

De l'analyse critique des tensions entre le curriculum prescrit, enseigné et appris : étude de cas des cours de French de « form one » du Lycée bilingue d'Emana

Judith Audrey Kapche Wabo

Faculté des sciences de l'éducation
audreywabal@gmail.com

Julia Ndibnu-Messina Ethé

Ecole normale supérieure de Yaoundé
Ju_messina@yahoo.fr

Gabriel Mba

Ecole normale supérieure de Yaoundé,
mbagaby@yahoo.fr

Résumé

Les applications des curricula semblent tributaires des aléas corrélés à l'interprétation des acteurs éducatifs. Les programmes de French ou français langue seconde demandent une application permettant aux élèves de mieux s'exprimer oralement prioritairement et par écrit. Ces objectifs sont difficilement atteints par les enseignants et les élèves du fait d'une incompréhension des programmes prescrits, d'une inadaptation des manuels et des pratiques pédagogiques.

Mots clés : curriculum, Français langue étrangère, pratiques pédagogiques, Form one

Introduction

Plusieurs textes gouvernementaux définissent l'ensemble des orientations officiellement prescrites pour l'enseignement du français dans le sous-système anglophones au Cameroun. La loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant organisation de la réforme générale du système éducatif camerounais, a introduit l'Approche Par Compétence (APC). La vision de l'éducation ici véhiculée est de faire de l'école pour chaque apprenant un instrument de développement personnel, d'autonomisation et d'intégration sociale. L'APC a été transposée dans le domaine de l'éducation afin que les jeunes scolarisés soient capables d'utiliser les connaissances acquises dans la vie de tous les jours (Kana : 2019). Or, l'arrêté n°10/D/MINEDUC/SG/IGP/ESG de juin 1997, insistait déjà sur la nécessité fonctionnelle d'une pédagogie qui doit amener chaque apprenant des langues étrangères à exercer sa capacité d'utilisation courante de la langue apprise dans les différentes situations de communication qui s'imposent à lui (Mbondji-Moelle : 2008). Pour ce qui est plus spécifiquement de l'enseignement du *french* aux élèves du sous-système anglophone, les textes de références instruisent l'approche communicative en tant que méthodologie pédagogique d'enseignement, dont la finalité est de transmettre aux élèves la capacité de

parler le français dans chaque situation de communication. Les orientations officielles en matière d'enseignement du *french* aux élèves anglophones répondent à un enjeu socio-politique majeur, celui de renforcer l'intégration et le bilinguisme des citoyens anglophones dans la société camerounaise (Eboge : 2014). Depuis que les nouveaux programmes conçus sur la base de ces lois sont entrées en vigueur en 2014, plusieurs chercheurs se sont intéressés à développer des réflexions évaluatives sur la mise en œuvre de l'APC, notamment pour l'enseignement du *french*.

1. Revue de la littérature

Même dans les contrées hyper-scolarisées du globe comme en Occident où la systématisation des enseignements est des plus rigoureuses, le phénomène de l'effectivité dans l'opérationnalisation entre les programmes éducatifs prescrits et leur strict respect dans l'application et l'assimilation sur l'échelle de transmission des enseignements aux apprenants est toujours présent. En France, dans l'urgence de mettre en œuvre un vieux programme d'enseignement qui a connu en amont un grand foisonnement de textes d'application, une étude prescriptive a été réalisée pour comprendre les conditions de réception des curricula par les enseignants dans un collège (Thorel, 2009). En Grèce, une étude, dans la même veine, a cherché à définir l'écart entre l'attitude que les élèves de 6e année du secondaire adoptent en temps réel vis-à-vis de la science contre le positionnement entre science et croyance prescrit par le système éducatif (Delhay&Kalesi, 2018). Dans les pays en voie de développement notamment dans la région africaine où la scolarisation demeure toujours une gageure, de nouvelles approches ont été récemment introduites dans les systèmes éducatifs pour plus de performance. Ce sont ces innovations qui rendent encore plus ardue la tâche de parvenir à une adéquation entre les curricula formels et les curricula enseignés. En Guinée, engagé depuis plusieurs années dans un vaste programme de qualification de son système éducatif pour atteindre les 100% de scolarisation en primaire à travers notamment le développement de la qualité des enseignements et des apprentissages, une étude s'est penchée sur l'attitude des enseignants contractuels dans la compréhension et l'implémentation du programme rénové de l'enseignement élémentaire (Camara & al., 2009).

2. Cadre théorique

L'expérience formatrice se construit par divers mécanismes qui sont à appréhender au-delà du champ de l'action pédagogique (Audigier et *al.* 2006). La sociologie démontre à cet effet l'élasticité de la notion de curricula, en évacuant ainsi son caractère directif partant du

prisme fonctionnaliste lequel postule que dans leur essence, les faits sociaux ont chacun un aspect à la fois manifeste et latente. Dans cette perspective, il est envisageable que l'école enseigne plus ou moins ce qu'elle annonce à travers une versification de la notion de curriculum (Thorel : *ibid*). Il a été introduit la notion sociologique de curriculum réel ou réalisé, comme objet d'étude sociologique mettant en évidence les processus de structuration involontaire et inconsciente des expériences formatrices vis-à-vis de l'intention d'instruire programmée (Vinson et *al.* 2014). Deux éventualités sont à prendre en compte pour expliquer les disparités qui se produisent dans la mise en œuvre des méthodes et des contenus prescrits. Les recettes scolaires sont diversement réinterprétées par les enseignants chacun en fonction de sa perspective propre et ²des conditions matérielles d'implémentation d'apprentissage (Barthélémy, 2020). Les apprenants aussi ne reçoivent pas de la même manière les enseignements qui leur sont dispensés même lorsque cela se fait dans des situations comparables d'acquisition des savoirs (Calmet et *al.* 1996). Toutefois la décision de réformer les curricula et les parcours éducatifs collectifs que ce soit de la part des enseignants ou de la part des apprenants, ne relève pas d'un choix délibéré ; ils émanent plus des déterminants éducatifs parascolaires identifiables dans structures sociales profondes et inconscientes aux acteurs par qui elles agissent (Jonnaert, 2011). D'où la formulation de la notion de curriculum caché par Philippe Perrenoud(1995), qui stipule qu'en soi, tout curriculum, qu'il soit formel ou caché comporte une grande part d'application non instituée. Quant aux aspects cachés du curriculum prescrit, il existe dans l'esprit du pédagogue des incertitudes inévitables dans la mise en œuvre des programmes, ceci dû aux inévitables marges de manœuvre dont disposent les acteurs du système scolaire, à qui l'on concède la liberté de réadapter les contenus pédagogiques en fonction de leurs contextes d'exécution respectifs.

3. Problème de recherche

Dans le souci d'atteindre l'ODD4 préconisant « l'accès de tous à une éducation inclusive », il a été développé un nombre limité de champs d'action. Le champ des acquis scolaires est considéré comme fondamental dans cet objectif de l'agenda 2030 ; car il participe de la qualité et de la performance du système éducatif. Dans ce sillage de la mise en place des systèmes éducatifs pertinents et performants dans le monde, un point d'honneur est mis sur la promotion d'espaces d'apprentissages adéquats, de développement des compétences transversales des apprenants et de la formation des enseignants. Depuis la période 2006-2011, la politique éducative nationale du Cameroun à travers l'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation a déjà comme objectif dans ses orientations stratégiques, la qualité et la

pertinence du secteur de l'éducation. Les nouvelles priorités globales de l'agenda 2030 en matière d'éducation adoptées en 2015, ont permis de renforcer l'engagement du pays dans ce secteur. Ayant constaté des crises au niveau de l'apprentissage de l'acquisition des compétences et des impasses sur l'efficacité des résultats scolaires, le gouvernement a entrepris plusieurs réformes en matière pédagogique par l'élaboration et la mise en œuvre des approches, techniques et outils innovants. La vieille approche, dite Pédagogie par Objectif (PPO) a cédé la place depuis dès lors à l'Approche par Compétence (APC). Dans cette veine, il a été créé une unité des acquis scolaires (UAS) dont le but est d'améliorer la qualité de l'éducation au primaire et au secondaire, ainsi que le Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun (PAREC) qui assure la systématisation de l'évaluation des acquis scolaires au cycle primaire et au premier cycle du secondaire. Or, en dépit des réformes introduites au niveau de la pédagogie aux fins d'améliorer qualitativement les contenus des enseignements, les résultats des évaluations des acquis scolaires réalisés au premier cycle du secondaire, révèlent toujours une crise d'apprentissage persistante. En un point, cette crise est responsable du taux de déscolarisation présentés comme alarmants.

3. Questions de recherche

3.1 Question principale

Quels sont les obstacles de la mise en œuvre effective du curriculum prescrit pour l'apprentissage du français chez les élèves du premier cycle du secondaire ?

3.2 Questions secondaires

- Quelles sont les limites des approches, méthodes et contenus pédagogiques élaborés et mis en place par le ministère de l'enseignement pour l'apprentissage optimale du français ?
- Quelles sont les conditions d'acquisition des expériences formatives programmées en français pour les élèves du premier cycle secondaire ?
- Quelle est la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants dans l'application des programmes officiels du français ?

4. Hypothèses de recherche

4.1 Hypothèse principale

La mise en œuvre effective du curriculum prescrit pour l'enseignement du français, est entravée par divers obstacles liés à l'offre et à la demande éducative.

4.2 Hypothèses secondaires

- La conception et la mise en place des différents objectifs et stratégies pédagogiques pour l'enseignement du français se trouvent compromises par des difficultés structurelles.

- Les acquisitions scolaires en français donnent lieu à une appréciation diversifiée de la situation due aux facteurs contextuels et culturels.
- Les enseignants ont des difficultés à reproduire exactement les directives pédagogiques et les méthodes et stratégies d'apprentissage mis à leur disposition par les décideurs

5. Objectif de recherche

5.1 Objectif principal

Déterminer les obstacles de la mise en œuvre effective du curriculum prescrit pour l'apprentissage du Français chez les élèves du premier cycle secondaire anglophone.

5.2 Objectifs secondaires

- Présenter les limites des dispositifs pédagogiques élaborés par le ministère de l'enseignement pour l'apprentissage du français
- Evaluer les conditions d'acquisition des expériences formatives programmées chez les élèves en français
- Décrire la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants dans l'application des choix pédagogiques mis à leur disposition par les décideurs de l'éducation

6. Matériels et méthodes de recherche

Il s'agit d'une étude transversale à visée évaluative qui privilégie l'approche qualitative et dont la collecte des données s'est faite entre janvier et Février 2021. Elle a ciblé les élèves de classe de *Form one*, les responsables pédagogiques, les enseignants de français des classes de *Form one* dans l'arrondissement de Yaoundé 1. En dehors de quelques données administratives sur les établissements scolaires collectées auprès des ministères en charge de l'éducation, L'entretien semi-directif avec 6 enseignants de Français de *form one* est une autre technique de recueil des données mise en contribution dans ce travail. Les entretiens seront enregistrés puis transcrits et feront l'objet d'une analyse de contenu.

7. Quelques résultats

Incohérences des programmes et du système scolaire

Les recherches soulignent un certain nombre d'incohérences émanant du système scolaire pouvant constituer des formes de contradiction pour la mise en œuvre effective. Les séminaires de formation doivent permettre de progresser avec les enseignants dans l'amélioration des pratiques pédagogiques escomptées à mesure qu'évolue l'expérimentation

de ce qui est recommandé. Or, mis à part les journées pédagogiques qui offrent un moment privilégié pour la formation et la révision des nouvelles cultures d'enseignement en vigueur, les inspections pédagogiques ne prévoient pas une stratégie fixe de calendriers de séminaires de renforcement de capacité à moyen terme. Quand bien même ces séminaires sont tenus, en dépit de leur extrême irrégularité, des manquements au niveau de la mobilisation des participants restent fortement à signaler. En outre, dans le sous-système éducatif anglophone, le programme alloue pour l'enseignement du français aux élèves du premier cycle secondaire un volume horaire hebdomadaire de 5 heures. Or, l'inclusion du french dans le strict respect des « heures » instruits devient un challenge voire une surcharge quand le trop de matières scolaires prévues ne rend pas aisée la micro-planification des cours (Eboge : 2014).

Appropriation et maîtrise des techniques d'enseignement, des outils didactiques

Il n'y a rien de communicatif dans les approches méthodologiques utilisées par les enseignants dans l'enseignement du français dans les établissements secondaires anglophones. Leurs pratiques pédagogiques sont plus insistant sur l'écrit que sur l'oral (Eboge : 2014). La tendance générale est de reproduire à l'identique la méthode classique de l'enseignement du français aux élèves anglophones. Dans d'autres cas, le français est enseigné en anglais au point où il est même permis de traiter les éprouvent de french en anglais. Le fait également qu'on trouve sur le terrain des enseignants dépourvus d'outils didactiques est une faiblesse pour l'appropriation des nouvelles orientations. Il y'a des enseignants qui travaillent sans les nouveaux programmes, et d'autres, plus nombreux encore, sans guides pédagogiques ni documents authentiques, se contentant uniquement des manuels scolaires. Les outils didactiques complémentaires nécessaires pour accompagner la mise en œuvre des compétences recherchées dans l'enseignement du french, sont sous utilisés soit parce certains enseignants peine à les identifier, disposer, introduire et/ou manipuler dans le cours.

Situation d'acquisition: condition et niveau d'acquisition réels des apprenants

On note dans la perception des apprenants anglophones une animosité ou un désamour manifeste de la langue française traduit par des tendances à décrocher les cours de french. Ces attitudes appréhensives et subversives vis-à-vis du français sont inhérentes aux griefs identitaires exprimées dans la cohabitation au sein de la nation entre la communauté dite anglophone (minoritaire) et la communauté dite francophone. Dans une représentation de l'altérité qui pose que le francophone impose la loi de l'intégration nationale et même microsociale, apprendre le français serait proprement se laisser dominer. C'est pourquoi la

communication en français aux heures du french est nulle, les élèves ne parviennent pas à réagir pas aux interactions avec l'enseignant.

8. Discussion

De ce qui précède, il est clair que des tensions en rapport avec les pratiques enseignantes sont aussi diversifiées que leurs conceptions. L'on note qu'il y a des difficultés au niveau de la conception des programmes, la compréhension de ces programmes par les enseignants, leur mise en œuvre sur le terrain et les acquis des apprenants. Toutes ces difficultés obligent les enseignants à préparer leurs leçons en fonction des réalités de terrain et non plus en fonction de ce qui est prescrit dans les programmes. Le fait que nous n'ayons pas beaucoup de thématiques liées à l'environnement direct de l'apprenant aussi joue un rôle défavorable sur l'acquisition, d'où la présence de beaucoup de lacunes tant sur plan de l'enseignement que sur le plan de l'apprentissage ; les étapes prévues par l'APC sont parfois mises de côté, lorsque se rend compte qu'il faut passer à une nouvelle étape des apprentissages. L'on remarque ainsi que l'apprenant n'a rien assimilé de l'étape précédente ; ce sont à la source quelques-unes des raisons des tensions entre le curriculum prescrit, le curriculum enseigné et le curriculum appris. De manière particulière, l'enseignement d'une langue fait appel à l'environnement de vie de l'apprenant, d'où la notion d'immersion (notion encore inexistante dans les programmes d'enseignement de langues des lycées au Cameroun).

Conclusion

Les résultats soutiennent l'hypothèse d'une discontinuité entre les prescriptions officielles et les perceptions des acteurs et les performances des apprenants. L'on pourrait donc effectuer des amendements sur les contraintes existantes dans la relation des enseignants et des élèves en s'orientant progressivement vers des propositions de réforme curriculaire qui correspondent mieux aux attentes des enseignants et aux besoins réels des élèves. Il serait possible de laisser libre cours aux enseignants pour animer l'acquisition des compétences en fonction des réalités auxquelles ils font et feront face. Ces difficultés sont aussi différentes les unes que les autres et dépendent des différents facteurs dont quelques-uns ont été mentionnés dans les résultats obtenus. En définitive, les solutions proposées permettront aux décideurs de curricula de créer un support pédagogique intéressant et permettront également aux apprenants et enseignants dans un contexte d'apprentissage actif et Réel de soutenir, d'améliorer et de rendre plus significatifs les enseignements et les activités d'apprentissage.

Bibliographie

Audigier, F. Crahay, M. & Dolz, J. (2006), « Curriculum, enseignement et pilotage ». In *Raisons Educatives*. Pp.1-33

Barthélemy ; M. (2020), « Enquête sur le curriculum enseigné dans trois écoles secondaires de Belgique francophone : corpus, activités et conceptions ». In *Repère*. Pp.137-151.

Calmet, B. et Lefèvre, R. (1996), « Curriculum, réalisé ; étude de cas relatifs à l'enseignement de l'électrotechnique ». In *ASTER*, No23. Pp 87-107.

Ebogue, A. (2014). « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun ». In *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3 - 2014 Pp. 193-208.

Jonnaert, Ph. (2011), « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ». In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. No56.

KANA, Éric Beau-Clair (2019). L'approche par compétences dans l'enseignement du français en classe anglophone au Cameroun : quelle réception ? Mémoire de master. Université de Nantes.

Mbonji-Mouelle, M-M. (2008). « Littérature et communication en français dans le sous-système Anglophone au Cameroun » in *Linguistique et poétique*. Presse universitaire de Bordeaux. Pp.227-240

Ndibnu Messina, J. E. (2013). « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun ». In *Multilinguales*, 1/2013, Pp.105-119.

Perrenoud, Ph. (1995), « Curriculum caché : deux paradigmes possibles ». In Perrenoud, Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF

- (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In Houssage, J. (Dir) la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF. Pp.61-76.

Vinson, M. et Elandoulsi, S. (2014), « Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS ». In *Questions Vives*. No22.