité à élaborer une PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	3				3
	Non	2	7	3	3	15

• Connaissances théoriques

Champ théorique disciplinaire de la PPD

	Champ théorique disciplinaire de la PPD	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
S2.2.Q1 + S2.2.Q2	Behaviourisme et socioconstructivisme				2	2
	Planification des apprentissages				1	1
	Didactique (des disciplines)	3	2	1		6
	Programmation (des études)	1		1		2
	Intégrées		1			1
	Didactique et curriculum		1			1
	Total	4	4	2	3	14

Phases de la PPD

S2.2.Q3	Phases de la PPD
Enall 1	1.lecture du programme; 2.évaluation diagnostique; 3.élaboration du projet pédagogique; élaboration de la fiche de planification.
Enall 2	1.thématiques, intégrées, axées sur le contenu ou la matière et axées sur les tâches.
Enall 3	1. lecture du programme officiel; 2.exploitation du calendrier scolaire ; 3.évaluation diagnostique; 4. Élaboration du projet pédagogique
Enall 4	1.lecture du programme officiel; 2.évaluation diagnostique en classe ; 3.adaptation du programme aux résultats de l'évaluation; 4. Élaboration du projet pédagogique et fiche de progression
Enall 5	1.connaissance du programme; 2connaissance du volume horaire annuel et hebdomadaire; 3.connaissance du calendrier annuel; 4.définition des compétences et objectifs; 5.recherche des supports (Manuels et autres); 6.définition des activités et leurs durées; 7élaboration de la planification
Enall 6	Pas de réponse
Enall 7	Pas de réponse
Ench 1	1.élaboration des compétences terminales et transversales; 2.élaboration des modules; les séquences didactiques (périodes); 3.exemples de situations; 4. Objectifs; 5. Savoir-faire; 6. Durée et temps.
Ench 2	1.Définition des objectifs; 2.formulation des questions; 3. Élaboration du plan; 4. Sélection des activités de l'enseignant et de l'apprenant
Ench 3	Planifier en fonction des élèves
Ench 4	1. Lecture du programme ; 2. Élaboration du projet; 3. Élaboration de la fiche de progression
Ench 5	1. définition des objectifs et des compétences; 2. L'étape engagée; 3. Le stade d'étude; l'étape d'activation; 4. Fin de la leçon
En-esp 1	1) analyse de l'environnement, la compétence, le diagnostic; 2. La formulation (contexte, stratégie, objectifs et plan d'action; 3. Programmation des activités; 4. Exécution (coordination des initiatives, communication des périodes.
En-esp 2	1. analyse; 2. Stratégies ou objectifs; 3. Les programmes ; 4. Le plan d'action
En-esp 3	1. définition des objectifs d'enseignement; 2. Identification des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être); 3. Définition du temps utile; 4. Organisation des ressources; 5. Définition des éléments et types d'évaluations.

Enit 1	1. Création des contenus d'enseignement de la discipline; 2.Définition des objectifs; 3.La conception, 4. La réalisation; 5.le suivi et l'évaluation de ces contenus
Enit 2	Pas de réponse
Enit 3	1. clarifier la position stratégique; 2.hierarchiser les objectifs; 3.élaborer un plan stratégique; 4.mettre en œuvre et gérer cette stratégie; 5.suivi et évaluation du plan.

Déférence entre programme, curriculum et syllabus

S2.2.Q4	Déférence entre programme, curriculum et syllabus
Enall 1	Le programme définit les sujets ou thèmes qui seront enseignés dans une classe l'année en cours. Le curriculum est conçu par les expert de l'éducation sous la volonté du gouvernement. Il décrit le type de citoyen que voudrait former le gouvernement en utilisant la pédagogie.
Enall 2	Le programme définit le contenu des enseignements par niveau. Le curriculum définit la politique gouvernementale de l'éducation ainsi que le type d'homme à former. Le syllabus contient les grands axes du cours et les objectifs visés.
Enall 3	La différence entre ces 3 éléments est que : le curriculum est un document qui contient tout ce qui définit les enseignements d'une discipline pendant une période précise (objectifs, contenus, méthodes, etc.). Il est élaboré par les spécialistes en curricula. Le syllabus est établi par un enseignant d'université et contient les grands axes du cours, les objectifs et la bibliographie; le programme est établi par les inspecteurs pédagogiques ou le MINESEC qui détaille les différents savoirs que doivent apprendre et acquérir les élèves.
Enall 4	Syllabus : matières et matériels impliqués lors de l'enseignement d'un cours pendant une année ou un semestre. Le curriculum : matières qui consistent en un cours enseigné dans une école ou une université et sont devenues exclusives à cet endroit ce qui peut changer par la suite. Le programme est un aperçu spécifique à une étude.
Enall 5	Le syllabus est le contour ciblé du sujet
Enall 6	La différence est infime. Les trois sont des «descriptifs des cours» ou des leçons à donner. La différence réside sur l'instance ou la personne chargée de rédiger. Le programme et les curricula sont de la compétence du Ministère en charge de l'éducation tandis que le syllabus est du ressort de chaque enseignant.
Enall 7	Le programme établit les leçons à enseigner dans une discipline. Il est contenu dans le curriculum qui lui, définit la politique et l'orientation de l'enseignement de la discipline tandis que le syllabus sert de canevas pour l'enseignement d'un cours donné.
Ench 1	Programme : ensemble de leçons, dossiers, TD prévus et organisés pour toute une année d'enseignement. Curriculum : regroupement d'activités conçues et organisées selon un parcours éducatif bien défini, il concerne une école ciblée. Syllabus ; support de cours.
Ench 2	Pas de différence
Ench 3	Le programme est un ensemble de concepts qui contient les contenus d'enseignement, le curriculum est un ensemble de lignes directrices établies pour les enseignants, le syllabus...
Ench 4	Le programme est défini par l'État ou le ministère, le curriculum permet l'orientation scolaire, le syllabus est le cours ou contenus de cours d'un enseignant.
Ench 5	Le programme est un plan d'action des leçons à enseigner au cours d'une année déterminée. Le curriculum est un programme qui suit tout le cursus scolaire c'est-à-dire un programme pour tous les niveaux d'étude. Le syllabus est un programme élémentaire établi dès le bas niveau à titre de syllabe.
Enesp 1	Un programme est beaucoup plus général, c'est la traduction d'une volonté politique en objectifs généraux, buts et finalités. Un curriculum est un peu plus spécifique selon les ordres d'enseignements et les disciplines. Le syllabus est concret. C'est la matérialisation des grandes étapes d'une unité d'enseignement.

Enesp 2	Le syllabus est inclus dans le curriculum. Le curriculum est l'ensemble des lignes directrices établies tandis que le programme est une liste descriptive de concepts à enseigner en classe.
Enesp 3	Le programme est la description sommaire du contenu des enseignements bien défini, un syllabus. Le curriculum est un document qui permet de planifier la pratique enseignement/apprentissage (organisation, contrôle des activités et périodes). Le syllabus est une présentation générale d'un cours qui reprend toutes les informations nécessaires aux étudiants.
Enit 1	<p>Le programme d'enseignement est un ensemble d'activités éducatives qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé.</p> <p>Le curriculum quant à lui est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction qui comprend : les objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériaux et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants.</p> <p>Le syllabus de cours est un document élaboré par l'enseignant à l'attention des élèves, qui présente l'enseignement dans sa globalité et réunit l'ensemble des informations utiles à son apprentissage. Il peut faire l'objet d'un contrat pédagogique, un accord formalisé entre enseignant et apprenant.</p>
Enit 2	Pas de réponse
Enit 3	la différence principale entre le programme et le curriculum est que le curriculum est un ensemble de lignes directrices établies pour les éducateurs, tandis qu'un programme est une liste plus descriptive de concepts à enseigner dans une classe. Le syllabus quant à lui est le résumé du cours d'un enseignant avec son plan développé.

Niveaux de planification et acteurs impliqués

S2.2.Q5	Niveaux de planification et acteurs impliqués
Enall 1	Le ministre : les inspecteurs nationaux ; la région : les IPR, les établissements : l'animateur pédagogique, les enseignants et le censeur
Enall 2	Le ministère planifie l'année scolaire (calendrier scolaire) et établit les projets pédagogiques nationaux. Au bas de l'échelle, c'est les animateurs pédagogiques et leurs collègues du département qui se chargent de concevoir des projets pédagogiques et fiches de progression pour les établissements.
Enall 3	Le niveau opérationnel, le niveau tactique, niveau stratégique et la méthode intégrée fondée sur les données. Les acteurs : la direction, le personnel et les membres de l'organisation.
Enall 4	Pas de réponse
Enall 5	Question pas comprise
Enall 6	Inspection générale des enseignements - Inspecteur national d'enseignement Inspection régionale d'enseignement-Inspecteur régional d'enseignement Conseil départemental de pédagogie-Conseiller pédagogique Censoral-Censeur
Enall 7	curriculum, acteur MINESEC, programme, acteur enseignants, syllabus, acteur, enseignants...
Ench 1	Programme : par le ministère, le projet pédagogique : par les inspecteurs, la fiche de progression : par les enseignants concernés, fiche de préparation : par l'enseignant
Ench 2	– Programme (MINESEC/IPN, IPR...) – projet pédagogique (IPN, IPR, enseignants) - fiche de progression enseignant) – séquence didactique
Ench 3	La ressource, la durée, la maîtrise, la qualité de la formation
Ench 4	Premier cycle, second cycle. Les acteurs sont les IPR, les IPN et les enseignants.
Ench 5	Pas de réponse

En-esp 1	1. programme de société : chef de l'État; 2. Finalités de l'enseignement : Ministère de tutelle; 3. Buts et objectifs généraux : Techniciens de l'Éducation (GE); 4. Objectifs d'enseignements : IPN, IPR; 5. Objectifs spécifiques : interne, opérationnel : l'enseignant; 6. Projet pédagogique : l'enseignant
En-esp 2	Long, moyen et court terme 'niveau opérationnel, niveau tactique et niveau stratégique). Nous pouvons citer la direction, le personnel et les membres de l'organisation.
En-esp 3	– mener un diagnostic du secteur éducatif-formuler des politiques et stratégies éducatives-planifier leurs mises en œuvre-les responsables de la planification sont : la communauté éducative et le public.
Enit 1	Pas de réponse
Enit 2	– le premier niveau de planification porte sur l'apprentissage et l'enseignement selon au moins deux grandes lignes -le second concerne les connaissances à acquérir elles-mêmes -le troisième porte sur les prises de décisions elles-mêmes. Les acteurs qui en ont la charge sont les enseignants et les apprenants.
Enit 3	Définition des objectifs de la leçon (enseignants), Démarrage de la leçon (enseignants - apprenants), présentation de la nouvelle langue : stade d'étude (enseignants – apprenants, pratiques : étape d'activation (apprenants), Terminer la leçon (enseignants – apprenants)

Dénomination des documents de PPDA

S2.2.Q6	Dénomination des documents de PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Progression didactique					
	Projet pédagogique	5	6	3	3	17
	Séquence didactique	2				2
	Fiche de progression	3	6	2	2	13
	Unités didactiques		1			1
	Planification didactique			1	1	2

Période d'élaboration de la PPDA

S2.2.Q7	Période d'élaboration de la PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Juillet	1	4	1	1	7
	Août	4	2	2	2	10
	Septembre					

Éléments constitutifs du document de PPDA

S2.2.Q7.	Disciplines				Total
Éléments constitutifs du document de PPDA	Chinois	Italien	Espagnol	Allemand	
Objectifs	2/5	2/3	2/3	6/7	12/18
Destinataires	1/5	0/3	0/3	1/7	2/18
Contenus	2/5	2/3	2/3	6/7	12/18
Méthodes	0/5	0/3	0/3	0/7	0/18

Activités	0/5	0/3	0/3	2/7	2/18
Ressources	0/5	1/3	1/3	3/7	5/18
Évaluation	0/5	1/3	0/3	0/7	1/18
Périodes et durée	3/5	2/3	3/3	6/7	14/18

Connaissance des typologies de PPD

S2.2.Q8.	Connaissance des typologies de PPD	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui		1	1	2	4/18
	Non	3	4	2	1	10/18
	Pas de réponse	2	2			4/18

S2.2.Q9.	Par contenus	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	La découverte, la modélisation et la résolution des problèmes.			1		1/18
	Planification-réalisation-suivi-évaluation				1	1/18
	Planification socioculturelle, par découverte, par conditionnement				1	1/18

• Expérience professionnelle et pratique

Élaboration d'une PPDA

S3.Q.1.	Élaboration d'une PPDA dans l'exercice de sa fonction	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	4	7	3	3	17
	Non	1				1
	Pas de réponse					

S3.Q.2.	Modalité d'élaboration	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Individuellement		5	2	2	9
	Avec des collègues du département	4	2	2	2	10
	Pas de réponse	1				1

Avis sur l'emploi des PPDA d'un autre collègue

S3.Q.3.	Emploi des PPDA d'un autre collègue	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	3	7	2	3	15
	Non	2		1		3
	Pas de réponse					

S3.Q.4.	Modalité d'emploi	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Telle quelle		1			1
	Avec des modifications (contextualisation)	3	7	2	3	15
	Pas de réponse	2		1		

Avis sur l'emploi de PPDA provenant d'autres régions

S3.Q.5.	Emploi de PPDA provenant d'autres régions	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Possible, à condition de les contextualiser	2	1		1	3
	Celle de chinois est nationale	2				2
	Indiqué pour enrichir les nombres	1				1
	Indiqué parce qu'il favorise l'échange d'expérience		1			1
	Indiqué parce que les programmes et les manuels sont les mêmes		2	2		4
	Pas indiqué parce que les contextes d'étude ne sont pas les mêmes		3		2	5
	Pas indiqué			1		1

Emploi de la même PPDA chaque année

S3.Q.6.a	Réemploi de la même PPDA chaque année	Numéro/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	1	2	1		4
	Non	4	5	2	3	14
	Pas de réponse					

S3.Q.7.b	Justification	ench	enall	enit	enesp	Total
	C'est conforme	1				1
	Doit être changée et modifiée chaque année	1	2	2	2	7
	Doit être changée uniquement si le programme change		3	1		4
	Pas de réponse	2	2		1	5

Avis sur l'initiative du MINESEC d'harmoniser les PPDA

S3.Q.7.	Avis sur l'initiative du MINESEC d'harmoniser les PPDA	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Bonne	5	6	3	3	17
	N'est pas bonne		1			1
	Pas de réponse					

Caractère non modifiable de PPDA fournies par le MINESEC?

S3.Q.8.a	Caractère non modifiable de PPDA fournies par le MINESEC?	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	3				3
	Non	1	7	3	3	14
	Pas de réponse	1				1

S3.Q.8.b	Justification	ench	enall	enit	enesp	Total
	Il suffit de les appliquer telles quelles	1				1
	Elles sont consensuelles	2				2
	Il faut les contextualiser	1	7	3	3	14
	Pas de réponse	1				1

Dénomination indiquée pour les PPDA fournies par le MINESEC

S3.Q.9	Dénomination indiquée pour les PPDA fournies par le MINESEC	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Projets pédagogiques	3	5	3	2	13
	Progressions pédagogiques		1		1	2
	Fiches de progression	2	1	3	2	8
	Séquences didactiques					
	Pas de réponse	2	1			3

Avis sur la dénomination choisie par le MINESEC pour identifier les PPDA harmonisées

S3.Q.10	Avis sur la dénomination choisie par le MINESEC pour identifier les PPDA harmonisées	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Oui	3	3	3	2	11
	Non		1		1	2
	Pas de réponse	2	3			5

Déférence entre projet pédagogique et fiche de progression

S3.Q.11	Différence entre projet pédagogique et fiche de progression	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Le <i>projet pédagogique</i> est plus vaste et présente les objectifs, les contenus et les activités et les supports alors que la <i>fiche de progression</i> présente uniquement les grandes lignes et la durée nécessaire pour atteindre les objectifs	5	7	3	3	18
	Pas de réponse	0	0	0	0	0

Approche théorique des PPDA employées

S3.Q.12	Approche théorique des PPDA employées	Nombre/discipline				
		ench	enall	enit	enesp	Total
	Approche par compétences	1	3	1		5
	Approche pédagogique, approche didactique	1				
	Constructivisme		1			1
	Modèle structurel et dialogique		1			1
	Approche par compétences, approche communicative			1		1
	Approche par compétences, approche interactive, approche expérimentale, approche indépendante			1		1
	Approche par objectifs				1	1
	Behaviorisme (socio) constructivisme				1	1
	Approche par objectifs, approche par compétence				1	1
	Pas de réponse	3	2			

II. 2. Analyse des documents de PPDA

L'analyse des documents de PPDA a permis de dégager les catégories thématiques suivantes :

Variation terminologique de l'appellation des documents de PPDA

Variations terminologiques	Disciplines				Total
	Allemand	Italien	Chinois	Espagnole	
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	
Projet pédagogique	14/41	9/13		5/5	28/70
Projet pédagogique annuel	17/41				17/70
Projet pédagogique harmonisé national			11/11		11/70
Fiche de progression	2/41				2/70
Fiche de progression séquentielle et annuelle	2/41				2/70
Fiche de projet pédagogique	3/41				3/70
Fiche simplifiée de projet pédagogique	1/41				1/70
Fiche de projet pédagogique annuel	2/41				2/70
Planification séquentielle des contenus d'enseignement		4/13			4/70

Éléments constitutifs des PPDA

Éléments constitutifs des PPDA	Nombre	%
Objectifs	70/70	100 %
Destinataires	70/70	100 %
Contenus	70/70	100 %
Méthodes	12/70	17,14 %

Activités	42/70	60 %
Ressources	42/70	60 %
Évaluation	70/70	100 %
Période et durée	70/70	100 %

Éléments constitutifs des PPDA/discipline

Disciplines	Structure des PPDA	Nombre
Chinois	Objectifs	11/11
	Destinataires	11/11
	Contenus	11/11
	Méthodes	0/11
	Activités	0/11
	Ressources	0/11
	Évaluation	11/11
	Période et durée	11/11
Italien	Objectifs	13/13
	Destinataires	13/13
	Contenus	13/13
	Méthodes	0/13
	Activités	7/13
	Ressources	8/13
	Évaluation	13/13
	Période et durée	13/13
Espagnol	Objectifs	5/5
	Destinataires	5/5
	Contenus	5/5
	Méthodes	0/5
	Activités	3/5
	Ressources	3/5
	Évaluation	5/5
	Période et durée	5/5
Allemand	Objectifs	41/41
	Destinataires	41/41
	Contenus	41/41
	Méthodes	12/41
	Activités	32/41
	Ressources	31/41
	Évaluation	41/41
	Période et durée	41/41

Modèles théoriques des PPDA

Disciplines	Modèles théoriques	Nombre
Chinois	monosyllabici	
	multisyllabici	5/5
	indefinito	
Italien	monosyllabici	
	multisyllabici	13/13
	indefinito	
Espagnol	monosyllabici	
	multisyllabici	3/3
	indefinito	
Allemand	monosyllabici	
	multisyllabici	41/41
	indefinito	

Logiques philosophiques de sélection et organisation des contenus

Logiques philosophiques	Nombre de projets	%
Rationalité technique et fermeture	56/70	80 %
Complexité et ouverture (récursivité)	15/70	21, 42 %
Compression	58/70	82, 85 %
Expansion	11/70	15,71 %
Centration sur le produit	60/70	85, 71 %
Centration sur le process	11/70	15,71 %
Didactique passive	57/70	81,42 %
Didactique active	11/70	15,71 %

Logiques philosophiques de sélection et organisation des contenus/ discipline

Logiques philosophiques	Disciplines			
	Allemand	Italien	Chinois	Espagnol
	Nombre de projets	Nombre de projets	Nombre de projets	Nombre de projets
Rationalité technique et fermeture	41/41	10/14	0/11	5/5
Complexité et ouverture (récursivité)	0/41	4/14	11/11	0/5
Compression	34/41	10/14	11/11	3/5
Expansion	7/41	2/14	0/11	2/5
Centration sur le produit	37/41	7/14	11/11	5/5
Centration sur le process	4/41	7/14	0/11	0/5
Didactique passive	34/41	12/14	11/11	0/5
Didactique active	7/41	2/14	0/11	2/5

Dispositifs formels des PPDA

Dispositifs formels	Disciplines			
	Allemand	Italien	Chinois	Espagnol
Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Séquences didactiques	41/41	14/14	11/11	5/5
Modules didactiques	41/41	14/14	11/11	5/5
Unités didactiques	41/41	14/14	11/11	5/5
Unités d'apprentissage/leçons	31/41	14/14	11/11	5/5

II. 3. Limites de la formation initiale

La formation initiale des enseignants a été appréciée sur la base des programmes d'études des ENS. Il s'est agi de mesurer le poids du thème de la PPD dans les matières enseignées.

• ENS de l'Université de Yaoundé 1

Matières du 1^{er} cycle/discipline

Disciplines	Typologies de matières	Niveaux				%
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	Total	
Allemand	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	11	11	5	27	37,5 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	15	14	13	42	58,33 %
	Matières portant sur la PPD	0	3	0	3	4,16 %
	Total	26	28	18	72	
Espagnol	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	11	11	4	26	40 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	11	10	14	35	53,84 %
	Matières portant sur la PPD	1	3	0	4	6,15 %
	Total	23	24	18	65	

Matières du 2nd cycle/discipline

Disciplines	Typologies de matières	Niveaux			
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	Total	%

Allemand	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	12	7	19	47,5 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	13	6	19	47,5 %
	Matières portant sur la PPD	2	0	2	5 %
	Total	27	13	40	
Espagnol	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	12	4	16	42,10 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	13	6	19	50 %
	Matières portant sur la PPD	3	0	3	7,89 %
	Total	28	10	38	

• ENS de l'Université de Maroua
Matières du 1^{er} cycle/discipline

Disciplines	Typologies de matières	Niveaux				
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	Total	%
Italien	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	6	9	7	22	56,41 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	9	7	1	17	43,58 %
	Matières portant sur la PPD	1	3	0	4	20,51 %
Chinois	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	5	6	6	17	38,63 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	10	10	7	27	61,36 %
	Matières portant sur la PPD	0	0	0	0	0 %

Matières du 2nd cycle/discipline

Disciplines	Typologies de matières	Niveaux			
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	Total	%
Italien	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	10	5	15	71,42 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	5	1	6	28,57 %
	Matières portant sur la PPD	1	0	1	9,52 %

Chinois	Matières professionnelles et transversales (pédagogie et didactique)	9	7	16	66,66 %
	Matières fondamentales (linguistique, langue, littérature, culture et civilisation)	6	2	8	33,33 %
	Matières portant sur la PPD	1	0	1	9,52 %

II. 4. Interprétation des résultats

Les deux grandes catégories thématiques qui ont émergé de la recherche sont : connaissances théoriques et pratiques des enseignants de LENO sur la PPDA et sa prise en compte lors de la formation initiale.

II. 4. 1. Connaissances théoriques et pratiques des enseignants de LENO sur la PPDA

Quelle dénomination est donnée aux documents de programmation annuelle des activités d'enseignement-apprentissage? Ces derniers peuvent être classés en deux groupes pour 09 formulations différentes. D'un côté, ceux qui organisent les activités (*projet pédagogique, projet pédagogique annuel, projet pédagogique harmonisé national, planification séquentielle des contenus d'enseignement*). De l'autre, des fiches synthétiques indiquant simplement le calendrier et le rythme de la progression (*fiche de progression, fiche de progression séquentielle et annuelle, fiche de projet pédagogique, fiche simplifiée de projet pédagogique, fiche de projet pédagogique annuel*). Cette variation terminologique dénote non seulement un problème d'harmonisation du nom, mais pis encore, un flou dans les contenus des différents documents.

En effet, un examen approfondi révèle que certains enseignants fournissent des fiches de progression à la place des projets pédagogiques et vice versa. Par ailleurs, les projets analysés, majoritairement nommés *projet pédagogique harmonisé national*, proviennent du MINESEC. Tout comme les programmes, ils indiquent la classe, les domaines de vie, les compétences à développer, les ressources nécessaires, le dispositif d'évaluation, la période et le calendrier de la progression. Ne contenant pas d'éléments essentiels qui devraient les singulariser d'un enseignant à un autre, notamment les activités, les méthodes, la nature (humaines, matérielles, digitales) et l'origine des ressources (texte créé, pages, site internet, didacticiel, etc.), ils constituent de fait des programmes *bis*.

D'un point de vue scientifique, la mention *projet pédagogique harmonisé national* constitue une aberration contraire à la nécessité de contextualisation régionale, scolaire, disciplinaire ou individuelle des programmes d'études dans une PPDA. Ces documents abusivement appelés «projets pédagogiques» sont fournis aux enseignants par les IPN de LENO sur prescription des instances hiérarchiques. Cette nouvelle pratique, en vigueur depuis quelques années, part d'une bonne intention du MINESEC qui visait à régler un dysfonctionnement.

En effet, dans leur exploitation des programmes, les enseignants décidaient librement et arbitrairement par quels chapitre, unité ou module débuter, en oubliant que les épreuves certificatives sont harmonisées sur le plan national. Cette pratique pénalisait fortement les candidats qui se retrouvaient parfois face à des chapitres qu'ils n'avaient pas étudiés. Il aurait pourtant juste suffi de prescrire, dans une lettre circulaire, le respect de l'ordre et de la progression des contenus, au lieu de se substituer aux enseignants qui attendent dorénavant des *projets pédagogiques harmonisés* sur le plan national. Cette pratique arbitraire, à rectifier à l'avenir, foule au pied l'élément fondamental de la PPDA à savoir la contextualisation du curriculum prescrit.

Si la *Transtextualité terminologique* valide une adoption dans l'école camerounaise du syntagme *projet pédagogique*, qui s'éloigne du modèle d'origine, on peut néanmoins s'interroger sur sa pertinence. En effet, le terme *projet* est associé à la *pédagogie par projets* née au XX^{ème} siècle dans le sillage du socioconstructivisme. Ce dernier suit la logique de la complexité (enseignement pont) et se distingue par son caractère actif. À travers des projets concrets tournés vers l'extérieur de l'école, avec le principe d'*open class*, les apprenants s'exercent à résoudre des problèmes complexes inhérents à leur discipline. Sur les 70 documents examinés, seuls 04 appliquaient la pédagogie par projet. De ce fait, ne serait-il pas préférable de s'en tenir aux concepts tels que *planification pédagogique annuelle*, *programmation pédagogique annuelle*, *transposition pédagogique annuelle*, *programmation pédagogico-didactique annuelle*, *progression pédagogique*, plutôt que de galvauder le terme «*projet*» pédagogique?

Sur le plan philosophique, on distingue une série de couples dichotomiques opposant école traditionnelle et école moderne. L'école traditionnelle suit certaines logiques comme celles de la *rationalité technique* et de la *fermeture*, de la *compression*, de la *centration sur le produit*, de la *didactique passive* qui confinent les apprenants à la seule manipulation des savoirs. En ce qui concerne l'école moderne, elle est au contraire plus réaliste et ancrée dans les logiques de la *complexité* et de l'*ouverture* (récurseurité), de l'*expansion*, de la *centration sur le processus*, de la *didactique active*, qui recherchent l'insertion sociale par l'entremise des savoirs acquis. Elle permet de construire un pont entre l'école et la société (Castoldi, 2017; Cuq e Gruca, 2017; Cini, 2016 in Diadori; Nunan, 1988; Finazzi, 2018; Fraboni e Minerva, 2013). Les programmations pédagogiques annuelles des enseignants de LENO se situent clairement dans l'école traditionnelle, compte tenu de leurs contenus. Cette méconnaissance des nouveaux modèles pédagogiques, imputable à la formation, était déjà dénoncée par Ndibnu (2013).

Les autres aspects lacunaires relevés par l'enquête sont : la confusion entre les théories d'apprentissage (behaviorisme, socioconstructivisme) et le champ disciplinaire (didactique, didactique des disciplines, etc.), la difficulté à distinguer sans ambiguïté le *programme*, le *curriculum* et le *syllabus* ainsi que le fait d'appeler leçon une unité didactique.

II. 4. 2. Limites de la formation initiale

La formation initiale des enseignants de LENO est confiée aux écoles normales supérieures. Les données relatives à cette dernière proviennent de 03 sources : les questionnaires soumis aux anciens pensionnaires, les programmes d'études des LENO et les documents de PPDA élaborés par les enseignants.

Elle est organisée en deux cycles de 03 ans pour le premier et 02 ans pour le second ; ce dernier ponctué par la rédaction d'un mémoire de recherche. Les deux cycles prévoient des périodes de stage pratique de 02 ou 03 mois auprès de professeurs-encadreurs qui accueillent les futurs enseignants pendant cette période.

Pour le premier cycle, les programmes de formation examinés ont mis en évidence une répartition déséquilibrée entre cours fondamentaux (langue, linguistique, culture, littérature) et cours dits professionnels et transversaux (pédagogie et didactique, formation bilingue, informatique, éthique et déontologie professionnelle). Malgré une répartition relativement égale au second cycle, il semble évident qu'un poids plus important est accordé à la première catégorie de cours. Ce fait n'est pas compréhensible pour les institutions dédiées à la formation professionnelle des enseignants de LENO. On s'attendrait plutôt à une révolution copernicienne qui inverserait la tendance, en donnant plus de place aux cours qui promeuvent la professionnalisation. Cette préoccupation est partagée par Mazoua (2020, p. 101) qui questionne la pertinence des objectifs des écoles normales à savoir, «enseigner à enseigner», si l'ensemble de la formation revêt un caractère plus académique que professionnel.

L'absence quasi totale du thème de la *programmation pédagogico-didactique* dans les synopsis des cours de pédagogie et didactique est préoccupante. Cette tâche est laissée aux encadreurs, dont la majorité souffre des mêmes incertitudes théoriques et pratiques, pendant les 2 ou 3 mois de stage pratique, sans aucune garantie que le sujet sera traité ou que la compétence y relative sera évaluée. Il s'agit là pourtant d'une des compétences principales de l'enseignant. Frabboni et Minerva (2013, p. 233) en font le premier wagon de la *locomotive de la compétence* dans leur métaphore du *train de la didactique*. Elle est même considérée comme une discipline à part entière dans les sciences de l'éducation et non pas un simple sujet facultatif, comme le montre le parcours de formation initiale des enseignants camerounais de LENO. Cette carence est préjudiciable aux futurs enseignants.

III. Caractéristiques de la PPDA

Après avoir identifié les carences théoriques et pratiques des enseignants de LENO et les limites de leur formation initiale sur la thématique de la PPD en général et sur la PPDA en particulier, il convient de revoir les caractéristiques essentielles de cette discipline.

III. 1. Niveaux de programmation, responsabilités et documents correspondants

Ci-dessous, il est reporté un tableau élaboré par Mvogo (2023, pp. 49-50) qui présente les 05 niveaux de programmation existants, les entités ou personnes responsables et les documents correspondants. Le *niveau supranational* (continental ou supra continental) a un rayon d'action international. Il fixe les objectifs universels de l'école, établit les protocoles de communication entre les différentes politiques et pratiques scolaires nationales, détermine les normes que tous les États s'engagent à respecter, par le biais de recommandations et de documents stratégiques⁵. Le *niveau macro* avec ses sous-ensembles : *national* ou étatique et *régional* ou *local*. Le niveau *national* ou étatique indique à travers les *curricula*, les *programmes d'études*, les objectifs, les compétences, les contenus, les critères méthodologiques d'évaluation pour les différents degrés scolaires (indications nationales). Le *niveau régional* ou *local* applique autant que possible les indications nationales en tenant compte des différentes réalités territoriales. Le *niveau méso* concerne l'établissement ou *l'école*, constitué par la collégialité des professeurs qui adaptent les indications nationales et locales aux caractéristiques spécifiques de l'usager (Projet pédagogique, Projet d'établissement). Le *niveau micro* se subdivise en deux catégories : le *niveau de classe* et le *niveau disciplinaire*. Le premier est constitué par tous les enseignants intervenant dans une classe. Il fixe les objectifs, les activités, les contenus, les compétences (projet pédagogique de classe). Le second concerne l'enseignant ou les enseignants qui appartiennent à un domaine disciplinaire et qui établissent des priorités pédagogiques (projet pédagogique de domaine/matière). Le *niveau nano* est immatériel. C'est le *curriculum* réel. Il se construit dans le lien entre *apprentissage* et *acquisition*.

Niveaux de programmation, responsabilités et documents correspondants

Niveaux d'intervention	Rayon/zone d'action correspondante	Responsables	Documents correspondants
Niveau supra	International	Organismes supranationaux (commissions, comités, ONG)	Recommandations, Cadres, Protocoles

5 Le Cadre Commun Européen de Référence (CCER) né à l'initiative de l'Union Européenne est un exemple de recommandation supranationale. On peut aussi citer les recommandations des organismes de tutelle des Nations unies comme l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

Niveau macro	National	Experts en conception/planification/programmation	Programmes, curricula, indications
	Local ou régional	Responsables locaux	Indications
Niveau meso	Institut ou école	Collégialité des enseignants	Projet scolaire/éducatif/d'établissement
Niveau micro	Classe	Enseignants de la classe	Projet pédagogique de la classe
	Disciplinaire	Enseignant(s) de la discipline	Projet pédagogique de la discipline, cahier de préparation, fiches (de préparation) pédagogiques
Niveau nano⁶	Individuel	L'apprenant	

III. 2. Étapes de la programmation

Selon le modèle quadripolaire de Kerr (1972), pour programmer il faut se poser les questions suivantes : *pourquoi enseigner-apprendre? Quoi enseigner-apprendre? Comment enseigner-apprendre? Comment évaluer le processus d'enseignement/apprentissage?* Afin de traduire ces questions en étapes, on adoptera le modèle de Finazzi (2018) qui en propose 09 :

1. Identification des objectifs de formation à atteindre (identification des connaissances, compétences et aptitudes que le projet de formation vise à développer au profit des personnes qui suivent la formation);
2. Définition des ressources disponibles ou à trouver : les installations (bâtiments, ensemble de bâtiments, campus, etc.) dans lesquelles les activités doivent être menées, le personnel enseignant, les équipements matériels de divers types;
3. Choix de la méthodologie pédagogique qui sera appliquée pour mettre en œuvre le processus de formation;
4. Prévision des financements nécessaires (établissement du budget ou budget prévisionnel) pour mener à bien le projet global;
5. Périodicité ou cadence des interventions didactiques;
6. Analyse de l'état (ou du degré) de formation du groupe apprenant qui entreprend un parcours ;

6 Le niveau nano se réfère au Socioconstructivisme avec l'implication personnelle de l'apprenant dans la construction de son savoir.

7. Évaluation des apprenants et certification ultérieure des compétences acquises ;

8. Mise en œuvre du projet ou traduction de ce qui est conçu en faits concrets, relevé des facteurs favorables et des obstacles dans une logique auto évaluative ;

9. Évaluation du projet ou de l'efficacité du projet de formation (nombre d'élèves effectif, adéquation des équipements pédagogiques utilisés, validité des méthodes pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant, etc.).

Il convient de s'attarder un tant soit peu sur l'évaluation. Traditionnellement et de façon simplifiée, on en retient 03 typologies : diagnostique, formative et sommative. D'autres ont recours aux termes latins *ex ante*, *in itinere*, *ex post* pour identifier leur périodicité. L'évaluation *ex ante* correspond à l'étape 06 qui permet d'établir un diagnostic (préacquis et prérequis) du niveau du groupe classe à prendre en main. Elle concerne aussi le jugement prévisionnel effectué par les instances pédagogiques (inspecteurs pédagogiques, animateurs pédagogiques, censeurs) quant à l'adéquation ou à l'éligibilité de la PPD par rapport aux prescriptions institutionnelles et disciplinaires. À ce titre, les enseignants qui rechignent à élaborer leur projet doivent comprendre qu'ils sont soumis à ce contrôle. Comme les apprenants qu'il évalue *in itinere* pour apporter des corrections éventuelles au plan général de l'exécution des activités (donc au projet de formation), l'enseignant est appelé à s'auto évaluer et il sera également évalué à travers des inspections conseils. L'évaluation *ex post* est sommative et certificative. Elle permet de mesurer les compétences acquises. Elle implique un processus de remédiation des lacunes décelées. La certification de la compétence de l'enseignant est attestée lors des inspections chiffrées aux termes desquelles une note lui est attribuée dans un bulletin d'inspection.

En dehors de l'étape 4 qui conditionne la mise en œuvre de la PPD, les autres prennent corps dans des dispositifs didactiques formels qui structurent le document de PPDA.

III. 3. Dispositifs (formels) didactiques

Un ensemble de dispositifs (réceptacles) a été conçu par la tradition didactique pour structurer l'opérationnalisation de la PPD. Ils couvrent les dimensions administratives, pédagogiques, temporelles et matérielles. Il s'agit de l'unité didactique (UD), de l'unité d'apprentissage (UA), du Module didactique (MD), de la séquence didactique (SD) et du projet pédagogique (PP).

L'UD désigne une «tranche linguistique -communicative» complexe basée sur un thème situationnel ou culturel d'une durée oscillant entre 08 et 10 heures (entre 06 et 08 pour certains) ou plus dans certains cas. Elle est articulée en séries d'unités d'apprentissage (à partir de deux). C'est le réceptacle programmatique structurel de base de l'enseignement des langues étrangères (Balboni, 2014). Elle

se compose de trois grandes étapes : la motivation, le travail sur le texte, l'évaluation et le contrôle. La phase de travail sur le texte est constituée d'un ensemble d'opérations que nous retrouvons dans l'UA.

L'UA est aussi appelée unité d'acquisition. Mezzadri (2015, p. 62) lui attribue 04 phases à savoir : *motivation, globalité, analyse-réflexion-synthèse, contrôle* (évaluation, remédiation). Ce dispositif d'enseignement des langues porte des noms alternatifs : chapitre, leçon, etc. Lorsqu'il y en a plusieurs, interdépendantes, liées à l'atteinte d'un objectif ou au développement d'une compétence, elles constituent une UD.

Le MD est un segment autosuffisant du cursus, basé sur des domaines communicatifs complexes (Balboni, 2002). Sa durée dépasse celle de l'UD et se caractérise par des SD programmées sur plusieurs semaines. C'est un dispositif large, composé d'un groupe d'UD cohérentes du point de vue des objectifs, des contenus (Mezzadri, 2015, p.78). C'est le modèle suivi par les programmes d'études de l'APC au Cameroun.

La SD est liée à l'organisation des temps didactiques. Il s'agit d'un découpage temporel qui détermine la progression de l'activité d'enseignement/apprentissage. Elle est exprimée en semaines (06 en général). Elle a pour rôle d'accueillir les autres dispositifs didactiques plus opérationnels, en l'occurrence les MD, les UD et les UA. Elle s'inscrit également, s'il est besoin de le rappeler, dans un dispositif plus vaste constitué de trimestres.

Le PP est une sorte de guide pour l'enseignant qui organise son travail, en gardant des traces écrites pour vérifier les écarts entre la programmation et la réalité. Il est structuré en unités dans une progression hebdomadaire. En plus des intentions, il précise les activités proposées, de même que les objectifs/comptences à mettre en œuvre, la planification des étapes, les dispositifs et moyens à mobiliser. Sans revenir sur le problème de l'adéquation de ce nom avec le document correspondant dans la réalité de l'école camerounaise, les alternatives les plus indiquées seraient *programmation pédagogique, planification pédagogique, progression pédagogique, transposition pédagogique*.

IV. Vade mecum de l'élaboration de la PPDA : de la théorie à la praxis

Il a été établi précédemment que l'élaboration des PPDA se fait pendant la préparation à moyen terme. Elle débute entre mai et juin, généralement lors du dernier conseil d'enseignement, qui a pour but d'établir un bilan de l'année qui s'achève, de définir les objectifs, projets à développer pour l'année à venir et d'attribuer des classes aux différents collègues, etc. D'autres préfèrent renvoyer cette activité entre juillet et août. Vu son caractère chronophage, il est toutefois conseillé de la débuter le plus tôt possible.

Elle se fait en deux phases. La première consiste à collecter le matériel et les éléments nécessaires et la seconde concerne la conception proprement dite de la PPDA.

IV. 1. Phase 1 : collecte du matériel et des éléments nécessaires à la PPDA

La question à se poser dans cette phase est la suivante : « De quels éléments ai-je besoin pour élaborer ma PPDA ? » La réponse est : « J'ai besoin du programme officiel, de l'arrêté interministériel de découpage des activités de l'année scolaire, des manuels et textes officiels et non officiels, de toute autre ressource humaine, matérielle, multimédia utile ».

- Le programme officiel**

C'est le premier document à avoir et à consulter. Il est prescriptif et complémentaire, en ce sens qu'il fournit le juste milieu entre les prescriptions disciplinaires et les prescriptions étatiques. Il indique les objectifs et les contenus pour chaque classe, ainsi que l'approche méthodologique qui fait souvent l'objet d'un guide pédagogique complémentaire.

- L'arrêté interministériel**

Il s'agit du document officiel organisant l'année scolaire. Il est signé par les ministres de l'Éducation de Base, des Enseignements Secondaires et par le Secrétaire d'État à l'Enseignement Normal. Il fixe la date de reprise et de fin de l'année scolaire, précise les jours fériés, les périodes et la durée des congés, les journées nationales et internationales à célébrer dans les écoles, ainsi que la date des examens officiels. Le document s'achève par un calendrier qui découpe l'année scolaire en trimestres, séquences, semaines, en indiquant les activités correspondant à chaque période (activités d'enseignement, activités d'intégration, activités d'évaluation, activités de remédiation). Cet arrêté est généralement publié à la fin du mois de juillet après la publication des résultats des derniers examens officiels qui concluent l'année scolaire précédente. Il est mis à la disposition de la communauté éducative (responsables des ministères, enseignants, parents) en version papier et numérique⁷. Sans ce calendrier, la conception et l'élaboration des PPDA sont difficiles.

- Les manuels et textes officiels et non officiels**

Les premiers sont validés par le Conseil National d'Agrement des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques (CNAMSMD) qui a pour mission de garantir la qualité et la pertinence des manuels scolaires et des matériaux didactiques en les évaluant et approuvant selon des normes éducatives strictes.

⁷ La version numérique est publiée dans les sites internet respectifs des ministères de l'éducation.

Les seconds sont sélectionnés par le professeur en fonction de leur complémentarité avec les thèmes et les contenus des programmes. En tant que reflet supposé du programme, le manuel officiel est le document principal à utiliser pour choisir les activités de classe. Toutefois, d'autres sources peuvent être exploitées de façon complémentaire, à condition que l'enseignant les juge utiles pour l'atteinte de ses objectifs. Cependant, l'enseignant ne saurait substituer ces textes non officiels aux textes officiels, au risque d'être en violation de la réglementation. De plus, le choix des textes non officiels doit tenir compte de leur contexte d'élaboration (L2 ou LE). Parmi les textes non officiels, on peut inclure les textes créés *ad hoc* par le professeur. Tout en interpellant les collègues sur la nécessité de soigner la langue de ces textes, il leur est conseillé de privilégier les documents authentiques tirés d'internet, de journaux, de revues, etc. Il convient aussi de rappeler que le manuel n'est pas le programme. Certains enseignants suivent le manuel au lieu de suivre le programme. Le manuel est juste un support qui permet la réalisation des activités programmées, et il ne doit pas être suivi aveuglément. Plusieurs ressources pourraient être utilisées pour la même classe, en fonction de la conformité des activités choisies avec les objectifs visés.

IV. 2. Phase 2 : PPDA proprement dite des activités d'enseignement-apprentissage

Cette phase est beaucoup plus pratique et nécessite de l'intelligence, de l'intuition, de l'anticipation et des compétences organisationnelles de la part du formateur qui veut faire une bonne planification. Elle consiste à élaborer le PP, document de base qui sert de boussole pour un bon cheminement dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle se fait suivant plusieurs étapes :

Étape zéro : Analyse des besoins des apprenants

Question : quel est le profil (préacquis, prérequis) du groupe classe à prendre en main ? La réponse à cette question sera déterminante pour l'évaluation diagnostique.

Étape 1 : Lecture du programme et du guide pédagogique.

Étape 2 : Sélection/identification des dispositifs didactiques.

Question : comment j'organise ma PPDA ? Il s'agit d'identifier les MD, UD.

Étape 3 : Définition des objectifs (buts/finalités/objectifs/compétences) de formation.

Question : pourquoi enseigner/apprendre ? Chacun de ces objectifs sera rangé dans les dispositifs correspondants, du général, principal au secondaire et intermédiaire.

Étape 4 : Identification des contenus/solutions (savoir-faire, savoir-être à développer) et leur organisation dans les dispositifs didactiques (MD, UD).

Question : que faut-il enseigner/apprendre ?

Étape 5 : Sélection du modèle, de la logique et du type de PPDA.

Question : quelle philosophie, quels modèles et types de programmation adopter ?

Étape 6 : Choix des processus de formation (méthode et activités) qui permettent de poursuivre les objectifs fixés par une médiation didactique entre le contenu et le sujet apprenant.

Question : comment enseigner/apprendre ?

Étape 7 : Définition des activités et modalités d'évaluation.

Question : comment évaluer le processus d'enseignement/apprentissage ? Cet aspect concerne les 03 typologies d'évaluation (diagnostique, formative, sommative : séquentielle, intégrative, certificative, orale, écrite, auto évaluative).

Étape 8 : Sélection des ressources utiles (supports matériels, humains, multimédia...). *Questions : quels matériels et sources exploiter ? Il s'agit de trouver les ressources qui permettront d'illustrer, et de développer les objectifs/compétences, contenus et activités.*

Étape 9 : Définition du calendrier et du temps en fonction des périodes (séquences, trimestres). Dans cette étape, l'enseignant est soumis au calcul du temps utile.

Question : combien de temps faut-il pour effectuer chaque activité programmée ?⁸

Étape 10 : Matérialisation formelle de la PPDA (éléments constitutifs et diverses entrées connexes). Le modèle appliqué dans la tradition scolaire camerounaise est principalement tabulaire, avec quelques éléments indiqués en prose. La PPDA aura donc les informations suivantes, tirées essentiellement du programme : établissement, classe, nom de l'enseignant, domaines de vie, familles/exemples de situations, compétences/objectifs attendus, ressources (savoirs, sa-

8 En effet, l'année scolaire est divisée en trimestres, séquences et semaines qui donnent lieu à des activités didactiques et administratives. Les séquences didactiques correspondent aux périodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, tandis que les séquences administratives correspondent aux différents moments de la vie d'un établissement (assemblées générales, conseils d'enseignement, conseils de classe...) qui permettent d'organiser et d'évaluer le travail. À ceux-ci, il faut ajouter les différentes journées nationales et internationales et les jours fériés inscrits au calendrier officiel. Conjointement aux contraintes administratives, ils occupent des périodes précises du temps scolaire qui auraient pu être consacrées à l'enseignement-apprentissage. Le calcul du temps utile ou temps de travail réel permet de savoir exactement combien de temps on a à disposition pour réaliser les différentes activités et atteindre les objectifs. Ce temps s'ajuste à la rentrée, une fois qu'on est en possession de son emploi de temps, car on saura à ce moment si les jours festifs coïncident avec ses heures de cours. Ce calcul consiste donc à retrancher les heures affectées par ces jours festifs et les activités administratives au quota horaire annuel.

voir-faire, savoir-être), méthodes et activités, évaluation, trimestre, séquences, durée, observations. La terminologie employée pour certains éléments est tributaire de l'APC en vigueur au secondaire. Les éléments de la programmation sont rangés dans des macro (SD, activités d'enseignement, activités d'intégration, activités d'évaluation, activités de remédiation) et micro (MD, UD) dispositifs didactiques.

Question : quel aspect formel donner à la PPDA ?

Étape 11 : Insertion des éléments dans les parties correspondantes du tableau. Relativement facile pour ceux qui ont bien suivi les étapes précédentes, cette partie clôt l'élaboration de la PPDA.

Il convient de rappeler aux enseignants que la prescription concerne avant tout les éléments constitutifs du PP et non sa forme qui peut être tabulaire, en prose ou épouser les deux modalités. Ils sont donc invités à être innovateurs dans l'élaboration des PP. Cette exigence a été observée dans le cas des PPDA de la langue italienne.

V. Évolution formelle de la présentation des documents de PPDA

Il a semblé utile d'achever l'article en partageant l'expérience d'une discipline, en l'occurrence l'italien, dans l'élaboration des documents de PPDA, à savoir, le PP et la fiche de progression. Il s'agit concrètement de l'évolution de la structure de ces documents au fil du temps, ce qui dénote une recherche d'amélioration et d'application des principes théoriques de la PPDA.

V. 1. Le PP

Au fil du temps, il a semblé nécessaire de faire évoluer les modèles de présentation des PP entre 2011 et 2024 pour les arrimer aux changements du système éducatif camerounais.

Le premier modèle ci-après a été élaboré pour les classes d'italien du Lycée Classique et Moderne de Maroua au cours des années scolaires 2011-2012, 2012-2013. Avant cette date, l'italien n'était pas enseigné au secondaire. Son élaboration s'est faite en s'inspirant du modèle des PP d'Allemand du même lycée. Facile à reproduire, ce modèle présentait néanmoins quelques défauts qui ont justifié sa modification.

En effet, les informations sur la méthodologie, les activités de production et réception, les textes et les ressources utilisées étaient manquantes. Le temps consacré à l'enseignement n'était pas précisé. On voyait ce qu'on enseigne, mais pas comment. Le document était presque muet et ne fournissait aucune information sur les compétences de l'enseignant. Les griefs relevés sont contraires aux conditions scientifiques de la PPDA développées plus haut.

Modèle de PP d'Italien de 2011 à 2012

LYCÉE CLASSIQUE ET MODERNE DE MAROUA

DÉPARTEMENT
D'ITALIEN

PLANNING DE PROGRESSION : 2011-2012

Classe de 4^{ème}

Volume horaire hebdomadaire : 4 heures

NOM DE L'ENSEIGNANT : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Séq	Se- maines	Unités	Objectifs	Titre des leçons			Évaluation
				Grammaire	Vocabulaire	Civilisation et culture	
1	05 – 09 Sept						
	12 – 16 Sept						
	19 – 23 Sept						
	26 – 30 Sept						
	03 – 07 Sept						
	10 – 14 Sept	Évaluation écrite	Évaluation de la 1 ^{ère} séquence				

Pour l'année scolaire 2012/2013, une colonne sera ajoutée pour le temps et la cinquième semaine de chaque séquence sera réservée aux évaluations orales, aux activités d'écoute et aux projections cinématographiques au Centre Multimédia du lycée.

Le deuxième modèle reporté ci-dessous a été utilisé pour la première fois en 2013/2014 au lycée Général Leclerc de Yaoundé pour la classe de troisième italien. Il a apporté des modifications majeures qui donnent plus de clarté et de détails sur l'action pédagogique du professeur. On note par exemple l'ajout de 04 colonnes dont une pour le *trimestre*, la seconde pour les *activités et méthodes*, la troisième pour les *ressources humaines, didactiques et techniques*, et enfin la quatrième pour la *durée*. L'originalité de la portée pédagogique réside dans la présentation verticale et différenciée des notions de *grammaire, vocabulaire, conjugaison et culture*; ce qui permet de suivre les *activités, méthodes et ressources correspondantes*. L'autre nouveauté à relever ce sont les *activités d'orthographe et expression écrite, communication et expression orale, écoute et projection cinématographique*. Un autre fait remarquable est la programmation de l'évaluation sommative à la cinquième semaine et l'introduction de l'évaluation orale à la quatrième semaine.

Modèle de PP d'Italien de 2013 à 2015

Trimestre	Séquence	Séances	Unités	Objectifs	Contenus et activités				
					<u>Notions</u>	<u>Activités et méthodes</u>	<u>Ressources humaines/didactiques/techniques</u>	<u>Durée</u>	
I	1	Du 7/9/15 au 11/9/15			PRISE DE CONTACT/PRISE DE CONTACT/PRISE DE CONTACT				
					<u>Texte :</u>			4 H	
					<u>Vocabulaire :</u>				
					<u>Orthographe et expression écrite :</u>				
		Du 14/9/15 au 18/9/15			<u>Orthographe et expression écrite :</u>			4 H	
		<u>Communication et expression orale :</u>							
		<u>Conjugaison :</u>							
		<u>Grammaire :</u>							
		<u>Culture :</u>							
		Du 21/9/15 au 25/9/15			<u>Texte :</u>			4 H	
		<u>Vocabulaire :</u>							
		<u>Grammaire :</u>							
		<u>Orthographe et expression écrite :</u>							
		Du 28/9/15 au 2/10/15	ÉVALUATION ORALE					4 H	
		Du 5/10/15 au 9/10/15	ÉVALUATION DE FIN DE LA PREMIERE SÉQUENCE						
		Du 12/10/15 au 16/10/15	CORRECTION DE L'ÉVALUATION DE LA PREMIERE SÉQUENCE + ACTIVITÉS D'ÉCOUTE					4 H	
		<u>projection cinématographique</u>							

Le troisième modèle présenté a été élaboré en tant qu'inspecteur régional au moment de l'entrée en vigueur de l'APC dont la terminologie apparaît clairement dans l'en-tête (numéro de séquence, titre du module, famille de situations, compétences attendues). Dans le tableau, la structure adoptée est presque identique au modèle précédent, c'est-à-dire avec une présentation verticale des notions. Les colonnes réservées au trimestre, à la séquence et aux objectifs sont remplacées par deux autres pour les familles et exemples de situations. La partie consacrée aux contenus et activités ne change pas. La colonne des notions est rebaptisée connaissances essentielles et actions. La cinquième semaine est celle des évaluations écrites et orales. La plus grande innovation de ce modèle est la programmation des activités de compte rendu et de remédiation au cours de la sixième semaine.

Modèle de PP d'Italien de 2016 à 2017

SÉQUENCE N° 1

Période : du au Enveloppe horaire : 22 heures Temps réel

Titre du module : Vie quotidienne dans la famille et intégration socioculturelle.

Famille de situations :

Compétence attendue :

Semaines	Unités	Famille de situation	Exemples de situations	Contenus et activités	Activités et méthodes	Ressources humaines/didactiques/techniques	Durée
Date				Savoirs essentiels et actions			
Date				Texte :			3 H
				Vocabulaire :			
				Orthographe et phonologie :			
				Communication/Expression orale :			
Date				Grammaire :			3 H
				Conjugaison :			
				Civilisation et culture			
Date				Texte :			3 H
				Vocabulaire :			
				Orthographe et phonologie :			
				Communication/Expression orale :			
Date				Grammaire :			3 H
				Conjugaison :			
				Communication/Expression écrite			
				Civilisation et culture			
Date		Évaluation orale et écrite		Évaluation orale :			3
				Évaluation écrite			
Date		Compte rendu et Remédiation		Texte :			3 H
				Vocabulaire :			
				Orthographe :			
				Grammaire :			
				Conjugaison :			
				Communication/Expression orale :			
				Communication/Expression écrite			
				Civilisation et culture			

Les deux modèles suivants sont les derniers en date. Leur seule différence réside dans l'ajout d'une colonne spécifique aux activités d'éducation à distance actuellement promues par le MINESEC.

Ils remplissent la quasi-totalité des besoins d'une PPDA en associant centration sur l'objet et centration sur le sujet, savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux. Ils sont toutefois passifs selon le principe de l'enseignement mur qui suit une didactique essentialiste et éducative. Il revient aux enseignants de les rendre actifs, par le choix des activités qui assureront le passage à l'enseignement pont (vers la société) à travers le principe d'expansion.

La présentation verticale des notions permet d'avoir une idée précise des activités menées et des ressources exploitées. Étant un document pédagogique et administratif à transmettre à la hiérarchie, le soin apporté à la PPDA permet d'évaluer certains aspects de la figure du professeur, en l'occurrence la conscience professionnelle. La langue utilisée est le français ou l'anglais, qui sont les LEO.

Il est également opportun de rappeler aux collègues enseignants que le PP n'est pas un document immuable, mais bien au contraire vivant, dynamique et modifiable en fonction des difficultés rencontrées sur le terrain. Cette auto évaluation est matérialisée par la colonne des observations qui permet de relever les difficultés rencontrées au fil de la progression. Une activité programmée peut prendre plus de temps que prévu. Il ne s'agit pas de courir et nier les difficultés des apprenants sous le prétexte du respect de la progression. Cette attitude contribuerait à éléver le filtre affectif des apprenants. C'est cette adaptation aux besoins des apprenants qui donne vie au curriculum caché, au curriculum réel manifestés dans l'interaction agent-objet-sujet. La maxime de Prator (1911-1993) cité par Celce-Murcia (2001, p.10) trouve tout son sens : «adapt don't adopt». **Modèle de PP d'Italien de 2018 à 2023**

SÉQUENCE N° 1

Période : du.....au..... Enveloppe horaire : Temps réel :

Titre du module :

Famille de situations :

Compétence attendue (Objectif/ compétence terminal d'intégration :

Se- maines	Domaine/ Module	Ex. situations/Unités/ Chapitre	Objectifs d'ap- rentissage	Leçons	Activités et méthodes	Res- sources	Durée	Observations	
1	1	1		Éléments interculturels : -					
				Acte de Communication :					
				Vocabulaire :					
				Phonologie :					
				Conjugaison :					
				Grammaire :					
				Acte de Communication :					
				Grammaire :					
2			Intégration Partielle S.1	Activités d'intégrations :					
2			Phonologie :						
			Lecture et explication de texte : Vocabulaire :						
			Acte de Communication : Conjugaison :						
			Grammaire :						
			Acte de Communication :						
			Grammaire : Éléments interculturels :						
5		Intégration partielle S.2							
		Intégration terminale		Réception et Production orale Évaluation+ remédiation					
6		Intégration terminale		Réception et production écrite Évaluation + remédiation					

Modèle de **PP d'Italien de 2024**

MODULE N° 1 : VIE QUOTIDIENNE DANS LA FAMILLE ET INTÉGRATION SOCIOCULTURELLE
Compétence attendue (OTI/CTI) :

Sémanies	Exemples de situation	Objectifs d'apprentissage	Ressources (savoirs/savoir-faire/savoir-être)	Activités et méthodes	Autres ressources (support matériel, humain)	Durée	Activités d'enseignement/apprentissage		Observations	
							Digitalisation			
							Ressources disponibles en ligne : oui ou non	Modalités d'exploitation		
1	Situation 1		Acte de Communication			2h				
			Vocabulaire :							
			Orthographe et phonologie :							
			Conjugaison :							
			Grammaire :							
			Éléments interculturels :							
2	Intégration Partielle S.1		Savoir-être :			2h				
	Situation 2									
3			Acte de Communication :			2h				
			Vocabulaire :							
			Orthographe et phonologie :							
			Conjugaison :							
			Grammaire :							
			Éléments interculturels :							
	Intégration Partielle S.2		Savoir-être :							
Activités d'intégration (évaluation orale et écrite)										

	Compétences	Objectifs d'évaluation		Activités suggérées	Autres ressources (support matériel, humain)				Observations
4	CB1(Réception et production orale) CB3(Médiation : interprétation)					2h			
5	CB2 (Réception et production écrite)					2h			
	CB3 (Médiation : traduction)								
Activités de remédiation									
6						2h			

V. 2. La fiche de progression

C'est le second document de PPDA de la tradition scolaire camerounaise. Il s'agit d'un document synthèse qui est affiché dans les registres des classes. Il reprend uniquement les grandes lignes du PP (trimestre, séquences, unités, objectifs, évaluations...) tout en indiquant le calendrier de l'évolution du travail. Il est souvent confondu avec le PP. Les professeurs qui font cette confusion reproduisent le PP et l'appellent à tort fiche de progression. Même si elle peut être élaborée en même temps que le PP, il est conseillé de la faire à la rentrée, après l'assemblée générale au cours de laquelle est habituellement remis aux enseignants le chronogramme trimestriel de l'établissement. Avec ce chronogramme, l'enseignant pourra également effectuer des ajustements dans son PP avant de déposer les deux documents chez son censeur d'attache. Les modèles ci-après proviennent du Lycée Général Leclerc de Yaoundé et du Lycée Bilingue d'Essos. Le second modèle offre l'avantage de tenir sur une seule feuille.

Exemple de fiche de progression

LYCÉE GÉNÉRAL LECLERC			DÉPARTEMENT D'ITALIEN
PLANNING DE PROGRESSION :	2015-2016	Classe de 1 ^{ère}	Volume horaire hebdomadaire : 4h
NOM DE L'ENSEIGNANT :	XXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXX XXXX		
Séquences	Semaines	Unités	Objectifs/ Activités
1	Du 7/9/15 au 11/9/15		
	Du 14/9/15 au 18/9/15		
	Du 21/9/15 au 25/9/15		
	Du 28/9/15 au 2/10/15	ÉVALUATION ORALE	
	Du 5/10/15 au 9/10/15	ÉVALUATION ÉCRITE SÉQUENCE 1	
	Du 12/10/15 au 16/10/15	CORRECTION DE L'ÉVALUATION DE LA PREMIÈRE SÉQUENCE + ACTIVITÉS D'ÉCOUTE	

Exemple de fiche de progression

ÉTABLISSEMENT xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx			:		DÉPARTEMENT D'ITALIEN		
PLANNING DE PROGRESSION :	2015-2016	Classe de 1 ^{ère}	Volume horaire hebdomadaire : 4h				
NOM DE L'ENSEIGNANT :	xx						
SEMAINES SÉQUENCES	1	2	3	4	5	6	
I - Du 7/9/15 au 16/10/15							
II- Du 19/10/15 au 27/11/15							

Conclusion

En définitive, la PPDA est consubstantielle au métier d'enseignant. Dans un mouvement descendant, sa réussite dépend de la connaissance et prise en compte des 05 niveaux de programmation (*supra, macro, meso, micro, nano*) impliquant des acteurs divers, allant des organismes internationaux aux enseignants, en passant par les experts en conception et planification. Au-delà du cadrage institutionnel, sa mise en pratique qui concerne l'enseignant nécessite la connaissance de ses différentes orientations philosophiques, des phases et étapes de son élaboration et des typologies existantes. La remédiation des carences relevées dans ce domaine chez les enseignants de LENO ne saurait se limiter au *vade-mecum* proposé dans cette recherche. Il faudrait avant tout, réorganiser les curricula au niveau de la formation initiale dans les écoles normales, pour en faire une discipline à part entière. Ensuite, il conviendrait d'évaluer cette compétence pendant les stages pratiques des futurs enseignants. Enfin, l'organisation des cours de recyclage adressés aux inspecteurs pédagogiques et aux enseignants serait de mise sur cette thématique.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino–Novara: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher / Bonacci.
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherches sociales: De la problématique à la collecte des données* (pp. 211–242). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches Qualitatives, 26(2), pp. 1–18. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti* (pp. 24–125). Roma: Carocci editore.
- Celce-Murcia, M. (Éd.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3e éd.). Boston: Heinle & Heinle / Thomson Learning.
- Cini, L. (2016). La programmazione per la L2. Dans P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (Nuova edizione). Milano: Le Monnier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Daigneault, P. M., & Pétry, F. (2017). *L'analyse textuelle: des idées, du discours et des pratiques politiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. (2021). *Méthodologie de la recherche scientifique pour les organisations de la société civile: Réponses pratiques à des questions essentielles* (pp. 17–18). <http://algeria.fes.de>
- Finazzi, F. (2018). *La progettazione didattica nel Novecento: teorie e problemi*. ECPS Journal, 17. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma: Laterza.
- Kerr, J. F. (1972). The problem of curriculum reform. Dans J. F. Kerr (Éd.), *Changing the curriculum*. London: University of London Press.
- Martini, B. (2013). La ricerca empirico-sperimentale. Dans M. Baldacci & F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (p. 78). Novara: UTET Libreria.
- Mazoua, V. (2020). La formation des enseignants de langues étrangères dans les écoles normales supérieures (ENS) du Cameroun: quel profil de sortie? Dans G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun: Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline* (pp. 93–108). Yaoundé: Éditions Clé.
- Mbida, O. (2020). *Entre contraintes et idéaux: Quelle politique linguistique pour le Cameroun?* Laboratoire CIRPaLL. <https://revues.acaref.net> (consulté le 5

septembre 2024).

- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere* (Coll. 3, Lingua e lingue: studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, pp. 61–64). Torino: Loescher Editore.
- Ndibnu Messina Ethe, J. (2021). *Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun*. Multilinguales, 1(2013). <http://journals.openedition.org/multilinguales/3199> (consulté le 6 septembre 2022).
- Ngouo, H. R. (2022). *Evaluating the pertinence of foreign languages (German, Spanish, Arabic, Chinese, Italian) in Cameroon's education curriculum: Needs for reform of the curriculum and language in education policy*. Studies in Humanities and Education, 3(1). <https://doi.org/10.48185/she.v3i1.452> (consulté le 15 septembre 2024).
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reuter, Y. (Éd.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 179–183). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (a cura di), *Recherches sociales: De la problématique à la collecte des données* (pp. 357–385). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savli, F. (2015). *Une nécessité, une obligation: commencer dès le plus jeune âge l'apprentissage d'une langue étrangère*. Academia.edu (consulté le 10 septembre 2024).
- Siebetcheu, R. (2015). Gli immigrati camerunensi in Italia. Dans G. Kuitche Talé & G. Pallante (dir.), *1995–2015: 20 anni di insegnamento dell'italiano L2 in Camerun: Bilancio e prospettive*. Italiano LinguaDue, 2.
- Virally, M. (2015). *Le droit international en devenir: Essais écrits au fil des ans* (pp. 135–145). Paris: OpenEdition Books.

Mémoires et thèses

- Mvogo Mbassi, T. (2023). *Teoria e pratica della programmazione didattica delle lingue straniere nelle scuole secondarie camerunensi: un'esperienza sul campo* (Mémoire de Master en Langue et Littérature italiennes, Université de Douala), pp. 49–50.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES NON OFFICIELLES (LENO) AUX ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DU CAMEROUN :

RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIES, POLITIQUE LINGUISTIQUE ET PLANIFICATION PEDAGOGICO-DIDACTIQUE

VOLUME 1, N°1/2025

NAMA Didier Dieudonné

MVOGO MBASSI Telesphore

BIKITIK Hyppolite Mathias

Cet ouvrage collectif explore les défis et les opportunités de l'enseignement et de l'apprentissage des Langues Étrangères Non Officielles (LENO) au Cameroun. Les contributions ici rassemblées sont élaborées par des inspecteurs pédagogiques nationaux qui proposent des réflexions épistémologiques, méthodologiques et politiques pour améliorer les pratiques d'enseignement et répondre aux besoins des apprenants. Un ouvrage essentiel pour les chercheurs, les enseignants, les animateurs pédagogiques et les inspecteurs, qui souhaitent enrichir le débat sur l'éducation linguistique au Cameroun et promouvoir la qualité de l'enseignement des langues étrangères.



Rise Africa.
REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

 **Afric' educ**
AFRICA EDUCATION
PUBLISHING HOUSE
L'édition au service du développement