

QUELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SITUATION D'OBSCOLESCENCE DIDACTIQUE EN CLASSES DE LANGUE FRANÇAISE AU CAMEROUN ?*

Gilbert DAOUAGA SAMARI¹

DOI: 10.5281/zenodo.18023841

Résumé

Dans les activités quotidiennes en situation de classe avec ses élèves, il est attendu de l'enseignant qu'il procède au renouvellement des contenus mis à sa disposition par les programmes et les manuels. Ce travail curriculaire consiste en l'interprétation de ces dispositifs prescriptifs afin de proposer en apprentissage des contenus problématisés, actualisés et contextualisés. Cette tâche configure la transposition didactique interne et donne à l'enseignant une responsabilité quant aux contenus mis en circulation en classe. Ainsi, ces contenus sont censés être en cohérence avec les savoirs de référence produits dans les résultats de la recherche scientifique ou avec les pratiques sociales de référence. Toutefois, il arrive que cette tâche ne soit pas assumée par certains enseignants de français. Alors que des contenus caducs et problématiques (puisque remis en question dans des recherches) sont prévus dans le programme et le manuel, des enseignants ont été observés à les transmettre tels quels sans aucune problématisation ni travail visant à tenir compte des insuffisances mises en lumière scientifiquement. L'objectif de cette étude est d'examiner des pratiques enseignantes dans des situations où les contenus enseignés s'avèrent obsolètes afin de montrer, dans une perspective qualitative, comment cette défaillance dans l'implication enseignante conduit à faire des enseignants des agents de diffusion de contenus non fonctionnels en situation de communication humaine et de stéréotypes visant à stigmatiser des élèves.

Mots-clés : *Didactique des langues, Obsolescence didactique, Travail curriculaire, Liberté didactique, Cameroun.*

WHAT TEACHING PRACTICES ARE USED IN SITUATIONS OF DIDACTIC OBSOLESCENCE IN FRENCH LANGUAGE CLASSES IN CAMEROON?

Abstract

In daily classroom activities, teachers are expected to update the content provided by curricula and textbooks. This curricular work consists of interpreting

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Associate Professor, PhD, Laboratory of didactics, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: daouaga@gmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-6258-0270>

these prescriptive measures in order to offer learning content that is problematized, up-to-date and contextualized. This task shapes internal didactic transposition and gives teachers responsibility for the content circulated in the classroom. Thus, these contents are supposed to be consistent with the reference knowledge produced in scientific research results or with reference social practices. However, some French language teachers may not take on this task. While outdated and problematic content (since it has been challenged by research) is included in the curriculum and textbook, teachers have been observed to teach it as is, without questioning it or making any effort to address the shortcomings that have been scientifically highlighted. The objective of this study is to examine teaching practices in situations where the content taught is obsolete in order to show, from a qualitative perspective, how this failure in teacher involvement leads teachers to become gents of dissemination of content that is not functional in human communication situations, and of reinforcement of stereotypes aimed at stigmatizing students.

Key words: *Language didactics, Teaching obsolescence, Curriculum work, Didactic freedom, Cameroon.*

1. Introduction

Les contenus enseignés en situation de classe ne sont pas figés. Ils sont dynamiques, actualisés au fil du temps lorsqu'ils deviennent désuets. En effet, il arrive souvent que les savoirs à enseigner indiqués dans les programmes et manuels, desquels découlent ces contenus mis en circulation en situation de classe, ne soient plus à jour. Ils vieillissent, ce qui met en péril leur cohérence avec les connaissances scientifiques ou avec les pratiques sociales et culturelles (encore appelées pratiques sociales de référence). On parle d'obsolescence ou d'usure didactique (Chevallard, 1991). Quand ce vieillissement est tel que les contenus enseignés sont en désaccord avec les savoirs reconnus comme nouveaux ou actuels par les chercheurs de la discipline considérée, l'obsolescence est dite « biologique ». Ces contenus peuvent ainsi s'avérer problématiques au regard du progrès enregistré dans la recherche. Et quelle que soit l'importance que leur accordent les programmes, ces contenus deviennent caducs à la lumière de l'évolution des connaissances scientifiques. Les contenus enseignés peuvent également connaître un « vieillissement moral » ; ils ne sont alors plus en accord avec la société dans laquelle ils sont mis en circulation (Chevallard, 1991). Il arrive, dans ce cas, que des contenus enseignés soient en déphasage avec l'évolution de la société, avec les pratiques sociales, linguistiques et culturelles courantes ainsi que les valeurs partagées.

Pour ne pas enseigner des contenus caducs aux élèves, le renouvellement curriculaire est absolument nécessaire. Les dispositifs de prescription officielle (programmes et manuels) requièrent une mise à jour afin que soient modernisés les contenus d'enseignement prévus par leur adaptation à l'état des connaissances scientifiques validées (Astolfi *et al.*, 2011) et aux pratiques sociales (linguistiques et culturelles) en cours et acceptées comme véhiculant des valeurs et des savoirs essentiels pour les apprenants. Mais un échec ou un retard dans cette modernisation

au niveau des programmes et manuels scolaires ne dispense pas nécessairement les enseignants de s'impliquer dans cette tâche lorsque leurs compétences le leur permettent. En dernier ressort, il revient aux enseignants de contribuer à lutter contre l'obsolescence en arrimant les contenus à enseigner aux exigences scientifiques et sociales actuelles, de peur de faire acquérir à leurs élèves des contenus dépassés et décontextualisés. Ils s'appuient sur des résultats scientifiques actuels validés et des pratiques sociales et culturelles acceptées dans la société où a lieu l'enseignement. Les transformations et contextualisations apportées aux contenus qu'ils enseignent sont censés être en cohérence avec les finalités de l'éducation, avec celles assignées à la discipline scolaire spécifique, avec les objectifs de la matière et avec le profil de sortie en fin de niveau et de cycle des apprenants.

L'objectif de cet article est d'examiner les pratiques enseignantes en œuvre dans le cadre des leçons où s'observe l'obsolescence didactique en classes de langue française au Cameroun. Cette étude vise ainsi à décrire et à examiner les décisions didactiques prises par des enseignants de français dans un contexte où les contenus prescrits par les programmes et le manuel s'avèrent obsolètes. Dans une perspective qualitative, elle contribuera à révéler que les enseignants observés s'abstiennent généralement d'intervenir sur les savoirs contenus dans les programmes et le manuel en s'empêchant de les transformer afin de les rendre légitimes « par rapport à l'état des connaissances scientifiques » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019, p. 171). Ils se limitent à transmettre les contenus tels qu'ils figurent dans le manuel sans procéder à leur problématisation, alors qu'il est attendu d'eux qu'ils assument le travail curriculaire qui leur est dévolu. Les conséquences d'une telle posture seront par la suite analysées avant la formulation de pistes envisageables pour des pratiques enseignantes révélatrices d'une responsabilité assumée des enseignants quant à leur rôle dans la transposition didactique interne complète. L'analyse que nous mènerons repose sur des assises théoriques et méthodologiques qu'il convient avant de décliner.

2. Assises théoriques de l'étude

L'analyse des pratiques enseignantes en situation d'obsolescence didactique en classes de langues au Cameroun se réalisera dans cette étude sous l'angle du travail curriculaire de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Cette orientation nous permet de placer l'enseignant au cœur du processus transpositif, avec des rôles qui ne s'accroissent pas avec de la simple figuration en situation de classe.

L'enseignant est un professionnel à qui il incombe d'élaborer des situations didactiques, susceptibles d'aider les élèves à apprendre et à cultiver des compétences utiles pour leur développement ainsi que pour leurs actions en tant que citoyens. Bien que la tendance actuelle de l'enseignement-apprentissage se centre sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant est loin de se réduire à de la figuration. Il joue un rôle actif, car c'est lui qui définit les situations d'apprentissage, guide les apprenants, organise les activités, sélectionne et transforme les contenus prévus pour les contextualiser et les adapter à ses élèves. Il opère des choix importants pour une meilleure gestion de sa classe. Comme le signale Halté, « *l'enseignant, dans les dispositifs et les formes qu'il choisit, passe des objets d'enseignement aux objets effectivement enseignés,*

apportant ainsi d'ultimes modifications. » (Halté, 1992, p. 52). Ces choix se font dans le cadre d'un travail curriculaire qui demande à être assumé pleinement. Assumer cette tâche revient à refuser d'être passif au regard des informations circulantes en milieu scolaire, fussent-elles contenues dans les prescriptions officielles comme les programmes et les manuels :

[...] les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires ; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et valeurs, etc. (Tardif et Lessard, 1999, p. 252)

Le travail curriculaire se décline ainsi en la pleine assomption de son rôle, ce qui ne signifie aucunement un refus de mise en œuvre des programmes officiels. Il est surtout question d'admettre que l'enseignant n'est pas un simple canal de transmission des savoirs tels qu'ils sont prévus dans les programmes et les manuels. Il s'investit dans un véritable travail laborieux consistant en la compréhension de ces prescriptions, en leur appropriation puis en leur interprétation, devant lui permettre de proposer des savoirs intégrés dans un cadre précis qui répond aux besoins de ses apprenants, tout en restant en cohérence avec les finalités de l'éducation, les programmes et les manuels. Impliqué dans « *un continuel va-et-vient entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité du métier* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 252), l'enseignant des langues travaille sur les contenus et les adapte au niveau de ses élèves, choisit un corpus adéquat comme déclencheur d'apprentissage, s'appuie sur des démarches pertinentes qui lui permettront d'atteindre les objectifs prévus et les compétences visées, ce qui n'est pas souvent sans impliquer une lecture critique du programme en vue d'une correction éventuelle des lacunes et des incohérences qui pourraient y figurer. Ce travail curriculaire parcourt toute l'action enseignante, de la préparation des leçons (à court, à moyen ou à long terme) à l'évaluation et à la remédiation. Cette interprétation des programmes se nourrit de l'expérience du travail curriculaire (ou ancienneté), de sa connaissance des programmes et de sa connaissance de la matière qu'il est censé enseigner :

Les enseignants abordent et interprètent les programmes en fonction de toute leur situation de travail. En d'autres mots, leur rapport aux programmes n'est pas simplement un rapport intellectuel, il est avant tout un rapport défini par leur situation de travail : ce sont leur expérience de travail, leur objet de travail (les élèves, leurs besoins, etc.), leurs collègues de travail et les autres acteurs (parents, etc.), leurs ressources pédagogiques, qui structurent les interprétations qu'ils donnent des programmes et les transformations qu'ils leur impriment. Ainsi, on peut dire que les programmes sont travaillés par les enseignants, c'est-à-dire qu'ils sont – en tant qu'outils de travail – façonnés, modifiés, ouvragés selon les situations qu'ils vivent. À la différence d'un outil matériel, dont le sens réside tout entier dans l'utilisation et la place qu'il occupe dans le réseau des outils, les programmes sont d'emblée signifiants : l'importance de l'interprétation atteste que les programmes sont des outils symboliques, discursifs, qui exigent des

enseignants un travail également symbolique et discursif pour leur donner du sens. Loin d'exiger une application strictement technique, les programmes exigent donc constamment un véritable « travail herméneutique » ; les enseignants doivent découvrir l'essentiel des programmes, en les réalisant dans des conditions pratiques comportant bon nombre de contraintes et d'impondérables (Tardif et Lessard, 1999, p. 275-276)

En clair, il est essentiel que l'enseignant des langues travaille suffisamment sur les programmes et les manuels qui lui sont officiellement prescrits pour en extraire, par une tâche interprétative assumée, des informations qui puissent l'aider à construire ses activités d'enseignement. Cette tâche rend donc illusoire l'idée répandue (et soutenue souvent avec vigueur) qui voudrait que les enseignants dispensent des leçons exactement de la même manière, comme s'ils avaient la même expérience (en matière d'éducation et de formation initiale ou continue), la même lecture des programmes et la même connaissance de la discipline enseignée.

Cette réflexion se propose de mettre en lumière des pratiques enseignantes qui révèlent des difficultés chez les enseignants observés à s'investir dans ce travail alors que des contenus présentés par les programmes s'avèrent problématiques. En cela, elle contribue à enrichir les études sur le travail curriculaire, que Tardif et Lessard (1999) présentaient il y a quelques années comme peu nombreuses dans le monde francophone.

3. Indications méthodologiques

Cette étude porte sur deux types d'observables : des leçons de français effectivement dispensées, et des dispositifs prescriptifs (des programmes et un manuel) en vigueur.

Deux leçons prévues comme telles dans les programmes et le manuel seront examinées : « *les facteurs de la communication* » et « *les variétés du français : les variations prosodique et phonique* ». La première sera codée dans ce travail en leçon 1 et la seconde en leçon 2. Enseignées respectivement en classes de Seconde et de Terminale, ces deux leçons ont la spécificité de figurer dans la sous-discipline « Communication » de la langue française au second cycle. Ces leçons ont été dispensées à la télévision nationale pendant l'arrêt des enseignements en présentiel, consécutif à la crise sanitaire occasionnée par le Covid-19 en 2020. Produites et dispensées par des enseignants sous l'encadrement des Inspecteurs pédagogiques régionaux et la supervision des Inspecteurs nationaux, dans le cadre du projet de digitalisation mis en place par le Ministère des enseignements secondaires (Minesec), ces leçons s'adressaient à tous les élèves des classes concernées. Les références à ces deux leçons lorsque des extraits spécifiques seront cités fourniront des informations précises sur le nom du ministère, la leçon concernée et les minutes et/ou secondes où figure dans la vidéo l'aspect étudié dans notre étude, soit « Minesec, leçon 1, 00'00 ». L'examen des pratiques d'enseignement de ces contenus donnera l'occasion d'interroger comment est exploité le manuel en vigueur prévu pour le français, en l'occurrence *Langue française. Langue & méthodes au second cycle*. Ce manuel officiel a été produit par quatre Professeurs des lycées

d'enseignement général (Jean-Claude Lessomo Edene, Jean Bitoua Bi Ze, Jérôme Mebara Nomo et Maurice Belly Awoumpe) qui sont ou ont été par ailleurs Inspecteurs pédagogiques pour les trois premiers, selon les informations contenues dans ce dispositif d'enseignement. D'autant qu'il ne contient pas de date de publication, bien qu'annoncé comme étant paru chez Africa Education Publishing House, il sera cité sans date (Lessomo Edene *et al.*, s.d.) ou simplement par la désignation « le manuel » ou « le manuel de français ».

Les pratiques enseignantes seront analysées en tenant compte des programmes officiels existants. La finalité sera de voir comment les enseignants observés travaillent à partir de ces programmes et des manuels.

4. Résultats et discussion

L'analyse des modalités d'enseignement de deux leçons de langue française permet d'observer comme pratique commune la tendance des deux enseignants à reproduire simplement ce qui est prévu dans les programmes et/ou dans le manuel. Pourtant, les contenus qu'ils enseignent posent problème en ce qu'ils sont enseignés sans prendre en considération les connaissances scientifiques actuelles. Deux exemples sont examinés dans cette étude : l'enseignement des facteurs de la communication et l'enseignement des variations prosodique et phonique. Les conséquences qui découlent de ces pratiques enseignantes seront étudiées au fur et à mesure de l'analyse de celles-ci pour une meilleure formulation des pistes possibles.

4.1. Enseignement du schéma de la communication : visée métalinguistique vs visée communicative

La transposition du schéma de la communication élaboré par Roman Jakobson dans les années 1960 a déjà fait l'objet de critiques en didactique du français. Analysant les modalités de cette transformation didactique dans des manuels de langue, Halté (1992) relève de sérieuses difficultés pour ces dispositifs à régler une double tension : assurer une continuité entre le savoir prévu pour être enseigné (ou même le savoir effectivement enseigné) et le savoir originaire ou savoir source (cohérence verticale), et articuler le savoir transposé avec les autres déjà existants dans le dispositif dans une cohérence interne. Le remplacement et la reformulation des termes adoptés comme pratiques transpositives ont eu pour conséquence de ne pas refléter les « items de départ », encore moins d'y correspondre (Halté, 1992). Dans le cadre de notre réflexion, nous mettons en lumière un cas particulier qui mérite qu'on s'y attarde. Contrairement au cas mentionné par Halté, aucune initiative d'appropriation personnelle des concepts de Jakobson n'est observée dans la leçon observée. Les termes de cet auteur sont repris tels quels, puis intégrés dans le manuel et dispensés par l'enseignant. Les savoirs à enseigner (contenus dans le manuel) et les savoirs effectivement enseignés en classe sont donc l'exacte reproduction du schéma de Jakobson et de son fonctionnement. Ce n'est donc pas la question de fidélité de ces savoirs aux savoirs originaires (de Jakobson) qui nous préoccupe (même si elle est sous-jacente et donc inévitable). Ce qui retient notre attention, c'est surtout la question de la validité de ces savoirs au regard des connaissances scientifiques actuelles, et de la pertinence de leur enseignement dans le cadre d'une

sous-discipline comme la communication sans aucune contextualisation ni prise en compte des spécificités de cette sous-discipline.

Le problème fondamental, duquel découlent des conséquences notables qui seront analysées, tient au fait que l'enseignement des facteurs de la communication porte en classe les tares reconnues depuis plusieurs décennies au schéma de communication élaboré par Jakobson. En effet, même si les programmes et le manuel n'indiquent pas clairement le nom de cet auteur au niveau de cette leçon, ils reprennent exactement les six facteurs qu'il a élaborés. D'ailleurs, l'enseignante dont la pratique a été observée n'a pas manqué de signaler à ses élèves dans la synthèse finale qu'elle leur fait prendre dans leur cahier à la fin de la leçon :

Alors, s'il faut passer à la synthèse, si on vous posait la question : "combien de facteurs a-t-on en communication ?" On a dit qu'il y en a six. Quels sont donc ces facteurs ? On a l'émetteur. On a le récepteur. On a le code. On a le message, le canal et le référent. Prenons donc ça sous forme de trace écrite. On va donc dire selon le linguiste Roman Jakobson, l'acte de communication comporte six composantes ayant chacun un rôle particulier qu'il joue (Minesec, Leçon 1, 16'58-17'44)

Selon le programme d'étude de Terminale, « *L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication* » (Minesec, sd, p. 2). Quelques pages plus tard, ce document précise : « *au terme du second cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence les différentes situations problèmes se rapportant à la communication écrite et orale* » (p. 4-5). En se fiant à ces prescriptions officielles, on comprend aisément que l'enseignement de la langue française au second cycle est censé contribuer à la construction de la compétence communicative chez l'apprenant. Cette compétence est fonctionnelle aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Or, les pratiques enseignantes observées révèlent un attachement atavique exclusif du schéma de Jakobson à l'écrit. En situation de classe, l'enseignante utilise un corpus écrit comme déclencheur : « *Alors, passons maintenant au corpus. En d'autres termes la situation-problème. On sait que en français, c'est un texte qui nous sert de situation-problème. C'est dans ce texte-là qu'on va manipuler la notion d'aujourd'hui* » (Minesec, Leçon 1, 03'00-03'12). Dans les activités mises en œuvre, l'enseignante exploite un extrait de *Ville cruelle*, œuvre de l'écrivain Eza Boto. L'enseignante a opté pour cet extrait, et non pour l'extrait de *L'intérieur de la nuit* de Léonara Miano, prévu dans le manuel, probablement en raison de sa brièveté (quatre lignes et quatre phrases. Il semble plus facilement manipulable pour un exposé à la télévision que le texte relativement long qu'a prévu le manuel. On peut objecter que ce choix procède déjà de la contextualisation à la télévision par la préférence d'un texte court. Mais cela semble d'autant plus cosmétique que l'enseignante aurait pu utiliser un corpus oral ou vidéo qui peut facilement s'exploiter à la télévision. Ce qui nous intéresse surtout dans ces pratiques de classe, c'est le fait que l'enseignante ne se détache guère des choix du manuel en ce qui concerne la nature du corpus. Comme dans le manuel, elle choisit un extrait d'un texte littéraire comme corpus alors qu'elle avait plusieurs possibilités. Où le programme reconnaît clairement une diversité de corpus exploitables en

situation de classe, l'enseignante, quant à elle, déclare sans ambiguïté dans l'extrait que nous venons de citer que les leçons de français sont toutes censées s'appuyer sur un texte écrit (ou littéraire). Elle ne fait, en réalité, que reproduire la tendance générale du manuel qui n'a prévu que des textes écrits pour dispenser l'ensemble des leçons présentées.

Le choix de ce corpus est lui-même lié à l'objectif que l'enseignante assigne à sa leçon : « *Alors, quel est l'objectif de notre cours ? On attendra de l'apprenant qu'il soit capable de dégager les six composantes d'un système de communication dans un texte* » (Minesec, Leçon 1, 02'05-02'20). Cet objectif met en lumière une prédilection pour un travail sur le texte, ce qui restreint la compétence à atteindre à la dimension métalinguistique, ou tout au plus à la communication écrite. D'ailleurs, le terme « dégager » qui introduit cet objectif renseigne explicitement sur le travail de repérage et d'analyse qui est attendu de l'apprenant. La production orale et écrite reste alors invisibilisée. Avec une légère variation dans la formulation, cette enseignante s'inscrit dans la même logique que le manuel qui formule comme objectif d'apprentissage : « *identifier les facteurs et les fonctions de la communication pour les analyser, dans le but de décoder divers messages* » (Manuel, p. 17). Aucune place n'est laissée à l'activité de production dans cet objectif. Tout est focalisé sur la compréhension écrite. Même à la phase de consolidation, c'est encore sur un texte littéraire que s'appuie l'enseignante : un extrait de l'œuvre *Les tribus de Capitoline*.

La conséquence de ces choix est que l'enseignante reprend simplement dans sa classe des insuffisances reconnues depuis bien longtemps au schéma de Jakobson dont le fonctionnement ne rend pas compte de la communication humaine, interpersonnelle (Halté, 1992). À titre d'illustration, le « code » est perçu comme unique et commun, comme le dit Gillet (1983), et la question d'interlocution ne bénéficie d'aucun traitement didactique. Ces insuffisances apparaissent déjà sous la plume de Kerbrat-Orécchioni (2009). Tout au plus, l'enseignante évoque la possibilité que le code varie en fonction des situations de communication :

Et nous avons dit qu'en fonction du contexte dans lequel on se trouve, en fonction des situations de communication, le code change. On n'a pas toujours le même code. Donc il faut être très attentif, déceler que ici est-ce que c'est encore la langue française ou non. Quel est donc le code qui est utilisé ici ? Vous le décelez et vous l'analysez. (Minesec, Leçon 1, 19'36-19'58)

Bien que cela soit évident, puisque les apprenants pratiquent généralement plusieurs langues dans la vie quotidienne (y compris à l'école), la précision qu'elle apporte (que l'on aurait gagné à placer au centre de cette leçon) est noyée dans une explication qui réduit l'apprentissage à l'analyse textuelle ; d'où son invitation adressée aux élèves pour déceler le code et l'analyser. La même allusion est observée au niveau du canal : « *Alors, dans notre corpus qui est en face de nous, le canal c'est l'écriture. Mais comme je disais, si les deux individus en situation de communication, à savoir l'émetteur et le récepteur, étaient en face ou alors vis-à-vis, leur canal allait être la voix ou la parole* » (Minesec, Leçon 1, 20'28-20'53). Comme la production écrite et orale n'a aucune importance dans sa leçon, elle

conclut sa leçon centrée sur la compréhension écrite ; ce n'est qu'avant de prendre congé qu'elle évoque sous forme de conseil la possibilité d'une mobilisation de ces facteurs dans le cadre d'une communication interpersonnelle pourtant éludée durant toute la leçon proprement dite :

Un élève attentif fera quoi ? Après cet exercice, après cette leçon, il va chercher un autre cours ou alors improviser une situation de communication soit entre son camarade et lui, soit à la maison afin de se rassurer que les six pôles ou les six facteurs que nous venons de manipuler, il les a assimilés et il les utilise avec beaucoup d'aisance (Minesec, Leçon 1, 27'12-27'34)

Comment l'élève peut-il utiliser ces six facteurs et communiquer « avec beaucoup d'aisance » alors qu'il n'a appris qu'à analyser la production écrite de quelqu'un d'autre ?

Cette gêne chez l'enseignante se comprend quand on a en mémoire que le schéma de Jakobson n'avait pas été élaboré pour rendre compte de la communication interpersonnelle pour laquelle cette leçon est pourtant prévue, si l'on tient compte du double objectif métalinguistique et communicatif assigné à l'enseignement de la langue française au second cycle. Pour l'heure, c'est la dimension métalinguistique qui prédomine avec une place accordée à l'activité de compréhension écrite. C'est au regard de cette difficulté du schéma à être compatible avec l'oral qu'il convient de comprendre cette affirmation de Gillet : « *C'est pourquoi il me semble souhaitable de ne présenter le schéma de Jakobson qu'avec les réserves qu'il implique à différents niveaux, et d'insister plutôt sur l'importance de l'interlocution. Et si schéma il faut, on pourrait le réserver pour décrire une situation d'écrit* » (Gillet, 1983, §10). Or, dans le cours analysé, il ne s'agit pas que de communication écrite. En réalité, si le cours avait été orienté de manière à ne pas reléguer la communication orale à la périphérie, les modalités d'enseignement auraient été différentes, s'inspirant des considérations scientifiques et culturelles actuelles en matière de communication humaine.

4.2. De l'application naïve des prescriptions à la reproduction des stéréotypes sur les accents

Le deuxième cas, où l'enseignant s'abstient de s'engager dans son travail curriculaire, est observé dans la mise en œuvre de la leçon sur la variation phonique et prosodique du français. Au lieu d'interroger les contenus prévus et les activités suggérées dans le manuel en vigueur, l'enseignant, de par ses pratiques, s'est posé en simple exécutant en transmettant aux élèves des savoirs dépassés en plus de s'avérer problématiques.

En effet, s'appuyant sur des travaux conduits il y a plusieurs décennies sur les particularités du français en Afrique, mais aussi sur des orientations pressantes en sociolinguistique et en didactique des langues appelant à la didactisation de la variation, les programmes et le manuel d'enseignement du français ont prévu, grâce à la réforme selon l'approche par les compétences de 2012, des contenus sur la variation diatopique du français au second cycle. Parmi les trois leçons prévues à ce sujet en classe de Terminale, une aborde les « variétés phonique et prosodique » et enseigne les accents du français au Cameroun aux élèves. Bien que cela indique une

avancée en matière de prise en compte de la variation en classe de français, il faut regretter que ces contenus aient été simplement extraits de certains travaux sans un véritable travail de transposition sérieuse. À chaque étape de la transposition, les acteurs se sont contentés de reproduire ce qui a été mentionné par les acteurs précédents. Ainsi, le manuel reproduit les éléments émanant de certains travaux de recherche, et l'enseignant à son tour reproduit ce qui est mentionné dans le manuel sans travail d'appropriation, de contextualisation, encore moins de problématisation. Pour l'illustrer, partons de l'analyse que fait Biloa (2003) des caractéristiques des accents du français qu'il emprunte lui-même à Mendo Ze (1990). Dans ce qui suit, Biloa informe spécifiquement sur ce qui permet de distinguer « l'accent bamiléké de l'Ouest Cameroun » : « *Ainsi, dans les discours des locuteurs bamiléqués, les consonnes apico-dentales /r/, /l/, /n/ ont un caractère évasif en position implosive* » (Biloa, 2003, p. 61). Le Manuel de français reprend cette phrase en y apportant une très légère reformulation : « *Chez les locuteurs bamiléqués, les consonnes apico-dentales [l], [r], [n], ont un caractère évasif lorsqu'elles apparaissent en position implosive* » (Minesec, sd, p. 38). Cette phrase du manuel est, à son tour, reproduite à l'identique par l'enseignant dans la diapositive présentée à la télévision dans le cadre de sa leçon : « *Chez les locuteurs bamiléqués, les consonnes apico-dentales [l], [r], [n], ont un caractère évasif lorsqu'elles apparaissent en position implosive* » (Minesec, leçon 2, 20'02). L'explication donnée par l'enseignant sur cet extrait ne porte que sur l'expression *consonnes apico-dentales* : « *lorsqu'on parle de consonnes apico-dentales, ce sont des sons qui sont prononcés par l'association du palais et des dents* » (Minesec, leçon 2, 20'13-20'23). Cet exemple indique clairement que des résultats de recherche sont repris dans un manuel, et le manuel est reproduit en classe sans aucune remise en question à quelque niveau de que ce soit de la chaîne. Ni les concepteurs du manuel, ni l'enseignant observé n'a tenu à interroger la validité et la pertinence de cette catégorisation des accents du français au Cameroun. Les accents sont, par conséquent, enseignés de la même manière, en reprenant à bon compte ce qui est contenu dans le manuel.

Or, il se trouve que les connaissances scientifiques sur lesquelles s'appuient le manuel et l'enseignant sont critiquées et considérées comme caduques, bien avant la réforme suivant l'approche par les compétences à l'occasion de laquelle le manuel en vigueur a été élaboré. En 2010 par exemple, deux ans avant le début de ladite réforme, Feussi (2010) publie une réflexion incisive sur ces travaux de recherche qui décrivent les accents du français au Cameroun. Dans son étude, Feussi (2010) apprend que les catégorisations faites au sujet des accents au Cameroun dans les travaux analysés obéissent à une posture scientifique qui s'accommode peu de la complexité des pratiques linguistiques observées dans ce pays. En établissant une corrélation entre accents et ethnies, les réflexions menées sur les particularités au Cameroun procèdent à une généralisation abusive tendant à homogénéiser les pratiques linguistiques à l'intérieur de chaque groupe ethnique pourtant marqué par sa diversité. Les tendances décrites, présentées comme révélatrices et représentatives de la manière de parler de toute une ethnie, sont en déphasage avec la dynamique courante dans les faits. En clair, « *cette généralisation passe sous silence la complexité sociolinguistique du Cameroun*

qui fait que les locutrices et locuteurs, même dans une même famille, ne s'expriment pas de la même façon. Cela tient à plusieurs facteurs : la trajectoire de vie (qui fait que chacun(e) fait face à des expériences diverses qui forgent ses relations avec les langues et donc ses pratiques), le réseau social de la locutrice ou du locuteur » (Daouaga Samari, 2023, p. 324). Se soustrayant à la prise en compte de cette complexité, des chercheurs (dont Biloa et Mendo Ze cités plus haut ne sont que des exemples) se sont attelés à construire des catégorisations linguistiques sur des bases purement ethniques en les opposant à une norme de référence. Au lieu de considérer les discours analysés « *comme des stabilisations ponctuelles, susceptibles de changer à tout instant* » (Feussi, 2010, p. 19), la posture normative qu'ils ont adoptée stabilise les pratiques linguistiques, leur confère une portée générale tout en les mobilisant pour nourrir des stéréotypes bien ancrés dans l'imaginaire collectif au Cameroun. Ces stéréotypes sont d'autant plus pernicious qu'ils participent de la stigmatisation des élèves parlant le français avec certains accents. Les élèves sont catégorisés en fonction de l'évaluation faite au sujet de leur accent, ajoutera plus tard Eloundou Eloundou (2019) dont l'analyse enrichit celle de Feussi (2010) et éclaire sur le rôle que jouent les catégorisations courantes dans la stigmatisation des élèves. En opposant « bons » et « mauvais » accents, on expose des élèves à la moquerie de leurs camarades de classe ; et lorsque cet étiquetage se fait dans le cadre de leçons officiellement prévues dans les programmes et manuels, puis enseignées en situation de classe, la classe de français devient une instance instauratrice de la glottophobie et expose des élèves à l'insécurité linguistique (Daouaga Samari, 2023).

Seulement, pour l'heure, les accents tels que décrits par les travaux critiqués continuent à être enseignés sans que l'enseignant observé n'y apporte la moindre modification visant leur examen et leur modification. Cette inaction pourrait être liée à la marge de manœuvre que l'enseignant pense être sienne dans l'activité d'enseignement.

4.3. De la liberté didactique de l'enseignant de langues

La passivité observée chez l'enseignant dans l'action didactique, se traduisant par une abstention dans l'analyse critique des programmes, des manuels et des savoirs enseignés, semble liée aux représentations qu'il se fait de sa propre activité, réduite à une simple tâche d'exécution ne reposant sur aucun pouvoir de décision véritable. L'enseignant est officiellement considéré généralement comme maître de sa classe et en dévient théoriquement responsable, le temps du déroulement de sa leçon. Sauf que, *de facto*, il ne jouit pas effectivement au Cameroun de liberté didactique véritable lui permettant d'assurer efficacement son travail curriculaire. Il est sous la tutelle de l'inspecteur pédagogique.

Pour mieux expliciter cette situation, partons d'une étude menée par Hamada (2023) sur les relations entre inspecteurs et inspectés. S'appuyant sur les déclarations des enseignants révélant des tensions entre eux et les inspecteurs, dues, en partie, au fait que leur pouvoir de décision est réduit au profit des inspecteurs pédagogiques perçus alors comme seuls garants de la norme en matière de pédagogie, Hamada nuance ces propos (de ses enseignants enquêtés) en ces termes : « *Cependant, cela ne signifie pas que les enseignants sont muselés. Ils peuvent librement faire des*

propositions et/ou suggérer des innovations. Mais ils ne peuvent pas unilatéralement décider de les appliquer, tant qu'elles n'ont pas encore été officiellement validées par la hiérarchie » (2023, p. 267). Tout le problème réside justement dans cette mise sous tutelle de l'enseignant. En fait, il est reconnu aux enseignants le droit d'innover, mais à condition que leurs propositions fassent l'objet d'une validation par leur inspecteur. Nous ne reviendrons pas sur le fait que, contrairement à la France par exemple où l'on devient inspecteur par concours, au Cameroun « à aucun moment, les éléments de vérification de la compétence à cette fonction n'entrent en ligne de compte » (Enoka, 2023, p. 352). Inutile de rappeler également que de nombreux enseignants n'ont généralement pas l'occasion de recevoir des inspecteurs dans leurs établissements, en zone rurale en l'occurrence (Mbatchou, 2023). Nous insistons surtout sur le caractère infantilisant d'une procédure qui procède de la déresponsabilisation de l'enseignant en lui ôtant la liberté de procéder à certains ajustements sur le plan didactique sans l'intervention d'un inspecteur. Même conscient de faiblesses établies dans des programmes ou dans des manuels, un enseignant devrait donc, suivant cette logique, continuer de dispenser des savoirs qu'il sait problématiques sous l'unique prétexte que ses propositions ne sont pas encore « officiellement validées par la hiérarchie ». Il est évident qu'une telle verticalité trouvera un écho favorable auprès des normativistes qui pourraient voir un appel au chaos dans l'idée de rendre plus de liberté à l'enseignant. Mais, nous faisons le choix inverse. Un enseignant doit jouir d'une liberté qui lui permette d'assurer ses enseignements, dans le respect des finalités éducatives en général et de celles assignées à la discipline qu'il enseigne. Il est un expert dans la matière qu'il enseigne. En conséquence, il devrait être perçu et traité comme tel, y compris par l'inspecteur qui contribue à sa formation continue. Au lieu de constituer un sujet de stress permanent, l'annonce de l'arrivée d'un inspecteur dans un établissement devrait susciter de l'enthousiasme chez les enseignants, si ceux-ci n'étaient pas réduits en permanence à des subalternes aux ordres et à qui il faut dicter des instructions.

Il est alors urgent de restituer aux enseignants leur liberté didactique sans laquelle ils ne peuvent assumer leur rôle d'acteur dans la construction des savoirs. Or, « *il n'y a pas de savoir sans problématisation, c'est-à-dire sans une mise en examen de ce qu'on pense spontanément ni sans une interrogation sur les causes de ce qui est. Apprendre à problématiser, c'est apprendre à se défier de soi-même et à réinterroger les évidences* » (Carette et Rey, 2010, p. 127). C'est cette liberté qui les aidera à questionner les savoirs passant souvent pour des évidences alors qu'ils demandent parfois des ajustements ou des précisions pour que leur appropriation par les élèves se fasse de manière à atteindre la finalité d'enseignement de la discipline et à construire chez l'apprenant les compétences prévues dans le profil de sortie. L'interprétation des programmes et des manuels (Perrenoud, 2000) encore moins la problématisation des savoirs (Carette et Rey, 2010) ne sont des tâches facultatives et négligeables pour les enseignants. Elles sont au cœur du processus transpositif dans son volet interne, où les enseignants jouent un rôle essentiel non réductible à la simple exécution des ordres ou à la reprise des manuels (Halté, 1992 ; Daouaga Samari, 2024). Et pour qu'ils ne suivent plus mécaniquement les programmes et les

manuels (Tardif et Lessard, 1999, p. 252), leurs mains méritent d'être déliées par la reconnaissance officielle de leur liberté didactique et la normalisation de leurs relations avec les inspecteurs pédagogiques, censés être leurs partenaires, leurs formateurs et leurs collaborateurs.

5. Conclusion

Le renouvellement curriculaire est une tâche capitale en milieu éducatif. Afin de ne pas faire apprendre aux élèves des contenus caducs, les contenus enseignés demandent à être continuellement actualisés au regard de l'évolution des connaissances scientifiques et des pratiques sociales. Or, il se trouve qu'en classe de français, certains contenus sont enseignés sans que cette exigence ne soit prise en considération. On se retrouve dans une situation d'obsolescence didactique, où des contenus enseignés sont anachroniques. Dans cette étude, nous nous sommes engagé à attirer l'attention sur les pratiques des enseignants dans un contexte où il est attendu qu'ils jouent un rôle qui soit différent de celui d'exécutant : « *Proposer des analyses critiques de savoirs scolaires, décrire les modalités et les principes de leur scolarisation constitue une tâche méthodologique décisive, propre à apporter une plus grande connaissance des phénomènes. Su un plan plus immédiatement pratique, attirer l'attention, fût-ce de façon négative, c'est déjà agir* » (Halté, 1992, pp. 60-61).

En s'appuyant sur des pratiques enseignantes de deux leçons de langue française, la présente étude met en relief les pratiques pédagogiques de deux enseignants avec leurs élèves en situation d'obsolescence didactique : ils se contentent de reproduire le programme et le manuel sans interroger les contenus prévus. En s'abstenant de problématiser les contenus, l'enseignant organise des activités d'apprentissage autour des facteurs de la communication de Jakobson, sans les inscrire dans le cadre d'une communication interpersonnelle pour laquelle le schéma de Jakobson n'avait pas été conçu. En conséquence, on enseigne ce schéma élaboré en robotique dans le cadre d'un enseignement qui devrait viser la compétence de communication en plus de la compétence métalinguistique. En fin de compte, l'enseignement est réduit à l'initiation à l'analyse textuelle. De la même manière, les accents enseignés dans le cadre de la leçon sur les variétés phonique et prosodique du français reproduisent des résultats de travaux conduits sur les particularités du français au Cameroun, alors même que des recherches plus actuelles critiquent (à raison) ces études, dans la mesure où elles ne tiennent pas compte de la complexité sociolinguistique du pays et tendent à isoler des pratiques linguistiques en procédant à un enfermement ethnique laissant penser que chaque groupe ethnique aurait un accent considéré comme homogène et stable. Il se ventile ainsi des stéréotypes sur des accents et leurs locuteurs, et finalement sur des ethnies, auxquelles il est affecté comme de manière définitive des étiquettes conduisant à leur stigmatisation. Sans tenir compte de la dynamique linguistique observable au Cameroun, même en situation de classe, l'enseignant s'est contenté de *transmettre* ce qui était prévu dans le manuel.

L'analyse des pratiques enseignantes observées nous a conduit à relever une abstention chez les deux enseignants dans toute entreprise de renouvellement

curriculaire. Ils ne modifient pas les contenus prévus, ils les enseignent tels qu'ils sont formulés dans le manuel et le programme. Cette absence d'engagement dans le travail curriculaire peut être liée, selon nous, au rôle d'exécutant attribué aux enseignants dans le système éducatif camerounais. Au lieu de les considérer comme de véritables experts, ils sont mis sous la tutelle des inspecteurs sans la validation desquels aucune innovation n'est possible. Cette étude plaide logiquement pour plus de liberté didactique aux enseignants pour qu'ils assument pleinement des tâches d'interprétation de programmes et de manuels, et de problématisation des savoirs, sans lesquelles le travail curriculaire n'est pas pleinement mis en valeur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2011). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
2. Biloa, E. (2003). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*. Bern : Peter Lang.
3. Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
4. Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris : La Pensée sauvage.
5. Daouaga Samari, G. (2024). La didactique des langues dans la formation enseignante au Cameroun. Pour un changement des représentations du rôle des enseignants. *Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (Rasef)*, (3), 131-141.
6. Daouaga Samari, G. (2023). L'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun : dérives et conséquences en termes d'insécurité linguistique chez les élèves. *Cahiers de l'Ilob*, 13, 315-334. Accessible sur <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/download/6619/5552/23176>. Consulté le 16 novembre 2025.
7. Eloundou Eloundou, V. (2019). Le français au Cameroun : constructions socio-identitaires et significativité. *Série monographique en sciences humaines/Human Sciences Monograph Series*, 22, 193–218. https://seriemono.ca/wp-content/uploads/2020/09/SMSH_22_Ven-ant_Eloundou_Eloundou.pdf. Consulté le 16 novembre 2025.
8. Enoka, F.P. (2023). Promotion, nomination et quête de performance des inspecteurs du secondaire. Regards croisés entre les pratiques françaises et camerounaises. Dans Panya Padama, F. P. Enoka et G. F. Menye Nga (dir.), *L'inspection scolaire et le pilotage pédagogique au Cameroun et en Afrique : enjeux, défis et perspectives d'un corps d'élite à la croisée des chemins* (339-357). Yaoundé : Monange.
9. Feussi, V. (2010). Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(15), 13–28. Accessible sur <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0013>.

10. Gillet, Cl. (1983). Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication. *Études de communication*, 2. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3322> ; DOI : 10.4000/edc.3322.
11. Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Puf.
12. Hamada, J. (2023). La collaboration inspecteur-inspecté et le développement professionnel des enseignants de l'école secondaire dans la Région du Nord Cameroun. Dans Panya Padama, F. P. Enoka et G. F. Menye Nga (dir.), *L'inspection scolaire et le pilotage pédagogique au Cameroun et en Afrique : enjeux, défis et perspectives d'un corps d'élite à la croisée des chemins* (259-272). Yaoundé : Monange.
13. Kerbrat-Orécchioni, C. (2009). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (4^e édition). Paris : Armand Colin.
14. Lessomo Edene, J.C., Bitoua Bi Ze, J., Mebara Nomo, J., & Awoumpe, M.B. (sd). *Langue française. Langue & méthodes au second cycle : 2nde, 1ère, Tle (toutes séries ESG/ESTP)*. Africa Education Publishing House.
15. Mbatchou, J.Y. (2023). Défaillances du pilotage pédagogique et qualité de l'éducation en milieu rural : cas du Lycée d'Efoulan (Région du Sud Cameroun). Dans Panya Padama, F. P. Enoka et G. F. Menye Nga (dir.), *L'inspection scolaire et le pilotage pédagogique au Cameroun et en Afrique : enjeux, défis et perspectives d'un corps d'élite à la croisée des chemins* (143-158). Yaoundé : Monange.
16. Mendo Ze, G. (1990). *Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*. Paris : éditions ABC.
17. ***Ministère des enseignements secondaires – Minesec (sd). *Programme d'études du français première langue : classes terminales*. Yaoundé, Cameroun.
18. Perrenoud, Ph. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Éducation et francophonie*, 28(2), 74-99. Accessible sur <https://doi.org/10.7202/1080447ar>. Consulté le 16 novembre 2025.
19. Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanç, Cl. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck supérieur.
20. Tardif, M. et Lessard, Cl. (1999). *Le travail de l'enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.