

UNIVERSITE DE PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS

U.F.R. Sciences du langage

Ecole doctorale Cognition, Langage, Interaction

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 8

Discipline : Sciences du langage

Option : Linguistique et Didactique

Présentée et soutenue publiquement

Par

Jacques ETOUNDI ATEBA

Le 15 décembre 2006

Intégration didactique des
Technologies de l'Information et de la Communication
(TIC)
En Français Langue Seconde
(FLS)
Une approche systémique de la formation des enseignants
camerounais

Directeur de thèse :

Monsieur le Professeur Pierre MARTINEZ

JURY

Félix Nicodème	BIKOÏ	Professeur	Université de Douala
Pierre	MARTINEZ	Professeur	Université Paris 8
Robert	VIVES	Professeur émérite	Université Paris 8
Dominique	WOLTON	Directeur de Recherche	CNRS

Dédicace :

Je dédie ces modestes travaux à la Connaissance Absolue, comme tragique témoignage de l'incommensurable abîme qui m'en sépare.

Remerciements

A l'immense chaîne des ouvriers du savoir - éducateurs et chercheurs - opérant en tous domaines, époques et niveaux.

Tout contextuellement, à Monsieur le Professeur Pierre Martinez, directeur de cette thèse, dont la science et la conscience m'inspireront inexorablement les attitudes professionnelle et humaine futures. Que l'homme de science, l'homme tout court, trouve ici un hymne à son ouverture épistémologique et à son inusable humanisme qu'il a manifestés tout au long de notre bien trop courte collaboration.

A tous les autres enseignants de l'Université Paris 8 et d'ailleurs, pour leur influence directe ou indirecte dans le façonnement de mon esprit scientifique. De manière non exhaustive et dans un ordre aléatoire, je pense aux Professeurs émérites Robert Vivès, Daniel Coste, Louis Porcher, Monique Linard, Louise Dabène; au Professeur ordinaire émérite J.M. De Ketele; au Directeur de recherche émérite Edgar Morin; au Directeur de recherche Dominique Wolton, aux Professeurs Louis-Jean Calvet, Rémy Porquier, M. Barra-Jover, Jean-Louis Chiss, Jean-Pierre Cuq, Philippe Meirieu, Thierry Lancien, François Mangenot, Thierry Karsenti, à l'Ingénieur de recherche Françoise Demaizière.

A tous les membres du laboratoire DILTEC (Paris 3 Sorbonne Nouvelle) dont la collaboration et la compagnie auront été d'un apport considérable dans ce travail. Je pense entre autres à Valérie Spaëth, Danièle Moore, Jean Charconnet, Stéphanie Galligani, Muriel Molinié, Kamila Sefta, tous Maîtres de Conférences.

Aux deux chevilles ouvrières camerounaises, Messieurs Alex Belibi, professeur de didactique à l'ENS de Yaoundé et Yves-Placide Andela, professeur des ENI à Yaoundé.

Aux camarades, amis et parents dont la compagnie physique, téléphonique ou électronique a su influencer bien des aspects de cette recherche aux plans esthétique, matériel, psychologique et/ou scientifique. Parmi eux, mention spéciale à Laurence et Michel Combes, François Favre, Stéphane Grobost, Honoré Abraham, Béate et Guy Alcalay, Emmanuel Beti, Jean-Claude Bondol, Pierre Rolland Atangana, Guillaume Bivina, Jamila Sebbar, Hines Mabika, Léopold Djiki, Jackson Njiké, Martine Blot, Catherine et Joséphine Tabi, Francis Ekandé, Monsieur et Madame Atchigue, Marcel Logmo, Sylvie Bisso, Ruben Gweth, William Moukagni, Marlyse Anaba, Raymond Azegue, Paul Maleval, Nicolas Lombardelli, Laurent Benjamin Bounoung, Jean-Paul Ateba, Jean-Marc et Marielle Tournié.

A Madeleine et Johanne Azegue qui ont partagé mon quotidien durant l'éprouvante phase de rédaction.

A mes bailleurs, Monsieur et Madame Pajani, qui m'ont supporté et soutenu de la manière la plus humaine possible durant la rédaction de cette thèse.

A Monsieur Antoine Wongo Ahanda, conseiller culturel, et au capitaine Justin Issa, tous deux de l'Ambassade du Cameroun à Paris, pour leur permanente sollicitude.

Rien de ce que je prétends être n'aurait été possible sans le dévouement de mes instituteurs du primaire, à commencer par mes propres parents qui en étaient ; de mes enseignants du secondaire ensuite ; d'où le «culte» que je leur vouerai toujours.

Aux personnels des bibliothèques de Paris 8, Paris 10, Georges Pompidou, Sainte Geneviève, Cujas, pour leur disponibilité et leur savoir-faire.

A Monsieur et Madame Van Den Brul pour l'immense Travail réalisé au Cameroun; et à Monsieur et Madame Agostini, pour l'efficacité de leur encadrement en France.

Enfin, à tous les anonymes qui ont partagé mon quotidien, et avec lesquels je n'ai pas pu/su faire connaissance, mais qui ont impersonnellement apporté leur pierre à cet édifice collectif, dont finalement je ne suis que l'interface.

Exergue

Sapience n'entre point en ame malivole¹, et science sans conscience n'est que ruine de l'ame.

François Rabelais²

¹ Peut être traduit par « malveillante », mais aussi par « mal préparée, mal éduquée ».

² Rabelais, F., (1997), (réed. Texte publié à Lyon en 1542), Pantagruel, Paris, Honoré Champion, P. 110.

Tables des matières

DEDICACE :	1
REMERCIEMENTS	2
EXERGUE	4
AVANT PROPOS	9
INTRODUCTION GENERALE	12
1: Environnement épistémologique	12
2: Importance de la problématique	13
3: Inscription disciplinaire.....	13
4: La didactique à la croisée des chemins.....	16
5: La didactique : l'atrium éducatif	17
6: L'éclectisme didactique.....	18
7: Questions fondamentales de la recherche	21
8: Objectifs de l'étude et justification du titre de la thèse.....	23
9: Intérêt de la recherche.....	23
10 : Délimitation de l'étude.....	26
11 : L'architecture de la Thèse	31
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE GENERAL	35
1 : Introduction	35
2 : Prolégomènes épistémologiques.....	35
2.1 : Théorie et méthodologie.....	36
2.2 : L'idée de complexité.....	37
2.3 : Le chercheur face aux théories et méthodes.....	38
3 : Les grandes théories et méthodes	40
3.1 : L'analyse versus la synthèse.....	41
3.2 : Le réalisme versus l'idéalisme.....	41
3.3 : L'empirisme versus le rationalisme	42
3.4 : La déduction versus l'induction	44
3.5 : L'approche hypothético-déductive.....	45
3.6 : L'approche empirico-inductive.....	46
3.7 : Choix d'une option dominante.....	47
4. L'approche systémique	48
4.1 : La notion de système	48
4.1.1 : Définitions et caractéristiques.....	49

4.1.2 : Le paradigme systémique	52
4.1.3 : Fondements fonctionnels du paradigme systémique	53
4.2 : La conscience de la complexité	57
4.2.1 : L'approche globale	57
4.2.2 : L'approche interdisciplinaire	58
4.2.3 : L'approche éducative	59
4.2.4 : Rapport complexité-système	62
4.3 : La démarche systémique	63
4.3.1 : Les outils de la systémique	63
4.3.2 : La modélisation	63
5 : Options méthodologiques	70
5.1 : L'analogie du sablier :	71
5.2 : Le sablier fonctionnel.....	73
5.3 : La triangulation systémique.....	73
DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE CAS	77
1. : Introduction	77
2. : Les différents corpus.....	77
3. : La cueillette des données	78
3.1 : Composition des corpus.....	81
3.2 : Les corpus.....	83
3.3 : Mise au point sur les corpus sélectionnés	114
MODULE A : LA SOCIOLINGUISTIQUE	115
A.1 : Généralités	115
A.1.1 : La linguistique	115
A.1.1.1 : Débuts de la linguistique	116
A.1.1.2 : La méthode comparative.....	117
A.1.1.3 : Puis vint Saussure	117
A.1.2 : La sociolinguistique	118
A.2 : Le Cameroun, présentation générale.....	121
A.2.1 : Quelques repères sociologiques	121
A.2.1.1 : Données géographiques générales	122
A.2.1.2 : Les hommes.....	123
A.3 : L'histoire du Cameroun	124
A.3.1 : L'ère des marchands	124
A.3.2 : L'ère des missionnaires	125
A.3.3 : L'ère des explorateurs	125
A.3.4 : La colonisation allemande	125
A.3.5 : Le Cameroun sous mandat britannique	126
A.3.6 : Le Cameroun sous mandat français.....	126

A.3.7 : Le Cameroun sous la tutelle de la France	127
A.3.8 : Le Cameroun sous tutelle britannique.....	127
A.3.9 : La République Fédérale	128
A.3.10 : La République Unie du Cameroun	128
A.4 : Les politiques linguistiques camerounaises	130
A.4.1 : La période précoloniale	130
A.4.2 : La période coloniale.....	131
A.4.3 : La première loi linguistique	132
A.4.4 : La conférence de Berlin du 7 avril 1914	132
A.4.5 : La politique linguistique sous la période franco-anglaise	132
A.4.5 : La politique linguistique postcoloniale	134
A.4.5.1 : Le bilinguisme institutionnel	135
A.4.5.2 : Le multilinguisme camerounais.....	139
A.4.5.3 : Langues additionnelles	139
A.5 : Le statut du français au Cameroun	144
A.5.1 : Le monopole français.....	144
A.5.2 : Le français camerounais, langue seconde/maternelle/étrangère?	145
MODULE B : LA QUESTION CURRICULAIRE	160
B.2. : Définition du curriculum.....	160
B.3 : Une vision systémique du curriculum.....	162
B.3.1 : L'élaboration des curricula	164
B.3.2 : La notion de dispositif	166
B.4 : L'enseignement/apprentissage du français au Cameroun.....	167
B.4.1 : L'élaboration des programmes de français	168
B.4.2 : La didactique du français au Cameroun.....	171
MODULE C : LES TECHNOLOGIES	177
C.1 : L'intégration	178
C.1.1 : Définition générale:.....	178
C.1.2 : Le modèle UNESCO	185
C.1.1.2.1 : Justification du choix d'un modèle	185
C.1.1.2.2 : Présentation du référentiel UNESCO	186
C.1.3 : Commentaire du document UNESCO.....	202
C.2 : Les TIC dans le système éducatif camerounais	202
C.2.1 : Le dispositif camerounais	202
C.2.1.1 : Le discours officiel	202
C.2.1.2 : Le projet AUF	204
C.2.1.3 : Le projet ROCARE.....	205
C.2.1.4 : Le dispositif de l'enseignement supérieur.....	209
C.2.2 : La réalité didactique	211
C.2.2.1 : Représentation des enseignants sur les TICE	212

C.2.2.2 : Lieu de la formation	213
C.2.2.3 : Attente vis-à-vis des TICE	214
C.2.2.4 : Perspectives de formation	216
C.2.2.5 : Profil des formateurs.....	216
TROISIEME PARTIE: FORMATION AUX TICE, APPROCHE SYSTEMIQUE	219
1 : Introduction	219
2 : Spécificité du terrain de recherche africain.....	219
3 : Les possibilités d'élaboration d'un dispositif	222
4 : L'ingénierie de la formation.....	223
5 : Les compétences en formation.....	224
6 : Confrontation avec la réalité camerounaise	227
7 : Les TICE, et après ?	228
8 : Les ressources dispositives.....	229
9 : Une approche systémique du dispositif	230
9.1 :Rappel du contexte curriculaire global	232
9.2 : MODELE SYSTEMIQUE D'INTEGRATION DES TICE.....	234
9.3 : Commentaire du modèle.....	235
9.3.1 : Contextualisation du modèle	236
9.3.2 : Décontextualisation	241
9.3.3 : Quelle responsabilité pour l'enseignant ?	261
9.3.4 : Une éducation de/par l'âme est-elle actuellement possible ?.....	268
CONCLUSION GENERALE	276
1. Rappel de la problématique	276
2 : La systémique.....	277
3 : Les données	278
4 : Quant aux TICE/FLS.....	280
4.1 : Le français camerounais : FLS/FLM/FLE	281
Bibliographie.....	289

AVANT PROPOS

Rédiger et soutenir une thèse universitaire peut être vécu comme une contrainte académique et représenter une souffrance inénarrable. Ce moment peut aussi, à l’opposé, être, pour celui qui s’y soumet positivement, une opportunité de sortir de sa routine physique, matérielle, psychologique et intellectuelle. Inutile de nous positionner dans cette alternative, même s’il serait commode de choisir la deuxième hypothèse, en faisant valoir que ce travail de recherche nous aura permis de vivre une expérience introspectivement enrichissante, et intellectuellement exaltante. Nous avons, en effet, dû repousser les limites de nos ressources psychiques et cognitives, pour tenir le pari de cette passionnante aventure. Humainement, nous en ressortons transformé, ayant appris à relativiser nos convictions et impressions.

La qualité des lectures et la quantité des approches disponibles sur notre thématique nous a paru ahurissante, et nous si nous n’avions pas dû faire des sélections, arbitraires parfois, nous aurions produit un document de plus de mille pages. Aussi demanderons-nous à ceux qui se donneront la peine de nous lire et que nous remercions par avance, de faire preuve de compréhension si certaines questions leur sembleront superficiellement traitées. Nous les avons par exemple dispensés de toute la littérature habituelle sur les enquêtes, qui expose et définit des termes comme les hypothèses, la population d’enquête, l’échantillonnage ; de même ne s’y trouve-t-il pas le discours habituel sur la typologie des questions et leur dépouillement, qu’on peut récupérer dans tout ouvrage sur la méthodologie de recherche. En lisant les ouvrages de ceux qui s’y sont consacrés, comme M. Beaud, P. Blanchard & T. Ribemont, P. Blanchet, F. Dépelteau, R. Ghiglione & A. Blanchet, M. Grawitz, ou même M. Guidère³, etc., les chercheurs peuvent effectivement avoir les renseignements les plus exhaustifs sur le sujet. Nous avons fait le choix de nous focaliser sur l’approche qui nous a paru novatrice, la systémique, et de la mettre en œuvre le plus fidèlement possible. De même, nous avons été le plus synthétique possible dans la présentation du Cameroun qui est notre pays de référence (population d’étude au sens macro) et sur sa situation linguistique que d’autres ouvrages⁴ présentent mieux.

³ Voir bibliographie

⁴ BILOA, E., (2003) et TABI-MANGA, J., (2000), voir bibliographie.

Nous devons également dire que nous avons souvent préféré citer un ouvrage ou un personnage pour éviter de nous étendre, en le plagiant, sur sa pensée. Chaque fois que nous avons été obligé de reformuler certains énoncés, nous avons le sentiment de manquer d'authenticité. Nous avons donc cité toutes les fois que cela nous a paru nécessaire, non par manque d'idées ou par incompétence stylistique, mais par solidarité, par honnêteté intellectuelle et par humilité.

A titre d'exemple, comment pourrions-nous restituer, sans l'altérer, une pensée comme celle-ci, à laquelle nous adhérons parfaitement ?

Citer ne ressortit pas au seul locuteur citant ; l'acte même de citer insère le locuteur dans une communauté d'interlocuteurs [...] Plus généralement, l'exemple latin le précise, la citation engage le locuteur dans l'histoire, car elle construit une relation temporalisée avec les autres. Ainsi, la citation rend accessible la mémoire collective et elle est aussi un moyen de construire une mémoire à plusieurs.

CHAMBAT-HOUILLLON, M.-F., WALL, A., (2004, 28)⁵,

Il semble important de préciser, au vu de la récurrence importante du pronom nous, inhabituelle dans les travaux de recherche universitaire, qu'il est motivé par la souscription que nous faisons au modèle de l'observation participante, recommandé par l'école de Chicago, qui fait du chercheur l'acteur et le sujet de sa recherche ; voir à l'approche qualitative dont parle Blanchet aux pages 46 et 47 de la présente recherche.

⁵ CHAMBAT-HOUILLLON, M.-F., WALL, A., (2004), *Droit de citer*, Paris (Rosny-sous-Bois), Ed. Bréal.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

La grande mutation technologique que vit le monde depuis la fin du vingtième siècle rend triviale au quotidien l'utilisation de ce qu'il est convenu d'appeler les **Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication** (NTIC pour le reste du texte), ou même **(TIC)** tout court, pour dire combien elles ne sont plus **Nouvelles**, au vu de leur vulgarisation. Tous les aspects de la vie humaine semblent concernés par la nouvelle ère numérique, qui aura été plus prévisible dans son avènement que dans son étendue et sa prégnance. Dans les milieux éducatifs, théoriciens et praticiens s'accordent pour prédire une révolution didactique à nulle autre pareille, et certains faits militent en faveur du triomphalisme ambiant, si compte est tenu de la place que tiennent actuellement les Nouvelles Technologies dans les discours politiques, administratifs, académiques ou scolaires. Cette adhésion collective, certes compréhensible, un peu facile aussi, pourrait cependant, faute de science, de méthode et de conscience, déboucher sur une impasse didactique.

En 2002, en vue de l'obtention du DEA, nous avons entrepris de mener une recherche sur ce sujet, par nécessité administrative. En effet, bénéficiaire d'une bourse du gouvernement camerounais, nous devions en contrepartie élaborer un document - plus académique qu'administratif - susceptible d'éclairer les démarches des responsables de l'éducation nationale en vue de l'informatisation du système éducatif national. Nous y sommes parvenu avec un relatif bonheur. Seulement, cette contrainte toute technologique n'est pas parvenue à occulter en nous les interrogations fondamentalement éthiques connotées par notre thématique. En effet, en tant qu'enseignant de métier et chercheur par sensibilité, la présence de ces Technologies interroge certes nos capacités techniques, mais aussi l'orientation philosophique qu'elles induisent. Nous avons voulu, à travers cette thèse, prolonger la réflexion sur ce thème qui nous paraît capital au vu de son actualité politique et pédagogique.

1.: Environnement épistémologique

Par environnement épistémologique, nous entendons le cadre dans lequel se situe la recherche qu'on choisit de mener, qui intègre l'orientation générale des chercheurs qui appartiennent au même champ d'investigation ou qui en sont

proches. L'épistémologie a certes un sens plus complexe - elle illuminera d'ailleurs tout ce travail - que cette définition opératoire qui vise juste à introduire cette problématique.

2.: Importance de la problématique

La problématique apparaît déterminante dans toute investigation scientifique puisqu'elle exerce une influence capitale sur le reste de la recherche, et cette influence dépend du paramétrage notionnel et méthodologique. Selon Guidère (2004, 19)⁶

La problématique dépend du sujet traité et de l'optique choisie pour le traiter. Chaque domaine d'étude possède un ensemble de problématiques récurrentes et quasiment incontournables dont le chercheur doit tenir compte lorsqu'il aborde un point particulier du domaine.

Quant à savoir où situer cette partie essentielle, le même auteur renseigne (op. cit. :19):

La problématique doit apparaître clairement dans l'introduction du travail. Elle correspond à une reformulation interrogative de l'intitulé initial du sujet. Cette reformulation est généralement articulée autour de trois questions essentielles en heuristique académique : QUOI (définition de l'objet)? COMMENT (explication du processus)? POURQUOI (exposé de la finalité)?

Partant de cette orientation, nous allons d'abord nous déterminer au plan scientifique, définir sommairement ce que nous entendons par didactique, afin de conférer à cette problématique une lisibilité et une paternité disciplinaire.

3.: Inscription disciplinaire

Pour répondre à cette exigence méthodologique, nous devons indiquer que la

⁶ GUIDERE, M., (2004), Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, mémoire, master, doctorat, Paris, Ellipses.

présente recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique des langues, qui lui-même fait partie des sciences du langage comme domaine de connaissance. Il semble par conséquent important de nous imprégner en prologue de l'actualité épistémologique de ce champ d'investigation et d'action (nous le ferons ici assez sommairement parce que nous y reviendrons amplement plus loin).

La didactique est une discipline d'évocation ancienne - depuis Comenius au XVIIe siècle qui a utilisé ce vocable pour désigner l'art d'enseigner, qui se serait lui-même inspiré d'un néologisme de Radtke⁷ - mais à la notoriété militante, au sens où sa légitimité aux côtés de disciplines plus anciennes, à l'instar de la pédagogie, se négocie depuis quelques dizaines d'années.

A titre d'exemple : M. Pothier (2003)⁸ consacre plus du tiers d'un livre de moins de 140 pages à dégager la spécificité de cette discipline émergente, alors même que le mot n'en figure pas en titre, et que l'hypothèse de lecture, au vu de la couverture, aurait plutôt laissé présumer une dissertation exclusive sur les nouveaux dispositifs d'apprentissage. C'est dire combien semble encore problématique la place épistémologique de la didactique, au moment où son existence en tant que discipline académique se discute pourtant de moins en moins.

Nous reviendrons sur cet ouvrage, pour nous en inspirer dans la partie consacrée aux concepts technologiques (modules B et C), tant la démarche adoptée par l'auteur a semblé édifiante sur notre propos.

Pour Rosier (2002, 104)⁹,

Le domaine de la didactique circonscrit un champ de recherche qui tend à clarifier et à cerner les difficultés de l'apprentissage disciplinaire, et cet objectif suppose une centration sur l'appropriation, les contenus et les méthodes y afférant, sans oublier une réflexion plus large sur les finalités de l'enseignement. Les conditions de validité de la recherche en didactique relèvent de la faisabilité, laquelle ne donne pas légitimité dans le champ théorique, mais

⁷ Lire à ce sujet l'insertion de BESSE, H. (1998), «Contribution à l'histoire du mot didactique», in, BILLIEZ, J., (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, Cdl-Lidilem, p.17-30.

⁸ POTHIER, M., (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys.

⁹ ROSIER, J.- M.,(2002), *La didactique du français*, Paris, Puf.

suppose l'accord tacite des enseignants sans qui il n'y a pas d'élaboration du possible.

Et cet auteur poursuit, parlant cette fois de la nature de la recherche en didactique, dans le sens de l'en soustraire de la norme qui existerait dans d'autres champs disciplinaires, et d'après laquelle on serait tenté - à tort si on l'en croit - de juger les travaux didactiques:

La recherche en didactique n'entretient donc pas ou peu de liens avec l'expérimental des sciences dures et de sa vérification par la preuve ; elle se situe en rupture avec le dispositif scolaire (Bourdieu), parce qu'elle est de nature praxéologique. Mais en vertu de l'autonomie et des règles spécifiques au champ théorique, la recherche en didactique, toute composante de la formation qu'elle soit, produit des effets de connaissance et des objets rigoureux qui ne sont pas nécessairement utiles dans l'immédiat. Ainsi s'explique une tendance de la recherche, qui, pour éloigner toute velléité injonctive (l'applicationnisme), refuse de n'être qu'une référence scientifique pour l'action pédagogique, se donne des ambitions plus spéculatives et prône une conception de la recherche plus épistémologique, plus distanciée, moins pragmatique.

Dans le même ordre d'idées, CUQ et GRUCA (2003, 44)¹⁰ pensent que :

L'objet de la didactique ne saurait être de produire un ensemble de règles ordonnées de prescriptions, valable partout et tout le temps. Il ne lui est pas non plus nécessaire de disposer d'un arsenal de symboles abstraits pour la description des faits didactiques, dont le « fonctionnement aveugle » assurerait « la reproductibilité des démonstrations ». Cette restriction seule semble interdire tout projet d'universalité, et par conséquent tout espoir de définition « scientifique » de la discipline.

¹⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I., (2004), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.

Quels commentaires ces propos suscitent-ils en nous, en notre qualité de didacticien émergent, qui ne demandons qu'à comprendre notre environnement disciplinaire d'accueil?

4.: La didactique à la croisée des chemins

A la lumière de ce qui vient d'être dit, on peut légitimement penser que la didactique n'est donc pas encore - si tant est qu'elle doive prétendre l'être un jour - une discipline scientifique, au sens rigoureux du terme, qui pour ainsi dire aurait une philosophie, une théorie, un objet précis, une démarche méthodologique déterminée, des instruments et un corps de recherche identifiables. Elle apparaîtrait davantage comme le territoire de confluence de plusieurs disciplines qui se voudraient, elles, plus scientifiques.

A ce propos, et dès 1974, MOUNIN¹² l'avait déjà définie comme suit :

Terme très récent, très probablement calqué sur l'allemand Didaktik, créé par opposition au concept de «linguistique appliquée à l'enseignement des langues» pour en marquer mieux les interactions pluridisciplinaires (linguistiques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques), et pour en souligner l'ambition plus théorique, plus générale ou plus abstraite.

Ces essais de formalisation du concept didactique, si elles sont notables, notamment du point de vue littéraire, n'en dissipent pas pour autant au plan scientifique cette impression de clair-obscur, peu compréhensible, qu'entretiennent les didacticiens au plan notionnel. A la fois soucieux de se faire reconnaître dans les milieux universitaires - ce qui est plutôt réussi en Europe - comme des spécialistes avérés d'une toute nouvelle, fort ambitieuse et légitime discipline académique, ils ambitionnent aussi de figurer dans les rangs des praticiens du champ pédagogique, même si certains enseignants leur reprochent souvent un académisme décalé de leur univers qui se veut, lui, plus pragmatique.

Cette ambiguïté pourrait précisément, si elle est bien assumée, fonder la spécificité de la didactique : voie mitoyenne, elle se chargerait alors de réconcilier,

¹² MOUNIN, G., (3^e éd. 2000), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/PUF.

dans une approche synthétique et intégrative, théoriciens et praticiens. Le didacticien pourrait, dans cette optique, opérer la démarche alternative qui lui permettrait d'accompagner le théoricien dans ses élans épistémologiques en lui opposant la réalité du terrain; mais il pourrait aussi soutenir en l'éclairant l'action du praticien, souvent menacée de cristallisation.

5.: La didactique : l'atrium éducatif

Bien plus, les fonctions en éducation sont d'une telle complexité, et les objets de recherche si divers, qu'il conviendrait qu'une modération soit faite pour réguler attentes des partenaires externes de l'école, intentions politiques, théories académiques et activités territoriales des partenaires institutionnels.

En effet, il s'impose la présence d'un médiateur bienveillant, compétent et conscient - plus atrium¹³ que simple courroie de transmission - qui se chargerait de dynamiser la nécessaire articulation entre les intérêts, souvent divergents, des acteurs de l'éducation. Il nous semble qu'il a souvent manqué à l'ensemble des recherches faites sur l'éducation une espèce de modération - à la fois animation et veille - pour canaliser énergies, inspirations et conquêtes des chercheurs exerçant dans les divers champs disciplinaires périphériques.

Par ailleurs, on a souvent observé que l'école faisait l'objet d'une remise en cause de sa légitimité et de sa capacité à intégrer les attentes des partenaires privilégiés de l'éducation que sont les parents d'élèves, dont les associations ne suffisent pas toujours à défendre les intérêts, faute de disponibilité ou de lucidité didactique, ou simplement à cause de la rigidité des institutions scolaires. De même, est-il souvent ironiquement reproché aux théoriciens de l'éducation d'être déconnectés de l'environnement classe, et malgré tout de prétendre professer sur la meilleure manière de faire acquérir des connaissances aux élèves. Les attitudes des uns et des autres sur les contenus à faire acquérir sont, elles aussi, polémiques. Les Etats, quant à eux, financent l'éducation et en garantissent le fonctionnement, tout en assignant aux acteurs scolaires des missions précises qui exercent sur eux une constante pression. Pour accompagner l'acquisition des connaissances, il existe un autre groupe d'acteurs, composé des opérateurs économiques qui proposent des

¹³ Selon le petit Larousse 2004, l'atrium désignait dans l'antiquité romaine une pièce principale qui commandait la distribution de la maison, et dans l'architecture contemporaine il renvoie à un grand espace intérieur vitré commandant les autres locaux.

supports «sur mesure» : livres, carnets, outils, gadgets, didacticiels, logiciels, Cd Roms et autres gadgets, dont il serait difficile de dire - sauf si on veut se faire ultra protectionniste - que les intérêts soient exclusivement commerçants.

Toutes ces divergences, attaques et polémiques nous semblent de nature à réclamer l'émergence d'une régulation qui parte de l'instance sociale la plus légitime et la plus qualifiée qu'est l'institution scolaire. Pour ce faire et dans le but d'accéder honorablement à cette exigence, les acteurs scolaires doivent être capables de tenir un discours cohérent - pas forcément unique - sur leurs intentions, démarches et outils. Et l'atomisation des connaissances en disciplines tend plutôt à livrer aux observateurs extérieurs à l'institution scolaire, l'affligeant spectacle de monologues pluriels au lieu d'être le théâtre d'une symphonie scientifique et humaine.

6.: L'éclectisme didactique

Cette orientation fonctionnelle se démarquera d'emblée de celles admises depuis J.F. Halté (1992,3)¹⁴ où la didactique en était à simplement «*indexer le pôle des contenus*» quand la pédagogie existerait pour «*désigner celui des moyens*». En voulant marquer le territoire de la didactique, ce qui était légitime à cette époque de fondation, cet auteur le confina dans une portion si congrue qu'elle servirait bien mal les intérêts militants actuels de cette discipline.

Tout aussi caricaturale apparaîtra aujourd'hui la définition qu'il donna de l'enseignement, qui nous enchantait jadis quand, élève-professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, nous découvrons la didactique comme néologisme, démarche et champ de recherche originaux et Halté comme révélateur. Selon cet auteur, dont le mérite est celui des pionniers, à qui toute erreur est par avance excusée:

Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplinaires universitaires de référence, linguistique, littérature..., quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement..., de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat.

Avec du recul, ces propos paraissent étonnants, voire détonants, car susceptibles de produire un impact pervers qui décrédibiliserait paradoxalement la didactique, si, comme le renseigne cet auteur, le champ des contenus venait à relever de la seule compétence des disciplines universitaires de référence, quand les sciences de l'éducation se chargeraient, en toute exclusivité, de l'opérationnalisation des moyens. On peut légitimement se demander ce qu'il resterait alors à la didactique, sauf à se faire phagocyter de facto par les sciences de l'éducation, pour ne participer qu'à «fonder institutionnellement les moyens» de l'enseignement?

Les chemins de l'évolution intellectuelle sont ainsi faits qu'il faille souvent dans son parcours, pour accéder à un confort plus grand, renoncer implacablement à certaines théories qui nous ont jusque-là édifié et dont nous nous sommes fait les hérauts. Aujourd'hui que nous sommes enclin à délaisser la binarité conceptuelle de J.-F. Halté, notre sympathie va à la ternarité proposée par J.-P., Cuq et I., Gruca (2003, 72)¹⁵:

Telle que nous la concevons, la DDLES pourrait s'organiser à plusieurs niveaux :

*- **Le niveau métadidactique** (c'est le niveau descriptif et spéculatif de la discipline. C'est à ce niveau que peuvent, en tant que de besoin, être convoquées les disciplines de référence, dont les concepts sont méthodologiquement réorientés et redéfinis en fonction exclusive des impératifs de l'enseignement/apprentissage des langues . En tant que sciences humaines, l'histoire, (l'histoire événementielle, histoire des idées...) et plus particulièrement l'histoire de l'enseignement, la sociologie, l'économie, les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, peuvent fournir un outillage utile à la description et à l'interprétation des objets didactiques : leur rôle est de dire pourquoi et comment les objets didactiques ont atteint le point où ils se trouvent au moment de leur appréhension en tant qu'objets extérieurs et la production de concepts propres ont pour objet de produire un système conceptuel cohérent, qui détermine la méthodologie de l'enseignement.)*

*- **Le niveau méthodologique***

¹⁴ HALTE, J.-F., (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF.

¹⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I., Op.cit

La méthodologie de l'enseignement a un objet double :

- d'une part, elle a pour objet le paramétrage théorique optimum de l'action d'enseigner, et, en ce sens le niveau méthodologique est la partie praxéologique de la didactique;

- d'autre part, la méthodologie de l'enseignement a pour objet de produire une série organisée de principes d'action. En ce sens, le niveau méthodologique est la partie prescriptive de la didactique.

- Le niveau technique

- La méthodologie dégage une praxis, c'est-à-dire un ensemble de techniques (de pratiques) à mettre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat.

C'est à ce niveau qu'elle utilise les technologies disponibles.

Cet effort de systématisation n'est pas sans nous rappeler le cadre de référence proposé par H.-H. Stern (1992, 3), résumé par P. Martinez (2000, 28),¹⁶ qui identifie trois niveaux d'appréhension:

- celui des fondations : histoire de l'enseignement des langues, linguistique, sociologie, sociolinguistique et anthropologie, psychologie et psycholinguistique, théorie de l'éducation ;

- un niveau intermédiaire, celui des concepts de base de l'enseignement des langues qui sont relatifs à la langue, à l'apprentissage, au contexte social. Il associe théorie et pratique ;

- enfin le troisième, celui de la pratique et des praticiens (enseignants, mais aussi conseillers, administratifs, voire hommes politiques) concerne directement la méthodologie (contenus et objectifs, stratégies, ressources, évaluation des résultats) et l'organisation (planification et administration dans tous types et à tous degrés de formation.

En synthèse, ces dernières recherches semblent offrir une meilleure visibilité conceptuelle de la didactique, en en faisant une discipline de synthèse, se fondant sur un éclectisme raisonné.

Cette approche paraît d'ailleurs incontournable si l'étendue du champ de la double activité éducative dont se préoccupe cette discipline est prise en compte, à savoir l'apprentissage et l'enseignement, se déroulant dans un cadre spatio-temporel précis. Les ultimes appréhensions résident dans une tentative de résolution de la

¹⁶ MARTINEZ, P., (1998), *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf.

didactique en un résiduel «*attrape-tout*» ou en une vulgaire «*technologie*», selon les mots de P. MARTINEZ (op.cit., 29), qui s'en ira préconiser plus loin (page 41), pour l'en prévenir, «*une conception globale des processus d'enseignement et d'apprentissage appréhendés dans leur dialectique*»¹⁷ requérant - pour laisser le mot de la fin à cet auteur - une «*transformation des acteurs eux-mêmes : l'apprenant, l'enseignant aussi, dans une trame culturelle, sociale, historique.*» MARTINEZ (page 42).

Le fondement conceptuel étant implanté, et en espérant avoir reçu l'onction de ces fondateurs de la didactique nouvelle, nous pouvons confortablement entrer dans la problématique qui alimente cette recherche. Au-delà de ce qui peut apparaître comme une simple allégeance, ce protocole méthodologique, auquel nous sacrifions volontiers, a souvent le mérite de circonscrire l'enquête, c'est-à-dire de la situer dans un corps de recherche, en s'assurant à la fois de son actualité et de sa pertinence.

A cette fin, nous examinerons successivement :

- les questions de recherche ;
- les objectifs d'étude ;
- l'intérêt de cette problématique ;
- sa délimitation ;
- et l'architecture globale de la thèse.

7.: Questions fondamentales de la recherche

En harmonie avec cette approche plurielle dont les contours viennent d'être dessinés, nous avons choisi d'interroger l'enseignement/apprentissage du français langue seconde/étrangère pour exercer la science acquise - ou plus modestement les informations glanées - à travers lectures et contacts humains établis lors des divers colloques, journées d'études, séminaires, salons professionnels, séjours en bibliothèques et rencontres privées qui ont jalonné notre parcours académique durant nos quatre années de thèse ; les difficultés professionnelles éprouvées et les observations faites en tant que formateur d'enseignants de français au Cameroun pendant sept années, et d'enseignant vacataire puis contractuel de français dans les collèges et lycées de l'Académie de Créteil depuis 2002. Tous contextes a priori parallèles, mais dont la proximité didactique nous est bien rapidement apparue. En

¹⁷ Nous entendons au sens le plus fort cette conception globale, intégrée plus loin comme l'approche holistique ou systémique et qui va fonder la méthodologie de cette recherche.

effet, en dépit des différences importantes aux plans sociopolitique, socioéconomique et socioculturel observables entre la France et le Cameroun, ici comme là-bas, il est nécessaire d'identifier son public, de sélectionner les contenus et moyens, les adaptant autant que faire se peut audit public, évaluer (s'auto-évaluer aussi) continûment en vue de réajuster contenus et moyens.

Principalement, cette quête nous a amené à réaliser la complexité de notre thème de recherche qui concilie plusieurs champs disciplinaires : en dehors de l'érudition acquise sur la didactique du français dont nous revendiquons l'affiliation et l'ancrage disciplinaires, il nous a parallèlement fallu nous familiariser avec des problématiques relevant de domaines aussi variés que les sciences du langage et de l'éducation, celles d'organisation et de formation... Il a évidemment fallu, vu le nouvel environnement communicationnel, y associer des informations et des formations sur les Technologies de l'Information et de La Communication (TIC). Bien plus, pour enrichir et élucider notre thématique, nous avons suivi des cours d'épistémologie qui étaient si opportunément proposés à tous les doctorants de l'Université Paris 8, Ecole doctorale Cognition-Langage-Interaction.

Notre questionnement de départ, quoique complexe dans sa portée, nous semble facile à cerner : **Les TICE peuvent-elles permettre d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte de la formation des enseignants camerounais ?**

Plus contextuellement, nous nous sommes demandé primo, **à quoi pouvait servir l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun**, posant de facto la question polémique du statut local de cette langue, empêtrée dans des mailles classificatoires entre le Français Langue Maternelle (FLM), le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS) ; ou d'autres comme le Français Langue de scolarisation.

Deuzio, **nous nous sommes interrogé sur l'opportunité et l'adéquation de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants camerounais de français.**

Cependant, cette facilité apriorique a, chemin faisant, suscité en notre for intérieur des débats plus complexes que les simples protocoles linguistique, sociolinguistique, technologique ou administratif. Aussi cette recherche voudra-t-elle se faire l'écho d'un questionnement, plus réflexif, plus philosophique, plus écologique et plus éthique.

8.: Objectifs de l'étude et justification du titre de la thèse

Pour être explicite, il nous reviendra d'**interroger la possibilité et la pertinence de l'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale et/continue des enseignants camerounais de français.**

Notre objectif opérationnel sera donc d'**interroger les moyens environnementaux, matériels, logiciels, stratégiques, humains et épistémologiques disponibles ou souhaitables en vue de l'intégration des TICE dans la formation des enseignants camerounais de FLS/FLE ; et l'efficience qui en procéderait.**

De même, nous serons amené à **questionner la légitimité des options linguistiques et éthiques prises dans le système éducatif camerounais.**

9.: Intérêt de la recherche

Le fait que ce sujet nécessite pour sa compréhension plusieurs disciplines de référence peut se mesurer à son impact, c'est-à-dire à la diversité du public qu'il est susceptible d'intéresser :

Les didacticiens y retrouveront à n'en point douter l'écho harmonieux ou dissonant de leurs travaux conceptuels et pratiques. L'originalité, à ce niveau, résiderait dans l'effort d'appropriation et d'opérationnalisation des travaux les plus récents (Cuq et Gruca, op.cit) qui prescrivent la convocation objective de plusieurs champs disciplinaires, pour la résolution des situations les plus complexes. Les spécialistes en didactique ne manqueront pas de remarquer le clin d'œil qui est fait en faveur d'un retour aux valeurs fondamentales de l'éducation, afin de mettre en balance les conquêtes technologiques actuelles.

Les linguistes pourraient, dans la lecture de ce travail, revendiquer la justesse de bon nombre de leurs orientations et la fécondité des études qu'ils ont menées sur le langage et les langues. Revendication légitime par ailleurs, tant nous savons leur devoir le cadre de réflexion et la formation initiale dans la description et l'acquisition des langues. Seulement, nous nous empressons de relever que la didactique telle qu'elle se conçoit de nos jours - fût-elle des langues - reconnaît la linguistique comme ancêtre, cependant non exclusif, aux côtés d'autres disciplines comme les sciences de la communication, de l'éducation, de l'administration et d'organisation,

ainsi que beaucoup d'autres sciences sociales et humaines. Nous militons d'ailleurs en faveur de la dissipation des points de tension, potentiels ou réels, entre cette discipline et toutes les autres.

Les sciences du langage semblent essentielles, mais prétendre traiter de la question de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde/étrangère à la seule aune linguistique ou même didactique, dans leurs cadres disciplinaires actuels, est éminemment réducteur. En cela nous rejoignons Cuq et Gruca (op.cit., 72)

Mais si on ne veut pas abandonner de part et d'autres des pans entiers et féconds de la recherche actuelle en DDLES., il faut une bonne fois sortir de la confrontation entre les Sciences de l'éducation et les Sciences du langage. L'immensité des domaines de référence actuels rend impossible leur appréhension globale à l'intérieur d'une seule des deux branches. Il faut donc concevoir une DDLES unifiée : dans ce cas seulement la didactique des langues sera une science humaine à part entière.

A titre personnel, et ce depuis le début de notre carrière d'enseignant, malgré les pseudo certitudes affichées quant à notre science et nos pratiques, et nonobstant les réussites non négligeables issues de la mise en œuvre des techniques pédagogiques apprises, nous n'avons pas réussi à exorciser une relative insatisfaction intérieure vis-à-vis de notre mission d'éducateur. En effet, c'est bien souvent lorsque les apprenants ou les responsables administratifs nous ont le plus témoigné leur satisfaction qu'une espèce d'angoisse nous a étreint, une soif inextinguible d'en faire plus, et partant d'en savoir plus. Nous sommes de ce fait devenu une sorte de **juif errant didactique** : à la recherche d'un confort intellectuel et professionnel que nous n'avons retrouvé nulle part. Nous avons été placé devant la dramatique situation où malgré le fait qu'élèves, parents et chefs hiérarchiques ne tarissaient pas d'éloges sur nos compétences et performances - au point de gravir très rapidement certains échelons pédagogiques et administratifs, et d'être promu à des responsabilités précoces - notre autocensure s'est montré impitoyable, nous renvoyant l'image d'un simple ouvrier didactique, d'un vulgaire applicationniste. Voilà pourquoi un grand désarroi a toujours succédé à chacun de nos « succès pédagogiques », comme s'il subsistait un je ne sais quoi d'inauthentique dans notre art.

La présente recherche, on s'en rendra rapidement compte, n'est d'ailleurs que la cristallisation de certaines de nos interrogations. Son ambition étant à ce titre moins prescriptive qu'exploratoire. Notre prétention, à partir d'un vécu social et professionnel (qui se prolonge d'ailleurs), est de participer à élargir le champ de la réflexion en didactique des langues. Nous n'ambitionnons donc pas de livrer des recettes bonnes à être appliquées en tous temps et lieux.

Par contre le questionnement éthique sera l'aspect le plus universel de cette thèse. Si en effet les questions sociolinguistiques et techniques concernent la seule réalité camerounaise, celles relatives aux finalités se posent à tout système éducatif, à tout humain qui a pour ambition ou qui se retrouve en situation de faire acquérir quelque connaissance ou savoir. Cette remarque s'intègre harmonieusement dans notre problématique dans la mesure où la crise que nous avons vécue et décrite plus haut est symptomatique d'une pratique qui se veut réflexive, et selon Martine Beauvais (2003, 11)¹⁸ :

Quand quelqu'un commence à se poser des questions d'ordre éthique, c'est le plus souvent, parce que sa propre conception du bien et du mal s'est trouvée ébranlée. Ainsi, si nous nous préoccupons de la question de la légitimité des «savoirs-enseignés», ce n'est pas dans un quelconque souci de normalisation des savoirs et de leurs enseignements mais bien parce que l'idée première que nous nous faisons de leur(s) légitimité(s) a été mise à rude épreuve.

Ce détour interne que nous venons d'effectuer n'aura eu pour économie que de justifier la contiguïté que nous percevons entre les divers aspects intradisciplinaires et ceux plus extradisciplinaires incarnés par les acteurs et penseurs de différents domaines d'action et de réflexion. Nous préférons célébrer, parce que nous la percevons comme telle, la solidarité qui se profile, consciemment ou non, sous les recherches les plus diverses, dans la tentative effrénée et séculaire entreprise par l'homme pour maîtriser son environnement et développer les conditions sociétales nécessaires à son épanouissement et à l'accomplissement de sa mission terrestre.

Au delà de toute appartenance à des écoles de pensée ou à des domaines de recherche, il y aurait, selon nous, en chacun de ceux qui cherchent, le besoin

¹⁸ BEAUVAIS, M., (2003), « Savoirs-enseignés » question(s) de légitimité(s), Paris, L'harmattan.

irrépressible de participer à la résolution des multiples questions existentielles ; et ce malgré l'atomisation des connaissances qu'on peut comprendre, mais qu'on peut également déplorer. Lequel d'entre nous n'a jamais envié aux Anciens Sages que furent Platon, Pythagore et plus près de nous à Leibniz, Comenius, Descartes, leur *sapience*, qui les rendait aptes à développer, en les appliquant, les schèmes réflexifs globaux les plus originaux? Quel chercheur se réjouirait en effet du triomphe épisodique et anecdotique de ce qu'il est convenu d'appeler de nos jours son champ disciplinaire à l'exclusion des autres? Les modèles humains, parmi beaucoup d'autres, que nous venons de citer étaient en effet capables de discourir et d'agir sur chacun des champs de recherche, sans perdre de vue le fil d'Ariane de la science et de la conscience selon le mot de Rabelais d'après lequel

« *science sans conscience n'est que ruine de l'âme* »¹⁹.

De manière plus immédiate, et pour répondre aux attentes sociales de la recherche universitaire, souvent exprimées non sans ironie, nous avons voulu évaluer l'applicabilité des travaux initiés dès 2002 dans le cadre du DEA que nous avons soutenu à Paris 8, dont le rapport annexe adressé au ministre de l'éducation nationale du Cameroun a fait l'objet d'une exploitation conséquente. Il est certes précoce, et c'est bien dommage en ce qu'il nous oblige à remettre à plus tard une recherche-action envisageable sur le sujet, de prétendre mesurer l'impact des propositions dont certaines portant sur le court terme ont été intégrées dans la stratégie globale des TICE au Cameroun ; tandis que d'autres, qui demanderaient plus de ressources humaines et matérielles font encore l'objet de débats et de négociations entre les responsables du ministère camerounais et leurs divers partenaires. Mais déjà, nous voulons dégager la spécificité du présent travail par rapport à celui du DEA.

10 : Délimitation de l'étude

Le mémoire que nous avons soutenu en 2002 s'intitulait : *Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) et français langue seconde (FLS). Contribution à l'élaboration d'un plan de formation des instituteurs camerounais.*

Partant de l'ambition initiale de proposer un référentiel de formation des

¹⁹ RABELAIS, F. , (op.cit.)

instituteurs, nous nous étions préoccupé d'identifier les fondements linguistiques, technologiques et pratiques d'une telle entreprise. Nous avons élaboré un questionnaire que nous avons soumis aux maîtres des Ecoles Annexes (qui servent de laboratoire de recherche et d'application) de Yaoundé, et aux élèves-maîtres de l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) de Mfou, sis dans un environnement rural proche de la ville de Yaoundé. Le dépouillement du questionnaire à ces deux types de publics, l'un urbain et l'autre rural avait conduit à des résultats quasiment identiques : il avait permis de mettre en évidence les carences technologiques et linguistiques des instituteurs interrogés. Il s'était également avéré que la majorité d'entre eux avaient une connaissance insignifiante en TIC, et que le potentiel d'applications de ces Nouvelles Technologies dans le contexte éducatif leur était bien mal connu.

Notre interprétation des résultats avait préconisé une démarche managériale qui s'alignait sur les théories modernes recommandant d'élaborer les besoins des apprenants et ceux du contexte, avant toute formation, mais aussi tout le long et après ladite formation ; à court, à moyen et à long termes.

Nous avons également recommandé la mise en place d'une équipe multidisciplinaire de formateurs composée d'informaticiens certes, mais aussi d'enseignants, pédagogues et autres responsables administratifs. Nous avons enfin recommandé l'éducabilité cognitive - promotrice d'une autonomie se voulant durable - comme nouvelle approche à intégrer dans les programmes scolaires depuis l'enseignement maternel et primaire.

Pour mieux nous remémorer les travaux faits en DEA, nous voulons en reproduire la synthèse grâce à deux tableaux qui y figuraient déjà, dont le premier présentait la technique de montage du questionnaire, et le second les réponses et l'interprétation subséquente.

TABLEAU I : MONTAGE DU QUESTIONNAIRE

Objet de l'évaluation	Dimensions de l'étude qui en découlent	Emboîtement des questions
Besoins linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau individuel actuel - Programme de langue - Projet (désir de formation) 	<p>Pour dispenser des leçons de français à vos élèves, comment vous semble votre compétence dans cette langue ?</p> <p>Pensez-vous que les programmes de français dans les ENIEG soient adaptés à l'enseignement de cette discipline dans les écoles primaires camerounaises ?</p> <p>Quelles parties de la langue devrait-on privilégier dans la formation des enseignants ?</p>
Besoins technologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau individuel de formation - Attente par rapport aux TICE -Attente par rapport aux TICE en FLS 	<p>Quelle est votre connaissance actuelle de l'informatique ?</p> <p>Pensez-vous que l'informatique puisse améliorer vos performances pédagogiques ?</p> <p>Selon vous, à quoi peut servir l'informatique dans l'enseignement du français ?</p>
Contexte de formation	<p>Formateurs et cadre de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - - Période idéale de formation 	<p>Quelle serait la meilleure formule pour la formation des enseignants camerounais ?</p> <p>A quelle période de l'année et pendant combien de temps pensez-vous qu'on puisse le mieux former les enseignants ?</p>

Les réponses recueillies, dont le résumé est visible ci-dessous, ont fait l'objet d'un traitement manuel facilité par le fait qu'elles étaient essentiellement fermées et semi-ouvertes.

TABLEAU II : Synopsis des données et interprétation

THÈMES ET ACTEURS	MAÎTRES		ELÈVES-MAÎTRES		TENDANCE GÉNÉRALE	OPTIONS DE FORMATION
Niveau de langue	1-assez suffisant	52,17%	1-assez suffisant	74,28%	Niveau satisfaisant	Aspect linguistique à minorer
	2- très suffisant	30,43%	2-très suffisant	14,28%		
Connaissances informatiques	1-insignifiantes	73,91%	1-élémentaires	62,85%	Niveau très insatisfaisant	Aspect technologique à développer
	2-élémentaires	17,39%	2-insignifiantes	28,57%		
Adéquation des programmes	Oui	69,56%	1-non	60%	Maîtres satisfaits ; Élèves-maîtres frustrés	Programmes de français à améliorer
	non	30,43%	2-oui	40%		
Besoins linguistiques	Grammaire	27,41%	Orthographe	26,13%	Besoins classiques relevant de la métalangue	Mise à niveau des enseignants à promouvoir
	Orthographe	9,35%	Grammaire	22,72%		
	Conjugaison	19,35%	Conjugaison	13,63%		
	vocabulaire	8,06%	Vocabulaire	12,50%		
TICE et performances pédagogiques	- beaucoup	82,41%	- un peu	42,85%	Représentation des TICE très positive	Formation aux TICE à envisager
	- un peu	13,04%	- beaucoup	22,85%		
TICE et activités de français	1-apport en connaissances	20,83%	1-ne sait pas	38,46%	Imprécision des attentes	Sensibilisation sur les TICE comme préalables de formation ; Intégration d'Internet
	2-ne sait pas	20,60%	2-acquisition des connaissances	17,94%		
	3-promotion des capacités de l'enfant	16,60%	3-maîtrise de l'orthographe	15,38%		
Lieu et Agents de la formation	- stages privés ;	47,82%	1-ENIEG + équipes mixtes	41,66%	ENIEG + équipes mixtes	Formation dans les ENIEG par des équipes mixtes
	- ENIEG + équipes mixtes	43,47%	2- ENIEG+ enseignants formés	25%		
Période idéale de formation	1-pendant les vacances ;	78,26%	1- durant la formation à l'ENIEG ;	62,85%	- Grandes vacances et - Durant la formation initiale	Formation continue pendant les grandes vacances pour les élèves-maîtres ; Formation initiale pendant l'année pour les élèves-maîtres
	2- périodes annuelles d'interruption des classes	13,04%	2- pendant les vacances	14,28%		

En harmonie avec ces conclusions, des équipes multidisciplinaires ont été

créées, des formations aux TICE sont déjà dispensées aux enseignants camerounais, malheureusement sur la base de programmes préétablis par des formateurs dont le profil reste souvent aléatoire, qui se soucient peu d'évaluer les besoins réels des professeurs qu'ils prétendent former ou, pour rester offensivement proche de notre domaine de réflexion, qu'ils «formatent» pour ainsi dire, au sens informatique du terme. Les apprenants, pourtant enseignants confirmés, sont ainsi considérés comme de simples bandes magnétiques dont on organise les pistes et secteurs en vue d'opérations d'enregistrement et de restitution d'informations préqualifiées. On peut imaginer ce qui s'en suit : une exploitation minimaliste des TICE qui confine à un usage caricatural consistant en une recherche d'informations à travers Internet pour élaborer des cours qu'ils donnent magistraux ; ou au mieux en des gloires facilement claironnées d'exercices effectués en ligne ou sur des supports logiciels importés et forcément décalés de leur réalité. Nous sommes bien loin du compte, si nous voulons considérer les potentialités des TIC applicables au contexte éducatif comme on pourra le voir plus loin dans la deuxième grande partie de cette recherche.

La présente étude qui s'inscrit dans le sillage que nous venons d'évoquer voudra s'en démarquer en allant plus avant l'exploration technologique de la possibilité d'une intégration des TICE dans les curricula de formation des formateurs. Il sera également question des possibilités d'association des TICE comme moyen didactique durant et après la formation, avec des démarches et des outils assortis à chaque situation. C'est une triple approche didactique, à la fois sociolinguistique, technologique et épistémologique qui fonde l'originalité de ce projet par rapport au premier évoqué. Nous y avons par ailleurs associé une dimension « humaniste » pour échapper au contingent et à la simple monographie, en vue de rester fidèle aux missions cardinales de l'éducation, et ce malgré le modernisme de la problématique.

De plus, la population de notre enquête sera composée d'enseignants de divers niveaux d'enseignement : primaire, secondaire, supérieur et normal, contrairement à la première recherche qui ne s'était adressée qu'aux maîtres ; nous allons également l'élargir aux responsables pédagogiques, voire administratifs des établissements de formation d'enseignants. De même, ferons-nous appel à des experts en Intégration des TIC dans l'enseignement pour éclairer notre lanterne.

L'ordre d'apparition de ces divers paramètres ne sera cependant pas conforme à cette disposition, et nous préférons plus stratégiquement exposer brièvement l'architecture de ce travail.

11 : L'architecture de la Thèse

Le mot architecture n'est pas trop fort pour désigner la cohérence que nous nous efforcerons de construire autour des concepts et données, a priori épars, qui alimentent cette recherche.

Conscient du risque d'éparpillement et du manque de rigueur encouru par le chercheur qui prend le risque de s'écarter des balises disciplinaires sécurisantes, nous tenterons de conserver comme fil d'Ariane le désir d'arriver à enrichir le questionnement en didactique, et de participer à la recherche des solutions technologiques et humaines à l'enseignement/apprentissage.

En réalité, compte tenu de la complexité de notre objet de recherche, qui intègre des préoccupations multidisciplinaires, il nous semble inefficace de procéder de manière immédiatement analytique. Une démarche analytique nous aurait par exemple conduit à considérer successivement les questions relevant du langage (sociolinguistique puis technologies de l'information et de la communication), puis celles inhérentes à leur rapport et à leur opérationnalisation dans la formation des enseignants. Nous aurions ainsi été conduit, dans une approche descriptive puis prescriptive, à dire ce qu'il fallait faire et ce qu'il ne fallait pas faire pour réussir l'intégration des TICE dans la formation des enseignants camerounais de FLS.

Mais nous pensons qu'il serait plus stratégique de porter un regard d'ensemble (systémique) sur la situation camerounaise - à comprendre à la fois comme environnement spatio-temporel et comme activités de formation à mener - avant de revenir sur ses diverses composantes intradisciplinaires et interdisciplinaires.

En cela nous nous rapprochons de l'orientation méthodologique de Berbaum (1982 :9)²⁰:

Le paradigme systémique considère la réalité dans sa globalité, dans sa complexité. La démarche de recherche ne partira donc pas d'abord d'une étude des composants élémentaires, mais elle s'efforcera de saisir, dans un premier temps, la réalité globale avec sa signification et les projets qui la caractérisent. Elle recherchera sans doute ensuite ce que sont les composants élémentaires, mais pour en dégager immédiatement les liaisons, les interactions qui leur

²⁰ BERBAUM, J., (1982), *Etude systémique des actions de formation*, Paris, Puf.

donnent une signification, qui en expliquent la globalité. Cette pratique utilise donc l'analyse dans un second moment seulement, après avoir permis que des hypothèses explicatives soient dégagées d'une première appréhension globale.

Pour arriver à opérer cette alchimie structurelle, nous adopterons une architecture ternaire :

- La première grande partie, tout en exposant les concepts de **complexité** et de **système**, présentera la complexité de notre projet et de son contexte ; réalisant ainsi la nécessaire **modélisation** propre à la démarche systémique.
- Au niveau systémique secondaire, nous ferons trois **études de cas** qui s'articuleront autour de la sociolinguistique camerounaise ; l'étude des curricula et l'intégration technologique. De manière plus explicite, nous ferons :
 - dans un premier temps, une analyse sociolinguistique du Cameroun qui nous positionnera dans le débat sur le statut du français dans le pays ;
 - dans un deuxième temps, un examen des dispositifs de formation linguistique des enseignants camerounais ;
 - dans un troisième temps, une esquisse d'intégration technologique dans la formation des enseignants camerounais.
- La troisième articulation systémique se voudra un **feed-back** ou **rétroaction** sur les résultats de nos recherches. Cette dimension philosophique réflexive est le parent pauvre de la recherche didactique, quand elle devrait en précéder et conditionner la démarche. Il peut en effet sembler aberrant de vouloir, partant de finalités divergentes, convenir des moyens pédagogiques à mettre en œuvre. A ce sujet, S. Queval²¹, pour présenter éditorialement un livre qui venait de paraître, l'avait rappelé en évoquant Platon:

En ces temps pressés qui nous font vivre sous le règne de l'urgence perpétuelle, il est bon que soit donné à lire un ouvrage qui accepte les plus longs détours.

Aux alentours de 420 avant J.-C., Platon alertait ceux qui voulaient bien l'entendre, de l'erreur qu'il y a, en matière d'éducation, à

²¹ QUEVAL Sylvie in, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2028 (06/02/06). A propos de Anne-Marie Drouin-Hans, (2005), *La philosophie saisie par l'éducation*, Scérén-CRDP de Bourgogne.

s'interroger sur les moyens sans s'être interrogé sur la fin.

Le côté philosophique ne semble donc pas contingent, mais bel et bien nécessaire, parce qu'il serait difficile de dire que le consensus ait déjà été fait sur la question des fins éducatives. Bien au contraire, il existe une nette tendance de nos jours à tout sacrifier à l'administratif, qui lui-même a cardinalement des comptes à rendre à l'économique et au politique.

Il serait pourtant dommage de confiner les didacticiens dans une sorte d'exécutif de l'enseignement, ayant ainsi abandonné la déterminante sélection des fins de l'éducation aux philosophes, politiques et autres spécialistes des sciences de l'éducation. Sans militantisme aveugle, sans corporatisme non plus, nous pouvons penser qu'une activation du pôle métadidactique conduirait nécessairement à poser des questions autres que celles relatives à la technologie ou même à la mécanique éducatives. Ce rôle réflexif se doit en outre d'être investi dans la mesure où en dehors de quelques figures exceptionnelles, à l'instar de J.A. Comenius, R. Steiner, J. Krishnamurti, l'histoire de l'éducation et des éducateurs ne présente pas des philosophes de l'éducation au sens spécialisé du terme, mais des philosophes, des littéraires, des politiques qui se sont intéressés à l'éducation accessoirement. La pédagogie s'est quant à elle trop préoccupée de l'éducation des enfants pour prétendre de nos jours être capable d'incarner cette réflexivité globale. Nous en venons naturellement à légitimer la **didactique** – en conformité avec le projet originel du créateur (plus exactement promoteur) de ce néologisme, Comenius – comme discipline d'élection de la réflexion sur l'éducation des enfants, des adultes et de la société tout entière. Cette thèse se veut audacieuse, sans avoir forcément vocation à déranger, pour susciter une posture réflexive avant, pendant et après l'action didactique prise au sens restreint du terme, qui malheureusement est resté dans les usages.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE GENERAL

Marcheur, il n'y a que tes pas,
Pour faire le chemin où tu vas,
Marcheur, il n'est pas de chemin,
Que celui que tes pas vont faire.
Et quand tes pas font le chemin,
Jamais plus tu n'emprunteras
Le sillon qui déjà s'efface,
Lorsque tu regardes en arrière
Marcheur, il n'est pas de chemin,
Mais des sillages sur la mer.

Traduction de Pierre-Yves Gomez

Marcheur, ce sont tes traces
ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant.
En marchant se construit le chemin,
Et en regardant en arrière
On voit la sente que jamais
On ne foulera à nouveau.
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Seulement des sillages sur la mer.

Traduction de José Parets-LLorca

Antonio Machado, poète espagnol et son poème ***Se hace camino al anda***
dont s'inspirent les approches systémiciennes.

In, <http://www.mcxapc.org/static.php?file=florilege.htm&menuID=florilege>

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE GENERAL

1. : Introduction

Projeter d'intégrer les TIC dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun requiert un savoir et un savoir-faire tellement divers qu'une considération linéaire des variables ne pourrait y suffire. C'est pour opérer une prise en compte globale des composants d'un tel projet que nous avons adopté l'approche systémique dont les contours se doivent d'être préalablement exposés. Pour y accéder,

- nous ferons quelques mises au point préliminaires sur les concepts centraux de cette partie, à savoir : théories, méthodes et complexité;

- puis nous réfléchirons sur le rapport entre le chercheur, l'objet, les théories et méthodes ;

- un tour d'horizon synthétique sur les théories et méthodes récurrentes en science nous permettra ensuite de situer l'originalité de l'approche que nous avons choisie ;

- et d'être enfin capable d'esquisser le protocole systémique devant servir de toile de fond méthodologique à cette recherche.

Evidemment, vu l'approche choisie et ses contours épistémologiques transdisciplinaires, nous serons amené à parler de ces notions de manière emphatique, c'est-à-dire en nous y attardant pour limiter, autant que faire se peut, certaines méprises souvent liées à un transfert délicat des concepts d'un domaine de recherche à un autre.

2. : Prolégomènes épistémologiques

En guise de définition de l'épistémologie, au sujet de laquelle existe une abondante littérature, nous voulons emprunter de Develay (2005,12)²² les propos suivants:

[...] le mot souvent rebute. Il concorde à l'origine avec un regard

²² DEVELAY, M., (dir), (1995), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, Esf.

distancié que le philosophe porte sur des savoirs produits pour en apprécier les principes constitutifs, la ou les méthodes qui en permettent la construction, la portée et l'éthique. Une définition : l'épistémologie correspond au regard critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science [...]

Le regard épistémologique est réflexif; il permet de se fléchir sur le savoir produit et correspond sans doute à ce savoir de «haut niveau» qu'une formation devrait enseigner, par-delà (ou mieux, à travers) la multiplicité des contenus qu'elle a en charge.

Parfaitement d'accord avec cette orientation, il convient par conséquent d'exposer les préalables théoriques et méthodologiques sur lesquels repose cette recherche, même si nous devons revenir bien plus loin (IIIème grande partie) sur la «réflexivité» évoquée.

2.1.: Théorie et méthodologie

La **théorie** signifie, selon le quatrième sens que lui confère le petit Larousse (2004) : « *[un] ensemble relativement organisé d'idées, de concepts qui se rapporte à un domaine déterminé.* » Et c'est la signification que nous lui concédons ici, au détriment du sens premier que ce dictionnaire lui attribuait : « *Connaissance spéculative, idéale, indépendante des applications.* », qui nous semble inadapté, dans la mesure où les théories évoquées dans cette recherche ont pour mission d'éclairer les applications subséquentes. En ce sens, elles découlent d'un choix conscient opéré parmi d'autres théories auxquelles nous ne sommes pas insensible, mais qui ne nous ont pas semblé pertinentes, dans un rapport direct, à notre thématique.

Le concept de **méthodologie**, quant à lui, signifierait étymologiquement un discours, un raisonnement fait en rapport avec une *méthode*, autre concept qu'il convient de définir pour échapper à l'ambiguïté sémantique qu'il suggère, tant il est employé dans des contextes divers.

Au sens le plus commun, la **méthode** signifie la façon, la technique choisie pour réaliser quelque chose. Mais déjà, à lire la définition proposée par le petit Larousse (2004), on comprend que ce terme peut ouvrir à des dimensions plus profondes que le simple aspect mécaniste : « *Marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité.* »

Ou encore, selon le même, et en moins philosophique: « *Ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes permettant de parvenir à un résultat.* »

Dans un sens comme dans l'autre, il transparaît la nécessité d'une construction, d'une trajectoire. Bien plus, une grande place est réservée ici et là à la dimension cognitive, avec la rationalité comme pierre de touche. D'où les mots «rationnelle», «démonstration» dans le premier sens; et «ordonné», «logique» dans le second.

M. Guidère (2004, 4)²³ en propose une définition fonctionnelle, dont notre projet se voudrait plus proche:

La méthode désigne l'ensemble des démarches que suit l'esprit humain pour découvrir et démontrer un fait scientifique. S'interroger sur la «méthode», c'est s'interroger sur la «voie» (odos en grec) suivie pour mener à bien une recherche.

Cette définition semble pourtant assez peu conforme à la réalité, dans la mesure où la méthode, évoquée dans un contexte académique, réfère trop souvent à une incorporation intellectuelle à une école de pensée et d'action, à travers un protocole prédéfini par l'institution et auquel le chercheur est dogmatiquement invité à s'arrimer.

L'«esprit humain», s'il veut faire des découvertes significatives, doit parfois passer paradoxalement par des voies imprévisibles, celles que les méthodologies conventionnellement qualifiées de «scientifiques» ne consacrent pas, sinon longtemps après.

2.2.: L'idée de complexité

Et Morin attire l'attention sur la **complexité** des situations que les chercheurs doivent souvent étudier, qui fait qu'il ne suffise pas d'avoir une méthode pour établir un fait scientifique, mais qu'il faille prendre conscience du réseau dans lequel ce fait est consciemment ou inconsciemment attaché :

Qu'est-ce que la complexité ? C'est le lien entre différents phénomènes, les uns psychologiques et économiques, les autres sociologiques, etc. Mais la complexité signifie aussi qu'il ne suffit pas d'avoir une connaissance scientifique pour résoudre un

²³ GUIDERE, M., Op. cit.

problème...Qu'est-ce que la scientificité ? C'est l'objectivité, c'est d'essayer d'avoir des procédures de vérification sérieuses et sévères pour les données que l'on contrôle, c'est aussi avoir beaucoup de prudence hypothétique. Il ne suffit donc pas d'avoir la scientificité, il faut aussi avoir de la réflexivité, c'est-à-dire réfléchir, pas seulement réfléchir à, mais réfléchir sur ce qu'on fait soi-même. Bien entendu, ce qui est terrible dans notre histoire, c'est que science et philosophie ont divergé l'une de l'autre.

E. Morin (2002, 117)²⁴

Pour nous donc, la méthode matérialise les voies (chemin, posture et outils) empruntées par le chercheur, pour tenter de sonder les réalités sociales ou individuelles; imaginer le possible; explorer le transcendantal au sens philosophique du terme ; et chemin faisant grâce à son pouvoir réflexif, se connaître lui-même.

2.3.: Le chercheur face aux théories et méthodes

Compte tenu de ce qui précède, il semble important de souligner que la recherche scientifique, au niveau doctoral tout au moins, devrait plus témoigner d'originalité que de conformité. Celle-ci, pour sécurisante qu'elle soit, nous paraît plus adéquate à des niveaux scolaires et universitaires antérieurs au doctorat. En ce sens, ce n'est pas forcément en restituant à la communauté scientifique tous modèles et standards disponibles chez ses prédécesseurs dans la recherche que le chercheur arriverait à remplir son contrat. La « réflexivité » prônée par Morin dans ses propos présume une marge de manœuvre importante, une certaine distanciation par rapport à des pratiques ambiantes, y compris à la sienne propre; parfois aussi une nette démarcation sans complaisance ni couardise, voire des infidélités à des autorités établies.

Les deux citations suivantes placées par Fortin (2000)²⁵, en épigraphe de son livre sont édifiantes dans ce rapport à la novation et à la créativité:

²⁴ MORIN, E., (2002), *Dialogue sur la connaissance, entretiens avec des lycéens*, (suivi de), *Reliances*, Paris, L'Aube.

²⁵ FORTIN, R., (2000), *Comprendre la complexité. Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, Paris, l'Harmattan.

Il arrive toujours une heure où l'on n'a plus intérêt à chercher le nouveau sur les traces de l'ancien, où l'esprit scientifique ne peut progresser qu'en créant des méthodes nouvelles.

Gaston Bachelard

Et dans un tel contexte,

La vraie méthode est celle qui contient l'esprit sans l'étouffer, et en laissant autant que possible en face de lui-même, qui le dirige, tout en respectant son originalité créatrice.

Claude Bernard

Dans la première citation, nous pouvons dire que la préoccupation de Bachelard est de délester l'esprit du chercheur de toutes pesanteurs idéologiques ou méthodologiques. Et Bernard doit user d'euphémisme pour introduire la nécessité d'une originalité à laquelle ouvrira la méthode.

La recherche scientifique ne requérant donc pas nécessairement un asservissement méthodologique qui serait susceptible de nuire à la créativité, elle se mettrait au service d'une quête effectuée en toute autonomie, selon le standard de Van den Maren (1995, 5)²⁶ :

Le premier but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités. Ces autorités peuvent être le groupe social auquel nous appartenons, un clergé, des politiciens, des chefs syndicaux, des philosophes, des professeurs, des gourous, des médecins, des philosophes, des savants, d'autres chercheurs, et toutes les personnes qui prétendent détenir la vérité et nous l'imposer.

Les « théories et manières de pensée » sont nombreuses et parfois divergentes dans le domaine de la recherche en éducation, dans celui de la recherche en sciences du langage, comme dans tous les domaines scientifiques contributifs en didactique. Il n'en demeure pas moins qu'il y a des similitudes ou mieux des *paradigmes* - au sens que Kuhn²⁷ donne à ce vocable de plus en plus vulgarisé - qui

²⁶ VAN DER MAREN, J.-M., (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université ; P.U. M.

²⁷ KUHN Thomas Samuel est le promoteur du concept de « paradigme » : modèle théorique de

identifient les chercheurs et les particularisent. Dans le domaine académique, l'«hyperspécialisation» est de rigueur. Un étudiant appartient à une université, à un département/une faculté/une UFR (peu importe comme on nomme l'entité) et le diplôme qu'il recevra à la sortie de cette unité académique sera estampillé par une autorité, qui le déclarera de facto compétent dans un domaine de connaissance précis, et pas dans un autre; qui lui ouvrira certaine porte, lui en fermera une autre, sous le prétexte, certes compréhensible, de la non adéquation de l'offre (sa spécialité) à la demande (le poste convoité).

Ce constat fait, nonobstant ce qu'on pourrait en penser en terme d'orientation et de conditionnement aussi, il serait peut-être indiqué de faire un parcours rapide des théories et surtout des démarches habituellement mises en œuvre pour accéder à la connaissance ou à des faits scientifiques. Ce détour épistémologique nous semble important, à la fois pour dégager la spécificité de notre démarche méthodologique, et pour justifier la troisième partie de cette thèse qui en sera le pendant philosophique

3 : Les grandes théories et méthodes

Nous procédons à un classement, contestable par essence, qui permet de comprendre que les hommes ont toujours recherché une méthode qui résoudrait tous les problèmes, ou qui mettrait tout le monde d'accord ; et chaque chercheur est un peu habité par le rêve de trouver LA théorie T universelle. Le classement que nous faisons revêt pourtant une très grande importance, au sens où le plus méritoire n'y est pas les résultats obtenus, mais la tentative faite par les uns et les autres, de régler les problèmes qui se posent à l'homme dans son parcours terrestre. Pour nous, ils ont tous et chacun participé à la légende des temps, et c'est ce qui compte, car l'aventure humaine ne prendra pas fin demain, les innombrables questions restées sans réponse ne trouveront pas non plus de solution du fait d'une seule recherche. Malgré les qualités du chercheur, des outils et méthodes, le résultat n'est presque jamais à la hauteur des attentes. La recherche, c'est «le bonheur de Sisyphe», pour pasticher Albert Camus ; les meilleurs moments sont ceux où l'on est occupé à chercher, où l'espoir enflamme le cœur et le corps, alors même qu'aucune assurance sur la reconnaissance du travail n'est donnée. Nous n'exposons pas ces

théories comme pour en faire le procès, distribuant les «bons et les mauvais points», mais d'abord pour saluer nos prédécesseurs, contemporains et pour préparer la place à nos successeurs dans la recherche. Par cette mise au point, nous entendons rendre compte de l'humilité qui nous habite dans notre entreprise. Notre recherche se veut donc plus solidaire que solitaire.

3.1 : L'analyse versus la synthèse

Pour étudier un phénomène, le chercheur a souvent eu le choix entre deux attitudes logiques:

- soit il fractionne la réalité en plusieurs composants élémentaires qu'il analysera chacun comme un îlot propre dont il essayera de saisir l'intelligibilité et éventuellement d'en résoudre les problèmes particuliers. Et c'est seulement après avoir considéré chaque sous-partie qu'il entreprendra - en privilégiant souvent une d'entre elles qui lui semble capitale à cet instant - de donner du sens à l'ensemble. Cette attitude est qualifiée d'*analytique* et a souvent servi de trame à la recherche scientifique.
- Soit de porter un regard plus global sur le phénomène sans vouloir s'attacher aux détails susceptibles de nuire à la juste perception des problèmes. C'est l'attitude *synthétique*, qui est minorée dans les études scientifiques à tendance expérimentale et qui s'oppose classiquement à la première évoquée.
- Il émerge une troisième voie, celle que nous ferons nôtre : l'*attitude systémique* qui fera l'objet d'un développement infra.

3.2 : Le réalisme versus l'idéalisme

Face à la connaissance, un débat philosophique séculaire oppose ceux qui pensent que celle-ci est le résultat d'un enregistrement par l'homme d'informations déjà organisées émanant du monde extérieur, et ceux qui pensent au contraire qu'elle est produite par l'homme, qui peut ainsi agencer les données immédiates de sa perception.

Les premiers représentent le courant réaliste, quand les seconds incarnent l'idéalisme.

Caricaturant la première conception, Besnier (1996, 29), rappelle le *Théétète* de Platon, en utilisant l'allégorie du «seau vide» pour parler de la réceptivité de l'esprit humain, dans lequel rentrent des «matériaux» par l'intermédiaire de nos sens, ou par

un «entonnoir»; il évoque également la «page vierge de tout caractère» (*ou tabula rasa*), postulat grâce auquel, affirme-t-il, Locke établissait que nos idées proviennent de la sensation et de la réflexion provoquées par la seule expérience, mais qu'elles ne sont en aucun cas innées.

Besnier vient ensuite à s'inquiéter (page 30) des applications d'une telle théorie en pédagogie, car:

Si la connaissance y est réduite à un réceptacle d'idées, d'impressions ou d'expériences censées rendre compte directement du réel, comment expliquera-t-on, par exemple, les erreurs? Assurément pas en les imputant au monde extérieur qui est la source des informations transmises grâce aux sens. Le sujet est en effet seul responsable de la bonne réception des connaissances : il peut mal les digérer, les relier maladroitement ou les mélanger. De toute façon, l'erreur est en lui.

Quant à l'idéalisme, il lui reproche notamment (page 28) :

[de nous confiner] dans l'absurde illusion que nous sommes créateurs de toute réalité ou, du moins, dans le vain constat qu'aucune réalité indépendante ne saurait être affirmée correspondre à nos sensations.

3.3 : L'empirisme versus le rationalisme

C'est pourtant sur la base d'une conception réaliste qui semble avoir pris le pas - par défaut - sur l'idéalisme, qu'une autre dichotomie va se développer au XVIIe siècle. On s'y interroge sur le rôle joué par l'expérience dans la constitution du savoir, avec d'un côté, ceux qui pensent que la connaissance dérive intégralement de l'expérience ; de l'autre, ceux pour lesquels elle doit solliciter, pour se constituer, des instruments qui ne sont pas déduites de l'expérience.

Besnier (op. cit., 32-33) nous relate les termes exacts de cette opposition philosophique :

Les théoriciens de la connaissance vont, dans ce contexte, afficher des attitudes tranchées : opter pour une démarche extravertie, soucieuse de clarifier les données de l'expérience, puisque nos sens sont frappés par des objets extérieurs qui engendrent les idées de

notre esprit (Locke) ou bien assumer une démarche introvertie, tournée vers les certitudes du sujet cognitif, car il est bien plus aisé de connaître l'esprit que le corps (Descartes).

Pour Locke, rien n'est dans l'esprit qui ne vienne des sens, d'où l'**empirisme**; auquel Leibniz réplique, complétant son propre postulat, que rien dans l'esprit ne vient des sens, si ce n'est l'esprit lui-même. Et ce n'est pas peu dire, puisque selon cette philosophie **rationaliste**, c'est cet esprit qui renferme les «*notions primitives sans lesquelles les données de l'expérience nous seraient incompréhensibles*»

Besnier (Op. cit.:33)

K. Popper (1998,15) se fait plus précis dans l'exposition du conflit en dénonçant:

[La] vieille querelle qui a opposé l'école philosophique anglaise et l'école continentale : la controverse entre l'empirisme classique de Bacon, Locke, Berkeley, Hume et Stuart Mill et le rationalisme ou intellectualisme classique de Descartes, Spinoza et Leibniz. Dans cette controverse, en effet, l'école anglaise soutenait que le fondement ultime de toute connaissance, c'est l'observation, tandis que l'école continentale affirmait que c'est la vision intellectualiste des idées claires et distinctes.

La thèse empiriste prendra paradoxalement le pas sur l'innéiste, et son influence s'exercera chez bon nombre de scientifiques, qui dans leurs approches, accorderont à la toute puissance humaine le primat sur une prétendue prédestination des créatures, que suggéraient les thèses innéistes.

C'est également le point de vue de K. Popper (op.cit., 16) quand il affirme :

La plupart des questions débattues dans cette controverse demeurent tout à fait actuelles. Non seulement l'empirisme, qui continue d'être la philosophie dominante en Angleterre, a conquis les Etats-Unis, mais même dans le reste de l'Europe c'est désormais cette doctrine que l'on tient le plus souvent pour la vraie connaissance scientifique. L'intellectualisme cartésien n'a malheureusement été que trop souvent déformé pour devenir l'une ou l'autre des variantes modernes de l'irrationalisme.

En réalité, plus qu'un débat purement philosophique, cette opposition se répercutera dans les différentes démarches (méthodes) de recherche, dont la plus expressive sera la concurrence entre les méthodes déductives et celles inductives. Il convient de remarquer au passage le clin d'œil à visée réhabilitatrice à l'égard de Descartes²⁸.

3.4 : La déduction versus l'induction

Selon Besnier (op.cit. : 36), les philosophies de la connaissance font état d'une dichotomie logique présente même dans les raisonnements les plus élémentaires : entre la **déduction** qui subordonne la vérité à l'enchaînement de propositions à partir de prémisses présumées indiscutables; et l'**induction** qui s'attache à prospector le terrain de l'expérience pour établir par généralisation les lois recherchées. Ou, dit plus simplement, dans la déduction on part du général au particulier, tandis que dans l'induction on part du particulier au général. Nous pouvons l'illustrer par des exemples tout aussi simples :

- J'observe que tous mes parents, amis, ennemis, riches, pauvres, etc. meurent ; j'induis de cette observation que tous les hommes sont mortels ;

²⁸ Nous partageons cette vision positive dans la mesure où nous pensons qu'il est fait à cet auteur un très mauvais procès. Tous les discours qui militent en faveur de l'approche qualitative et de la systémique semblent prendre pour cible les théories cartésiennes. Une meilleure lecture du *Discours de la méthode* ne permet pas forcément d'en arriver à cette interprétation négative du discours cartésien. Nous pensons même que Descartes est plus croyant qu'on ne veut le présenter. Plus ponctuellement, nous ne pensons pas qu'il ait voulu livrer une formule universelle comprise comme une manière exclusive de rechercher la vérité. Il n'y a qu'à le relire avec plus d'impartialité, dans la première partie de son livre (éd. Poche, 2000, page 70), il dit pourtant: «*Ainsi mon dessein n'est pas d'enseigner ici la méthode que chacun doit suivre pour conduire sa raison; mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne.*» Il est donc aberrant que les théoriciens actuels n'en tiennent pas suffisamment compte. Descartes lui-même ne présente pourtant son oeuvre que comme une «*histoire, ou si vous l'aimez mieux que comme une fable, en laquelle, parmi quelques exemples qu'on peut imiter, on en trouvera peut-être aussi plusieurs autres qu'on aura raison de ne pas suivre [...]*». *L'arrogance scientifique que même le sens commun lui prête est donc surfaite et ce philosophe malmené nous apparaît dans tout son humanisme. Par conséquent, qualifier une approche de cartésienne ne voudra pas signifier une attitude calculatrice toute de froideur. Il en est ainsi des adjectifs dévoyés comme « manichéen » qui est censé signifier « dichotomique », mais que la lecture des écrits de/ou sur Mani ne confirme pas.*

- Partant ensuite de cette vérité qui s'est généralisée, j'en déduis que moi aussi, étant constitué de manière quasi identique à ces connaissances qui sont décédées, je suis mortel.

On retrouve cette vision antithétique en écho chez P. Blanchet (2000)²⁹ pour qui l'une des questions essentielles qui se posent en sciences du langage, en science(s) de l'homme en science(s) en général, est l'alternative entre **méthodes empirico-inductives** et **méthodes hypothético-déductives**.

Selon Blanchet, les chercheurs - y compris les linguistes pour lesquels il décrit le modèle de recherche - qui optent pour un travail de «terrain» adoptent en même temps une attitude épistémologique particulière entre l'approche **empirico-inductive** et celle **hypothético-déductive**.

3.5 : L'approche hypothético-déductive

On peut cependant remarquer que depuis le XIXe siècle, cette approche a primé sur l'approche empirico-inductive dans les techniques de recherche actuelles. **Elle consiste à proposer au départ de la recherche à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation à des données sélectionnées.**

Nous reconnaissons là le schéma général de nos recherches académiques, où il est souvent question de sélectionner et d'organiser les données (le corpus), de sorte qu'elles puissent confirmer ou infirmer l'hypothèse, à partir d'un certain seuil de fréquence statistique. L'hypothèse est alors validée comme règle à portée générale.

L'objectivité d'une telle démarche pose pourtant problème : on pourrait effectivement reprocher aux méthodes qui en découlent:

- leur a priori qui oriente - souvent inconsciemment- le regard du chercheur vers les données qui confirment ses hypothèses, écartant ou au mieux récupérant dans des catégories ad hoc celles qui lui posent problème;
- leur tendance «objectiviste » et «réductionniste » à généraliser abusivement en négligeant la complexité des variables contextuelles, dont le regard du sujet - chercheur, en atomisant un ensemble en parties artificiellement dissociées;
- le fait de n'être que faussement déductives car l'hypothèse ne peut être formulée

²⁹ BLANCHET, P., (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociologique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

qu'à partir d'une question préalable, question elle-même issue des phénomènes observés (pratiques scientifiques précédentes ou données empiriques).

Est-ce pour autant dire qu'il faille recourir exclusivement aux méthodes empirico-inductives émergentes qui leur sont opposées?

3.6 : L'approche empirico-inductive

Celle-ci postule que l'homme étant l'objet de sa propre démarche de connaissance, il ne saurait adopter qu'une posture interprétative. Les méthodes relatives à cette approche consistant à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher les réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font.

Selon Blanchet (op.cit., 30), cette approche épistémologique se caractérise par les dix points suivants:

1) une recherche qualitative et inductive: le chercheur tente de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori;

2) dans une méthodologie qualitative, les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais considérés comme un tout : le chercheur qualitatif étudie le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces dernières;

3) le chercheur est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes concernées par son étude : cet effet d'interaction inévitable doit être pris en compte dans l'interprétation des données ;

4) le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure;

5) le chercheur ne met pas ses propres convictions, perspectives et prédispositions en avant : rien n'est pris d'emblée comme «vérité »;

6) Tous les points de vue sont précieux;

7) Les méthodes qualitatives relèvent d'un courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social;

8) le chercheur insiste sur la qualité de validité de sa recherche: en observant

les sujets dans leur vie quotidienne, en les écoutant parler, il obtient des données non filtrées et donc non tronquées par des concepts a priori, des définitions opérationnelles ou des échelles de mesure et de niveau;

9) tous les sujets sont dignes d'étude mais restent uniques;

10) la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation.

Par conséquent, d'une certaine façon, **les données priment sur la construction intellectuelle, tant en terme de déroulement du travail que, surtout, de méthode d'enquête et de traitement de ces données, puisque l'interprétation produite est toujours relative aux données, dont elle émerge.**

Il est cardinalement reproché à ces méthodes :

- leur manque de rigueur analytique (problème de la causalité et des classifications);
- leur subjectivité (problème de la distance et de la neutralité du chercheur) ;
- la multiplicité des conclusions possibles qui peuvent être contradictoires, à partir de données identiques, en fonction des chercheurs.

Malgré ses limites et son caractère relativement innovant face aux méthodes hypothético-déductives quantitatives de la science classique et positiviste, la démarche qualitative a acquis ses lettres de noblesse, car elle permet d'étudier des problèmes trop complexes pour une approche classique, c'est-à-dire hypothético-déductive.

3.7 : Choix d'une option dominante

Au vu de ce qui précède, on peut affirmer qu'aucune de ces approches n'est parfaite. Ainsi, beaucoup de chercheurs en science de l'homme, notamment ceux du courant interprétatif, pratiquent aujourd'hui un va - et - vient inductif/déductif.

Une approche strictement inductive est d'ailleurs difficile, voire impossible , car selon Blanchet, (op. cit., 32) dès lors que le chercheur a tiré des conclusions de l'examen d'un cas, il projette fatalement - consciemment ou non - des hypothèses méthodologiques et théoriques sur d'autres cas, surtout lorsqu'il continue à travailler sur un même champ et sur des cas comparables. Il est de mise de ne plus opposer de façon aussi frontale et dogmatique les méthodes déductives/quantitatives qui «expliquent» d'une part, et inductives/qualitatives qui «comprennent» de l'autre, pour intégrer l'ensemble dans une problématique méthodologique générale.

La mise en garde de Van Den Maren (op.cit , 81) n'en prend que plus de sens:

Ces vingt dernières années, un grand débat se poursuit entre les tenants de la recherche qualitative et ceux de la recherche quantitative. Pour en discuter, il faut au préalable opérer quelques distinctions. Ces distinctions montrent d'abord que les oppositions habituellement faites ne sont pas si claires que cela et qu'elles ne recouvrent pas le clivage des épistémologies, assez exacerbé en sciences humaines, entre les tenants d'une position positiviste ou réaliste et les tenants d'une position naturaliste ou phénoménaliste. Ensuite, le choix d'une de ces options est, comme tout choix, marqué par des limites : chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, et le choix de l'une implique souvent de renoncer aux avantages de l'autre. Plus encore, en cherchant à résoudre certains obstacles méthodologiques, chacune provoque d'autres problèmes, ce que nous appelons paradoxe.

L'idéal serait ainsi de combiner les données macro de l'environnement élargi et les données micro de la situation immédiate, dans une vision systémique globale à tous les niveaux, de la stratégie individuelle aux règles générales. Une telle approche, selon notre regard, ne s'improvisera pas, aussi conviendra-t-il de l'explorer conceptuellement et méthodologiquement.

4. : L'approche systémique

En dehors des deux voies que nous avons évoquées au début de cette partie épistémologique, à savoir la voie analytique et celle synthétique, Il en émerge une troisième, depuis le début du siècle, qui semble réconcilier les deux attitudes antagonistes : l'approche systémique. Elle se veut dynamique et globale en prenant en compte l'ensemble du système auquel appartient l'individu, l'élément ou le problème, appréhendés d'après les interrelations que chacune de ces unités peuvent entretenir avec les autres et avec leur environnement. Le **paradigme systémique** considère en effet les différentes parties d'un ensemble comme étant indissociables entre eux et avec l'environnement qui les génère.

4.1 .: La notion de système

4.1.1 .: Définitions et caractéristiques

Le mot système dérive du grec «*systema*» qui signifie «ensemble organisé».

Selon L., Von Bertalanffy, (1973, 53)³⁰, un système est «*un complexe d'éléments en interaction*»; définition fondatrice puisqu'elle émane de ce théoricien, considéré par beaucoup d'auteurs, à l'instar de A. Yatchinovsky, (2005, 15)³¹ comme l'un des pères fondateurs de l'approche systémique.

Pour J. De Rosnay (1975, 101)³², qui avertit pourtant qu'aucune définition n'est capable d'enfermer ce concept :

Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but.

Plus académiquement, le centre de recherche suisse Autogenesis, ex CIES (Centre Interfacultaire d'Etudes Systémiques), sous la férule de Eric Schwarz, définit le système³³ comme suit :

Dans le contexte systémique, un système peut être défini de la façon la plus générale comme un tout organisé de composants en interaction. Cette définition générale fait ressortir les trois catégories primordiales nécessaires pour envisager un système générique: le monde des objets (composants), le monde des relations (interactions) et le monde de la totalité (entité existante).

Dès lors, la notion de système implique une organisation, un ordre, et une

³⁰ BERTALANFFY, L., Von, (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod.

³¹ YATCHINOVSKY, A., (2005) 4^e éd., *l'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*, Paris, Esf.

A ce sujet, elle affirme que l'approche systémique est née de la rencontre de plusieurs chercheurs et des résultats des recherches qu'ils ont menées dans différents domaines : Norbert Wiener professeur de mathématique et spécialiste de la cybernétique ; Warren MAC CULLOCH, neurophysiologiste fondateur de la bionique ; Joy Forrester, électronicien professeur de management, et du biologiste Ludwig VON BERTALANFFY.

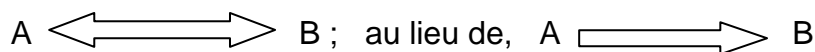
³² DE ROSNAY, J., (1975). *Le macroscopie: vers une vision globale*, Paris, Seuil.

³³ <http://www.unine.ch/autogenesis/glossair.htm> (22/08/2006)

hiérarchie observables. Elle englobe des propriétés telles que l'**émergence**, l'**interaction**, l'**interdépendance**, la **finalité**, l'**identité** et l'**évolution**, qui sont applicables, indépendamment de la dimension et de la nature de l'unité organisée faisant l'objet d'une étude.

D. Durand (1998, 8)³⁴ quant à lui définit le système comme reposant sur quatre concepts principaux :

A - **l'interaction entre les éléments** d'un système est l'action réciproque modifiant le comportement ou la nature de ces éléments. Contrairement à ce qu'indiquait la science ordinaire, la relation entre deux éléments n'est pas obligatoirement une simple action causale d'un élément A sur un élément B, elle peut comporter une double action de A sur B et de B sur A :



De nombreux autres types d'interactions peuvent lier deux ou plusieurs éléments d'un système.

B - **La totalité**, qui exclut qu'un ensemble ne soit que la somme des éléments, mais un tout non réductible à ses parties. Durand rappelle que ce principe a été démontré en premier par Von Bertalanffy, suivi par d'autres qui ont forgé des néologismes pour mieux l'exprimer : Koestler, celui de *holon* (du grec holos :tout) et Monod celui de *intégron*. Selon ce principe, le tout implique l'apparition de qualités émergentes que ne possédaient pas les parties. Cette notion d'émergence en conduit elle-même à celle de la hiérarchie dans les systèmes, qui est à la base des sciences de l'organisation actuelles (Cabin, 1999)³⁵.

C - **L'organisation**, dont Durand, entre autres, pense qu'elle est le concept central de la systémique. Cet auteur la présente comme un agencement de relations entre composants ou individus qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas nécessairement ses composants. L'organisation revêt selon lui deux aspects : un aspect structurel et un autre fonctionnel ; le premier étant généralement représenté sous la forme d'un organigramme, tandis que le second est décrit dans un programme. Selon l'objectif recherché, la systémique mettra l'accent sur l'un ou l'autre de ces aspects, sans occulter leur complémentarité.

³⁴ DURAND, D., (1998), *La systématique*, Paris, Puf.

D - **La complexité**, sur laquelle nous revenons infra, et qui ne doit pas être confondue à la « complication », qui n'est que la caractéristique d'un objet ou d'un système qui ne demande que beaucoup de temps pour être compris, tandis que le complexe requiert à la fois temps, méthode et intelligence pour son assimilation.

Il est important d'ajouter ici que les systèmes n'existent pas dans la réalité (Autogenesis, op.cit)³⁶. Ils sont davantage des « construits » théoriques, des hypothèses, une façon parmi d'autres de concevoir les ensembles. La nature elle-même constitue une immense totalité (système) englobant des sous-ensembles (sous-systèmes) comme l'homme qui, lui-même, est formé de sous-sous-ensembles qu'on peut diviser jusqu'à des degrés cellulaires, et même subatomiques.

Cependant, la science des systèmes s'occupe particulièrement d'une catégorie plus restreinte de systèmes, caractérisée par:

1. le fait d'exister comme des structures non-isolées, c'est-à-dire d'échanger de l'énergie, de la matière et de l'information avec leur environnement et entre leurs composants ("ouverture" matérielle, systèmes dynamiques, systèmes plus ou moins éloignés de l'équilibre thermodynamique (caractérisé par le maximum de l'entropie));
2. le fait de correspondre à une organisation circulaire, c'est-à-dire d'avoir un réseau logique possédant une ou plusieurs des six boucles fermées suivantes: auto-organisation (rétroaction positive, morphogenèse), auto-régulation (rétroaction négative, homéostasie), recyclage matériel (cycles écologiques), auto-production (autopoïèse), auto-référence et auto-construction (autogenèse);
3. le fait d'être un tout cohérent ayant des attributs holistiques émergents , c'est-à-dire liés à l'entité comme totalité et non manifestes dans les composants séparés (ex: identité, téléonomie, vie, sens, conscience).

De tels systèmes sont caractérisés par un certain degré de complexité et un certain degré d'autonomie. Ces systèmes sont donc simultanément non-isolés

³⁵ CABIN, P., (coord.) (1999), *Les organisations., état des savoirs*, Auxerre-Paris, Sciences Humaines.

(matériellement ouverts) sur le plan énergétique et opérationnellement clos sur le plan relationnel.

Compte tenu du caractère novateur du paradigme systémique, pourrait-on donc aller jusqu'à dire qu'il soit une nouvelle *weltanschauung*³⁷, susceptible de modifier les modes de vie, de croyances et de pratiques ?

4.1.2 : Le paradigme systémique

La réponse proposée par Autogenesis (op.cit.)³⁸ à la question précédente peut paraître modérée :

La systémique n'est pas une nouvelle science qui viendrait s'ajouter aux disciplines reconnues comme la chimie, la biologie ou la psychologie ou l'anthropologie. Ce n'est pas une nouvelle méthode de management, de thérapie, d'enseignement ou de jardinage. Ce n'est pas non plus un nouveau discours philosophique.

Il s'agit pourtant d'une «nouvelle grille de lecture», d'une attitude différente face à la vie et face à la recherche scientifique :

En fait, c'est une autre vision du monde qui, certes, se manifeste sur les plans scientifique, pratique et philosophique, mais, surtout, met en cause les fondements de notre interprétation du monde. C'est un nouveau paradigme. Cette vision se distingue de la vision scientifique dominante aujourd'hui qui est issue de la révolution culturelle de la Renaissance.

³⁶ <http://www.unine.ch/autogenesis/sem06.html> (22/08/2006)

³⁷ Selon cette encyclopédie virtuelle, La **weltanschauung** est un regard sur le monde (ou une conception du monde), d'un point de vue métaphysique, notamment dans l'Allemagne romantique ou moderne. C'est initialement une conception du monde datant du Moyen-Âge. De l'allemand « *Welt* », le monde, et « *Anschauung* », l'idée, la vue, l'opinion. Terme désignant la conception du monde de chacun selon sa sensibilité particulière. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Weltanschauung> (22/08/2006)

³⁸ <http://www.unine.ch/autogenesis/sem06.html> (22/08/2006) groupe universitaire de recherche animé par Eric SCHWARZ .

Pour A. Yatchinovsky (op.cit., 14), qui lui consacre tout un manuel, le paradigme systémique représente une véritable révolution, car faisant suite à près de trois siècles de déterminisme mécanique et de «*logique cartésienne*», pendant lesquels l'effort était porté sur la compréhension en séparant les variables pour étudier leur effet individuel.

Ce qui l'amène à énoncer que l'approche systémique implique pour celui qui l'adopte un effort de réajustement de la pensée. Elle contraint celui qui l'utilise à un renversement de perspective car elle s'appuie sur des principes éloignés de nos modes de raisonnement traditionnels.

De la synthèse de ces propos empruntés à divers spécialistes, il ressort que l'approche systémique se veut novatrice en tant que nouvelle attitude de pensée et d'action.

Pour en savoir plus, il faudrait lire l'excellent article diachronique de 24 pages d'un membre de l'AFSCET (Association Française de Science des Systèmes), G. Donnadiou³⁹. Le comité de diffusion de la systémique dans cette association donne de la systémique une définition qui nous semble essentielle :

Nouvelle discipline qui regroupe les démarches théoriques, pratiques et méthodologiques, relatives à l'étude de ce qui est reconnu comme trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste, et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structure, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe.

On pourrait légitimement se demander - pour ne pas s'aligner sur un simple effet de mode - quelle serait la raison d'être d'un tel revirement méthodologique.

4.1.3 : Fondements fonctionnels du paradigme systémique

Compte tenu de la multiplicité des approches possibles, il ne suffit pas au chercheur de souscrire à telle ou telle démarche épistémologique pour crédibiliser

³⁹ DONNADIEU, G., *Systémique et science des systèmes. Quelques repères historiques*, in: <http://www.afscet.asso.fr/HistoireSystemique.pdf> (01/09/2006). Cette association comprend en son

ses travaux. Encore se doit-il d'en justifier les options. Pour notre propos, les promoteurs de ce paradigme nouveau partent de l'hypothèse d'une incapacité des méthodes analytiques de recherche à résoudre des problèmes qui apparaissent comme étant de plus en plus imbriqués les uns dans les autres. Ils reprochent aux méthodes analytiques de privilégier dans la résolution des problèmes les paramètres que le chercheur considère comme importants à un moment donné, au détriment de ceux qui, pourtant pertinents, peuvent apporter un éclairage important, voire décisif. De manière plus générale, A. Yatchinosky met en avant des facteurs tels que l'internationalisation de l'économie, la multiplication des médias et la mondialisation de l'information qu'elle appréhende comme générateurs de complexité. Elle affirme à ce sujet (op.cit., 19):

Face à cet environnement devenu inintelligible, l'approche systémique est appropriée car elle permet d'agir sur la complexité. En effet, si la complexité ne peut être comprise, on peut agir sur elle.

Au passage, elle présente deux conceptions différentes, illustrées par deux tableaux comparatifs des approches analytique et systémique, élaborés par J. de Rosnay (1975) et F. Kourilsky de Belliard (1996) :

Tableau 1 : La comparaison de De Rosnay

Approche analytique	Approche systémique
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Isole : se concentre sur les éléments. ◆ Considère la nature des interactions. ◆ S'appuie sur la précision des détails. ◆ Modifie une variable à la fois. ◆ Indépendance de la durée : les phénomènes considérés sont irréversibles. ◆ La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie. ◆ Modèles précis et détaillés mais difficilement utilisables dans l'action. ◆ Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles. ◆ Conduit à un enseignement par discipline. ◆ Conduit à une action programmée dans son détail. ◆ Connaissance des détails, buts mal définis. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relie : se concentre sur les interactions entre les éléments. ◆ Considère les effets des interactions. ◆ S'appuie sur la perception globale. ◆ Modifie les groupes de variables simultanément. ◆ Intègre la durée et l'irréversibilité. ◆ La validation des faits se réalise par comparaison du modèle avec la réalité. ◆ Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisable dans la décision et l'action. ◆ Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes. ◆ Conduit à un enseignement pluridisciplinaire. ◆ Conduit à une action par objectifs. ◆ Connaissance des buts, détails flous.

Tableau 2 : La comparaison de Kourilsky

Démarche analytique	Démarche systémique
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Logique binaire disjonctive. ◆ Causalité linéaire. ◆ Orientée passé-présent. ◆ Pour résoudre un problème il faut d'abord connaître ses causes. ◆ Centrée sur l'explication des dysfonctionnements et les handicaps du système. ◆ Elle se nourrit du passé pour faire évoluer. ◆ Le passé détermine le présent et le futur. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Logique ternaire conjonctive. ◆ Causalité circulaire. ◆ Orientée présent-futur. ◆ Pour résoudre un problème, il faut d'abord clarifier l'objectif à atteindre. ◆ Centrée sur les fonctions utiles des dysfonctionnements et sur les ressources du système. ◆ Elle se nourrit du présent et le fait évoluer en fonction du but à atteindre. ◆ La projection du futur souhaité influence le présent.

Il ressort d'une lecture rapide de ces tableaux que les deux approches sont assez distinctes l'une de l'autre, avec notamment l'idée que l'approche analytique appartiendrait au passé, quand l'approche systémique serait plus adaptée au contexte moderne.

Seulement, il faut dire que, dans la comparaison, les deux auteurs partent de deux attitudes différentes: le premier s'intéresse plus aux relations entre les paramètres; le deuxième se focalise sur la trajectoire, mieux sur les finalités et objectifs. Cela s'observe déjà dans les entêtes des tableaux. De Rosnay parle d'«*approche*», et Kourilsky de «*démarche*» et à notre sens ces deux tableaux sont complémentaires, en ce sens que les deux auteurs semblent s'accorder sur le fait que les systèmes sociaux sont devenus complexes. Et cette conscience de la **complexité** légitimerait de manière générique la démarche systémique.

4.2 : La conscience de la complexité

De quoi naîtrait, et sur quoi reposerait une conscience de la complexité ? En d'autres termes, que signifierait-elle scientifiquement, et méthodologiquement ?

4.2.1 : L'approche globale

Nous avons passagèrement défini la complexité plus haut selon le point de vue de E. Morin. Il en existe cependant plusieurs. Etymologiquement, ce mot vient du latin «*complexus*» et signifie «*tissé ensemble*», ce qui suggère l'intrication des parties ou des composants de base d'un système physique, biologique, ou sociologique.

Les théories de la complexité, à titre de rappel, mettent en avant le fait que la connaissance des parties d'un ensemble ne suffise pas à expliquer le fonctionnement du tout.

E. Morin (2000, 39)⁴⁰ l'exprime en ces termes :

Il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité.

Cette inséparabilité découle d'une conscience qui intègre de manière globale les données de l'observation liées à toute problématique, quelque indépendante qu'elle puisse paraître. Cela ne va pas de soi, si compte est tenu du conditionnement épistémologique dont l'homme moderne a fait l'objet. Pourtant Pascal, que rappelle E. Morin (Op.cit., 37), avait déjà établi :

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens

⁴⁰ MORIN, E., (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties.

L'ancienneté de cette vérité suggère à R. Benkirane (2006, 12)⁴¹ en avant-propos de son ouvrage :

Ce n'est pas tant que ces sciences de la complexité soient nouvelles ; ce qu'il faut voir ici, c'est la migration d'idées auparavant en marge des courants principaux de la science, vers le cœur de l'activité scientifique [...] un moment très particulier de l'histoire et des idées, celui d'une part de l'essor de l'ordinateur, de l'Internet et des technologies de l'information en général - un essor exponentiel qui bouleverse notre rapport aux sciences puisque l'espace-temps informatique rend le savoir abondant, son partage peu coûteux et en principe plus accessible au plus grand nombre – et d'autre part, celui du déclin d'une ère scientifique qui a certes apporté une formidable moisson de grandes découvertes mais qui a aussi imposé, au fil du temps, une spécialisation croissante, jusqu'à l'aberration, de l'enseignement et de la recherche scientifiques.

Le tout n'est pas de constater la complexité, encore faudrait-il pouvoir l'exercer méthodologiquement.

4.2.2 : L'approche interdisciplinaire

La conscience de la complexité n'est pas seulement une donnée générique plus proche de l'utopie, puisqu'elle peut s'appliquer à tous types de contextes. Dans notre cas, cette notion intervient dans le domaine des sciences humaines autant que dans celles dites «dures».

E. Morin (op.cit., 36) pose à son sujet le diagnostic suivant pour justifier cette

⁴¹ BENKIRANE, R., (2006), *La complexité, vertiges et promesses*, 18 histoires de sciences, Paris, Le Pommier. Les dix-huit histoires sont en fait des entretiens que l'auteur a eus avec des auteurs notoires comme E. Morin, I.Prigogine, N.Gershenfeld, ...M.Serres.

vision:

Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus pluridisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires.

Dans cette inadéquation deviennent invisibles :

- *Le contexte*
- *le global*
- *le multidimensionnel*
- *le complexe.*

Pour qu'une connaissance soit pertinente, l'éducation devra donc rendre [ces paramètres] évidents.

Ces derniers propos de Morin nous introduisent à la dimension éducative qui nous intéresse particulièrement, étant donné que notre préoccupation est d'abord didactique.

4.2.3 : L'approche éducative

Dans un remarquable article, B. Jeunier, J.S. Long, G.Brandibas (2000, 143)⁴² renseignent :

Les recherches conduites en sciences humaines font de plus en plus référence à l'approche systémique. Depuis plus de cinquante ans maintenant, les chercheurs ne s'autorisent plus à ignorer les différents effets de contextes, les différences individuelles des sujets observés, etc.

⁴² JEUNIER, B, LONG, J.-S., BRANDIBAS, G., (2000) : «L'approche systémique en sciences humaines : et les données dans tout ça ?» in, CLANET, C., (coord.), Approches systémiques et recherche en sciences de l'éducation, n°3, Toulouse e, Presses Universitaires du Mirail (P 143-159).

La didactique des langues - qui appartient éminemment aux sciences de l'homme - n'est pas en marge de cette mouvance, qui plus est dans le contexte actuel des TIC, si on en croit F. Mangenot (2000, 38)⁴³.

Cet auteur y affirme que de plus en plus de rapports ou d'études soulignent à quel point il est complexe d'analyser les changements pédagogiques induits par l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; les affirmations très répandues, notamment chez les décideurs, du type «*les TIC vont révolutionner la pédagogie*» lui paraissent de moins en moins crédibles, et l'on cherche, dit-il, au contraire à élaborer des modèles plus complexes d'intégration pertinente des technologies. Il relate ainsi qu'un récent rapport faisant suite au projet européen Socrates-Mailbox et portant sur l'utilisation de la communication électronique dans une vingtaine d'établissements (écoles et collèges) de six pays souligne l'impossibilité d'évaluer les apports des TIC de manière quantitative, et la nécessité, au contraire, de passer beaucoup de temps sur le terrain pour examiner les modifications sociales induites par ces nouvelles pratiques, ainsi que les conditions pédagogiques et institutionnelles à remplir pour que la technologie soit réellement profitable. Pour le citer :

La thèse soutenue ici est donc celle de la nécessité d'une perspective systémique (ou écologique, cf. Van Lier, 1998) pour bien concevoir ou évaluer l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. La perspective systémique s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables.

Il va sans dire que cette perspective est proche de la nôtre, compte tenu de ce que nous avons formulé plus haut en introduction, mais qui vient trouver par ces

⁴³ MANGENOT, F., (2000), « *L'intégration des TIC dans une perspective systémique* », in, *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, Revue les langues modernes, n°3, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes (P 38-44).

propos sa légitimation disciplinaire. La notoriété de cet auteur n'étant plus à faire dans les milieux français, européen et nord-américain des TICE.

Celle de J.-P. Narcy-Combes n'est pas non plus surfaite, et nous adhérons à son avis lorsqu'il présente les objets de recherche en didactique comme n'étant jamais des «items isolés et/ou isolables» puisque selon lui⁴⁴:

Il s'agit d'interaction(s) d'objets dans des systèmes complexes, dont on peut dire que chacun est également l'objet d'étude d'une, ou plusieurs, des sciences sur lesquelles la didactique s'appuie.

Il est bien dommage que cet auteur, après avoir glosé sur l'intérêt qu'il y aurait à adopter un regard systémique, se rebiffe cependant au paragraphe suivant, en arguant de la difficulté de son introduction dans le champ disciplinaire de ce qu'il appelle la didactique de L2, (c'est-à-dire, pour lui, seconde langue acquise par l'individu):

En didactique de L2, l'objet de recherche est, certes, une interaction d'objets dans des systèmes complexes, mais la complexité au sens de Morin 1977 et de Le Moigne 1980 ne sera pas abordée dans cet ouvrage, elle n'a pas encore trouvé une place assez conséquente dans les recherches du domaine pour qu'il soit facile de théoriser sur son introduction.

En adoptant cette démarche, nous ne contournons pas la difficulté, parce que selon nous, il faudrait que des études de plus en plus courageuses soient faites dans le champ disciplinaire de la didactique, pour promouvoir la prise en compte globale de tous les phénomènes centraux, périphériques et accessoires, qui ont chacun son influence, incidente ou immanente; visible ou invisible. Le complexe des situations éducatives appelle une perspective systémique et le rapport est vite fait entre ces

⁴⁴ NARCY-COMBES, J.-P., (2005), Didactique des langues et Tic, vers une recherche-action responsable, Paris, Ophrys.

deux concepts.

4.2.4 : Rapport complexité-systémique

Pour lever toute équivoque, nous devons justifier la jonction jusque-là opérée entre la complexité et la systémique, qui s'explique dans la mesure où le premier concept, qui est d'ordre théorique, semble fonctionnellement générer le second, se voulant plus pratique. De plus, la complexité figure parmi les quatre concepts de base de la systémique qui sont :

- la complexité
- la globalité
- l'interaction
- le système

Cette vision se trouve confirmée de manière plus textuelle par Autogenis (op.cit.)⁴⁵ :

Le paradigme systémique ne se réduit pas à une mise en cause abstraite des présupposés philosophiques - épistémologiques et ontologiques - sur lesquels repose notre description des phénomènes du monde. Il inclut également, sur un plan plus opérationnel, de nouveaux outils conceptuels pour interpréter et comprendre la nature, en particulier les systèmes complexes et auto-organisés, comme les organismes vivants, les écosystèmes, les systèmes sociaux, économiques et cognitifs. A partir des années 1950, on a commencé à réaliser que, fondamentalement, ces entités étaient organisées sur la base des mêmes structures et des mêmes processus: rétroactions, structures dissipatives, auto-organisation, auto-production, qui pouvaient être décrits, en partie, par le même jeu d'outils et de concepts : dynamique non linéaire, théorie du chaos, fractales, bifurcations, etc., qui constituent les ingrédients d'une théorie générale des systèmes complexes.

⁴⁵ <http://www.unine.ch/autogenesis/sem06.html> (22/08/2006)

Il nous paraît à présent opportun de nous intéresser à la nature des outils ; ce qui nous permettrait d'exposer la démarche systémique sous un angle plus pratique.

4.3 : La démarche systémique

En tant que démarche, au sens scientifique du terme, la systémique représente non seulement une option philosophique, mais intègre aussi un chemin et surtout des outils qui lui sont particuliers.

4.3.1 : Les outils de la systémique

Parmi les outils propres à cette démarche, D. Durand (op.cit. :48) indique le **raisonnement analogique** qu'il oppose à deux dichotomies récurrentes en épistémologie : raisonnements analytique et synthétique ; déduction et induction. Il présente ce raisonnement comme étant le plus naturel, le plus spontané qui permet à l'enfant de développer son intelligence ; prégnant chez l'Européen jusqu'au XVI^e siècle avant d'être balayé par la pensée rationaliste et mécaniste du XVII^e siècle ; c'est également le mode de pensée privilégié dans le domaine de l'art où l'œuvre se construit essentiellement sur un jeu d'analogies.

L'analogie peut se construire sous la forme d'une **simple image** ou d'un **symbole** que fait surgir à l'esprit un événement ou un spectacle ; mais elle peut aussi prendre des formes plus complexes que l'image ou le symbole : c'est le cas avec l'emploi des **métaphores** et **modèles**. Si la métaphore est bien connue des littéraires et autres sémioticiens, le modèle est, quant à lui, moins connu, malgré les énormes possibilités qu'offre son utilisation.

La notion de modèle sur laquelle nous allons marquer une emphase recouvre en effet dans son sens le plus large, toute représentation d'un système réel, qu'elle soit mentale, physique, énonciative, graphique ou mathématique.

4.3.2 : La modélisation

La modélisation est un outil essentiel des démarches systémiques, et ses usages se sont généralisés dans divers domaines lorsqu'il faut réfléchir ou agir.

4.3.2.1 : Les usages de la modélisation

Dans les domaines scientifiques, c'est un processus technique qui permet de

représenter, dans un but de connaissance et d'action, un objet ou une situation, ou un événement. La modélisation est aussi un art par lequel le modélisateur exprime sa vision de la réalité. En ce sens, c'est une démarche constructiviste⁴⁶. La même réalité, perçue par deux modélisateurs différents ne débouchera pas nécessairement sur le même modèle. Les techniques de modélisation poursuivent trois catégories d'objectifs :

- représenter de façon plus intelligible des systèmes naturels compliqués ou complexes ;
- aider à la résolution de problèmes difficiles en s'appuyant sur le langage mathématique ou informatique ;
- aider à l'enseignement et à la formation ou pour en réduire le coût.

4.3.2.2 : Types de modèles

Durand explique ensuite que les modèles sont généralement classés en quatre grandes catégories selon le type de fonction qui leur est affecté :

- Le modèle cognitif, qui a pour fonction de représenter les propriétés d'un système que l'on veut spécialement connaître, au détriment d'autres propriétés jugées moins intéressantes. Cette sélection s'opère puisqu'on ne dispose jamais d'une information complète sur le système étudié, et le modélisateur doit s'attacher à choisir la bonne information et à en donner une représentation adéquate, aussi suggestive que possible.
- Le modèle prévisionnel, qui à partir d'une connaissance situationnelle d'un système, déduit son comportement dans des situations nouvelles. Pour construire un tel modèle, il est souvent nécessaire d'en connaître les invariants

⁴⁶ Le MOIGNE, J.-L., (2001), *Le constructivisme, T.1, les enracinements*, Paris, l'Harmattan.

L'auteur y démontre la parenté qui existe entre les courants anciens, représentés par des auteurs classiques comme Pythagore, et ceux nouveaux, où Piaget a servi de relais, de «taupe». L'auteur justifie cette «pragmatique intelligible des actions humaines», par la possibilité de construire un pont cognitif entre les ressources du moi et la réalité des objets à observer. Piaget estimait déjà que l'acte de connaître un objet est inséparable de l'acte de se connaître. La réalité n'est jamais donnée, elle se construit.

essentiels.

- Le modèle décisionnel, qui a pour fonction de fournir à un décideur des informations qui lui permettent de prendre les décisions optimales en vue d'atteindre ses objectifs. L'homme d'action qui doit prendre une décision dispose actuellement d'un grand nombre de techniques et de méthodes, qu'on désigne sous le vocable d'«aides à la décision»
- Le modèle normatif, qui a pour fonction de fournir une représentation aussi précise que possible d'un système à créer. Ce modèle doit être techniquement réalisable, cohérent et socialement acceptable.

D. Sauvart⁴⁷ propose, pour sa part, une autre synthèse typologique en indiquant que la modélisation a souvent été appliquée à des contextes divers pour des objectifs très différents. Selon lui, en faisant le choix de la modélisation, l'expérimentateur peut viser à simplifier, analyser, synthétiser, prévoir, expliquer, simuler, décrire, mieux visualiser...un domaine d'investigation. Dans les milieux scientifiques, la modélisation peut prendre les allures d'une formule mathématique abstraite dont le but est de représenter une réalité vue à travers un système. Il peut donc s'agir, dans ce contexte, d'étudier le comportement de ce système face à différents déterminants. Les étapes clés de la modélisation reposent sur :

- une claire définition des objectifs de la démarche de modélisation considérée ;
- une représentation sous forme de diagramme qui constitue le point de départ réel de la modélisation et qui permet d'en contrôler le processus. Durand (page 67) précise que le graphique est un moyen privilégié par rapport aux expressions discursives ou mathématiques. Il estime en effet que lui seul permet d'appréhender globalement et de bien mettre en évidence l'organisation générale d'un système, ses agencements généraux ou locaux et les nombreuses interactions entre ses éléments.
- une phase de validation et ce qui en découle, c'est-à-dire la décision qui est à prendre suite à l'échec de la validation externe. Ces trois étapes dessinent les trois clés typologiques des modèles qui vont suivre.

⁴⁷ SAUVANT, D., « Principes généraux de modélisation systémique » , disponible en ligne

4.3.2.2.1 : Les modèles empiristes versus mécanistes

Les modèles empiristes considèrent le système comme une « boîte noire », en ne s'attachant qu'aux relations globales entre les flux d'entrée (input) et de sortie (output).

La modélisation mécaniste ou explicative cherche à expliquer et à prévoir le comportement d'un système en s'appuyant sur les éléments et les relations sous-jacents.

4.3.2.2.2 : Les modèles déterministes versus aléatoires

Les modèles déterministes intègrent des paramètres correspondant à des valeurs fixes ; tandis que les modèles aléatoires considèrent les valeurs moyennes, mais également les variations des paramètres considérés.

4.3.2.2.3 : Les modèles statiques versus dynamiques

Les modèles statiques ignorent la composante temporelle des phénomènes, au contraire des modèles des modèles dynamiques.

Si le langage graphique en systémique est souvent préféré au langage discursif habituel, il l'est aussi par rapport au langage mathématique pour ne quantifier que ce qui est bien décrit et compris. Même si Durand qui l'établit fait remarquer, page 67 :

Le langage graphique n'est ni facile ni évident ; c'est un langage à part entière avec ses règles impératives et ses qualités esthétiques et heuristiques.

S'ensuivent (page68) une vingtaine de recommandations en vue d'un bon usage de la méthode systémique qu'il présente sous forme de tableau :

Tableau 3 : Recommandations de Durand.

◆ **Recommandations « négatives »**

- ne pas réduire la variété en vue de la simplifier
- n'éliminer ni l'incertain, ni l'aléatoire, ni le flou ou l'ambigu
- ne pas ignorer les contraintes (internes et externes)
- ne pas couper les boucles de rétroaction
- ne pas viser une connaissance exhaustive
- ne pas rejeter l'analogie parce qu'incertaine

◆ **Recommandations à objectif heuristique**

- préférer un schéma révélateur à une explication détaillée
- commencer par un examen synchronique, continuer par un examen diachronique
- penser alternativement fonction puis structure
- mettre en évidence le ou les systèmes (s) de régulation
- s'intéresser au qualitatif à côté du quantifiable
- observer le système alternativement de l'intérieur et de l'extérieur

◆ **Recommandations pour l'action**

- fixer des objectifs plutôt qu'établir une programmation détaillée
- laisser suffisamment d'autonomie plutôt qu'établir une programmation détaillée
- utiliser l'information de préférence à l'énergie
- tenir compte des temps de réponse (eux-mêmes différents)
- réserver des marges d'adaptation
- accepter les conflits et rechercher le compromis
- se consacrer autant à l'observation de l'environnement qu'au fonctionnement du système.

Un ou des rédacteur (s) anonyme (s) propose (nt), sur un site, le très consulté

« Wikipédia » en l'occurrence, qui a cessé d'être vulgaire⁴⁸, une déontologie différente en recommandant au chercheur de:

- « *Admettre qu'il ne peut tout connaître* » et accepter de se jeter à l'eau ("Le chemin se construit en marchant." selon le poète espagnol Antonio Machado)
- Alternier la théorie (concepts) et la pratique (apprentissage);
- Préciser au départ le but qu'il vise et les limites qu'il se fixe (en moyens, en durée) pour éviter de se disperser ou de dépasser les délais;
- Apprendre à décomposer le système (selon quelques critères précis) en niveaux d'observation, en sous-systèmes et en modules fonctionnels, et reconnaître sa frontière pour pouvoir distinguer ce qui fait partie du système de ce qui appartient à l'environnement;
- Faire autant d'itérations que nécessaire pour assurer la cohérence entre fonctions et structures, entre global et local, entre synchronique et diachronique, entre vision externe et vision interne;
- Détecter les signaux faibles, qui renseignent parfois davantage sur les tendances d'évolution du système que les changements massifs;
- Accepter de ne pas prétendre à l'exhaustivité et viser plutôt la pertinence. Arrêter dès que le degré de satisfaction est suffisant et laisser la porte ouverte à d'autres voies. Il n'est pas nécessaire d'avoir tout compris pour décider, pourvu qu'on se ménage des possibilités d'amélioration.

4.3.2.3 : La nouvelle modélisation

Le chemin semble tout tracé pour celui qui veut s'y lancer - ou plutôt les chemins - parce qu'il y en a plus d'un. Bien plus, même si l'approche systémique semble fédérer l'avis de nombreux théoriciens et praticiens, Autogenesis (op. cit.)

⁴⁸Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Approche_syst%C3%A9mique#_note-14 (01/08/2006) . Il faut signaler pour des raisons polémiques deux autres références relatives à la fiabilité de cette encyclopédie numérique qui selon ses créateurs n'est qu'un projet d'encyclopédie :

- http://www.linuxfrench.net/breve.php3?id_breve=439 et

- http://citron-vert.info/article.php3?id_article=435

avertit qu'il n'est pas possible de modéliser dans tous les détails les situations concrètes complexes, donc qu'il est impossible de prévoir l'avenir avec précision : le **principe de précaution** remplace la **prétention de prévoir**. Le paradigme systémique concerne moins le quantitatif (la grandeur) que le qualitatif (le sens). On peut comprendre la mise au point de G. Donnadiou (op. Cit.)

Tous les phénomènes, en particulier ceux rencontrés dans les sciences de la vie et surtout dans les sciences sociales, ne se prêtent pas aisément à la quantification. Quantifier à tout prix, afin d'obtenir un modèle opérable, risque même d'être réducteur de la complexité et de faire passer à côté de l'essentiel du phénomène. De cette prise de conscience résulte la distinction qui va alors être faite entre systémiques de première et de seconde générations. La systémique de première génération, que certains qualifient de «dure», est en filiation directe de la cybernétique ; l'approche de J. Forrester en est une bonne illustration. La systémique de seconde génération, que d'aucuns qualifient de «douce» ou même de «molle», accepte de faire le deuil de la prévisibilité (souvent impossible ou illusoire) au profit de l'intelligibilité. Son but est de concevoir des modèles qualitatifs, de nature topologique par exemple, qui permettent d'entrer dans l'intelligence du phénomène et d'orienter éventuellement l'action.

Evidemment, le thème et le domaine dans lequel nous menons notre recherche - la didactique du français - ne nous permettront pas forcément de concevoir des «*modèles topologiques*» tels qu'on peut les retrouver dans des thèses spécialisées en informatique⁴⁹. Nous devons par conséquent bâtir une démarche qui soit adaptée à notre problématique et à sa complexité contextuelle : **nous nous positionnons comme adeptes de cette systémique de seconde génération, la « douce » encore nommée la « molle ».**

La prévisibilité ne sera donc pas notre option. Il nous semble en effet prétentieux de prédire les effets de manipulations encore non effectuées. Nous nous

⁴⁹ DAMIAND, G., (2001), Définition et étude d'un modèle topologique minimal de représentation d'images 2d et 3d, Thèse doctorat, Montpellier, n° D2001_684

garderons de ce fait d'émettre des hypothèses qui seraient des réponses stratégiquement anticipées - ce qui constitue un biais certain - pour adopter une démarche plus naïve, plus naturelle aussi : aller à la découverte des faits, essayer de les comprendre (au sens intégrateur), donc de les mettre en tension, afin d'en tirer une lecture systémique, différente de l'approche systématique qui requiert l'émission préalable des hypothèses. Comment y parviendrons-nous ?

5 : Options méthodologiques

Notre méthode sera par conséquent intégrale et englobante, dans la mesure où nous allons à la fois :

- poursuivre le projet systémique commencé avec cette première grande partie;
- intégrer ensuite une méthodologie, proche de l'approche analytique, dans les études de cas qui composent la deuxième grande partie ; sans toutefois aller, comme consacré par la théorie et la pratique systématiques, jusqu'à émettre des hypothèses ;
- revenir enfin, dans la troisième grande partie, sur la dimension réflexive à la fois pratique (dispositifs) et éthique; cette dernière étant inséparable des approches systémiques, des nouvelles approches scientifiques et même de la réflexion traditionnelle sur l'éducation.

Ce protocole se rapproche de l'image de «double cône» imaginée par J. De Rosnay (op.cit :12) pour désigner l'«anatomie» de son livre qu'il a introduit comme suit :

Au début, on aborde les structures et les mécanismes communs à beaucoup de systèmes de la nature, on observe. On progresse ensuite vers la pointe du cône; c'est la méthode générale qui permet de tout connecter : l'approche systémique. Puis on débouche dans le second cône sur les applications et sur les diverses représentations, propositions ou suggestions que je soumets à votre réflexion.

Tel est également le modèle que nous nous avons visualisé, que nous précisons ensuite.

5.1 : L'analogie du sablier :

Nous avons préféré parler, dans notre cas, de **sablier**, à la place du double cône. Cette image structurelle nous semble appropriée à notre thématique pour des raisons différentes :

- Les compétences de cet outil qui date du VIIe siècle : il servait de manière très empirique à mesurer le temps. Cette approximation mathématique nous paraît conforme à notre modèle qui ne prétend nullement, en harmonie avec les prescriptions systémiciennes, à l'exhaustivité.
- Des facteurs externes pouvaient également affecter la durée d'écoulement du sable d'un bulbe de verre à l'autre : la finesse du sable, la forme des bulbes, la taille du tube qui les relie, la gravité, la position plus ou moins horizontale ...comme les paramètres éducatifs qui peuvent eux aussi être influencés par des données socioéconomiques, socioculturelles, psychologiques, politiques, didactiques...
- D'autre part, le sablier pour son utilisation devait être retourné. Ce retournement nous rappelle le «turnover» ou les «boucles de rétroaction» chers aux systémiciens. Nous retrouvons en outre cette idée dans la *réflexivité* dont doit faire preuve le didacticien, et qui figurera dans la troisième partie systémique.
- Le temps pris pour faire descendre le sable nous paraît caractériser celui nécessaire à l'observation des phénomènes éducatifs qui ne s'écoulent que bien lentement. Il faut parfois des années, des décennies pour arriver à dégager des tendances assez stables qui devront être réévalués plus tard.
- En informatique, le sablier tient lieu de curseur pour beaucoup de souris, qui indique que le processeur est occupé à chercher, ou à enregistrer.
- Le sablier est composé de deux cônes dont chacun repose sur un cercle, et cette circularité qui existe au départ et à l'arrivée est très proche de l'idée de globalité. Les deux cercles représentent aussi le départ d'un point de vue universaliste, vers un autre point de vue universaliste, en passant par des considérations locales particulières.

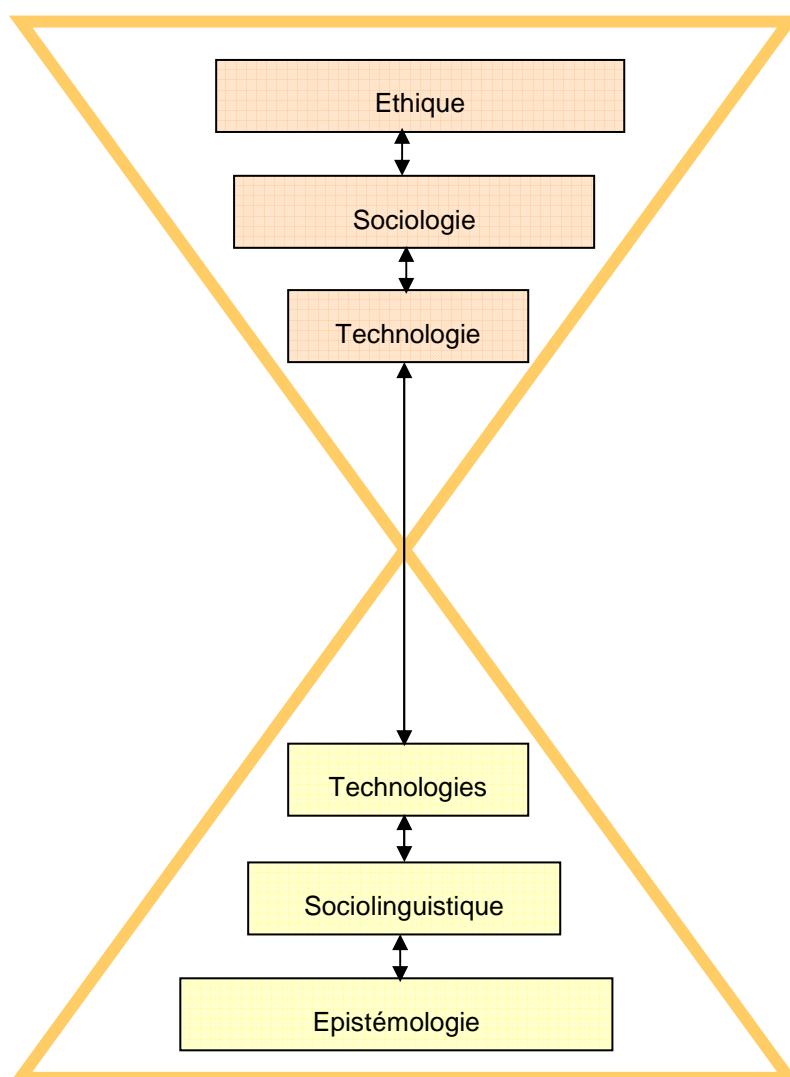
Nous en avons esquissé la présentation ci-dessous, dans laquelle nous partons

d'une vision épistémologique historique qui éclaire sur l'approche adoptée;

suivie d'une étude sociolinguistique qui renseigne sur la population d'étude ; puis des technologies au pluriel (à la fois curricula, formation et médiatisation) ;

puis par retour réflexif, de la technologie qui signifie cette fois-ci le projet d'intégration sous la forme d'une maquette, suivie de sa contextualisation et de sa décontextualisation sociologique et éthique.

Schéma figuratif de la méthodologie suivie :



5.2 : Le sablier fonctionnel

Comme nous venons de le décrire, nous partons d'une vision globale sur la connaissance et les méthodologies - en d'autres termes l'épistémologie - pour mieux comprendre les enjeux de notre thématique, mais également pour nous positionner méthodologiquement. Conscient d'avoir adopté une trajectoire inhabituelle qui demandait à être comprise, nous avons dû nous étendre sur cette première grande partie qui va bientôt connaître son terme. Pour nous, c'est la base plus large du cône inférieur du sablier, sur lequel reposent notre démarche et notre choix des corpus, qui suivront dans la deuxième grande partie. Nous considérons que nous partons d'un plan général à une étude de cas, qui vient comme pour valider la présomption de complexité dont était crédité le sujet de cette thèse. Cette complexité ayant été constatée, il nous reviendra après exposition de ces faits d'en établir les interconnexions et l'ouverture.

Ensuite, nous devons, comme on procédait jadis avec le sablier «renverser le tablier et son contenu» en repartant de la dimension contextuelle à celle qui se voudrait beaucoup plus généralisante : la dimension éthique décontextualisée.

En réalité, nous partons du général vers le général en transitant par le particulier, vision globale, et donc systémique. Mais pour mieux coller au systémique, nous adoptons la triangulation systémique qui indique une triangulation structurelle.

5.3 : La triangulation systémique

C'est la démarche adaptée à la phase d'investigation d'un système complexe. La triangulation va en effet observer celui-ci sous trois aspects différents mais complémentaires, chacun lié à un point de vue particulier de l'observateur. Au sein de la grande partie que nous avons intitulée «étude de cas», nous examinerons successivement chaque cas selon l'ordre suivant prescrit par les vulgarisateurs de l'approche systémique⁵⁰:

⁵⁰ (Gérard DONNADIEU, Daniel DURAND, Danièle NEEL, Emmanuel NUNEZ, Lionel SAINT-PAUL)
<http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf#search=%22syst%C3%A9micien%22> (02/09/2006)
«L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ?» Synthèse des travaux du Groupe AFSCET " Diffusion de la pensée systémique"

- **L'aspect historique** (ou génétique ou dynamique) est lié à la nature évolutive du système, doté d'une mémoire et d'un projet, capable d'auto-organisation. Seule, l'histoire du système permettra bien souvent de rendre compte de certains des aspects de son fonctionnement. Pour les systèmes sociaux, c'est même par elle qu'il convient de démarrer l'observation.

- **L'aspect structural** vise à décrire la structure du système, l'agencement de ses divers composants. On retrouve la démarche analytique avec cependant une nuance de poids : l'accent est mis bien davantage sur les relations entre composants que sur les composants eux-mêmes, sur la structure que sur l'élément.

- **L'aspect fonctionnel** est surtout sensible à la finalité ou aux finalités du système. On cherche spontanément à répondre aux questions: que fait le système dans son environnement? A quoi sert-il ?

Naturellement, modalisent nos théoriciens, la triangulation systémique se développe en combinant ces trois voies d'accès. Plus exactement, **on se déplace d'un aspect à un autre au cours d'un processus en hélice** qui permet, à chaque passage, de gagner en approfondissement et en compréhension, mais sans que jamais on puisse croire que l'on a épuisé cette compréhension.

D'ailleurs, selon la **nécessité téléologique** qui est aussi l'un des principes de la systémique, nous relierons chaque élément abordé aux autres grâce à cette fonctionnalité à la fois contextuelle (la formation des enseignants camerounais) et globale (l'éducation des hommes). Ainsi chaque paramètre observé sera examiné au crible de sa **finalité interne** (sa propre cohérence) **et externe** (son intégration dans le système).

Quant aux corpus, ils feront aussi l'objet d'une exploitation globale, c'est-à-dire que quoique apparaissant dans des études de cas qui auraient dû les isoler, les données seront exploitées synthétiquement, et non de manière exclusive ou simplement linéaire. Ils aideront dans cette optique à jeter le pont entre les paramètres considérés, à les cimenter grâce à cette mise en musique. Il ne devrait donc pas être attendu de retrouver dans le module linguistique une «analyse de discours» canonique à la D. Maingueneau, R. Ghiglione ou même P. Blanchet⁵¹,

⁵¹ Voir bibliographie.

dont les œuvres font référence; de même, dans la dimension technologique, il sera difficile d'atteindre les standards habituels observables dans les études consacrées à la formation (Perrenoux) aux curricula (Depover), ou aux TICE (Demaizière, Karsenti, Mangenot et al)⁵². Nous avons également parlé d'éthique, mais nous devons nous passer de certains grands noms de l'éthique, comme Spinoza, Wittgenstein, et plus près de nous, J.F. Malherbe, spécialisé dans l'éthique appliquée. L'éthique dont nous traiterons ici aura un rapport étroit avec l'éducation, et nous allons par conséquent nous rapprocher des éducateurs comme Comenius, R. Barbier, Krishnamurti, R. Steiner et J. Miller.

Les modules ne seront pas traités à la manière des chapitres habituels, étant donné la démarche systémique choisie. Aussi chaque élément ne sera-t-il abordé qu'en vertu de sa pertinence et de son intégration immédiate ou future au système, au microsystème modulaire et au macrosystème intermédiaire que nous situons au système éducatif camerounais, qui devra lui-même être considéré comme un microcosme dans le macrocosme général qu'est l'univers.

Nous n'avons en réalité pas besoin de convaincre de la difficulté - mais aussi de sa fécondité - de cette approche qui requiert une attention soutenue. Nous prions tout lecteur de ce travail de nous excuser de l'introduire dans cette complexité, qui n'est pourtant pas artificielle, puisqu'elle préexiste à la présente étude.

- Le premier module A portera sur la sociolinguistique
- Le deuxième B sur les curricula et les dispositifs de formation linguistique
- Le troisième C s'articulera autour des TICE

⁵² Voir bibliographie et sitographie.

DEUXIEME PARTIE:
ETUDE DE CAS

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE CAS

1. : Introduction

Nous avons eu le choix de procéder à une exposition des corpus dans chacun des trois cas que nous avons identifiés, mais pour ne pas produire un effet de parcellisation et de systématisation, nous avons préféré la technique consistant à exposer tous les corpus ensemble, avant de passer à un découpage contextuel.

Voulant d'emblée avertir de la spécificité de l'exploitation systémique des données, nous convoquons les membres vulgarisateurs de la systémique française AFSCET (op.cit) :

*A la différence de la décomposition analytique, on ne cherche pas à descendre au niveau des composants élémentaires mais à identifier les sous-systèmes (modules, organes, sous-ensembles,...) qui jouent un rôle dans le fonctionnement du système. Cela suppose de définir clairement les frontières de ces sous-systèmes (ou **modules**) pour faire ensuite apparaître les relations qu'ils entretiennent entre eux ainsi que leur finalité par rapport à l'ensemble.*

Le risque est énorme que les spécialistes des différents champs traversés par cette approche expriment leur déception quant au traitement des données. Aussi convient-il de préciser que la taille même des corpus - une dizaine - ne permet pas leur exploitation canonique en fonction de chaque discipline. Les liens et les enjeux suffiront à donner une intelligence aux observables recueillis.

2. : Les différents corpus

Les différents corpus que nous avons recueillis sont de divers ordres, ce qui est plutôt canonique dans l'approche systémique et la triangulation systémique que nous avons exposées . En effet, selon les théoriciens de la systémique, il convient de privilégier des données provenant des réalités complémentaires de l'environnement qu'on entend observer. Si nous considérons notre problématique et que nous nous

en tenons aux TIC et au FLS, nous ferions comme si ces réalités étaient isolées des autres. En d'autres termes, selon la compréhension que nous en avons, la problématique des TIC intervient dans un environnement dont les introducteurs doivent tenir compte, soit pour le dénoncer, soit pour l'aider à évoluer. L'inverse est également vrai : l'environnement peut repousser les TIC comme étant inadaptées à ses finalités. C'est le droit démocratique des sociétés. Et ce dernier aspect est rarement mis en avant, parce que l'humanité serait actuellement appelée à s'arrimer à la Toile. L'environnement peut également aider les TIC à évoluer, à s'améliorer grâce à une appropriation responsable. Voilà pourquoi nous avons choisi de recueillir à la fois:

- des observables linguistiques (plurilinguisme et statut du français au Cameroun)
- des observables curriculaires (programmes de français dans les divers niveaux d'enseignement)
- des observables technologiques (ingénierie de la formation ; intégration des nouvelles technologies).

3. : La cueillette des données

La cueillette des données ne s'est pas faite à une date précise. C'est le contraire qui eût été surprenant au vu de l'approche choisie, qui sollicite non seulement des données apparemment sans rapport contraignant entre elles, qu'il est difficile d'identifier au départ de la recherche. Notre démarche étant essentiellement qualitative, même si elle chemine fatalement avec une bonne part de quantitatif, nous avons dû nous y prendre par plusieurs fois, pour tenter d'obtenir les divers documents et données construites qui figurent dans cette étude. Il a souvent fallu une interrogation, un lien manquant, pour que nous construisions un instrument approprié à son obtention, pour que nous allions à la quête ; nous l'avons souvent fait avec au départ, la conscience de la contrainte, mais à l'arrivée, une satisfaction énorme d'avoir trouvé quelque chose de nouveau. Grâce à cette approche systémique et transdisciplinaire, à laquelle nous avons commencé à nous familiariser, nous témoignons d'avoir appris plus de choses, en six mois, que durant nos dix dernières années d'existence.

Sans nous laisser rebuter par la difficulté, nous avons cherché sans trêve, en dehors de nous et en nous, en passant des frontières notionnelles ou disciplinaires;

en modifiant bien de schèmes et représentations personnelles; obligé de nous plier devant la force de certaines thèses ou hypothèses que nous n'aurions jamais admises, sans le parcours, finalement initiatique, réalisé dans le cadre de ce travail de recherche.

Nous devons également dire toute la jouissance provoquée par certains moments privilégiés que nous avons pu passer dans le silence conventionnel des bibliothèques universitaires et municipales, à détortiller des questions dont la clé ne nous était souvent délivrée qu'après bien des détours. Toujours est-il que l'aide à la compréhension venait, sous la forme d'un éclairage intérieur sans doute favorisé par l'environnement de lecture: le silence, la serviabilité des personnels, un je ne sais quoi dans l'atmosphère spéciale de ces lieux dédiés à la recherche. L'aide pouvait aussi venir sous la forme d'un document trouvé «au hasard» de la fréquentation d'une librairie, d'une bibliothèque ; ou même lors d'une indication fortuite faite par un conférencier, ou par un individu quelconque, qui semblait informé de votre problème particulier et auquel il apportait une opportune réponse.

Dans le même sens, nous avons encore en mémoire la stupéfaction de l'agent d'accueil de la bibliothèque Cujas, à Paris, lorsque nous y avons sollicité une inscription : sachant que cette bibliothèque était spécialisée en sciences politiques, juridiques et économiques, elle ne comprenait pas qu'un doctorant en sciences du langage veuille en prendre la carte. C'est pourtant dans cette bibliothèque que nous avons trouvé l'essentiel des ouvrages clés sur l'approche systémique ; nous devons également une bonne partie de nos intuitions, à cette bibliothèque, ainsi qu'à celle voisine (Sainte Geneviève où nous avons trouvé disponibles les œuvres les plus récentes, encore en traitement dans certaines autres bibliothèques, donc non disponibles à la consultation). Dans ces lieux, faut-il le dire, nous avons tutoyé l'esprit des plus grands penseurs. Nous les avons rencontrés intellectuellement; nous avons eu le sentiment de bénéficier de leur compagnie invisible; la sensation qu'ils nous tenaient la main, nous questionnaient, nous mettant au défi de les imiter, pour prolonger la chaîne de la recherche, et participer à repousser les ténèbres de l'ignorance. Peut-être n'était-ce qu'une illusion...

Nous envisagions une cueillette de données tout à fait dans le prolongement de celle que nous avons faite en DEA, dont nous avons rendu compte dans la problématique, avec pour articulation principale un questionnaire sur les TICE. A l'aide de cet instrument de collecte à proposer aux formateurs de l'ENS, nous aurions pu faire un travail académiquement respectable. Nous aurions ainsi pu, par ce truchement, obtenir des renseignements précieux sur les représentations des

enseignants et des futurs enseignants sur leurs usages actuel et potentiel des TICE. Seulement, cet outil que nous avons quand même monté et proposé céans, nous a paru insuffisant pour cerner notre problématique. Il restait à questionner d'autres acteurs, partenaires ou personnes-ressources : c'est le fondement des deux entretiens que nous avons eus avec A. Belibi et F. N. Bikoï, tous deux anciens inspecteurs, formateurs des formateurs et responsables à des degrés divers de l'enseignement supérieur au Cameroun.

Les élèves ne pouvaient pas être en reste, puisque la question de la formation des enseignants les concerne de biais, ou plutôt inductivement. Si les enseignants doivent être bien formés, c'est sans doute pour mieux enseigner plus tard. Cela ne relève de l'évidence qu'en théorie. Les programmes sont souvent définis, et les enseignants formés, sans intégrer les besoins des jeunes qui leur seront confiés. Nous avons ainsi sollicité leur perception de la sociolinguistique camerounaise, parce que nous pensons que leur point de vue devrait souvent être décisive dans l'élaboration des politiques linguistiques et dans la didactique subséquente.

Nous avons pu nous appuyer, dans l'administration des questionnaires, sur deux enseignants camerounais rompus aux techniques de collecte de données, que nous ne remercierons jamais assez.

Nous avons enrichi le projet de prise en compte de la réalité sociolinguistique par une chanson populaire au Cameroun : «si tu vois ma go» de Koppo ; le succès de telles chansons interpelle suffisamment décideurs et didacticiens. Le fait qu'elle soit écrite en camfranglais peut en effet nous interroger sur la prégnance de ce parler argotique. Les Camerounais marqueraient-ils par cette adhésion une espèce de proximité avec ce mode d'expression ? Quelle conduite didactique en découlerait ?

Aurions-nous eu l'outrecuidante initiative de prétendre débattre de l'enseignement/apprentissage du français et de l'intégration des TICE au Cameroun sans regarder aux dispositions législatives et programmatiques en vigueur dans le pays? La tentation était grande, il n'y aurait eu qu'un pas - avec pour facile excuse l'aspect académique de notre recherche - que nous nous sommes gardé de franchir. Aussi avons-nous ressenti la nécessité d'associer dans notre réflexion, qui se veut globale, les lois d'orientation de l'éducation et de l'enseignement supérieur, et d'autres textes essentiels sur les TIC.

Même sans faire l'objet d'une réelle exploitation dans le corps de la thèse, nous avons par exemple mis en annexe le texte la profession de foi d'une association qui mène des recherches sur la transdisciplinarité, dénommée le CIRET, dont nous ne faisons pourtant pas (encore) partie.

En réalité, pour examiner académiquement la question cruciale de l'intégration des TICE, nous avons obtenu des données qui ne sont pas seulement celles que nous avons anticipées. C'est aussi l'occasion de dénoncer la vision matérialiste dominante sur les données. Dans «données», il y a pourtant la notion de don, qui peut entre autres signifier offrande. Pour nous, cette offrande est polymorphe, et l'actuelle recherche nous a conforté dans cette réalité. En demeurant attentif à notre environnement, nous avons pu «voir arriver» des offrandes que nous n'avons pourtant pas consciemment quêtées : le chemin s'ouvrait soudain devant nous, grâce à la clé qui était apportée par les voies les plus inattendues. Nous pourrions donc légitimement affirmer que les données sont composées des éléments récoltés par les instruments que nous avons prévues dans l'enquête, mais aussi par ceux qui nous parviennent par les voies indéfinissables du destin. Combien de fois avons-nous été étonné et reconnaissant de trouver dans un rayon de bibliothèque, un meilleur ouvrage que celui que nous allions y chercher, qui semblait avoir été mis là, (fortuitement ?), par des mains complices ? Combien de fois la lecture d'un journal, d'une revue ne nous a-telle pas mis sur une piste importante de notre recherche ? Et pour parler d'Internet, à plusieurs reprises, nous avons risqué de nous perdre dans le labyrinthe virtuel, quand partant d'un mot-clé, et en cliquant de lien en lien, nous nous sommes embarqué dans des aventures intellectuelles foisonnantes, en positif et en négatif.

Pour rester dans une logique universitaire, nous avons donc pu recueillir des données linguistiques, curriculaires et technologiques.

3.1 : Composition des corpus

- Par observables linguistiques, nous entendons tout ce qui a trait aux langues en présence dans le microcosme camerounais. Nous avons à cette fin élaboré deux questionnaires ; nous avons aussi recopié une chanson camerounaise qui a connu il y a quelques années beaucoup de succès, avec ceci de particulier qu'elle a été écrite dans un parler qui fait fureur auprès des jeunes et des moins jeunes: le *camfranglais*.

- Les observables curriculaires, ici, ont un rapport avec l'élaboration et l'évaluation des programmes scolaires et de formation.

- Les observables technologiques portent sur les deux types de technologie dont il s'agit dans cette recherche : La technologie de la formation et celle de l'intégration desTIC.

Il serait peut-être utile de représenter sous la forme d'un tableau à double entrée le rapport qui existerait entre les corpus retenus et les objets modulaires étudiés.

Tableau 4 : Rapport corpus/modules

Corpus Modules	Un questionnaire aux élèves	Un questionnaire aux enseignants	Programmes de français du primaire et du secondaire	Une Chanson populaire	Deux entretiens	Autres documents
Sociolinguistique	+	+	+	+	+	±
Curriculum	±	+	+	-	+	+
Formation des enseignants	-	+	±	-	+	+
Intégration des TICE	-	+	-	-	+	+

Nous ferons l'économie de certains observables qui ne seront exposés que partiellement, par exemple les programmes que nous ne pourrons pas présenter en entier, dont nous n'extrairons que l'aspect utile dans leur mise en relation avec les autres données : l'énoncé des finalités et des objectifs.

Par contre, nous avons tenu à transcrire intégralement les corpus plus courts et des entretiens, qu'il semble important de reproduire fidèlement pour des raisons de responsabilité ou d'autorité : un texte de loi par exemple ne se tronque pas ; et quand nous le pouvions, nous avons préféré scanner ceux qui étaient en notre possession.

Pour certains autres, seule une présentation synthétique des résultats sera faite, reléguant l'outil qui a servi à leur cueillette à la partie annexes. Une dernière catégorie est composée de textes à valeur documentaire ou informative. Ils pourraient inspirer des études ultérieures monographiques ou comparatives.

Il reste bien entendu que l'exploitation de ces données se fera «en hélice», c'est-à-dire en revenant sur chaque donnée autant de fois que nécessaire pour

étayer un point de vue, éclairer une zone d'ombre ou simplement établir un parallèle.

Nous ne pouvons exploiter la totalité de ces corpus de manière exhaustive, nous risquons de nous retrouver avec un document final de plusieurs centaines de pages au-dessus de son actuelle configuration.

3.2 : Les corpus

Chaque corpus aura un code qui le distinguera des autres types de corpus: nous avons à cet effet adopté le code chiffré, allant de 1 à (10), et un nom spécifique. Au niveau de la mise en page, nous avons changé la taille des polices de caractère pour économiser de l'espace, mais aussi pour marquer une différence entre les corpus et la rédaction propre, passant de la taille 12 conventionnelle, à celle de 11 pour les entretiens et à 10 pour la chanson. Nous devons aussi remarquer que les données ainsi rassemblées dans leur exhaustivité ont une valeur documentaire plus évidente que si elles avaient été simplement évoquées par extraits, ou disséminées dans notre texte. Elles pourraient ainsi servir à d'autres chercheurs, qui pourraient avec elles, en toute légitimité, éventuellement arriver à d'autres résultats, même quand ils traiteraient du même sujet, et dans le même contexte sociétal et académique que nous.

Bonsoir Monsieur le Doyen, je voudrais m'entretenir avec vous aujourd'hui sur trois sujets majeurs :

- l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun, plus précisément la formation des enseignants de français ;
- le statut du français au Cameroun, la sociolinguistique ;
- la question de l'élaboration des curricula.

1^{ère} Question : Qui a souvent élaboré les programmes de français au Cameroun?

Réponse: Chaque école, chaque organisation élaborait son programme jusqu'à ce qu'on décide que l'Etat s'en charge désormais. Même chose pour les manuels. Nous avons hérité de la tradition française, nous avons complètement copié leurs pratiques. Jusqu' en 1960, il n'y avait pas de programme, il y avait des manuels .Chaque établissement avait ses manuels. Il n'y avait pas un programme tel qu'on le connaît aujourd'hui. Chez les anglophones jusqu'en 1970, il y avait le «syllabus» pour dire les matières qui viennent à l'examen et les contenus de ces matières.

Il y a toute une histoire de programmes tumultueuse : Le Cameroun appartenait à l'académie de Bordeaux, avec quelques autres; Ce sont les inspecteurs de Bordeaux qui opéraient au Cameroun. Pour l'enseignement primaire, les Français ont travaillé jusque dans les années 90.

2^{ème} Question : Et par qui ont été élaborés les programmes actuels ?

Réponse : Les programmes actuels ont été élaborés par les anciens coopérants PASECA [Projet d'Appui au Système Educatif CAMerounais]. C'étaient des inspecteurs français chargés spécifiquement d'élaborer des programmes.

3^{ème} Question : Pensez-vous que ces programmes répondent aux besoins réels des Camerounais?

Réponse : Mon avis est cependant que ce ne sont pas des programmes qui répondent aux besoins et aux préoccupations des Camerounais...

Pour moi les vrais programmes camerounais ont été réalisés par l' IPAR [Institut Pédagogique Africain et Malgache] entre 1970 et 1975, qui avait reçu mission de tenir compte de la politique de ruralisation du pays

⁵³ Monsieur Félix Nicodème Bikoï, après avoir été Inspecteur National de français, a été enseignant à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Auteur de nombreux manuels scolaires, il est parallèlement président de l'Association des Professeurs de Français pour l'Afrique et l'Océan Indien. Jusqu'à la date de rédaction de cette thèse, Monsieur Bikoï était doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala au Cameroun.

Au niveau du secondaire il y a eu un vaste projet d'harmonisation de l'enseignement francophone et anglophone, projet typiquement camerounais... Tout a été abandonné pour des raisons inconnues.

En fait le débat a été très politisé : Les anglophones ne voulant pas entendre parler d'une harmonisation des programmes. Il y a également des enjeux financiers très importants qui ont empêché la révision des programmes, entre 70 et 80 milliards de francs CFA de perte pour les maisons d'édition françaises. Elles ont pesé de toute leur force et les nouveaux programmes n'ont jamais été mis en place.

Pour ce qui est des langues nationales, la constitution de 1996 a prévu l'introduction des langues nationales dans le système éducatif camerounais. La question des programmes au Cameroun est très difficile à gérer. Par exemple, pendant plus de 10 ans, les inspecteurs français ont imposé la méthode globale de lecture, mais certains pédagogues nationaux ont maintenu la méthode semi-globale, comme les auteurs de «la canne et le coussinet»; les écoles catholiques, en toute indépendance, ils ont maintenu la méthode syllabique. Dans l'élaboration des programmes, les intérêts sont à la fois économique, politique et didactique, mais c'est le politique qui l'emporte toujours.

4^{ème} Question : Que pensez-vous de la pratique d'un programme unique pour toutes les écoles francophones du Cameroun?

Réponse : L'enfant qui se trouve au fin fond de la brousse du Sud ou de l'Est ne parle le français qu'à l'école. Il est fondamentalement différent de celui des métropoles où quel que soit le statut des parents, il a quand même l'occasion d'entendre et de parler le français dans le quotidien.

L'expérience montre que jusqu'à une certaine époque, les établissements de la ville recevaient des élèves provenant des collèges ruraux, ceux-ci avaient des difficultés d'expression au départ.

5^{ème} Question : Et le camfranglais ?

Réponse : Il faut faire le point sur ce phénomène, dans les premiers mémoires on disait : on ne peut pas accepter, intégrer ce parler dans l'enseignement. Aujourd'hui il faudrait voir, est-ce que la situation a évolué ? Comme le pidgin-english parlé, est-ce qu'on a évolué vers un lexique ?

Je pense qu'il y a eu débat entre les partisans des normes endogènes et ceux des normes exogènes. La tendance chez les linguistes est de valoriser les réalités linguistiques, quelles qu'elles soient dans la mesure où elles favorisent la communication. Mais, pour les didacticiens, il faut enseigner la langue standard, au risque de créer des ghettos linguistiques entre plusieurs aires. Il n'est pas question de valider les normes endogènes. Pour l'Etat, c'est le français standard, c'est la norme standard qu'il faut enseigner à l'école. Pour moi, c'est un débat d'intellectuels; tous les sociolinguistes comme Biloa, Essono, Tabi...disent qu'il faut

intégrer toutes les formes d'expression. Mon point de vue est plus circonspect parce que j'estime qu'on ne peut arriver à l'enseignement/apprentissage d'une telle langue que si elle est codifiée. Or, on en est très loin.

Le vrai problème au Cameroun, c'est le problème des langues nationales. A Libreville, les 16 ministres présents ont signé le document sur l'introduction des langues nationales dans les programmes. Les gens sentent le danger d'une intégration irraisonnée, telle qu'elle a pu se faire en Guinée : en 1964, Sékou Touré, le président guinéen, généralise l'enseignement des langues nationales ; Quatorze ans plus tard, c'est la catastrophe...le constat de l'échec et le retour au français.

6^{ème} Question : Comment expliquer cet échec ?

Réponse : Ce type de décision a une connotation nationaliste, malheureusement, personne n'y est préparé. Or, il y a des pays comme le Mali où on observe les faits suivants : les élèves qui apprennent dans les langues nationales obtiennent leur brevet après trois années ; tandis que ceux qui apprennent en français l'ont après quatre années. Au collège Vogt, à Yaoundé, on avait fait des expériences similaires qui avaient relativement bien marché.

7^{ème} Question : Et la place du camfranglais ?

Réponse : Le problème avec le camfranglais, c'est qu'il faudrait voir si passé un certain âge, on le parle encore. Les jeunes ont toujours inventé un parler, c'est donc un phénomène qui leur est propre. Je n'y vois pas d'évolution significative. Par contre, le camfranglais influence l'apprentissage du français, et c'est à ce titre qu'il peut intéresser les didacticiens.

8^{ème} Question : Pensez-vous qu'il soit réellement utile de recourir à l'introduction des langues nationales et à quoi servirait cette entreprise ?

Réponse : J'étais à un congrès au Japon en 1996 où j'ai rencontré un collègue qui m'a demandé en quelle langue se faisaient les apprentissages au Cameroun. Je lui ai répondu « en français » et il m'a dit : « je comprends pourquoi vous ne serez jamais développés, regardez le Japon. » En fait après la guerre, le Japon avait décidé de devenir une puissance ; entre autres, il a entrepris de traduire tous les livres disponibles en langues étrangères dans les langues du pays.

Le Sénégal a eu presque trois cents ans de colonisation, le premier cours de français y a été donné en 1816 par Jean Dard, le résultat actuel est qu'il y a 25% de Sénégalais qui parlent le français. Il n'y a pas un seul pays qui se soit développé en utilisant la langue étrangère comme instrument de développement. C'est pour cela que l'accent est mis aujourd'hui sur l'introduction des langues dans les programmes scolaires. Le français ne nous a pas permis de nous développer, le taux de déperdition est très grand ; la langue française en Afrique repose sur un savoir historique.

9^{ème} Question : Les méthodes d'enseignement ne sont-elles pas en question ?

Réponse : On a beau changer les méthodes, il n'y a aucun pays au monde qui se soit approprié la technologie dans une langue étrangère. Le grand problème, c'est qu'on évoque les trois cents langues nationales. Regardez la Chine, c'est plus de 116 langues, mais il y a quand même le mandarin qui s'est imposé.

10^{ème} Question : Que proposez-vous en somme ?

Réponse : La solution passe par une formation en langues nationales et en français ; c'est ce que les missionnaires ont compris dans leur entreprise d'évangélisation : ils ont divisé le pays en quatre et ont évangélisé en quatre grandes langues : EWONDO/BULU ; FEFE ; BASSA ; DOUALA. On pourrait éventuellement y ajouter le FULFULDE pour la partie septentrionale.

Je vous remercie, Monsieur le Doyen, pour votre disponibilité et pour vos éclairages.

Conditions d'obtention du corpus 1 : à la suite d'une promesse faite par notre interlocuteur quelques mois à l'avance, nous avons pris rendez-vous avec notre lui la veille, et nous nous sommes retrouvés au mois d'avril dans un café parisien⁵⁴

⁵⁴ Le café La Fontaine Saint Michel, adossé à la fameuse fontaine, dans le 6ème Arrondissement de Paris, situé au célèbre Quartier Latin.

Si tu vois ma go, dis-lui que je go
 Je go chez les watt nous falla les do
 La galère du camer toi-même tu no
 Tu bolo, tu bolo, mais où sont les do?
 Mon frère, je te jure, je suis fatigué
 J'ai tout fait, j'ai tout do pour chasser les ngué
 J'ai wash les voitures, il n'y avait pas moyo
 J'ai toum les chaussures, il n'y avait pas moyo
 Le poisson, les chenilles, est-ce qu'il y avait moyo
 Alors j'ai tchat que c'est trop, il faut que je go
Si tu vois ma go dis-lui que je go
 Je go chez le watt nous falla le mouz

(**choeur:** si tu vois ma go, dis-lui que je go 2x)
 Si tu vois ma go, dis-lui que je go (2x)

Si tu vois ma nga, dis-lui que je pars
 Je go chez les watt nous falla les do
 La galère du camer, toi-même tu no
 Tu bolo, tu bolo, mais où sont les do?
 Le pater, la mater, et les mbindi res,
 Ont deny que je go, mais je go vitesse
 Il ne faut pas qu'ils no que j'ai envie de go
 Je veux seulement qu'ils no quand je suis déjà go
 Dès que je go va leur tchat à tous les gars du kwatt,
 A toutes les gos du kwatt que ça gâte, ça gâte...

Chœur...

Quand tu such la télé, tu vois que chez les watt
 Est-ce qu'on suffa même du ngué, tout le monde est bat
 Dès que je tombe là-bas, je hold un bolo
 N'importe quel bolo qui peut me gi les do
 Promener les chiens, moi je vais bolo,
 Laver les cadavres, moi je vais bolo,
 Même épouser les veuves eh, moi je vais bolo,
 Fais-quoi, fais-quoi, j'aurai les dos,
 fouban-foumbot Je vais go.

Chœur...

Dis-lui qu'il n'y a plus le ponda de lui dire adieu
 Parce que les gos aiment djoss, et les ponda qu'elles loss
 Or, le ponda – c'est les do, il faut que je go
 Entre les do si je go et le ndolo de ma go
 Je tcha le ndolo, mais sans les do y a pas ndolo!
 Il nous faut les do, il faut que je go.

⁵⁵ Texte disponible en ligne sur : <http://www1.france-jeunes.net/paroles-koppo-je-go-40061.htm>
 (06/11/2006)

Libre traduction :

*Si tu rencontres ma petite amie, dis-lui que je pars,
Je vais chez les Blancs nous chercher de l'argent.
La misère du Cameroun, tu la connais toi-même :
Tu travailles, tu travailles, mais où est l'argent ?
Mon frère, je te jure que je suis fatigué
J'ai tout fait, j'ai tout fait pour chasser la misère
J'ai lavé les voitures, il n'y avait pas moyen
J'ai vendu les voitures, il n'y avait pas moyen
Les poissons, les chenilles, est-ce qu'il y avait moyen ?
Alors j'ai estimé que c'en est trop, il faut que je m'en aille
Si tu vois ma petite amie, dis-lui que je pars
Je vais chez les Blancs nous chercher de l'argent*

Chœur :

Si tu vois ma petite amie, dis-lui que je pars (2x)

Si tu vois ma petite amie, dis-lui que je pars (2X)

*Si tu vois ma petite amie, dis-lui que je pars
Je vais chez les Blancs nous chercher de l'argent
La misère du Cameroun, tu la connais toi-même :
Tu travailles, tu travailles, mais où est l'argent ?*

*Mon père, ma mère et mes petites sœurs
Ont refusé que je m'en aille, mais je vais sans hésiter
Il ne faut pas qu'ils sachent que j'ai envie de partir
Je veux seulement qu'ils sachent quand je suis déjà parti
Quand je serai parti, va leur dire à tous les gars du quartier
A toutes les filles du quartier qu'advienne que pourra*

Chœur ...

*Lorsque tu regardes la télé, tu vois que chez les Blancs
Est-ce qu'on souffre même de misère, tout le monde est bien
Dès que j'arrive là-bas, je trouve un travail
N'importe quel travail qui peut me donner de l'argent
Promener les chiens, moi je le ferai
Laver les cadavres, moi je le ferai
Même épouser les veuves, moi je le ferai
Quel que soit le cas, j'aurai de l'argent
Coûte que coûte je partirai*

Chœur...

*Dis-lui qu'il n'y a plus le temps de lui dire adieu
Parce que les filles aiment discuter, et c'est du temps perdu
Or le temps, c'est de l'argent, il faut que je parte
Entre l'argent si je pars et l'amour de mon amie
Je choisis l'amour, mais sans l'argent il n'y a pas d'amour !
Il nous faut de l'argent, il faut que je parte.*

Corpus 3 : Jeunes et langues

Répartition par tranches d'âge et sexes

tranches d'âge sexes	[10-11]	[12-13]	[14-15]	total
Masculin	6	8	6	20
Féminin	1	5	4	10
Total	7	13	10	30

Répartition par niveaux scolaires

CLASSES	cours moyens 1 et 2	[6 ^e -5 ^e]	[4 ^e -3 ^e]	total
Nombre d'élèves	15	7	8	30

Répartition par villes de naissance

Villes	Yaoundé	Autre grande métropole	Banlieue de métropole	Ville de faible importance	total
Nombre d'élèves	18	2	4	6	30

Répartition par lieux d'habitation

Quartier	Emana (Yaoundé)	Autre quartier de Yaoundé	Autre quartier Autre ville	total
Nombre d'élèves	19	2	9	30

Répartition par types d'établissement

Etablissement	Etablissement public simple	Etablissement public bilingue	Etablissement privé simple	Etablissement privé bilingue	total
Nombre d'élèves	17	3	9	1	30

Situation matrimoniale des parents

	Les deux parents			Le père ou la mère et autre conjoint (e) ou concubin (e)			Le père ou la mère Seul (e)			Autre		
	≤ 5 ans	≤ 10 ans	≥10 ans	≤ 5 ans	≤ 10 ans	≥10 ans	≤ 5 ans	≤ 10 ans	≥10 ans	≤ 5 ans	≤ 10 ans	≥10 ans
Durée dans la maison actuelle												
Nombre de répondants	2	4	11	2	2	0	2	1	1	3	0	2

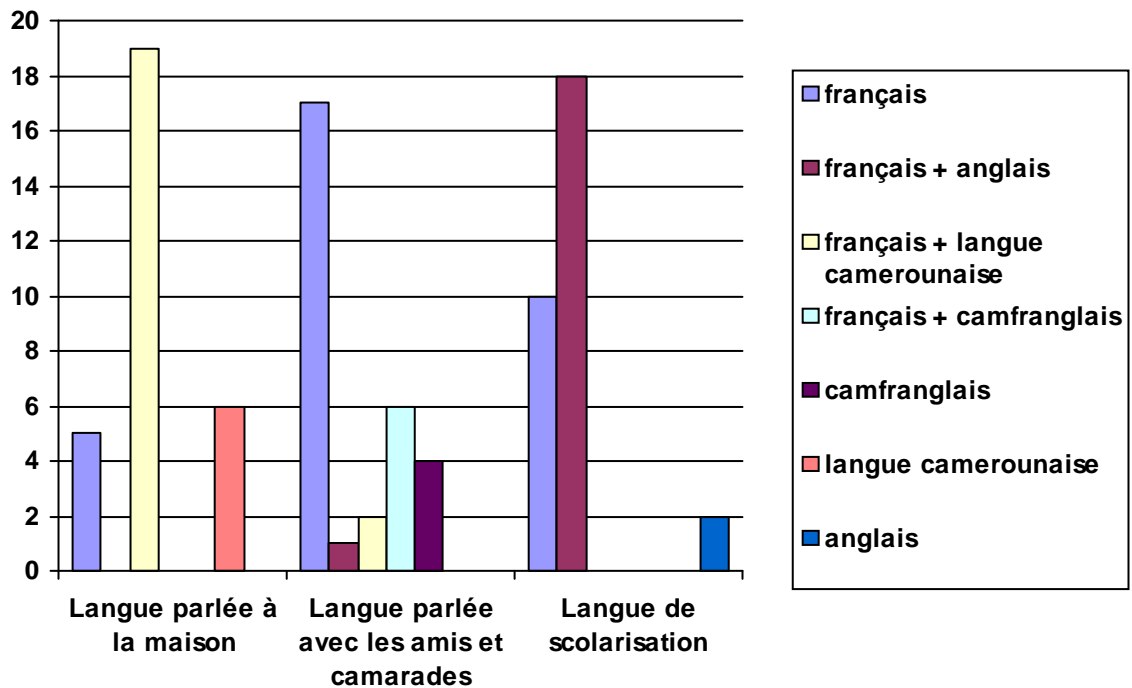
Dans ce tableau, nous avons eu recours aux symboles mathématiques inhabituels qu'il convient d'expliquer :

≤ pour signifier inférieur ou égal à ;

≥ pour signifier supérieur ou égal à.

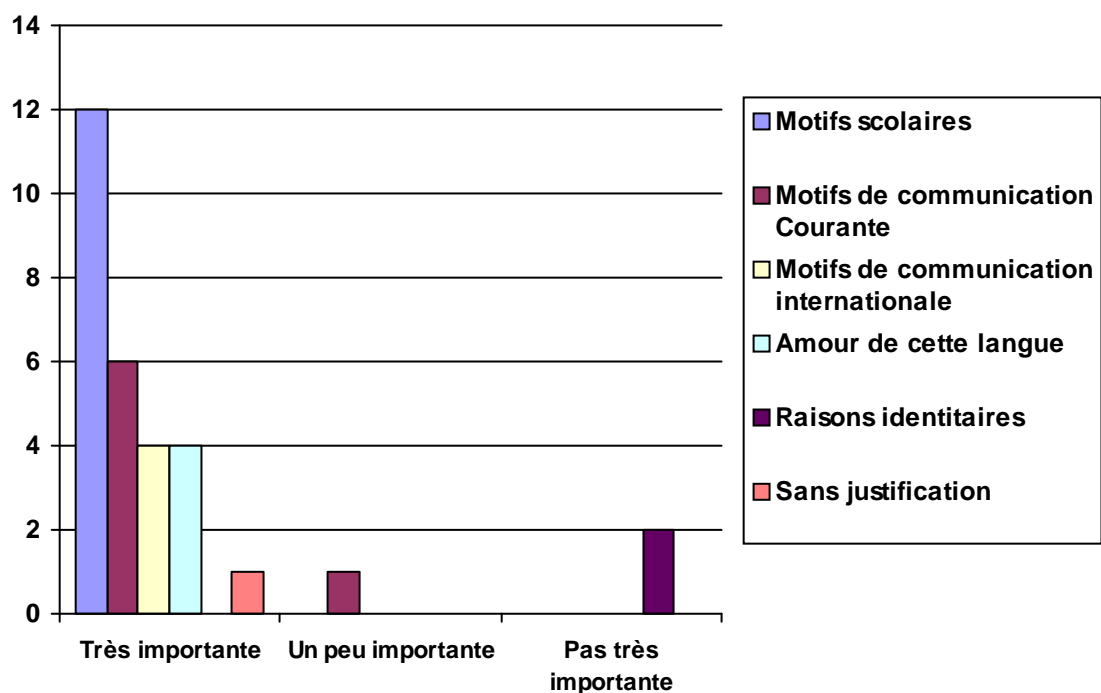
Exposition à la langue

	français	français + anglais	français + langue camerounaise	français + camfranglais	camfranglais	langue camerounaise	anglais
Langue parlée à la maison	5	0	19	0	0	6	0
Langue parlée avec les amis et camarades	17	1	2	6	4	0	0
Langue de scolarisation	10	18	0	0	0	0	2
TOTAL	32	19	21	6	4	6	2



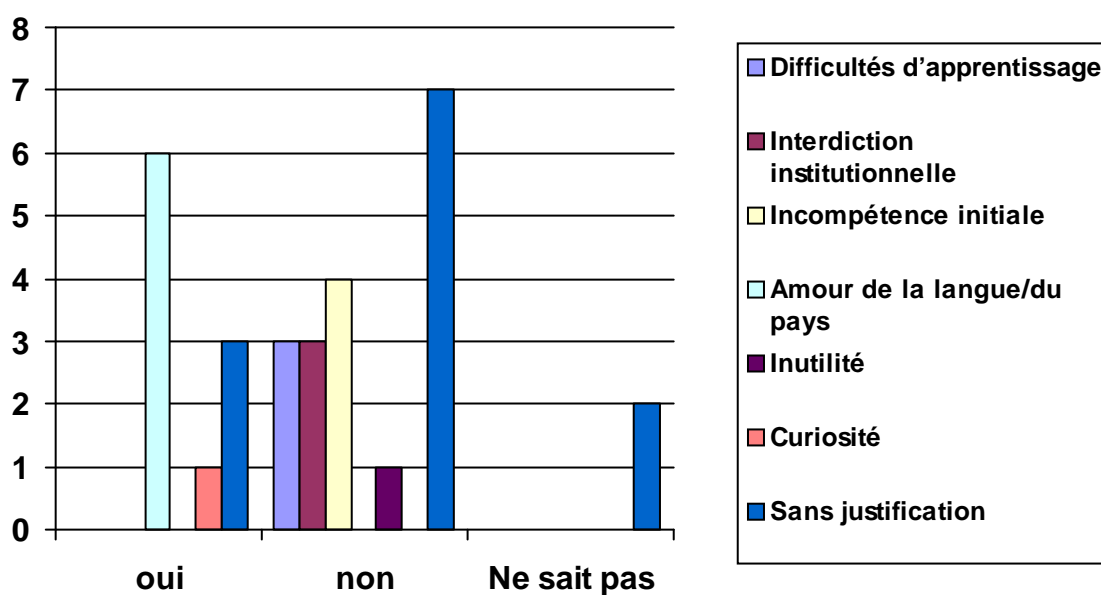
Représentations de la langue française

Importance Motifs	Très importante	Un peu importante	Pas très importante
Motifs scolaires	12	0	0
Motifs de communication Courante	6	1	0
Motifs de communication internationale	4	0	0
Amour de cette langue	4	0	0
Raisons identitaires	0	0	2
Sans justification	1	0	0
TOTAL	27	1	2



Introduction des langues nationales

	oui	non	Ne sait pas	TOTAL
Difficultés d'apprentissage		3		3
Interdiction institutionnelle		3		3
Incompétence initiale		4		4
Amour de la langue et/ou du pays	6			6
Inutilité		1		1
Curiosité	1			1
Sans justification	3	7	2	12



Conditions d'obtention des corpus : questionnaire administré par l'entremise de deux enseignants camerounais en poste en Yaoundé, qui l'ont eux-mêmes reçu par la voie électronique.

Corpus 4: Situation des TICE au Cameroun

Document personnel de Monsieur Paul Martin Lolo, IGP d'informatique au ministère des enseignements secondaires, ancien IGP au ministère de l'éducation nationale.

Les chefs d'Etat et de gouvernement réunis à Genève en décembre 2003, dans le cadre du sommet mondial sur la société de l'information ont reconnu l'importance de l'éducation et du renforcement des capacités individuelles, dans le domaine des technologies, pour l'édification de la société de demain considérée comme la « société du savoir »

Le plan d'action de Genève poursuit les objectifs suivants:

- 1. Edifier une société de l'information;*
- 2. mettre le potentiel du savoir et les TIC au service du développement;*
- 3. promouvoir l'utilisation et du savoir pour concrétiser les objectifs énoncés dans la déclaration du Millénaire et faire face aux nouveaux problèmes que suscitent la société de l'information au niveau national.*

Il propose des cibles indicatives pouvant servir de référence globale pour améliorer la connectivité et l'accès aux TIC, et précise que ces cibles pourront être prises en compte dans l'établissement des cibles nationales, compte tenu des circonstances propres à chaque pays.

En ce qui concerne le secteur de l'éducation qui est celui qui nous préoccupe, nous en avons relevé deux:

1- Réaliser la connectivité des universités, des collèges, des établissements de l'enseignement secondaire et des écoles primaires au moyen des TIC;

2- Adapter tous les programmes des écoles primaires et secondaires en introduisant les enseignements en TIC, afin de relever les défis de la société de l'information.

*En outre, la déclaration de Genève insiste sur le nécessaire **renforcement des ressources humaines** ⁵⁶, et le fait que chacun devrait avoir les compétences nécessaires pour tirer pleinement partie de la société de l'information. Il est donc essentiel de développer les capacités et d'assurer la familiarisation avec les TIC.*

De son côté, le gouvernement camerounais est signataire de plusieurs conventions internationales visant l'amélioration de l'éducation, il a par ailleurs mis en place un plan d'action national pour l'éducation pour tous (EPT) et une stratégie sectorielle pour l'éducation. La plate-forme gouvernementale sus mentionnée accorde une place importante à l'introduction des TIC dans l'éducation.

En effet, les technologies de l'information et de la communication sont reconnues pour leur rôle moteur dans le développement des économies. Elles facilitent les échanges et créent de nouvelles opportunités dans les affaires.

Cependant malgré les efforts louables du gouvernement, il y a lieu de reconnaître que beaucoup reste à faire, car l'utilisation de ces technologies comme moyens de développement dépend de l'aptitude d'un pays à assurer son développement par les

⁵⁶ En gras dans le texte original

technologies, ce qui nécessite la prise en compte de la **prédisposition électronique**⁵⁷ (E-Readiness), qui peut être définie comme le degré de préparation d'une communauté à participer l'économie numérique au niveau mondial.

Il est évident que les efforts développés au ministère de l'éducation nationale sont conformes aux recommandations du sommet mondial sur la société de l'information. Ceci s'explique par une série de mesures ayant déjà été prises en matière de développement des TIC.

L'introduction des TIC dans l'éducation

Elle vise à promouvoir le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur utilisation comme outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle s'inscrit dans le cadre de la stratégie sectorielle de l'éducation, mise en oeuvre par le ministère de l'éducation nationale depuis trois ans.

L'informatique dans les programmes scolaires

Les programmes d'enseignement de l'informatique ont été élaborés pour toutes les classes de l'enseignement secondaire général et les écoles normales d'instituteurs, l'enseignement de l'informatique a démarré dans les classes de 6e et 2nde dès la rentrée 2003/2004. il sera poursuivi dans les classes de 5ème et en 1ère en 2004/2005. La création de la filière « technologies de l'information » au second cycle et du Brevet Informatique et Internet des écoles et collèges, vient conforter la place des TIC dans l'enseignement.

Les Centres de ressources Multimédia

Le centre de ressources multimédia est un ensemble de moyens informatiques, télécommunications et logiciels, organisés autour de plates-formes de ressources pédagogiques. Sous l'impulsion du chef de l'Etat S.E. Paul Biya, une quinzaine de lycées ont été équipés de centres multimédia connectés à l'Internet, depuis deux ans. L'objectif à terme est d'en installer dans les 127 lycées d'ici 2007. Les centres ainsi créés permettront aux élèves et aux professeurs:

- d'accéder à l'Internet, et de partager des ressources pédagogiques placées dans les plates-formes;
- d'accéder à des logiciels éducatifs, dans les matières de base;
- de créer et de mettre en ligne des ressources pédagogiques;
- de participer à des forums et d'organiser des programmes d'enseignement à distance.

Etat d'avancement du Projet des centres multimédia

⁵⁷ En gras dans le texte original

1- Centres multimédia opérationnels

1er groupe

- Lycée Général Leclerc
- Lycée Bilingue d'Essos

2eme groupe

- Lycée Joss
- Lycée Bilingue de Deido
- Lycée Bilingue de Bamenda
- Lycée Classique Moderne de Garoua
- Lycée Technique de Garoua

2- Centres en cours d'implantation

- Lycée Scientifique de Bertoua
- Lycée Classique de Sangmelima
- Lycée Classique de Mvomeka
- Lycée de Dimako

3- Extension à court terme

Bafoussam, Buéa, Maroua, Ngaoundéré, Ebolowa, etc.

Les enjeux de l'introduction des TIC dans l'éducation

L'introduction des TIC dans l'éducation revêt trois (03) principaux enjeux:

- *Le développement des aptitudes intellectuelles de l'élève*
- *la professionnalisation des enseignements*
- *la modernisation des pratiques pédagogiques.*

Enjeu 1: Le développement des aptitudes intellectuelles de l'élève

L'enseignement des TIC vise à préparer l'élève à vivre dans la société de l'information. Il devrait doter ce dernier toutes les compétences nécessaires à l'exploitation aisée de ces techniques afin d'en faire un citoyen en possession de tous les moyens lui permettant de vivre dans un environnement en constante mutation.

Enjeu 2: La professionnalisation des enseignements

Les enseignements reçus par les élèves préparent ceux-ci à utiliser les TIC dans leur future carrière professionnelle. A la fin de chaque cycle d'étude, les élèves devraient posséder des compétences concrètes et pratiques indispensables à leur insertion et adaptation aux différentes possibilités d'emplois qui pourraient s'offrir à eux.

Enjeu 3: La modernisation des pratiques pédagogiques

L'introduction des TIC dans l'éducation va favoriser la modernisation des pratiques pédagogiques grâce notamment aux échanges, facilités par les réseaux. L'Internet va améliorer la didactique et accroître la créativité et la capacité d'initiative tant des élèves que des enseignants.

Au delà des enjeux cités ici, la prédisposition électronique citée plus haut est le

principal indicateur permettant de mesurer l'aptitude d'un pays à assurer son développement par les technologies. Elle se mesure par les avancées opérées dans les domaines les plus sensibles de technologies de l'information et de la communication; cinq principaux domaines permettant de définir complètement ce concept:

1. l'accès au réseau traite de la disponibilité, les coûts et la qualité des réseaux, des services et des équipements en TIC

- Rapidité et qualité du réseau*
- Hardware et software*
- Service et soutien*
- Infrastructures de l'information*
- Disponibilité de l'Internet*
- Coût de l'Internet*

2. L'apprentissage en réseau cherche à savoir comment le système éducatif intègre les TICs. Existe-t-il des programmes de formation pour préparer une main d'œuvre en TICs? L'apprentissage en réseau peut se mesurer comme:

3. La société de réseau examine le niveau d'utilisation des TIC par les individus aussi au travail que dans la vie privée, et s'il existe des opportunités significatives pour ceux qui ont des aptitudes en TIC. Pour mesurer ce statut, on examine:

- les gens et les organisations en réseau;*
- les contenus ayant une pertinence locale;*
- la place des TIC dans la vie de tous les jours;*
- la place des TIC au travail.*

4. L'économie de réseau évalue comment les affaires et les gouvernements utilisent les TIC pour interagir les uns envers les autres:

- Opportunités d'emploi en TIC*
- E-commerce B2C*
- E-commerce B2B*
- E-gouvernement*

5- Les politiques de réseaux cherchent à savoir à quel niveau l'environnement politique promeut ou empêche le développement, l'adoption et l'utilisation des TIC. Les domaines d'action sont:

- La régulation des télécommunications;*
- La politique commerciale des TIC*

En définitive, il apparaît clairement une volonté politique de la part des autorités camerounaises, de faire de l'introduction des TIC à l'éducation une priorité. Cependant il faut reconnaître que le manque d'infrastructures de télécommunication, en un mot la faible connectivité à l'internet d'une manière générale, ne permettant pas encore de généraliser l'enseignement des TIC dans les écoles, et les initiatives engagées connaissent d'énormes

difficultés. C'est le lieu de se tourner vers la communauté internationale pour qu'elle aide l'Afrique en général, et le Cameroun en particulier, à réduire le fossé numérique qui à terme pourrait pousser l'Afrique à la marginalisation et compromettre par le fait même son développement.

Conditions d'obtention du document : Lors d'une visite à Monsieur l'I.G.P., et après plusieurs essais infructueux de collecte de documents sur la politique nationale en TICE, ce responsable nous a remis ce texte qui représente sa vision personnelle. Il est évident que dans l'approche systémique, ce document est tout aussi valable qu'une loi ou un entretien avec le plus petit acteur systémique. Ce texte a encore d'autant plus de valeur qu'il vient de l'autorité exécutive centrale.

Corpus 5: Questionnaire Belibi

Monsieur Alexis Belibi,

Professeur de didactique du français à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé;

Ancien Inspecteur Pédagogique National (IPN) de français à l'Education Nationale

Bonjour cher Professeur,

je vous remercie d'avoir accepté de répondre à ces questions qui portent cardinalement sur l'approche didactique à appliquer dans l'intégration des TIC en enseignement/apprentissage du français au Cameroun.

Question 1 : *A quels problèmes la formation des enseignants camerounais fait-elle face de nos jours?*

Réponse 1: *Aujourd'hui, la formation des formateurs bute en particulier sur la baisse drastique des budgets alloués à l'université, en raison des programmes d'ajustement structurels qui accordent la priorité à l'enseignement de base au détriment de l'université.*

Question 2: *Et de votre point de vue, quelles en seraient les solutions?*

Réponse 2: *Il me semble que pour compenser cette baisse des crédits qui influe sur l'équipement des bibliothèques, des laboratoires ..., Internet se révèle un recours inespéré. L'intégration pédagogique des TIC, sans être la panacée, pourrait nous éviter de décrocher par rapport au standard international dans le domaine.*

Question 3 : *En votre qualité de didacticien, comment négociez-vous personnellement la double exigence plurilingue d'un côté (intégration des langues nationales), et technologique de l'autre (intégration des TIC), dans le contexte scolaire camerounais? Peut-on dire qu'il y a paradoxe ou continuité?*

Réponse 3: *Non il n'y a pas de paradoxe. Ou plutôt, il n'est qu'apparent.*

En raison de la politique linguistique nationale fondée sur la politogenèse, à savoir l'érection d'un Etat-nation cimenté par le français et l'anglais, à l'exclusion des langues locales, nos langues étaient irrémédiablement condamnées à mort.

Mon sentiment est que les TIC pourraient leur donner une chance de survie, car à l'ère de la mondialisation, aucune langue ne peut avoir droit au salut, si elle ne porte la modernité. Internet et les autres TIC sont une aubaine pour que nos langues accèdent à l'écrit, à l'image, au son, donc, portent la modernité sur le plan international, à très faible coût.

Plus concrètement, j'enseigne l'intégration des TIC et mène des recherches sur les langues locales dans la perspective sus-évoquée.

Question 4: *En quoi pensez-vous que les TICE puissent modifier (améliorer?) l'enseignement/apprentissage du français?*

Réponse 4: *Les tic offrent un double avantage en situation de classe : le ludique et la*

modernité. Avec l'accès à la modernité (le multimédia), la motivation est grande, sans oublier qu'on apprend en se faisant plaisir.

D'autre part, les ressources documentaires sont infinies : bases, banques de données, moteurs de recherche, sites spécialisés, enseignement en ligne.. Il s'agit en bref de la diversification, et de la démultiplication de l'offre d'apprentissage.

Question 5 : *Quelle est la situation des TICE à l'ENS? Du point de vue de l'enseignement? De celui de l'apprentissage? De celui des dispositifs et de l'environnement?*

Réponse 5: *L'ENS est connectée, avec accès libre pour les enseignants et hélas ! payant pour les apprenants. La vérité est qu'en dehors de l'unité d'enseignement dans laquelle je suis impliqué, la formation à l'intégration pédagogique des tic reste très marginale. Pour être franc, tout reste à faire.*

Question 6 : *Quelle serait la formation idéale et quel serait le profil adéquat des formateurs?*

Réponse 6: *Les formateurs devraient avoir au moins le niveau du master dans ce domaine précis,*

la formation idéale portant sur l'enseignement à distance : comment dispenser des cours à distance car cela démultiplierait les moyens, les possibilités de formation à destination du plus grand nombre. Les tic se conjuguent, se déclinent en termes de démocratisation de l'apprentissage

Question 6 : *Et quel regard actuel peut-on poser sur l'enseignement du français au Cameroun?*

Réponse 6: *L'enseignement du français ne s'est jamais aussi mal porté. Les formateurs sont très démoralisés et surtout très démotivés en raison des incohérences internes au système, auxquels s'ajoutent les effets de la crise, de l'ajustement et de la corruption généralisée.*

Question 7: *Il est quand même surprenant que la question des langues nationales rythme les générations successives, sans qu'on observe une réelle implication en faveur de leur intégration.*

Réponse 7: *Les langues nationales sont l'ennemi de la France. Les gens en place, partout, sont de fidèles agents de la France L'Afrique noire dite francophone est en guerre civile. Toutes les forces de la vieille métropole sont mobilisées en une sainte croisade contre ses langues et la tête de pont de cette croisade est la notion fallacieuse de francophonie, sans oublier les élites criminalisées d'Afrique qui tirent une rente de situation de leur maîtrise du français à l'exclusion des forces vives.*

Tout est fait pour que les langues du cru soient condamnées à mort.

- *Merci de tout coeur, cher professeur.*

- *C'est moi qui vous remercie.*

Conditions d'obtention du corpus 5 : Echange réalisé par voie électronique au mois d'octobre 2006, après le premier contact que nous avons eu avec cet enseignant de l'ENS quelques semaines auparavant. Le premier commerce avec lui portait sur le questionnaire qu'il a bénévolement administré auprès de ses collègues et élèves.

Dans ce cas précis, nous pouvons dire que les données sont à la fois les éléments recueillis grâce à ces outils d'enquêtes, mais aussi la disponibilité de cet enseignant qui nous permet d'avoir une vision positive de l'univers de la recherche et de ses acteurs. En effet, ce que nous avons recueilli de notre enquête n'est pas seulement constitué de chiffres et des paroles d'acteurs ou observateurs, mais aussi une image positive d'une « personne-ressource » (au sens humain). Comment ne donc pas penser que la notion de données, entendu par nous comme le produit de ce qui est donné (à voir, à éprouver ou à ressentir), peut être matérielle, virtuelle ou humaine : tous ces aspects ne participent-ils pas à la résolution du problème ? Les notions d'input et d'output de la cybernétique peuvent-elles véritablement s'appliquer à des études sur l'homme ?

Même en considérant que notre intermédiaire n'ait été qu'un adjuvant, encore faut-il que ces personnes que nous rencontrons pendant l'enquête, et qui nous facilitent l'obtention des données, soient admises comme faisant partie de l'enquête. Leur statut mérite, pour ainsi dire, une intégration conséquente dans la méthodologie d'enquête.

Malheureusement, les conceptions économiques et scientifiques issues des « sciences dures » ont entraîné tous les chercheurs, y compris ceux des sciences « molles » ou sciences de l'humain, dans leur sillage matérialiste. Les sciences humaines - encore moins la recherche en éducation - n'ont pourtant pas à s'aligner sur une dispensation qui s'adapte souvent peu à leur problématique. L'humain sur lequel elles prétendent enquêter est complexe, et donc peu quantifiable ; ce qui le caractérise tient à des paramètres (données) eux-mêmes complexes, et requérant une attention patiente, une sensibilité particulière et une empathie, permettant plus de le ressentir, de le comprendre, plutôt que de penser à le mesurer à l'aide des seuls instruments matériels.

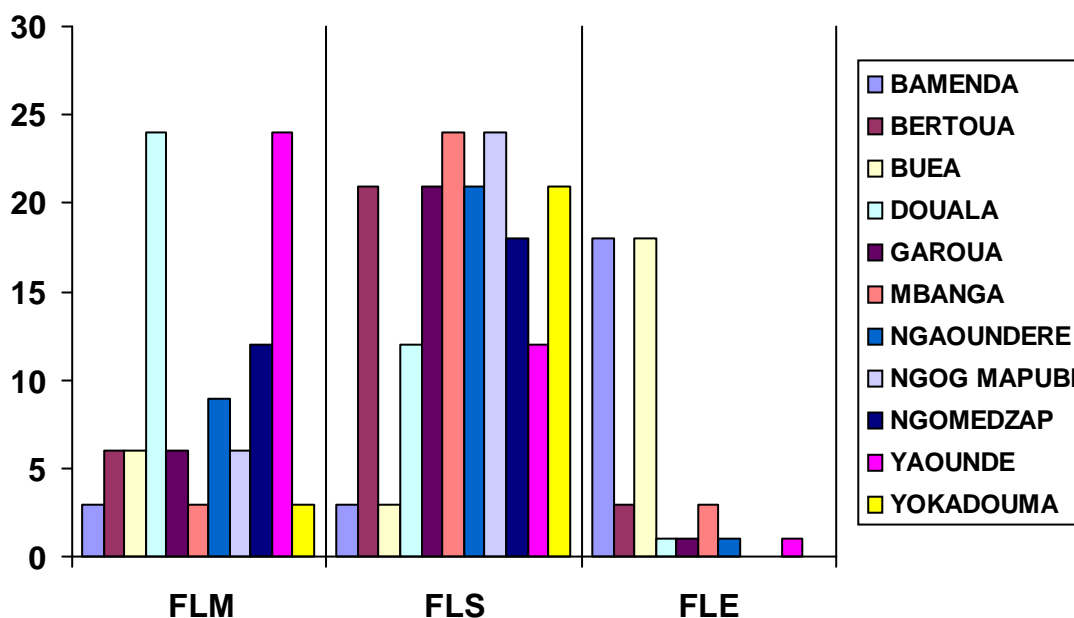
Nous pensons que la méthodologie de recherche en sciences humaines gagnerait à développer des protocoles qui prennent en charge la complexité de cet « observable » qu'est l'homme, peu observable avec les instruments propres aux

problématiques économiques, mathématiques, physiques, géologiques ou biologiques. L'homme est un océan de mystère, c'est-à-dire un complexe parmi les complexes et les questions relatives à cette énigme ne peuvent se résoudre mathématiquement. Nous reviendrons sur cette question dans d'autres supports.

Corpus 6 : questionnaire formateurs / formateurs des formateurs

STATUT DU FRANÇAIS PAR VILLES

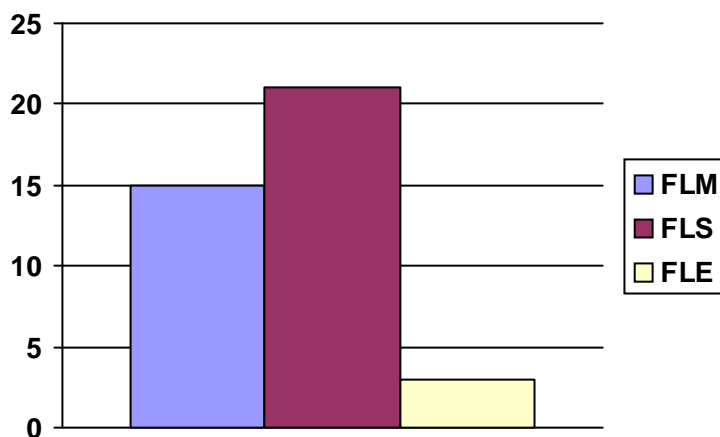
STATUTS VILLES	FLM	FLS	FLE	TOTAL
BAMENDA	3	3	18	24
BERTOUA	6	21	3	30
BUEA	6	3	18	27
DOUALA	24	12	1	37
GAROUA	6	21	1	28
MBANGA	3	24	3	30
NGAOUNDERE	9	21	1	31
NGOG MAPUBI	6	24	0	30
NGOMEDZAP	12	18	0	30
YAOUNDE	24	12	1	37
YOKADOUMA	3	21	0	24
TOTAL	102	180	46	328



statut de la langue par villes

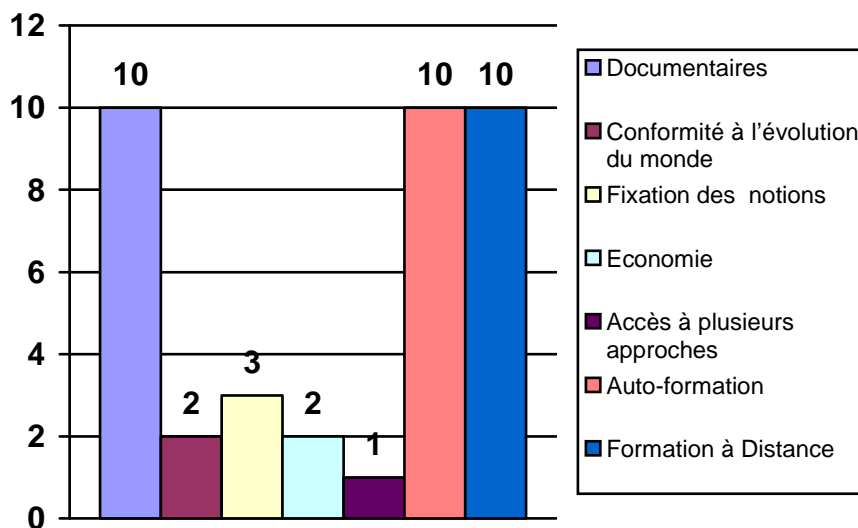
STATUT GLOBAL DU FRANÇAIS

Statut du français	FLM	FLS	FLE
Répondants	15	21	3



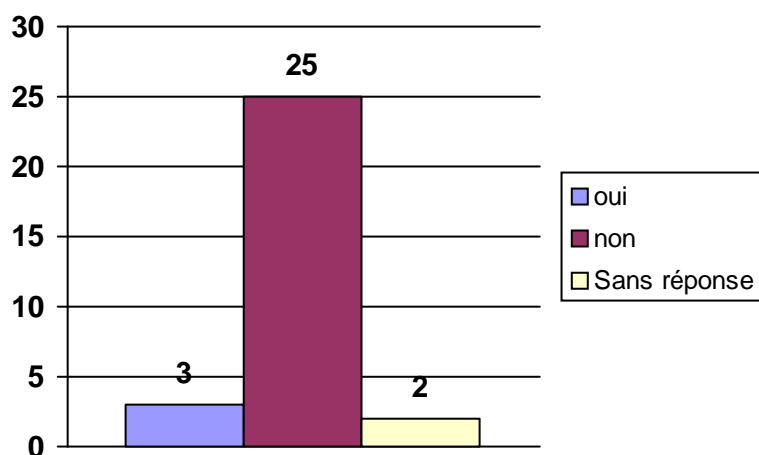
REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Utilité des TIC	Documentation	Conformité à l'évolution du monde	Acquisition des notions	Economie	Accès à plusieurs approches	Auto-formation	Formation à distance
Répondants	10	2	3	2	1	10	10



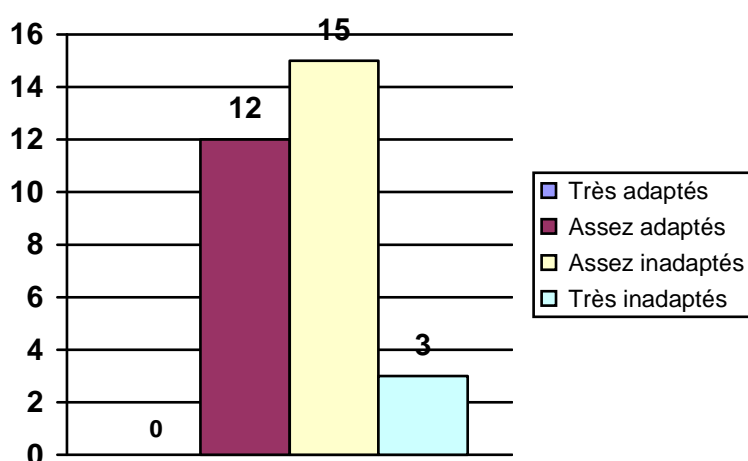
IMPLICATION DES ENSEIGNANTS

Implication des enseignants	oui	non	Sans réponse
Répondants	3	25	2



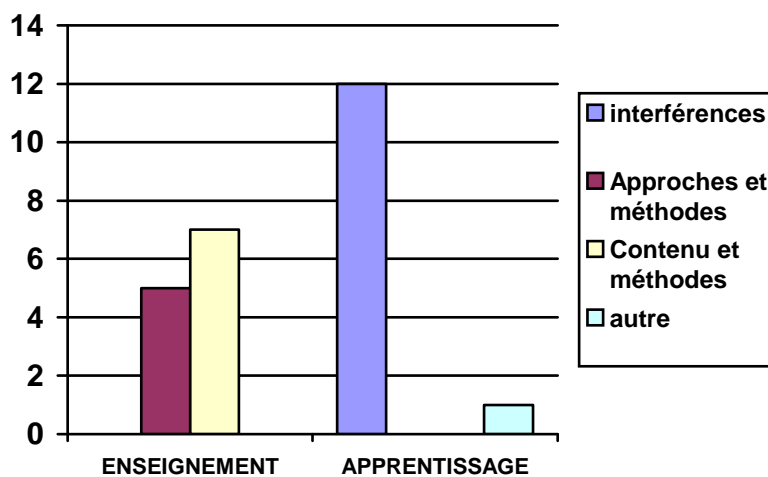
ADAPTATION DES PROGRAMMES

Niveau d'adaptation des programmes	Très adaptés	Assez adaptés	Assez inadaptés	Très inadaptés
Répondants	0	12	15	3



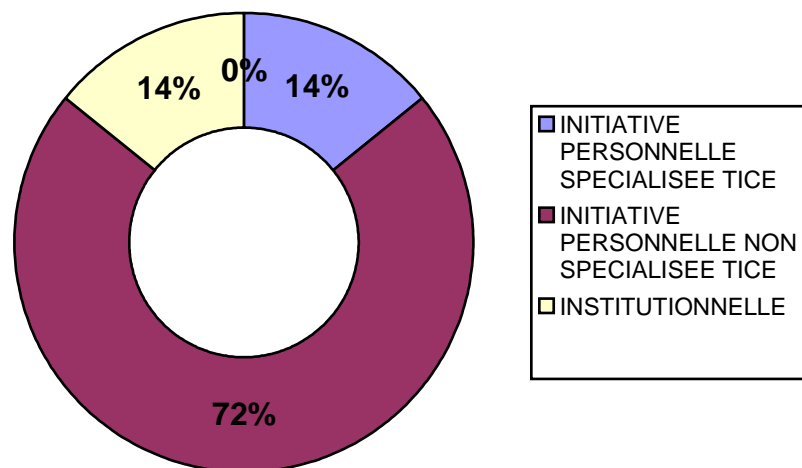
IMPLICATIONS DIDACTIQUES DU STATUT DU FRANÇAIS

Influence sur l'enseignement/apprentissage	ENSEIGNEMENT	APPRENTISSAGE
interférences	0	12
Approches et méthodes	5	0
Contenu et méthodes	7	0
autre	0	1



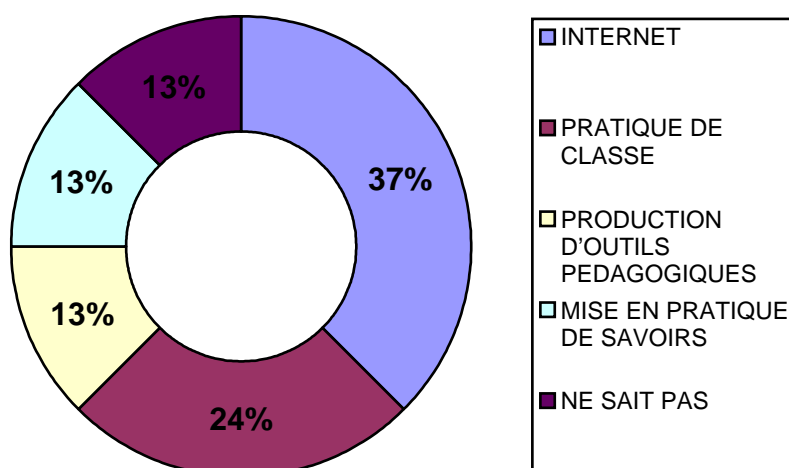
LIEUX DE LA FORMATION

	INITIATIVE PERSONNELLE SPECIALISEE TICE	INITIATIVE PERSONNELLE NON SPECIALISEE TICE	INSTITUTIONNELLE
Répondants	1	5	1



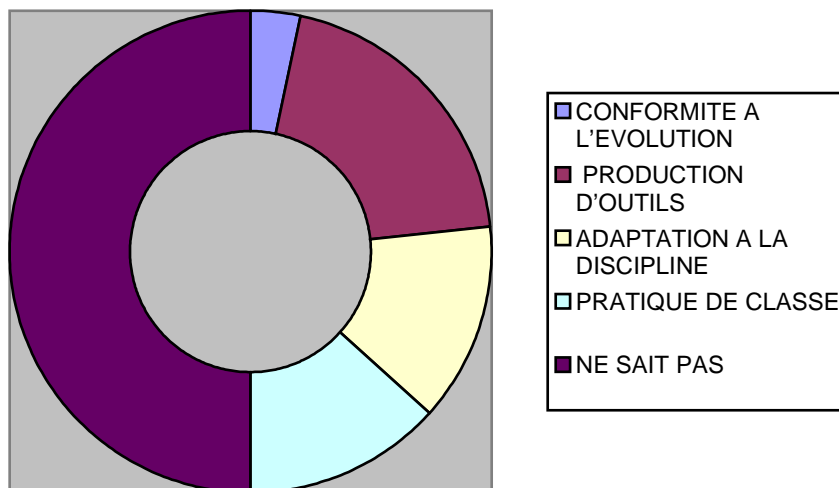
UTILISATION EFFECTIVE

	INTERNET	PRATIQUE DE CLASSE	PRODUCTION D'OUTILS PEDAGOGIQUES	MISE EN PRATIQUE DE SAVOIRS	NE SAIT PAS
Répondants	3	2	1	1	1



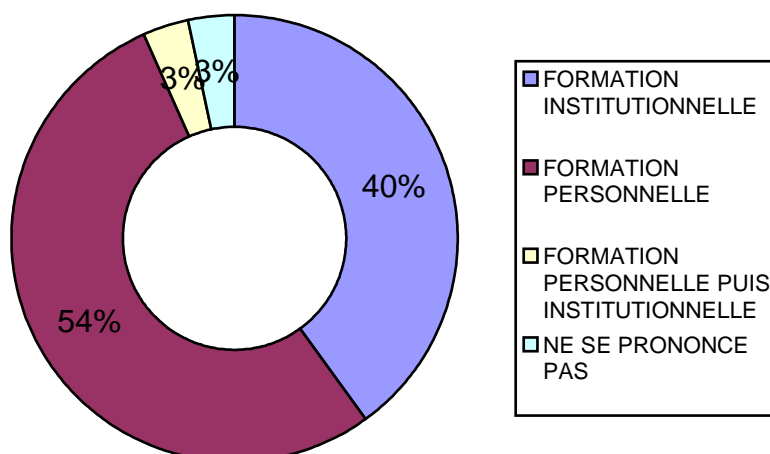
BESOINS TICE

	CONFORMITE A L'EVOLUTION	PRODUCTION D'OUTILS	ADAPTATION A LA DISCIPLINE	PRATIQUE DE CLASSE	NE SAIT PAS
Répondants	1	6	4	4	15



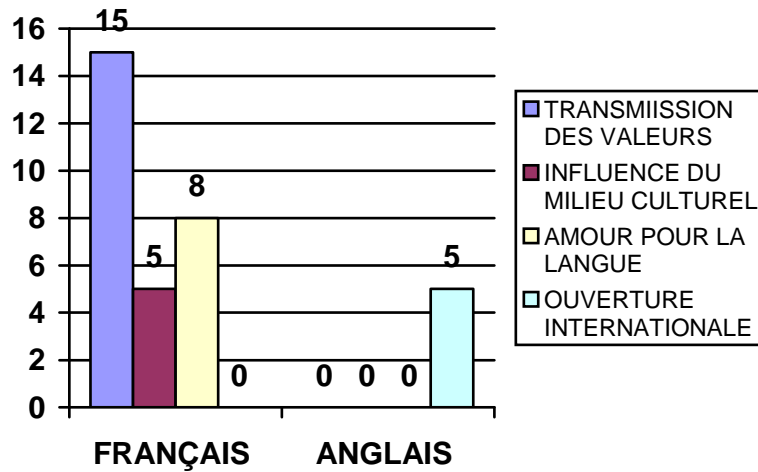
PERSPECTIVE DE FORMATION

	FORMATION INSTITUTIONNELLE	FORMATION PERSONNELLE	FORMATION PERSONNELLE PUIS INSTITUTIONNELLE	NE SE PRONONCE PAS
Répondants	12	16	1	1



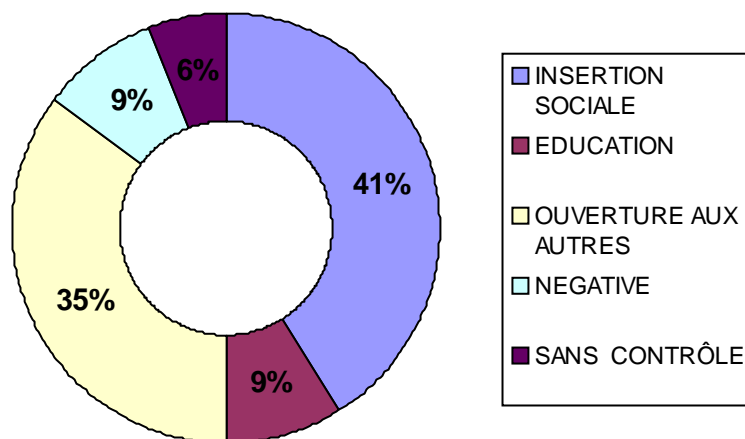
LANGUES : RAISON DU CHOIX

JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA LANGUE	TRANSMISSION DES VALEURS	INFLUENCE DU MILIEU CULTUREL	AMOUR POUR LA LANGUE	OUVERTURE INTERNATIONALE
FRANÇAIS	15	5	8	0
ANGLAIS	0	0	0	5



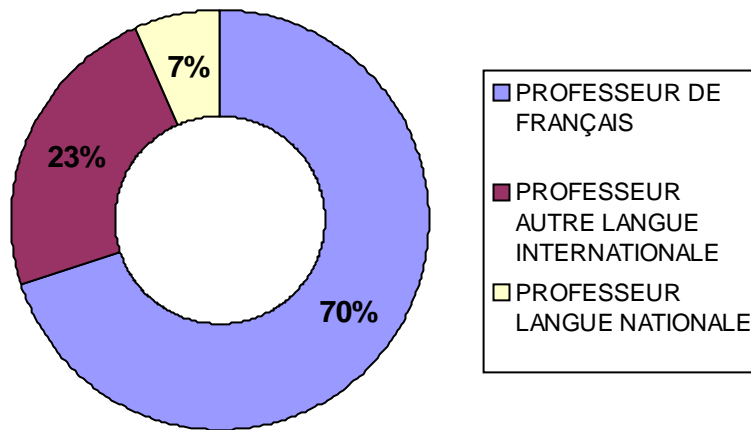
UTILITE DU FRANÇAIS

UTILITE DU FRANCAIS	INSERTION SOCIALE	EDUCATION	OUVERTURE AUX AUTRES	NEGATIVE	SANS CONTRÔLE
Répondants	14	3	12	3	2



ET SI C'ETAIT A REFAIRE

SI C'ETAIT A RECOMMENCER	PROFESSEUR DE FRANÇAIS	PROFESSEUR AUTRE LANGUE INTERNATIONALE	PROFESSEUR LANGUE NATIONALE
REONDANTS	21	7	2



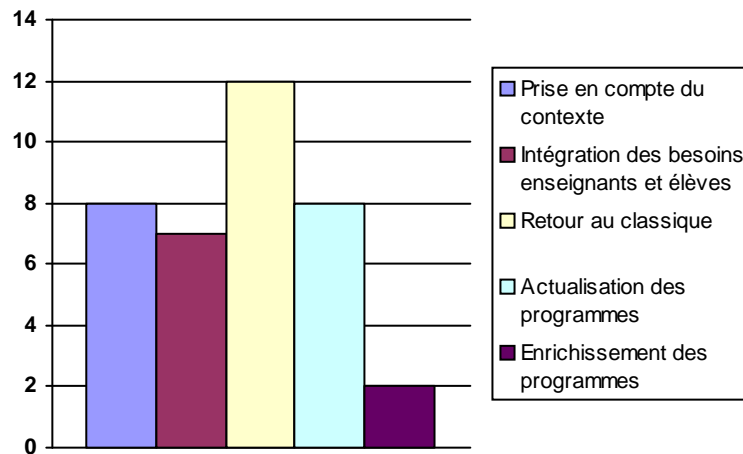
Nous avons pensé, avec les enseignants et élèves professeurs, à dessiner le futur, en imaginant ce qui serait pour eux une formation idéale, c'est-à-dire :

- quels en seraient les acteurs
- quels en seraient les contenus
- quels devraient être les rapports entre les différents partenaires possibles : le

ministère formateur et celui employeur.

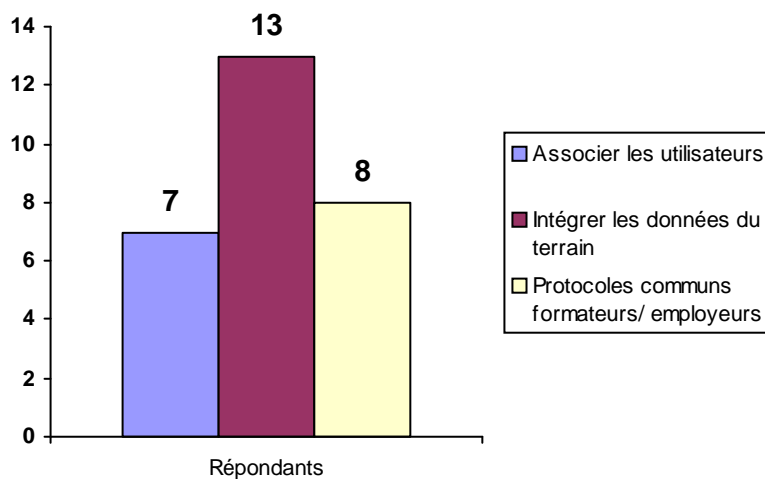
Contenus prospectifs

Contenus et méthodes	Prise en compte du contexte	Intégration des besoins enseignants et élèves	Retour au classique	Actualisation des programmes	Enrichissement des programmes
Répondants	8	7	12	8	2



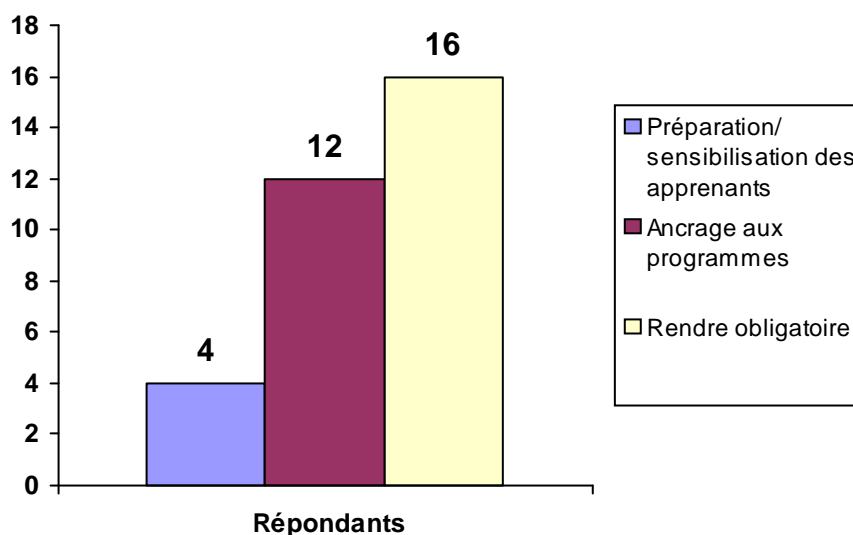
Partenariat de formation

Nature de la collaboration	Associer les utilisateurs	Intégrer les données du terrain	Protocoles communs formateurs/employeurs
Répondants	7	13	8



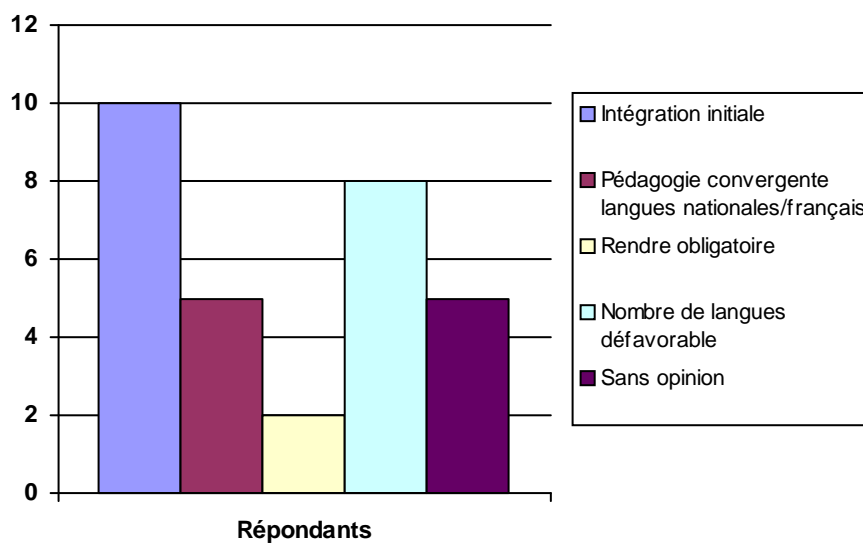
Besoins en TICE

ATTENTES TICE	Préparation/ sensibilisation des apprenants	Ancrage aux programmes	Rendre obligatoire
Répondants	4	12	16



Intégration des langues nationales

Intégration des langues nationales	Intégration initiale	Pédagogie convergente langues nationales/français	Rendre obligatoire	Nombre de langues défavorable	Sans opinion
Répondants	10	5	2	8	5



3.3 : Mise au point sur les corpus sélectionnés

Ces corpus ne forment pas la totalité des observables, il faut encore prendre en compte tous les autres qui ne figurent qu'en annexe. Pour ne pas alourdir la rédaction, parce qu'ils sont plus longs et moins exploitables sous la forme d'un tableau. Nous avons préféré les y mettre, mais ils auraient tout aussi pu figurer à côté des autres avec lesquels ils partagent quasiment la fonction. De plus, nous ne pourrions pas les intégrer de manière exhaustive, comme avec tous les autres corpus, compte tenu de l'approche adoptée, qui ne procède pas systématiquement. De ces corpus part une étude modulaire, qui isole temporairement les paramètres disciplinaires, sans cependant les étudier comme tous des entités autonomes. Cette démarche modulaire regroupe finalement tous les paramètres dans un corps de réflexion intégrale, globale, avec une **orientation** et une **destination précises**.

Module A : La sociolinguistique

A.1. : Généralités

La sociolinguistique dérive de la discipline mère qu'est la linguistique, et à ce titre, il semble nécessaire de valoriser cette filiation épistémologique dans la présentation de la sociolinguistique. Nous pourrions plus loin présenter le Cameroun, son environnement diachronique et synchronique; de même que nous nous attarderons sur les successives politiques et méthodes éducatives.

A.1.1. : La linguistique

Il faut dire d'entrée de jeu que notre perspective n'est pas historique, c'est-à-dire que nous n'ambitionnons pas de décrire diachroniquement cette science⁵⁸. Il nous suffira d'établir le lien qu'elle entretient avec la sociolinguistique, qui, elle, va nous intéresser dans l'observation du français camerounais.

La linguistique se définit comme l'étude scientifique du langage humain, de manière globale, et des langues, de manière particulière. C'est ce que confirment Baylon et Fabre (2005 :17)⁵⁹:

Cette discipline, qui part de l'étude du langage, en arrive surtout à s'occuper des langues. Hjelmslev remarque qu'elle a comme objet spécifique (visé en dernière analyse) la langue, et comme objet étudié (qu'il faut connaître au départ) le langage. Martinet constate de son côté, que la linguistique étudie principalement la langue et, marginalement, le langage, instrument de communication par manifestation vocale.

Les deux auteurs présentent ensuite deux conceptions concurrentielles de la linguistique :

- comme description des langues et ;
- comme étude du fonctionnement du langage.

⁵⁸ Pour une perspective historique, lire entre autres:

- FILIPPI, P.-, M., (1995), *Initiation à la linguistique et aux sciences du langage*, Paris, Ellipses.

- ESSONO, J.-M., (1998), *Précis de linguistique*, Paris, l'Harmattan.

⁵⁹ BAYLON, C., FABRE, P. (2005), *Initiation à la linguistique*, Paris, Armand Colin.

Dans le premier cas, une langue est perçue comme un système de signes linguistiques.

Dans le second cas, elle est plutôt un système de règles.

En tant que système de signes, elle s'appuie sur des oppositions, et l'ensemble de ces oppositions constitue dans chaque langue des sous-systèmes phonologique, syntaxique et lexical.

Comme système de règles, la langue repose sur un stock réduit de phrases de base dont dériveraient toutes les autres phrases par des opérations de transformation.

A.1.1.1. : Débuts de la linguistique

Le consensus semble se faire sur la reconnaissance de la publication, en 1916, du *Cours de linguistique générale* de Saussure⁶⁰, comme pierre fondatrice de la linguistique, même si de nombreux travaux avaient déjà porté sur le langage depuis des millénaires.

Pour preuve, sous le terme générique de philologie, ont été regroupées des études portant sur la langue dans ses manifestations phonologiques, grammaticales, sémantiques et philosophiques. Mais surtout on désigne par ce vocable de philologie, les délicats travaux portant sur la traduction, la conservation et l'interprétation des documents écrits. Étude des langues dans leur rapport avec les textes littéraires, la philologie est née en Allemagne avec F. A. Wolf dans les années 1800. Elle se distingue de la linguistique en ce que seule la langue écrite fait l'objet de son intérêt, à l'exclusion des données orales. On peut ainsi déduire qu'elle n'est pas de la linguistique historique, même si ses résultats servent beaucoup aux historiens, anthropologues et comparatistes dans l'approche diachronique des langues.

L'autre grand moment de l'étude des produits de la langue a pris corps dans la grammaire historique et comparée. La grammaire comparative se préoccupait de comparer entre elles les langues pour cerner certaines parentés, filiations, et éventuellement retrouver la langue-mère d'où seraient sorties toutes les autres. Parmi les fondateurs de cette grammaire, qui se distinguait de celle de Port-Royal dont la visée philosophique a été remarquable, on peut citer F., Bopp, W., Von Humboldt.

⁶⁰ SAUSSURE, F., de, (1972), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Du courant de la grammaire historique et comparée (1810-1875), d'où naît le concept de linguistique, émergent des revendications scientifiques : désormais on collecte des faits, on accumule des observations et on exige du linguiste une plus grande neutralité dans l'étude des phénomènes du langage.

A.1.1.2 : La méthode comparative

A partir du constat de l'analogie remarquable signalée par le rapprochement du sanskrit et d'un grand nombre de langues européennes, les premiers comparatistes font l'hypothèse qu'il existe entre ces langues différentes sortes d'affinités qu'il faut vérifier. Les érudits allemands s'en préoccupent de manière quasi exclusive. Quelques noms : Schlegel qui propose la dénomination de cette nouvelle orientation grammaticale «*vergleichende Grammatik*» ; Grimm ; Humboldt ; Bopp ; Pott ; Schleicher.

Une nouvelle conceptualisation va combattre bon nombre de conceptions de cette génération de pionniers, notamment celles du plus influent d'entre eux, Schleicher. Privilégiant les «lois phonétiques», accordant la primauté à l'oral au détriment de l'écrit qui était jusque-là au cœur de l'entreprise grammaticale, la recherche linguistique alterne entre les enquêtes approfondies et la réflexion méthodologique générale.

Bréal et Meillet contribuent à développer la grammaire comparée. Ce dernier règne sans partage sur la linguistique française pendant des décennies, avec pour disciples Guillaume, Cohen, Benveniste, Dumézil. En outre, il révolutionnera la portée de la linguistique en y incluant le volet sociologique qui l'installe parmi les sciences sociales.

A.1.1.3 : Puis vint Saussure

Avec Saussure, la linguistique devient une science autonome, c'est-à-dire qu'elle traite d'un objet spécifique ; élabore des théories ; précise ses méthodes d'analyse et de description avant toute généralisation théorique qui doit en outre se garder d'être prescriptive, mais descriptive.

Le *cours de linguistique générale*, publié par Bally et Séchehaye en 1916, d'après les notes des étudiants qui avaient suivi les cours de Saussure entre 1906 et 1911, apparaît comme le texte fondateur de la linguistique moderne. Son influence ne s'exerce pas seulement sur les linguistes, mais aussi sur d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il a été considéré - à tort ou à raison - comme le père du

structuralisme, même s'il n'avait pas lui-même évoqué la notion de structure. De manière encyclopédique, Saussure est considéré comme le père de la linguistique, à laquelle il assigne une tâche triple:

- a) Faire la description et l'histoire de toutes les langues qu'elle pourra atteindre, ce qui revient à faire l'histoire des familles de langues et à reconstituer dans la mesure du possible les langues mères de chaque famille ;
- b) Chercher les forces qui sont en jeu d'une manière permanente et universelle dans toutes les langues, et de dégager les lois générales auxquelles on peut ramener tous les phénomènes particuliers de l'histoire ;
- c) Se délimiter et se définir elle-même.

Dès lors l'objet de la linguistique devient la langue telle qu'elle fonctionne à un moment donné de l'histoire (la synchronie), et non pas la parole en tant que système en évolution (la diachronie). La langue est une institution sociale, un code partagé, un système de signes commun à l'ensemble des membres d'une communauté considérée. La parole en étant l'utilisation que les sujets parlants en font.

A.1.2 : La sociolinguistique

C'est d'ailleurs cette inscription culturelle et sociale du langage que va participer à fonder W. Labov dans les années 60. Ses sujets de prédilection sont les variations syntactiques et lexicales selon les groupes sociaux, les règles sociales du dialogue et les situations de contact entre les langues. Parmi les pionniers de ce courant, on cite souvent en dehors de W. Labov, John J. Gumperz et D. Hymes.

Labov a recherché les corrélations entre les variations linguistiques et la position sociale ou la situation de communication des locuteurs. Ainsi établit-il deux niveaux de variation :

- le niveau social, selon lequel différents locuteurs d'une communauté linguistique considérée parlent différemment en fonction de leurs classes sociales ;
- le niveau stylistique d'après lequel un même locuteur utilisera différents registres de langage (familier, courant, soutenu...) selon la situation d'énonciation.

En écho à cette discrimination, F. Gadet⁶¹ définira la sociolinguistique comme :

La prise en compte de la façon dont les locuteurs d'une communauté parlent vraiment et interagissent en situations réelles, compte tenu de leurs particularités sociales, régionales et aussi historiques.

Avant cette reconnaissance institutionnelle, G. Mounin en 1974, (3^e éd. 2000) proposait comme entrée à son «dictionnaire»⁶² :

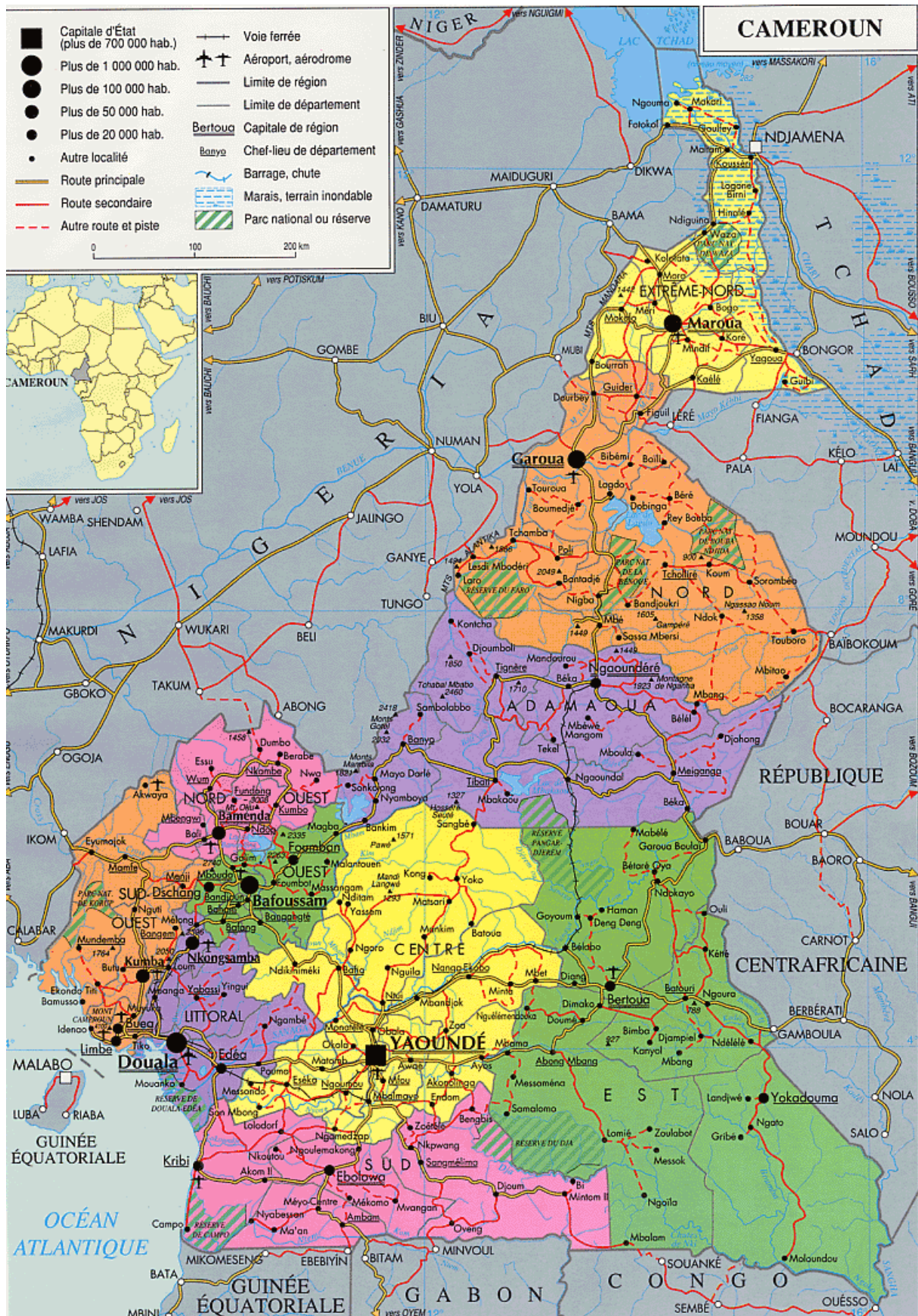
Sociolinguistique : terme qui désigne l'étude des relations entre langage et société. Il n'est pas certain que la sociolinguistique soit une discipline propre, ayant ses principes et ses méthodes spécifiques, ou qu'elle soit un domaine dans lequel sociologie et linguistique sont appelés à collaborer : les bases en sont encore mal définies et extrêmement diverses.

La place de la sociolinguistique en a tellement évolué qu'aujourd'hui, le débat porte sur la question de savoir si la linguistique ne se résout pas simplement à la sociolinguistique. Point de vue que nous ne partageons pas, pour la simple raison que le langage a beau être une réalité sociale, mais il est d'abord une faculté naturelle que la vie sociale promeut, et nous ne pouvons par conséquent pas dire que les travaux sur les facultés langagières (behaviorisme, innéisme et cognitivisme) relèvent forcément de la sociolinguistique.

La sociolinguistique obéit, selon la compréhension que nous en avons, à une logique écologique. Dans cette vision, il est par exemple devenu nécessaire pour parler des langues au Cameroun, de tenir compte de la réalité sociologique, du jeu interactif entre la société camerounaise et ses langues. C'est la raison pour laquelle nous allons faire une présentation, assez sommaire, de ce pays : son histoire, sa géographie, ses populations et ses langues.

⁶¹ GADET, F., (2001) «Le français tel qu'on le parle» in DORTIER, J.F., (coord.), *Le langage. Nature, histoire et usage*, Auxerre, Sciences Humaines, p 91-98.

⁶² MOUNIN, G. (2000), (3^e éd.), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige/Puf.



Source de l'image : <http://www.izf.net/izf/Documentation/Cartes/Pays/supercartes/Cameroun.htm>

(15/08/2006)

A.2 : Le Cameroun, présentation générale

La configuration triangulaire du Cameroun s'étend sur 475 442 Km², entre le 2° et le 13° parallèles NORD, au carrefour des parties Nord /Est /Ouest/ Sud du continent africain.

Le pays est composé de régions si diverses et de populations tellement différentes qu'on en parle comme de l'Afrique en miniature.

En l'absence d'un recensement actualisé, la population camerounaise peut être estimée à plus de 15 millions d'habitants, répartie en près de cent groupes ethniques parlant chacun sa propre langue, réalité linguistique particulièrement intéressante.

A.2.1 : Quelques repères sociologiques

Le nom *CAMEROUN* dérive de l'énoncé portugais «rio dos camaroës», qui signifie la rivière des crevettes, par lequel les navigateurs portugais avaient baptisé le fleuve Wouri. Selon Tabi Manga (2000, 15), citant l'Encyclopédie de la République unie du Cameroun, cette dénomination a d'abord servi à désigner la ville côtière de Douala et la région environnante (Cameroon's river) jusqu'en 1884, avant sa récupération par la Conférence de Berlin, pour signifier plus tard l'ensemble du territoire (Kamerun) confié à l'Allemagne. Calvet (2002, 82)⁶³, à ce sujet fait une réflexion peu honorable pour l'égo des Camerounais, ironiquement pertinente cependant, qui met en évidence ce qu'il appelle le «droit de nommer», que s'arrogent les peuples colonisateurs ou envahisseurs:

Et les premiers navigateurs ont appelé le fleuve Wuri, rio dos camarroës (le fleuve des crevettes), appellation qui par synecdoque désignera bientôt la région, deviendra cameroës en espagnol, cameroun en français: aujourd'hui, par la grâce de ce baptême, les Kotoko, les Bamiléké, les Fang, les Fali, les Douala, etc., sont des «Camerounais». Il avait suffi que les marins vissent des crevettes dans le fleuve Wuri. Ce droit de nommer est le versant linguistique du droit de s'approprier.

Le «Kamerun» d'alors se mua en Cameroon pour la zone sous influence anglaise, et en Cameroun pour celle française, et ce, dès la fin de la Première

⁶³ CALVET, L.-J., (2002 b) 1ère éd. 1974, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot et Rivages.

Guerre Mondiale en 1918.

A.2.1.1 : Données géographiques générales

Localisation: Afrique Centrale.

Surface Totale: 475.440 km²

Terre: 469.440 km²

Eau: 6.000 km²

Périmètre : Total: 4.591 km²

Capitale: Yaoundé

Population: 14,8 millions (dernière estimation 1998)

Langues officielles: français et anglais

Groupe «majoritaire»: français (78 %)

Groupes minoritaires: anglais (22 %) et environ 280 langues nationales

Langues coloniales: allemand, anglais et français

Système politique: république unitaire

Articles constitutionnels (langue): art. 1, 31 et 69 de la Constitution du 18 janvier 1996

Lois linguistiques: loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun; *Instruction générale no 2 du 4 juin 1998 relative à l'organisation du travail gouvernemental*; loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

Le Cameroun est un pays de l'Afrique Centrale au fonds du Golfe de Guinée, un peu au dessus de l'équateur. Il s'étend en latitude entre 1°40' et 13° (nord) puis en longitude entre 8°30' et 16°10' (ouest). Les coordonnées géographiques indiquent clairement que le Cameroun est un pays de l'hémisphère nord. Il partage ses frontières avec 6 pays africains :

- Le Tchad au Nord
- La République Centrafricaine à l'Est
- Le Nigeria à l'Ouest
- Le Gabon, le Congo, la Guinée équatoriale au sud

Le pays dispose aussi d'une frontière maritime qui lui donne une ouverture sur l'Océan Atlantique.

A.2.1.2 : Les hommes

La population du Cameroun est prototypiquement pluriethnique, puisqu'on y dénombre actuellement près de 300 ethnies.

Les grands foyers de peuplement sont les hautes terres de l'Ouest, la région côtière et les monts Mandara tandis que les régions presque vides d'hommes sont le plateau de l'Adamaoua et le Sud-Est du Cameroun. Cette différence de densité s'explique par l'inégale richesse naturelle et le niveau de développement ; ceci est à l'origine de nouveaux mouvements de migrations.

Au point de vue ethnique, les principaux groupes sont les Fang (19,6 %) ; les Bamiléké et les Bamoun (18,5 %) ; les Douala, les Loumdou et les Bassa (14,7 %) ; les Peul (9,6 %) ; les Tikar (7,4 %) ; les Mandara (5,7 %) ; les Maka (4,9 %) ; les Chamba (2,4 %) ; les Mbum (1,3 %) et les Haoussa (1,2 %). Les Pygmées sont les premiers occupants du sud forestier. Chez les Bantou, on distingue: les Douala (originaires du bassin du Congo) ; les Banen (au nord du pays Bassa, venus de la vallée du Noun) ; les Bafia et les Yambassa (sont du pays Babimbi) ; les Fang Bété (viendraient du sud de l'Adamaoua) ; les Ngoumba et les Mabea (sur la côte).

Le Nord du Cameroun (du lac Tchad à la province de l'Adamaoua, comprenant les provinces Extrême-Nord, Nord et Adamaoua) est dominé par les Peuls musulmans, appelés *Foulbé*, dont les chefferies détiennent dans le pays une position politique dominante; ils se sont faits depuis plusieurs siècles les principaux propagateurs de l'islam; des populations animistes dites *kirdi* («païennes») ont généralement échappé à l'islamisation. On trouve également dans ce «Grand Nord» les Arabes Choa, les Kotoko, les Kapsiki, les Massa, les Mousgoum, les Toupouri, les Mafa, les Guiziga, les Koma, les Mboum, les Fali, les Sara, les Haoussa, les Baya, etc. Les Soudanais ont été les premières populations à s'installer en Extrême Nord dont les Mandara, Mofou, Kapsiki, guiziga, guidar (les Paléo-soudanais). Une grande partie s'est retrouvée dans les monts Mandara sous la poussée de nouveaux arrivants. Les Néo Soudanais (Massa, Kotoko) se sont installés dans la vallée du Logone. Les Dourou, Koutine, Laka-Mbéré qui vivent sur le plateau de l'Adamaoua. Les Toupouri qui forment un noyau important dans la plaine de Diamaré. Les Arabes choa venus probablement du Darfour au Soudan se sont installés autour du Lac Tchad. Les Foulbé et les Bororo dans le reste du Nord.

Le Sud est le pays des ethnies bantou (les Douala, les Bété, les Eton, les Bassa, les Bafia, les Boulou, etc.), mais les régions forestières du Sud-Est n'abritent

guère que quelques communautés de pygmées.

À la différence du Nord et de ses puissantes chefferies, le Sud n'a pas connu de grandes organisations politiques, mais une fragmentation de l'autorité à l'échelon des familles, des lignages et des clans. Dans les régions côtières, les populations, notamment les Douala, sont entrées tôt en contact avec les Européens et ont été scolarisées par les missions chrétiennes; par la suite, elles ont constitué une part importante des élites camerounaises qui ont pris la relève du pouvoir colonial. Exceptionnellement, le premier président de la République, Ahmadou Ahidjo, était nordiste, foubé et musulman.

Dans l'Ouest, on trouve surtout les Bamoun et les Bamiléké. Ces peuples sont majoritairement convertis aux religions chrétiennes, mais les Bamoun sont en partie islamisés. La région de l'Ouest se caractérise aussi par un héritage colonial qui en a fait une région partiellement anglophone (les provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) au sein d'un État majoritairement francophone.

A.3 : L'histoire du Cameroun

L'exhaustivité est irréalisable dans l'évocation historique du Cameroun depuis la préhistoire jusqu'à nos jours, étant donné le caractère oral de la conservation des données culturelles et historiques sur le pays, qui expose le chercheur à une trop grande subjectivité.

Il faudrait tout de même signaler les travaux remarquables de A. Mveng⁶⁴.

Mais la raison décisive de notre reddition repose sur l'inopportunité d'une telle entreprise par rapport à notre problématique.

A.3.1 : L'ère des marchands

La plupart des Européens qui établirent les premiers contacts avec les populations camerounaises étaient des commerçants notamment des Portugais, des Espagnols, des Hollandais, des Français, des Anglais et des Allemands. Ils fondèrent des campagnes commerciales pour acheter de l'ivoire, du caoutchouc sans oublier les esclaves, et pour vendre de l'alcool, des produits manufacturés, de la poudre ... Les habitants de la région côtière leur servaient d'intermédiaires, et

⁶⁴ MVENG, E., (1963), *Histoire du Cameroun*, Paris, Présence Africaine.

achetaient les produits aux Européens pour aller les vendre à l'intérieur aux populations du Cameroun, auxquelles ils achetaient à bas prix des marchandises qu'ils revendaient sur la côte aux européens. Ceux-ci payaient alors des taxes aux chefs des pays côtiers en échange du droit d'utiliser leurs territoires comme comptoirs. Cette situation dura jusqu'à la colonisation du Cameroun par les Allemands en 1884.

A.3.2 : L'ère des missionnaires

Les premiers missionnaires venus au Cameroun venaient de Malabo. Il s'agissait des révérends Joseph Merrick (fils d'ancien esclave jamaïcain) et Alfred Saker (anglais). En 1858, A. Saker et J. Merrick, en compagnie d'un petit groupe d'esclaves s'installaient au Cameroun. Le petit groupe bâtit une école, une église et des bâtiments pour la mission. Ils ouvrirent des églises, des dispensaires et des centres de soins et formèrent un grand nombre de pasteurs camerounais, des tailleurs, des cordonniers, des maçons et aussi des charpentiers qui les aidèrent à construire l'église de Béthel en 1860 ; entre 1862 et 1872, Saker entreprit de traduire la Bible en langue Douala.

A.3.3 : L'ère des explorateurs

Les premiers explorateurs arrivèrent avant 1884 par le Nord, parmi eux : Clapperton, Barth, Flegel, Rohlf et Nachtigal. Hugh Clapperton (Anglais) explora la région du fleuve Logone, Barth (Allemand) explora le pays Haoussa jusqu'au Lac Tchad puis la Bénoué et poursuivit vers l'Ouest jusqu'à Yola. Si les premiers explorateurs et surtout le gouvernement de leurs pays d'origine s'intéressaient beaucoup au développement du commerce, la seconde vague d'explorateurs qui déferla à partir de 1884, s'intéressait surtout à mettre le territoire sous le contrôle de l'Allemagne.

A.3.4 : La colonisation allemande

Le gouvernement allemand envoya l'ancien explorateur Gustav Nachtigal. Il signa deux traités avec les rois locaux à Douala. Le 14 Juillet 1884, il hissa le drapeau allemand à Douala et dès ce jour, le territoire devint une colonie allemande.

Quant aux Anglais, leur objectif était de développer leur commerce et de mettre un terme à l'esclavage en accentuant leur influence au Sud du Nigeria. La chose déplut aux chefs Douala, qui écrivirent à la reine Victoria, pour lui demander de leur accorder la protection du gouvernement britannique. A la même époque, les

Français et les Allemands redoublèrent d'activités au Cameroun et le gouvernement allemand envoya l'ancien explorateur Gustav Nachtigal qui signa deux traités avec les rois locaux à Douala. Le 14 Juillet 1884, il hissait le drapeau allemand à Douala et dès ce jour, le territoire devint une colonie allemande sous le nom de Kamerun.

A.3.5 : Le Cameroun sous mandat britannique

La Grande Bretagne reçut une superficie de 88 036 km², pour 560 834 habitants, qu'elle gouverna au nom de la Société Des Nations (SDN). Le Cameroun britannique se divisait en deux régions administratives (le Nord et le Sud). Le Cameroun du sud s'étendait de la côte jusqu'à Nkambe, et le nord commençait à la frontière de Nkambe jusqu'au lac Tchad. A la différence du Cameroun français, le Cameroun britannique n'était pas administré directement par la puissance exerçant le mandat et ses deux zones n'avaient pas de budget propre.

En 1922, la Grande Bretagne, rattacha la partie Sud du Cameroun au Nigeria oriental. Le système du gouvernement indirect (indirect rule) fut celui qu'employèrent les Anglais pour administrer le Cameroun et le Nigeria.

Le développement économique et social était beaucoup plus lent au Cameroun britannique qu'il ne le fut au Nigeria car la Grande Bretagne n'avait pas d'intérêt direct. Le développement politique fut tout aussi lent car la plus grande partie des habitants n'avaient reçu aucune éducation quant à leur droit politique.

A.3.6 : Le Cameroun sous mandat français

La partie du Cameroun qui fut confiée à la France était bien plus vaste que le Cameroun britannique. La France pratiquait une politique de **centralisation**, administrative et scolaire ; celle d'**assimilation** c'est-à-dire qu'elle visait à faire acquérir un mode de pensée et un comportement français , et à oublier la culture traditionnelle. Là où cette politique avait échoué, on essaya la politique d'**association**. Celle-ci visait à se servir d'une partie de la culture, des lois et des coutumes camerounaises pour gouverner le pays. Une autre politique fut également mise en œuvre : le **paternalisme** qui consistait en l'exercice direct du pouvoir par la France. Les officiers coloniaux français dirigeaient le peuple avec une poigne de fer. Ils imposaient aux populations toutes sortes de lois et ceux qui y contrevenaient étaient arrêtés, battus et gardés en prison sans jugement. Les Camerounais n'avaient pas le droit de s'organiser en syndicats sans l'autorisation du haut commissaire français. On appelait «**indigénat**» cette législation sévère que les gens abhorraient. Sous la direction des officiers coloniaux français le développement se fit

au moyen des travaux forcés ou prestations. Ils s'emparèrent des plantations de caoutchouc et d'huile de palme abandonnées par les Allemands. Ils poursuivirent la construction de la ligne de chemin de fer Douala -Yaoundé déjà commencée par les Allemands et tracèrent des routes pour relier les villes entre elles. Plus que tout, le principe le plus détestable reconnu à la politique coloniale française, est dénoncé par P. I. Seck (1993)⁶⁵, qui reprend H. Brunschwig (1960): **l'utilitarisme**, que résume cette citation :

Les colonies doivent profiter à la métropole, non pas, bien entendu, par le paiement d'un tribut – c'est une doctrine condamnée – mais par l'accroissement de la puissance politique et économique du pays (...). Gouverneurs, magistrats et fonctionnaires de tous ordres, officiers de terre et de mer, ne sont que des moyens : le commerçant seul est force (s.p.n.). C'est pour lui que l'administration doit être faite (...). C'est donc pour faciliter son œuvre, pour faciliter la mission du commerçant que l'organisation de nos colonies doit être conçue dans un bref délai.

A.3.7 : Le Cameroun sous la tutelle de la France

La période de tutelle marqua le Cameroun au point de vue politique. C'est ainsi que furent élus comme députés au parlement français Paul Aujoulat et Alexandre Douala Manga Bell tandis que Soppo Priso devenait membre de l'Union Française.

Cette période vit aussi l'ouverture de nouvelles écoles tant publiques que privées mais surtout plusieurs écoles secondaires apparurent, dont le fameux Lycée Leclerc qui fut le premier avec 18 élèves de 1945 –1946. On permit à certains étudiants de se rendre au Sénégal et en France pour suivre des études supérieures.

Après moult combats politiques intérieurs et extérieurs, le 1^{er} janvier 1960, le Cameroun sous tutelle française devenait indépendant et prenait le nom de République du Cameroun.

A.3.8 : Le Cameroun sous tutelle britannique

Le Cameroun britannique resta sous l'administration du Nigeria oriental jusqu'en 1954 où il se donna sa propre capitale : Buea. Nous ne pourrons pas

⁶⁵ SECK, P. I., (1993), La stratégie culturelle de la France en Afrique, Paris, l'Harmattan.

nous y attarder, pour la raison que cette partie du Cameroun n'est pas au centre de notre investigation. Nous évoquons plus avantageusement la rencontre des deux entités territoriales.

A.3.9 : La République Fédérale

Les dirigeants des deux Cameroun se mirent d'accord. Ahmadou Ahidjo fut le premier président et John Ngu Foncha le vice-président. L'association des deux Cameroun forma la «République Fédérale du Cameroun» et sa capitale Yaoundé. Le drapeau de la république du Cameroun fut conservé pour la république fédérale mais avec deux étoiles pour montrer qu'il symbolisait deux états fédérés. Le français et l'anglais furent reconnus comme les deux langues officielles. Dès avril 1962, le franc CFA devint la monnaie officielle de l'ensemble du Cameroun. Tous les partis du Cameroun fédéral furent rassemblés en un seul parti, l'Union Camerounaise (UC).

A.3.10 : La République Unie du Cameroun

Suite à un référendum organisé le 20 mai 1972, le pays prit la dénomination officielle de «République Unie du Cameroun».

Depuis le 22 août 1983, le nombre de provinces (7) est passé à dix :

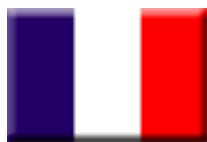
- 1- Province du Centre, capitale Yaoundé
- 2- Province du sud, capitale Ebolowa
- 3- Province de l'Est, capitale Bertoua
- 4- Province du Littoral, capitale Douala
- 5- Province du Sud-Ouest, capitale Buéa
- 6- Province de l'Ouest, capitale Bafoussam
- 7- Province du Nord-Ouest, capitale Bamenda
- 8- Province de l'Adamaoua, capitale Ngaoundéré
- 9- Province du Nord, capitale Garoua
- 10- Province de l'Extrême-Nord, capitale Maroua

Le 4 février 1984, le pays prit le nom de **République du Cameroun** à la faveur d'une révision constitutionnelle.

Les différents drapeaux historiques du Cameroun



sous le protectorat allemand
juillet 1884-septembre 1914



sous la tutelle française
septembre 1914-janvier 1959



période d'autonomie et d'indépendance
janvier 1959-octobre 1961



République fédérale
octobre 1961-mai 1972



République unie
depuis mai 1972

A.4 : Les politiques linguistiques camerounaises

En 1960, le Cameroun devint indépendant, avec cependant la question linguistique pour souci majeur.

Le Cameroun est souvent considéré comme un microcosme de l'Afrique, eu égard à divers paramètres : écologique, sociologique, etc.

A ce sujet, et pour rendre compte de la complexité linguistique camerounaise, E. Biloa (2003),⁶⁶ en introduction à son ouvrage consacré à la langue française au Cameroun, révèle que :

Linguistiquement, trois des quatre grandes familles linguistiques attestées en Afrique y sont représentées de la plus belle manière: plus de 250 unités-langues identitaires, quatre fois autant de dialectes. Autant dire que c'est une mosaïque ou un manteau d'Arlequin linguistique.

A lire certains historiens de la sociolinguistique camerounaise, et notamment Tabi-Manga (2000, op cit.) et Leclerc (2002)⁶⁷, on peut distinguer trois grands moments dans les politiques linguistiques appliquées aux populations camerounaises :

A.4.1 : La période précoloniale

L'œuvre d'évangélisation des missionnaires baptistes qui avaient choisi le duala comme langue d'évangélisation avait été remarquable : Alfred Saker avait initié un travail d'équipement intralinguistique et une traduction de la Bible. Cette période, selon Tabi Manga, op.cit, page 17, qui en parle le mieux, marque le début de l'éducation des populations camerounaises dans une langue camerounaise. Attitude qui «*influença considérablement les démarches des autres missionnaires de*

⁶⁶ BILOA, E., (2003), *La langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang.

⁶⁷ <http://www.tlfg.ulaval.ca /axl/afrique/cameroun.htm> (18/07/2006)

l'époque coloniale.»

Mieux, affirme cet auteur, s'inspirant des initiatives d'Alfred Saker, ceux-ci érigeaient le duala en langue unique de travail et en firent, par ce geste, un instrument d'exclusion des autres parlers.

Seul le pidgin-english, dynamique amalgame de l'anglais, des parlers locaux, du français et du portugais, langue précisément «*structurellement constituée sur la base du paradigme de la langue anglaise*» (Tabi Manga, op.cit), connaissait une expansion concurrentielle, qui en fit l'outil de communication essentiel des négociations et des transactions. Cette langue contestait si bien l'autorité véhiculaire du duala que plus tard, les négociations ultérieures entre les chefs duala et le gouvernement allemand, au sujet d'un projet de protectorat, furent entreprises en pidgin.

A.4.2 : La période coloniale

Selon les sources précédentes, les conséquences de cette inféodation au gouvernement allemand furent dramatiques pour les populations camerounaises, qui en perdirent leur liberté. Parmi les pertes les plus notables issues de ces négociations, dénoncées y compris par certains chefs duala, il faut signaler le départ des missionnaires anglais de la Baptist Missionary Society, dont les quarante années de labeur assidu furent regrettées par les Camerounais. Invitation fut faite à une autre congrégation religieuse, la mission de Bâle, de poursuivre l'œuvre d'évangélisation qui avait tant profité aux colonisateurs.

L'approche de cette congrégation se caractérisait par plus de libéralisme, dans la mesure où elle affirmait la primauté des tâches religieuses sur une mission dite civilisatrice, et réellement politique, du gouvernement allemand. C'est de cette conviction que découle la promotion des langues africaines dans les contextes scolaire et ecclésiastique.

Cette option n'est pourtant pas allée sans conflits, dont le plus particulier avait été **l'antipathie propre des jeunes Camerounais, qui auraient voulu acquérir les compétences linguistiques du colonisateur, porteuses à leurs yeux d'une promotion administrative et sociale potentielle.** On y ajoute l'arrivée des missionnaires catholiques, les Pères Pallotins, qui eux privilégiaient d'autres langues

locales telles que l'ewondo, le bassa comme langue d'évangélisation, au détriment du duala qui avait la préférence des précédents missionnaires.

A.4.3 : La première loi linguistique

Définir une politique linguistique cohérente dans ce contexte n'était pas aisé. On peut comprendre pourquoi l'Arrêté du 25 avril 1910 du Gouverneur Seitz, faisant de l'allemand la langue exclusive de l'enseignement, se solda par un échec dans son application. Nécessité en fut éprouvée pour une option estimée plus consensuelle, qui réunit à Berlin les divers acteurs de la politique et de l'éducation au Cameroun.

A.4.4 : La conférence de Berlin du 7 avril 1914

Le Gouverneur Ebermaier, successeur de Seitz, convoqua une réunion pour prétendre régler durablement la question des langues au Cameroun. Après plusieurs discussions, consultations et propositions, dont la plus incongrue fut l'instauration d'une langue de l'Afrique orientale, le Swahili. Le résultat qui s'ensuivit fit prendre conscience de l'inextricabilité de la situation linguistique du Cameroun :

Au total, aucune politique linguistique décisive ne fut décidée par le gouvernement allemand. La question restait entière et fut finalement reposée à l'administration coloniale française.

Tabi Manga (op.cit, 31)

A.4.5 : La politique linguistique sous la période franco-anglaise

Comme pour dénoncer l'attitude démagogique de la France, Bitjaa - Kody (2001)⁶⁸ affirme :

Sous le mandat puis la tutelle (1916-1960), la politique linguistique a été celle de francisation sans équivoque, contre une marginalisation

⁶⁸ <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm> (13/06/2005)

sans exception des langues locales des domaines générateurs de prestige et de revenus économiques afin de tenir ces langues et leurs locuteurs à l'écart de toute participation au développement du pays.

C'est à lire Tabi-Manga, page 29, que nous avons les termes exacts de l'arrêté du Gouverneur Général de l'AEF (Afrique Equatoriale Française), signé le 28 décembre 1920 à Brazzaville, qu'il rappelle:

Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit.

On imagine facilement les conflits suscités par ce monolinguisme éducatif, parmi lesquels la désapprobation des missionnaires qui avaient déjà opté pour l'indigénisation de l'évangélisation et de l'éducation.

Malgré quelques modalisations ultérieures, c'est cette disposition textuelle qui va conduire le Cameroun à l'Indépendance, en Janvier 1960, dans la partie camerounaise confiée à la France.

Dans la partie anglophone, la situation de l'anglais face aux langues locales ne fut pas très différente, en dépit d'une légère concession faite par les administrateurs anglais aux enseignements évangéliques, autorisés en langues locales.

En somme, et nous l'empruntons à Tabi Manga, (page 66), il peut être dit :

La politique coloniale - celle qui fut prônée par les différents gouverneurs - n'a nullement contribué à l'émergence des langues locales. Les antagonismes ethniques et l'engouement ostentatoire des jeunes pour la langue de la puissance tutrice ont été également responsables de ce recul des langues vernaculaires dominantes. Sur ce point, les Camerounais furent à la fois complices et victimes de leur déroute culturelle en devenant les fossoyeurs de leur patrimoine linguistique.

Cela dit, et pour mieux comprendre certaines attitudes administratives excluant l'intégration des langues nationales dans les circuits administratifs et académiques - cette glottophagie, selon le mot de Calvet (op.cit), qu'il considère comme l'achèvement du colonialisme linguistique - il nous semble important d'examiner la configuration linguistique nationale.

A.4.5 : La politique linguistique postcoloniale

La question linguistique demeure l'une des «phobies» politiques au Cameroun, sur laquelle aucun homme politique n'a trop osé se prononcer, sinon en se retranchant subrepticement derrière l'écran bilingue officiel.

Officiellement, le français et l'anglais sont investis de tous les pouvoirs institutionnels : ce sont les langues de la communication législative, judiciaire et exécutive, à quelques exceptions près. Selon Bitjaa Kody (op.cit.) :

Leur utilisation est obligatoire dans toutes les situations où l'Etat est représenté. Les langues nationales sont réduites à un usage oral, grégaire et familial.

Bien plus, cet auteur soutient :

L'usage des langues nationales est en voie de disparition jusqu'au sein des ménages endogamiques, bastions présumés de leur usage. Les adultes francophones déclarent qu'en famille ils utilisent la langue maternelle dans 52% des situations évoquées, contre 42% de temps d'utilisation du français. Les jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans les mêmes ménages déclarent qu'ils utilisent le français à 70% dans les mêmes situations de communication familiale, cotre 25% de temps d'utilisation des langues familiales potentielles. D'autre part, 32% des jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans la ville de Yaoundé ne parlent aucune langue camerounaise et ont le français comme seule et unique langue de communication.

L'auteur dans son pessimisme, va jusqu'à prédire la mort progressive de ces langues nationales.

Il nous semblait important d'emprunter ces mots pour planter le décor linguistique du Cameroun, conséquence évidente d'une politique nationale outrageusement favorable aux langues coloniales.

En effet, dans le but de préserver l'«unité nationale», les responsables politiques ont souvent éludé le débat linguistique, susceptible de raviver des querelles ethniques séculaires et dont, arguent-ils, personne ne saurait tirer profit.

Le bilinguisme (français, anglais), constitutionnellement légitimé, apparaît donc aux yeux des politiques, comme une alternative sécuritaire.

A.4.5.1 : Le bilinguisme institutionnel

La population camerounaise est considérée comme bilingue: elle est majoritairement francophone (env. 78 % de la population), mais compte une minorité de quelque 22 % d'anglophones vivant dans la partie ouest (provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest), autrefois sous administration britannique. Le Cameroun applique la formule de la division territoriale des langues coloniales. Le sud-ouest du pays (provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) constitue la portion anglophone; tout le reste, la partie dite francophone. Même si le français et l'anglais sont reconnus à égalité dans l'administration, l'éducation, le commerce et les médias, on verra que la balance est plus lourde d'un côté que de l'autre, d'autant plus que Yaoundé, la capitale politique, et Douala, la capitale économique, sont situées toutes deux dans la zone francophone. Aux dires de certains sécessionnistes⁶⁹, le régime francophile en place depuis l'indépendance a toujours favorisé les francophones aux dépens des anglophones. D'ailleurs, la progression rapide du français, particulièrement dans les provinces anglophones, fait de cette langue l'idiome le plus diffusé et le facteur d'unification primordial du pays.

Dans les faits, le français parlé par les Camerounais est grandement influencé par des emprunts aux langues locales comme le bété, le douala, mais aussi par l'anglais et le pidgin-english. De plus, les Camerounais ont créé de nombreux néologismes français propres au Cameroun: *accélérateur* («aphrodisiaque»),

⁶⁹ Lire l'article en ligne : http://www.monde-diplomatique.fr/2002/12/ENDONG_MANASSE/17281 (15/12/2005)

adversaire («maîtresse»), *balafon* («xylophone»), *bordelle* («putain»), *bourrer* («mentir»), *cadeauter* («offrir un cadeau»), *enceinter* («rendre enceinte»), *grever* («faire la grève»), *ivoirien* («personne qui n'y voit rien»), *joueur* («personne qui joue le rôle principal dans un film»), *nordiste* (habitant le Nord»), *palabrer* («se plaindre»), *planton* («garçon de bureau»), *promotionnaire* («camarade de promotion»), *radio-trottoir* («rumeur publique»), *sucrierie* («boisson sucrée»), *taxi-man* («chauffeur de taxi»), *washman* («blanchisseur»), etc.

Essono (2001, 72)⁷⁰ précise que la communication entre Camerounais peut s'établir en langues locales, en langues officielles ou en pidgin English, (auquel nous associons forcément le camfranglais). Un même individu peut ainsi jouer, selon les circonstances et le lieu où il se trouve, sur plusieurs codes linguistiques. Aussi va-t-il distinguer une triple forme de bilinguisme :

- le bilinguisme africain : avec sa mosaïque de langues, le Cameroun baigne dans un «plurilinguisme total» selon lequel on peut observer, dans les grandes villes où cohabite une population hétérogène, qu'un même locuteur, en plus de sa langue maternelle, parle une ou plusieurs autres langues locales: langue des voisins, d'un parent par alliance, de camarades. Cette possibilité de parler des langues de groupes voisins place le locuteur dans ce que Mbassi Manga, qu'il cite, appelle le «bilinguisme maternel» ;

- le bilinguisme officiel : français et anglais. Ce sont les langues institutionnellement définies comme langue de communication administrative et scolaire. Sur le plan administratif, la promotion du bilinguisme se fait par l'élaboration des textes réglementaires, la rédaction des textes officiels, les cachets, les sceaux, etc. et par l'obligation faite aux fonctionnaires de s'exprimer aisément dans les deux langues. Sur le plan scolaire, il a été créé des écoles et collèges et lycées bilingues dans certaines métropoles; un cours d'initiation au français a été introduit dans les écoles anglophones, et un cours d'anglais en zone francophone. Au niveau universitaire, les enseignements sont dispensés indifféremment en français et en anglais et une épreuve de «formation bilingue» est imposée à tous les étudiants des universités d'Etat. Les média d'Etat complètent ce tableau bilingue où il existe une

⁷⁰ ESSONO, J.-M., (2001), «Le Cameroun et ses langues», in, (sans auteur), *Cameroun 2001, Politique, langues, économie et santé*, Paris, l'Harmattan.

répartition assez équitable de plages horaires allouées aux deux langues. L'auteur reconnaît cependant qu'il existe une réelle dominance du français sur l'anglais ;

- Le bilinguisme «afro-européen» : Le contact des langues négro-africaines avec celles européennes aboutit au bilinguisme afro-européen ou bilinguisme africano-européen, qui affecte surtout les sujets scolarisés. Les langues locales entretiennent avec le français et l'anglais, langues de promotion sociale, des relations de diglossie qui les placent en permanence dans une situation infériorisante. Des voix s'élèvent pour revendiquer l'essor des langues locales et leur intégration dans les programmes scolaires. Plus d'une dizaine de langues locales sont enseignées ces jours dans des structures de formation publiques et privées. Et des diplômes sont délivrés en linguistique africaine dans certaines universités d'Etat.

Le pessimisme gagne cependant Essono, quand il fait le constat (page 75) de l'échec de nombreuses tentatives d'intégration des langues nationales qui a pour cause:

[Les] raisons financières, le manque de motivation, le plurilinguisme et le choix des langues, la carence de monographies fiables et de supports pédagogiques, l'absence de stratégies didactiques et une formation professionnelle insuffisante.

Les constitutions de la République Fédérale et de la République Unie, de 1961 et 1972 respectivement, ont reproduit les dispositions textuelles coloniales. En ce qui concerne la politique linguistique du Cameroun : l'option bilingue a été exclusivement adoptée.

Il faut attendre 1996, pour que les langues nationales soient intégrées dans les préoccupations étatiques énoncées par la constitution de la même année, après les propositions des Etats Généraux de l'Education tenus en 1995, qui ont largement plaidé en faveur de leur revalorisation institutionnelle.

Cette bonne disposition est répercutée par la loi 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun⁷¹, dont la mise en place devrait déboucher sur l'instauration des enseignements des langues nationales.

Même si cela ne satisfait guère Bitjaa Kody qui dénonce :

Une politique d'enseignement des langues locales se doit donc d'intégrer dans un projet de société globalisant et destiné à faire des langues locales de véritables outils de développement économique et culturel permettant à leurs détenteurs de participer effectivement à la construction nationale. Cet intérêt économique, sans lequel toute expérience d'enseignement des langues locales est vouée à l'échec, ne transparaît pour l'instant dans aucun des textes prônant l'insertion des langues nationales dans le système éducatif national.

D'ailleurs, malgré les orientations exprimées ici et là, à titre paradoxal, on peut découvrir à l'article n° 2 de l'Instruction Générale du 4 juin 1998 relative à l'organisation du travail gouvernemental, Leclerc (op.cit., 12) :

Notre constitution stipule que le Cameroun est un pays bilingue, qui a adopté l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur, et qui garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue de son territoire. A cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que le Premier Ministre, les membres du Gouvernement et les responsables des pouvoirs publics à tous les niveaux sont tenus d'œuvrer au développement du bilinguisme. Le Secrétaire Général de la présidence de la République est spécialement chargé de la promotion du bilinguisme sur le plan national ; il veille et contrôle la qualité linguistique des actes pris par les pouvoirs publics. En cas de nécessité, il propose au chef de l'Etat toute mesure tendant à améliorer l'usage de nos langues officielles et à développer le bilinguisme dans le pays.

Le ton est sans équivoque, le contenu ne souffre ambiguïté aucune : c'est la suprématie de nos deux langues étrangères qui est ici consacrée, malgré les bonnes intentions des colloques et autres travaux à caractère plus ou moins international.

⁷¹ Voir corpus 7

Qu'en est-il alors des langues nationales, et pour commencer, quelles sont-elles ? Le Cameroun présente en effet un multilinguisme très complexe.

A.4.5.2 : Le multilinguisme camerounais

Un parcours rapide des divers travaux de recensement et de classement des langues camerounaises fait état de l'existence de près de 300 langues nationales.

Leclerc (op.cit :1) en signale 280 environ ; et plus loin, page 4, les situe entre 250 et 300. Au-delà des considérations terminologiques polémiques sur les notions de langue - langues vernaculaire, nationale, véhiculaire ; dialecte, patois, etc. - la plupart des études linguistiques s'accordent sur une moyenne de 250 langues.

Pour ne pas avoir à revenir exhaustivement sur le recensement que d'autres chercheurs ont déjà su faire, nous allons plutôt exploiter la classification de la Société Internationale de Linguistique (SIL) retrouvée chez Bitjaa Kody (op. cit.), et qu'on aperçoit sur le tableau :

TABLEAU : Le dynamisme des langues nationales :

GROUPE	Nombre de locuteurs	Nombre de langues (N=283)	Statut de facto
1	0	14	Eteintes
2	1000	72	résiduelles
3	1000 à 100.000	183	Minoritaires
4	100.000 à 700.000	14	Majoritaires

A.4.5.3 : Langues additionnelles

En marge de ce multilinguisme/bilinguisme, le **pidgin-english**, est défini par Leclerc (op.cit :5) comme une sorte de créole comparable à ceux utilisés aux Antilles, mais il est surtout pratiqué au Cameroun dans les zones à forte diversité linguistique (pays bamiléké et Grassfields), ainsi qu'à Douala, où le cosmopolitisme de la ville a imposé cette langue véhiculaire dans les transactions commerciales. L'auteur va plus loin:

On peut même affirmer que le pidgin-english demeure la langue la plus parlée dans le pays, car elle sert de langue véhiculaire dans les deux provinces anglophones et dans les provinces francophones de l'Ouest et du Littoral contiguës aux provinces anglophones. C'est également l'idiome véhiculaire dans les grandes villes commerçantes dont évidemment Douala, mais aussi Ebolowa, Mbalmayo, Yaoundé (la capitale), Batouri, Ngaoundéré, etc. On compte au total au moins deux millions de locuteurs. Un certain nombre de Camerounais parlent le pidgin-english comme langue maternelle.

Pour apporter quelques précisions au sujet du *pidgin-english*, dont J.-M. Essono (op.cit, 70) parle comme d'une *langue cocktail* ; nous dirons qu'il s'agit d'une sorte de créole comparable à ceux utilisés aux Antilles, mais il est surtout pratiqué au Cameroun dans les zones à forte diversité linguistique (pays bamiléké et anglophone), ainsi qu'à Douala où le cosmopolitisme de la ville a imposé cette langue véhiculaire dans les transactions commerciales. C'est, dit Essono (op.cit), le *Bush English*, qu'on y oppose au *Queen's English*. Son aire de diffusion est si grande qu'on peut même affirmer que le pidgin-english demeure la langue la plus parlée dans le pays, car elle sert de langue véhiculaire dans les deux provinces anglophones et dans les provinces francophones de l'Ouest et du Littoral, contiguës aux provinces anglophones. C'est également l'idiome véhiculaire dans les grandes villes commerçantes dont évidemment Douala, mais aussi Ebolowa, Mbalmayo, Yaoundé (la capitale), Batouri, Ngaoundéré, etc. On compte au total au moins deux millions de locuteurs. Un certain nombre de Camerounais parlent le pidgin-english comme langue maternelle. Le pidgin-english est grandement utilisé comme langue véhiculaire dans les deux provinces anglophones (Nord-Ouest et Sud-Ouest) du Cameroun ainsi que dans les provinces françaises limitrophes (Ouest et Littoral). On estime que 80 % des Camerounais anglophones peuvent utiliser le pidgin-english, alors que 40 % des Camerounais francophones y auraient également recours. Lorsque, par exemple, deux Camerounais ne s'expriment pas dans la même langue officielle, ils ont recours au pidgin-english. Par ailleurs, le pidgin-english parlé par les anglophones, et celui parlé par les francophones, ne sont pas identiques. Il existe des différences phonétiques et lexicales, ce qui complique l'intercompréhension. Selon certains, le pidgin-english parlé par les anglophones peut apparaître comme une sorte de dialecte par rapport à l'anglais (un «anglais de brousse»), car il

demeure dans une continuité interlinguistique. Par contre, le pidgin-english parlé par les francophones est dans un rapport de discontinuité interlinguistique avec le français. Ce sont des pidgins relativement autonomes.

Pour achever de présenter la mosaïque linguistique camerounaise, nous avons relevé un mélange hétéroclite d'autres mots provenant d'horizons les plus divers, certains apparentés au *verlan*, pratiqué en milieu jeune en France ; certains autres bien moins identifiables, inclassables par nous.

Le corpus 2 (chanson de Koppo traduite par nos soins) est révélateur de cette richesse : des mots et expressions comme « *foumban-foumbot* » sont quasiment intraduisibles : Foumban et Foumbot sont certes deux villes de l'Ouest Cameroun, mais comment leur donner une signification rationnelle que nous ignorons? Pourtant les jeunes Camerounais comprennent que cette expression réfère à un engagement radical qui signifierait, comme nous avons pris la liberté de le traduire, « coûte que coûte », « vaille que vaille » ou encore « quel qu'en soit le prix ».

La chanson de Koppo, écrite en camfranglais, illustre par endroits la description que fait Tabi-Manga (op.cit : 134) de cette langue : « *l'ensemble ne permet pas de dégager une architecture systématique et cohérente* », même s'il lui reconnaît quelques caractéristiques liées à la construction des verbes, à la syntaxe du nom et à l'emploi des temps et modes, par exemple :

a)- approche simplifiée de la notion de transitivité grammaticale, avec suppression du complément d'objet indirect. Exemple, vers 5 de la chanson :

Mon frère, je te jure, je suis fatigué ;

b)- substitution quasi-systématique en discours du pronom *nous* par *on* ;

c)- usage d'un complémentateur universel « que » pour toutes les formes d'articulation ou de lien syntaxique ;

d)- cette option de simplification s'étendant aux temps verbaux, où l'usage du futur apparaît assez rarement, tandis que le passé composé semble investi de tous les pouvoirs aspectuels, à l'exclusion des autres temps, qu'ils soient simples ou composés.

C. Jonang (1993 :55)⁷² , quant à elle, pense que :

Le camfranglais gardait pour [l'essentiel] la syntaxe et la grammaire françaises. Sa grande innovation résidait dans le lexique, qui va de la simple déformation du mot au remplacement de celui-ci par un autre emprunté à l'un des trois corpus répertoriés : anglais, pidgin, langues nationales.

Cette description de C. Jonang est confirmée dans la chanson de Koppo :

Exemples de mots anglais présents dans le corpus :

a- Les verbes :

Vers 1 et 3 de la première strophe :

*Si tu vois ma go, dis-lui que je go
La galère du camer toi-même tu no*

Il est évident pour tout locuteur de la langue anglaise que le verbe *to go* signifie *aller, partir*, et que *to Know*, dont la graphie est déformée ici, signifie *savoir, connaître*.

b- les noms :

Vers 12, strophe 1 :

Je go chez le watt nous falla le mouz

Le *watt* n'est, en réalité, qu'une graphie locale du mot *white* qui signifie *blanc*, le *white* désignant alors *le Blanc*.

Exemples de mots en pidgin-english :

a- les verbes :

vers 2, dernière strophe :

Parce que les gos aiment djoss, et les ponda qu'elles loss

⁷² JONANG, C., (1993), «Influence du camfranglais dans les performances des élèves des lycées et

b- les noms :

vers 4, strophe 3 :

N'importe quel bolo qui peut me gi les do

Gi est un verbe en pidgin dérivant certes du verbe anglais *to give*, de même que *loss* de l'exemple précédent provient aussi du verbe anglais *to lost*

Exemples de mots en langue nationale :

a- les verbes :

vers 8, première strophe :

J'ai toum les chaussures, il n'y avait pas moyo

Ou encore :

b- les noms

vers 1, deuxième strophe :

Si tu vois ma nga, dis-lui que je pars

Notre intention à travers cette analyse, tout ce qu'il y a de sommaire et de partielle, est juste d'illustrer la description des deux auteurs ci-dessus évoqués, et par ce fait présenter la complexité du « parler jeune » au Cameroun.

Ce constat donne indubitablement raison à V. Spaëth (2005 :184)⁷³ lorsqu'elle affirme, parlant des pays africains subsahariens qui ont le français pour langue officielle:

C'est bien l'extraordinaire diversité des répertoires plurilingues individuels, familiaux et régionaux qui caractérise l'ensemble de ces nations. Cette hétérogénéité linguistique s'inscrit dans un mouvement ascendant complexe où valeurs culturelles, sociales, nationales et

collèges en français, le cas de Douala et Yaoundé», Mémoire DIPES II, ENS, Yaoundé I.

⁷³ SPAËTH, V. (2005), «Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone, problèmes et perspectives», in Beacco, J.C., Chiss, J.L., Véronique, D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, (p. 183-203)

internationales s'entremêlent : les langues maternelles, paternelles peuvent avoir le statut de langues véhiculaires régionales, voire de langues nationales qui, elles, sont rarement langues officielles.

Même s'il convient d'ajouter que le cas camerounais est bien plus complexe que ne le suggère l'analyse de V. Spaëth, qui n'a certes pas voulu faire une étude exclusive du cas camerounais, et dont le regard embrasse un ensemble de pays subsahariens. Nous avons vu qu'aux langues maternelles, paternelles dont parle cet auteur, et qui sont déjà pléthoriques au Cameroun, il s'ajoute l'anglais en langue co-officielle, et le camfranglais comme «langue d'amalgame» ou «langue de synthèse».

A.5 : Le statut du français au Cameroun

Le statut d'une langue signifie la place que lui réservent les politiques, textes et discours; mais aussi l'usage réel qui en est fait par les locuteurs. Nous examinerons ici les dispositions officielles, les orientations éducatives induites et la réalité sociolinguistique actuelle.

A.5.1 : Le monopole français

La situation de la langue française au Cameroun peut lui être enviée par les autres langues, puisqu'elle est en situation de majorité, ou même de monopole, institutionnellement, et ce malgré l'option bilingue décrétée, voire multilingue revendiquée et prônée. Cette langue, selon Tabi (op.cit: 134), est en effet investie de quatre fonctions:

- langue de communication intra et internationale;
- langue de rassemblement, gage de cohésion nationale;
- langue de promotion sociale;
- langue de culture et d'ouverture à l'universel.

Cet état des choses est l'émanation des politiques linguistiques qui ont été successivement menées par les autorités coloniales et postcoloniales. Mais il est surtout le fait des orientations prises par le biais de l'éducation. A ce titre, nous devons entrer dans l'épistémologie sociolinguistique, pour savoir si dans un tel contexte, le statut conféré au français comme langue seconde (FLS) se justifie.

A.5.2 : Le français camerounais, langue seconde/maternelle/étrangère?

La doxa linguistique considère le français camerounais comme langue seconde, sans toujours faire attention aux populations anglophones, pour qui, selon la même doxa, la langue française serait langue étrangère. Ce n'est déjà pas simple. Ça l'est encore moins lorsqu'on se frotte à la réalité camerounaise. C'est de cette expérience dont nous avons voulu rendre compte ci-dessous. Non sans avoir requis l'avis de J. P. Voisin (2000, 14),⁷⁴ sur l'enseignement du français dans les pays d'Afrique noire en général :

Le français au demeurant restait la langue de l'enseignement et tous s'accordaient qu'à court ou moyen terme il n'en pouvait être autrement. Les définitions proposées du statut de la langue française, «langue étrangère privilégiée», «langue seconde», «langue de travail», «langue d'accès aux techniques modernes», etc. ont été l'objet de controverses multiples, longues, stériles et finalement sans effet.

Notre neutralité optionnelle nous amène à considérer tous les avis, pour n'être ni subjugué par la doxa, ni compté parmi ses pourfendeurs. Ce débat ne nous semble intéressant qu'en ce qu'il confirme la complexité présumée sur la situation sociolinguistique du Cameroun.

A.5.2.1 : Le français camerounais, langue seconde

Il existe plusieurs définitions du français langue seconde ; elles ont pour point commun de dispenser qu'il s'agit de la langue de la scolarité. J.-P., Cuq dont l'ouvrage fait référence⁷⁵, affirme qu'il est difficile de dater l'origine de l'expression FLS, qu'il définit néanmoins comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. Le français n'y serait pas la langue

⁷⁴ VOISIN, J.-P., (2000), «Notes sur l'harmonisation et la contextualisation des programmes d'enseignement du français en Afrique Noire Francophone.», in Revue de l'APFA-OI, numéro spécial, juillet.(p.14-20)

⁷⁵ CUQ, J.-P., (1991), Le français langue seconde, origine d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette.

maternelle, ni même une simple langue étrangère comme le français l'est aux États-Unis par exemple. Le français langue seconde serait utilisé comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet l'accès à un niveau social plus élevé.

A lire M. Verdelhan-Bourgade (2002:7)⁷⁶, on comprend que le concept a eu une naissance assez problématique. Cet auteur cite les auteurs, à savoir : J.P. Cuq, R. Galisson et D. Coste qui, en 1976, ont pris acte de l'existence de l'expression en la référant dans leur *dictionnaire de didactique des langues*⁷⁷, tout en la qualifiant d' «*expression pédagogiquement non justifiée*», même s'ils reconnaissent qu'elle soit une nuance utile par rapport à la langue étrangère dans certains pays. Elle cite aussi W. Klein, qui établit déjà en 1984, une distinction entre FLS et FLE; M. Ngalasso (1992), quant à lui, pose la notion comme acquise. Verdelhan-Bourgade va pourtant jusqu'à subodorer que cette notion soit née d'un mouvement de pensée antérieur à la naissance de la notion FLS, selon lequel le français en Afrique relevait d'une réalité autre que celle française, qu'on a identifiée dans un premier temps comme du FLE. Cette logique, qui en plus fait du FLS un sous-ensemble du FLE, en vient à être contestée par elle. H. Besse (1987) ne trouve pas plus de grâce à ses yeux, quand il classe la langue seconde comme une langue étrangère, avec pour seules différences les conditions sociolinguistiques ou sociopolitiques particulières qui peuvent justifier la discrimination. Plus que tout, le point sur lequel M. Verdelhan se fait plus réticente et offensive, c'est quand il est soutenu que souvent la scolarisation a commencé dans la langue maternelle, et que l'apprentissage de la langue 2 vient ensuite. Or, dit-elle (page 11), ce n'est pas le cas la plupart du temps en langue seconde.

Pour confirmer cette réticence, dans le cas du Cameroun, il faut bien dire que la situation en terme de langue 1 et 2 n'est pas toujours évidente. A considérer le corpus 6, on constate en effet que de nombreux jeunes parlent les deux langues à la maison, et ce, avant toute scolarisation. Ils continuent d'ailleurs de parler les deux ou trois langues assez naturellement. Pourtant, le discours officiel a tranché, et d'après le corpus 7, relatif aux objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du

⁷⁶ VERDELHAN-BOURGADE, M., (2002), *le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, Puf.

⁷⁷ GALISSON, R., COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

français au Cameroun Francophone⁷⁸, il n'existe aucune équivoque:

Pour l'élève camerounais francophone, le français, qui est une des langues de scolarisation, est considéré comme langue seconde 1 et doit être enseigné comme tel. Une bonne maîtrise de la langue de scolarisation est l'une des conditions de réussite à l'école primaire : la langue de scolarisation est en effet le support des autres apprentissages et, plus tard, devient l'outil de préparation à la vie professionnelle. Pour ces raisons, l'enseignant doit accorder une attention particulière à l'enseignement de la langue seconde 1 de scolarisation.

Nous pouvons remarquer au passage le ton on ne peut plus directif des deuxième et troisième lignes de cette citation: «...doit être enseigné comme tel», ce qui didactiquement pourrait faire frémir, même si administrativement les enseignants camerounais - comme ceux d'ailleurs le vivent souvent pour d'autres indications similaires émanant des pyramidales autorités en charge de l'éducation - pourraient dire qu'ils en ont vu d'autres.

Considérant l'aspect des démarches pédagogiques, au vu des résultats que nous venons de signaler ci-dessus, l'élève camerounais se reconnaîtrait difficilement dans la configuration selon laquelle, d'après Cuq (2003: 109)⁷⁹:

Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche.

En revanche, nous pouvons confirmer, d'après le corpus 10, que les programmes camerounais se rapprochent du scénario décrit plus bas dans les mêmes ouvrage et page, Cuq (2003, op.cit) :

⁷⁸ Cameroun francophone au sens linguistique et non politico-historique où cette expression désignait une entité administrative séparée du Cameroun anglophone, soit avant 1972.

⁷⁹ CUQ, J.-P., (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International-Asdifle.

En contexte moyennement ou faiblement francophone, la classe sera le lieu principal d'élaboration et de mise en pratique d'une compétence en français, ce qui se traduit par une interpénétration constante des activités centrées sur la maîtrise de la langue (exercices de systématisation, activités de réflexion sur la langue) et de celles portant sur la maîtrise des discours, dans un certain nombre de champs de compétence (savoir lire, savoir écrire, savoir s'exprimer à l'oral), d'où une plus forte densité des apprentissages.

Le même ouvrage évoque un «certain empirisme» qui prévaut avec l'association des activités de communication et des travaux d'écriture «dans la tradition scolaire la plus classique».

Au Cameroun, le choix se veut pourtant plus clair que ce flou artistique décrit, selon les nouveaux programmes de français, du corpus 10, on peut effectivement extraire:

*La méthode sera essentiellement **communicative** et s'inspirera de situations familières à l'enfant pour lui faciliter la compréhension et lui permettre de mieux s'enraciner dans son milieu.*

Le milieu dont il est question est bel et bien francophone avec une forte présence de la langue française; situation qui fait le lit des revendications classificatoires de certains linguistes et littéraires camerounais dont nous exposerons le point de vue dans la sous-section infra réservée au français langue étrangère.

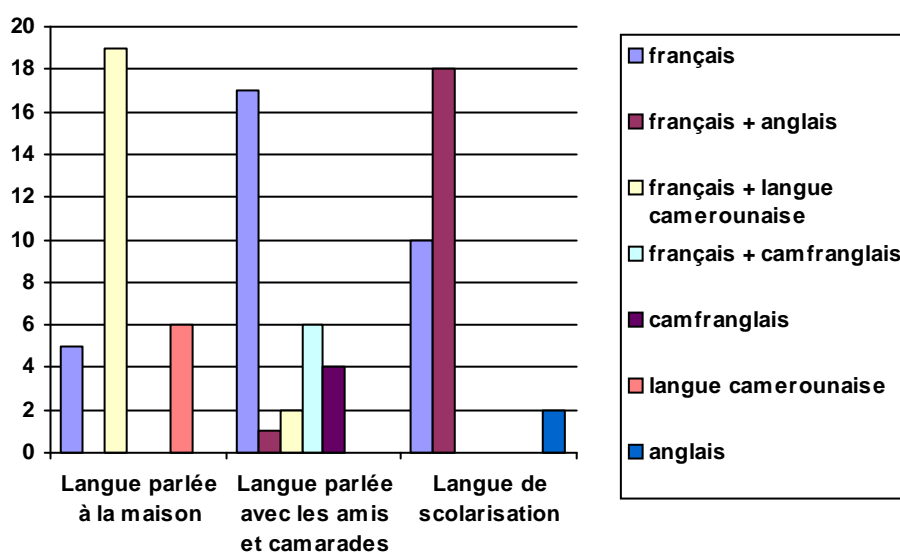
A titre de rappel, à la maison avec leurs parents et frères, 19 jeunes sur 30 affirment qu'ils communiquent à la fois en français et en une langue camerounaise, qui serait leur «langue maternelle»; 5 reconnaissent ne parler que la langue française à la maison; et 6 d'entre eux ne parlent qu'une langue camerounaise.

Quant à la communication avec leurs pairs, elle est entièrement dominée par le français, puisque 17/30 l'affirment, que nous pouvons rapprocher des 6/30 qui parlent le camfranglais; contre 2/30 qui revendiquent la langue camerounaise comme langue de communication avec amis et camarades.

Compte tenu de l'abondance des observables et pour une meilleure visualisation, nous nous permettrons, au lieu d'indiquer des chiffres et pourcentages,

de recopier les tableaux les plus pertinents, à l'instar du corpus 6 pour notre niveau d'analyse, et ce d'autant plus que nous sommes conscient de ne pas pouvoir en achever l'interprétation. Après notre lecture, il restera en effet beaucoup d'autres choses à dire sur ce corpus, comme d'ailleurs sur tous les autres, sauf à prétendre à une impossible exhaustivité. L'approche systémique, de plus, s'appuie sur une vision plus schématique que statistique.

Personnellement, après nous en être servi très longtemps – depuis au moins l'année 1993 - nous n'accordons plus une valeur essentielle à ces chiffres qui peuvent évoluer d'un échantillon à un autre ; d'une période à une autre ; d'un enquêteur à un autre ; d'un instrument d'enquête à un autre. Nous préférons les considérer comme des approximations. C'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas recouru à des logiciels statistiques comme TROPES, qui auraient sans doute donné une lecture plus rigoureuse des données. Les seules tendances (entendues comme courbes ou parts graphiques) nous intéresseront.



Nous nous rendons compte à la lecture globale de ce tableau, que le scénario le plus habituel, dans la communication familiale, est la combinaison d'une langue camerounaise et de la langue française, ce qui nous donne, au lieu du bilinguisme annoncé par les textes officiels, une réelle diglossie;

La communication avec les pairs se déroule majoritairement en français ;

L'anglais et le français se partagent la territoire scolaire, avec évidemment, une prédominance de français.

Nous en déduisons que l'exposition à la langue française est très forte, et que

la classification exclusive du français camerounais dans la catégorie linguistique de FLS repose sur une volonté arbitraire de systématiser, de catégoriser à tout prix. Quant à nous, nous reconnaissons la diversité des statuts du français au Cameroun. Nous reconnaissons que le FLS, au sens francophone, (francophonique? si nous pouvons nous permettre ce néologisme) est présent au Cameroun. Ailleurs, nous ne serions pas admis à l'appeler ainsi. En commençant par la France métropolitaine elle-même où cet acronyme signifie institutionnellement autre chose.

A.5 .2.1.1 :Le FLS en France

L'éducation nationale française, elle, conçoit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le FLS peut dans ce cas se traduire par «français langue de scolarisation »⁸⁰.

Dans les deux définitions, le FLS est pratiqué par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquels le français doit permettre, non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours. Le FLS en France est considéré comme un « domaine pédagogique de transition ». La différence entre cette conception et celle africaine est qu'en France, l'élève nouvellement arrivé reste le plus souvent dans le pays et devient français, ce qui donne une finalité autre au FLS : il est considéré comme une langue transitoire, une espèce d'interlangue institutionnalisée.

Le FLS assure en effet le passage du FLE au français langue maternelle FLM. Le FLS serait donc une phase intermédiaire entre la communication élémentaire et la maîtrise parfaite de la langue et du métalangage. On peut dire que le FLS est plus précisément une langue spécifique à l'école, celle qui permet de suivre une scolarité avec une prépondérance de l'écrit.

Nous n'avons pas enquêté dessus, mais nous pouvons conjecturer que cette acception de FLS soit aussi présente au Cameroun. Dans l'affirmative, elle ne serait tout de même pas en majorité. La conception canadienne, quant à elle, pourrait également s'illustrer au Cameroun. Mais quelle est-elle ?

A.5.2.1.2 : LE FLS au Canada

Au Canada, la situation est assez différente et la volonté de démêlement amène les théoriciens canadiens à considérer, contrairement au modèle africain ou

⁸⁰ Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, (2000), *Le français langue*

français que nous venons d'évoquer, qu'un locuteur de *français langue seconde* est une personne ayant appris le français **après** la puberté. Ce bilinguisme successif s'oppose donc au bilinguisme simultané (deux langues apprises en même temps) et permet d'expliquer en quoi les caractéristiques sont différentes. En effet, l'appropriation d'une langue seconde se fondant sur un acquis linguistique initial, la langue première y est toujours langue de référence. Une personne ayant commencé à apprendre le français à l'école maternelle, par exemple, n'est donc pas un locuteur de français langue seconde, le français faisant partie de ses langues premières. Une langue seconde sera, selon cette hypothèse, une langue apprise **après** la puberté. Par le fait même, une langue première est une langue apprise **avant** la puberté. Ainsi, si une personne peut avoir appris plus d'une langue avant la puberté, comme c'est le cas au Cameroun, en référence au corpus 6, on en dirait qu'elle a plus d'une langue première. L'avantage d'une telle présentation est d'être plus simple à repérer, de permettre une lisibilité des différents types d'apprenants.

A.5.2.1.3 : Le FLS en Belgique

Selon J.-M. Defays (2003: 32) , en Belgique,

Le français langue seconde concerne plutôt le public défavorisé des immigrés déshérités, peu scolarisés, voire analphabètes, et non celui des cadres internationaux ou des étudiants étrangers, de sorte qu'on l'a parfois appelé le «français langue étrangère du pauvre» car il bénéficie effectivement de peu de moyens financiers et pédagogiques

Cette vision, si elle a son explication dans son contexte, nous éloigne de plus en plus de ce que nous commençons à percevoir du concept. En effet, il s'y mêle des considérations dépréciatives de son utilisation, quand nous en avons, que ce soit dans le cas des contextes africains, canadiens ou français, une vision moins marquée sociologiquement. La configuration belge est difficile à détecter au Cameroun, étant donné le caractère égalitaire de l'orientation éducative locale.

Vue synoptique des conceptions de la notion FLS

Modalités Concepts	Zones géographiques de référence	Acquisition chronologique	Lieu et mode d'appropriation	Langue de scolarisation	Langue de communication courante
F.L.M.	France	L1	Entourage familial Interactions sociales	Oui	Oui
F.L.E.	France, Etranger	L2, L3...	Situation scolaire Enseignement	Non	Non
F.L.S.	France (CLIN)	L2, L3...	Situation scolaire et/ou extra-scolaire Enseignement et/ou communication spontanée	Oui	Oui
	Afrique noire			Non	Oui
	Maghreb			Non	Non
	Sections françaises à l'étranger ...			Non	Non

Nous ne pouvons guère, dans les circonstances actuelles, nous permettre de trancher en faveur d'un classement ou d'un autre, puisqu'il s'agit ici de jeter un regard, le plus panoramique possible, sur le concept FLS. Nous pourrions revenir plus loin, dans la troisième grande partie de ces travaux, sur le contexte

camerounais et sur la difficulté qu'il y aurait à classer les apprenants de cette école et à planifier «équitablement».

Nous voulons à la suite de ce regard statutaire, examiner la question des représentations des locuteurs camerounais sur la langue française.

A.5.2.2 : Le français camerounais, langue maternelle?

Deux points de vue seront considérés ici :

- celui des chercheurs camerounais nationalistes, et d'autres orientations internationales ;

- celui des jeunes, qui nous semble dénué de toutes visées politiciennes.

A.5.2.2.1 : Le point de vue des chercheurs camerounais

Contestant le statut de langue seconde au français camerounais, certains linguistes, professeurs de français, certainement amoureux de la langue française et satisfaits de sa place prédominante, vont jusqu'à réclamer un statut particulier à cette langue qu'ils croient avoir suffisamment domestiquée pour en faire une langue maternelle. E. Matateyou (2000)⁸¹, comme beaucoup de linguistes camerounais, pense d'ailleurs qu'il faudrait dépasser les concepts de langue seconde, langue étrangère, langue étrangère privilégiée et autres, pour considérer la langue française comme un outil de développement. D'autant plus que selon lui :

Des milliers de Camerounais aujourd'hui ont eu le français comme première langue de communication à leur naissance et continuent à l'utiliser dans leur vie de tous les jours : églises, marchés, stades, transports, bureaux, écoles, maisons familiales.[...] Dès lors, il s'avère que pour un enfant qui acquiert le français dans ce contexte comme premier outil de communication dans sa vie, il serait erroné de le considérer comme une langue seconde ou étrangère.

Les situations de couples mixtes, poursuit ce professeur de français à l'ENS

⁸¹ MATATEYOU, E., (2000), « L'actualité du français dans le contexte multilingue au Cameroun :

de Yaoundé, où les mariés sont locuteurs de langues différentes, illustrent ce point de vue, parce que les enfants issus d'une telle union ont généralement pour première langue de communication, celle parlée par le père et la mère, c'est-à-dire... le français.

A.5.2.2.2 : Les représentations sociolinguistiques du français camerounais

Le point de vue le plus intéressant vient des élèves dont les représentations ont été interrogées. Le terme représentation a cessé d'appartenir au champ disciplinaire de la philosophie, de la psychologie ou de la sociologie, même s'il faut reconnaître avec V. Castellotti (2001, 22)⁸², que c'est cette dernière discipline qui va les remettre au goût du jour. La sociolinguistique s'en est fait un motif de recherche, et bon nombre d'études s'appuient sur les images, souvent stéréotypées, valorisantes ou inhibantes qui influencent l'apprentissage d'une langue. Ces images peuvent découler de la langue elle-même, de ses locuteurs, ou des pays où la langue est parlée. Au-delà de la prégnance de ces images, il s'ajoute d'autres considérations disciplinaires en rapport avec le statut que Castellotti - rappelant Besse, Candelier, Dabène, Galisson – présente comme étant spécifique, dans l'institution scolaire. La non prise en compte de cette particularité peut générer :

Un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage empreinte d'habitudes scolastiques et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues..

Castellotti (op.cit, 25)

Dans ces représentations, les relations entre les différentes langues et, tout particulièrement, le lien ou le recours à la langue première, occupent, selon elle, une place de choix.

Dans le cas du Cameroun, le corpus révèle que pour 27/30 des jeunes interrogés, la langue française est très importante; seuls 2/30 pensent qu'elle ne l'est pas, alors qu'un d'entre eux la trouve assez importante, on pourrait dire, sans

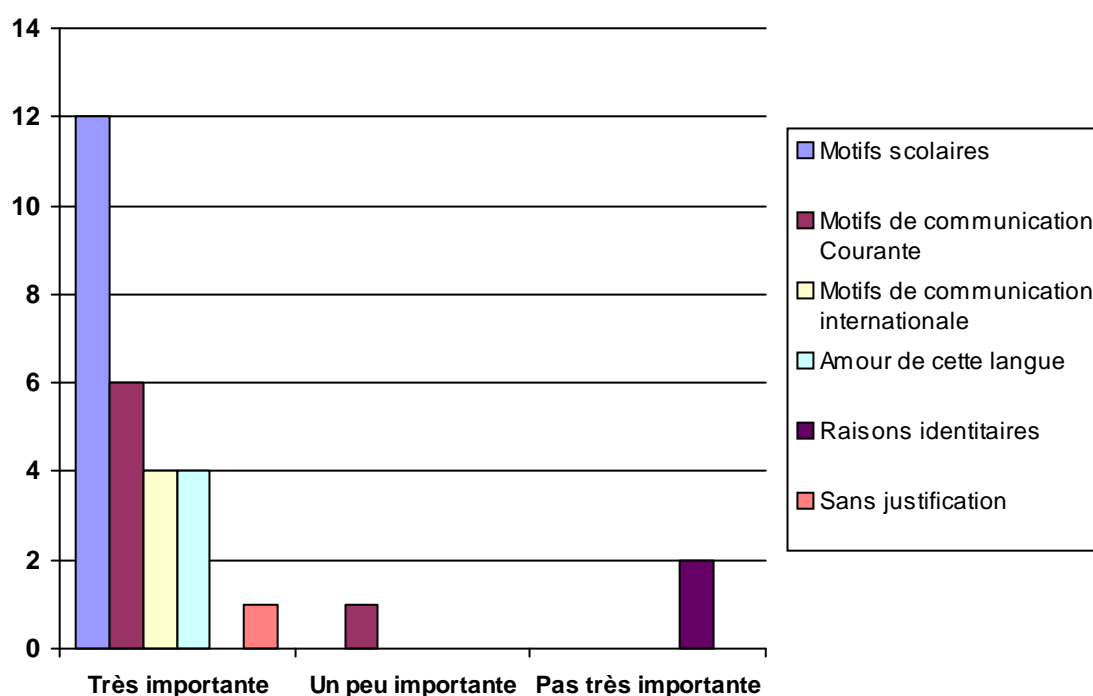
intégration et dialogue. », in, Revue de l'APFA-OI, numéro spécial, juillet 2000, (p. 12-13)

⁸² CASTELLOTTI, V., (2001), Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, in Castellotti, (dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Presses de l'Université de Rouen.

enthousiasme débordant.

Parmi les 27 qui la trouvent très importante, près de la moitié, 12 précisément, mettent en avant les motifs scolaires ; 6 l'apprennent pour des besoins de communication courante ; 4 pensent à la communication internationale, 4 également disent apprendre cette langue par amour pour elle.

Nous en retenons la place prépondérante du français aux yeux des jeunes, et les représentations positives qu'ils en ont. Le plus intéressant se trouve dans la motivation qu'ils en donnent :



Pour rester proche de l'option interprétative choisie, nous procédons à une lecture globale de l'image, comme le préconise la modélisation systémique. Aussi remarquons-nous que la ligne verticale bleue, de loin la plus marquée, désigne l'intérêt principal des jeunes vis-à-vis de la langue française.

La violette suit pour représenter le motif communicationnel : la communication courante, et cela est tout à fait remarquable. Une fois de plus, il est difficile de dire que les jeunes Camerounais n'aient pas l'occasion de pratiquer la langue française en dehors de la classe; ils la revendiquent comme support quotidien de communication. Nous n'en prendrons cependant pas partie, puisque telle n'est pas notre entreprise. Il s'agit d'un élément que nous saurons mettre en lien avec un autre, précisément le point de vue des enseignants.

Pour les enseignants interrogés dans le corpus 6 , la langue française au Cameroun a un statut ambigu, plutôt complexe. Pour obtenir des informations sur

leurs représentations, nous avons élaboré un tableau récapitulatif de la définition que la doxa sociolinguistique donne des concepts FLM, FLS et FLE, et sélectionné un échantillon aléatoire de villes camerounaises distinctes par leur démographie et leur mixité :

Nous avons choisi comme métropoles : Yaoundé et Douala, qui sont par ailleurs les capitales politique et économique du pays, chefs-lieux de province, avec, si nous prenons en compte les périphéries, une population de près de deux millions d'habitants chacune.

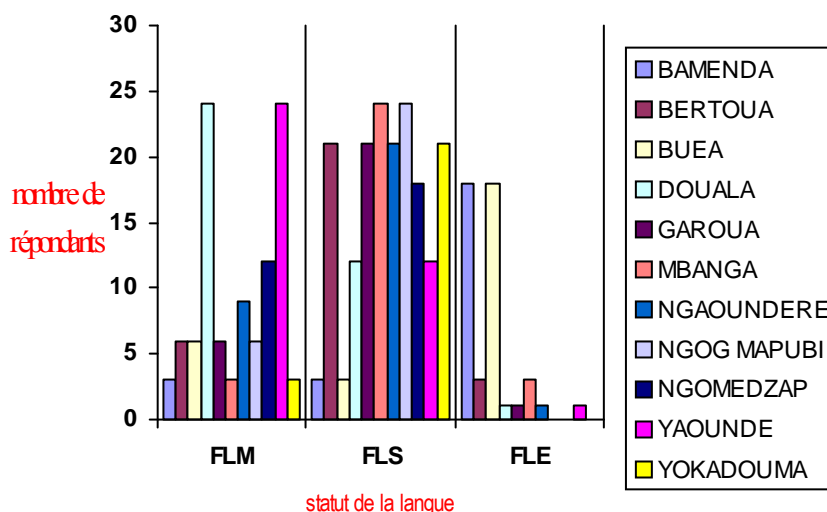
Nous avons choisi deux principales villes du Cameroun «anglophone» : Bamenda et Buéa, qui ont une population de près de 500.000 habitants chacune.

D'autres agglomérations de moyenne importance ont également été prises en compte : Garoua, Yokadouma, Ngaoundéré, Bertoua .

Nous n'avons pas oublié d'intégrer des villes de moindre importance, comme Ngomedzap, Ngog Mapubi, toutes situées en zone historiquement francophone.

Mbanga a un statut un peu particulier parce qu'il se situe entre les villes de Douala, francophone, et Buéa, anglophone, de même qu'il est une étape charnière vers les villes du Mungo et de l'Ouest que sont Nkongsamba, et Bangangté.

Le français n'a pas le même statut ici et là, comme on le constate avec les résultats du questionnaire.

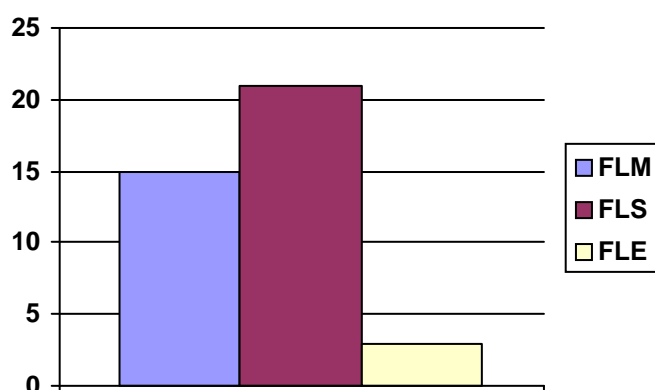


Pour ces enseignants, et la concentration des réponses montantes dans la case FLS du graphique le démontre, les thèses qui postulent le statut de FLS sont véridiques. Cependant tout œil peut aussi observer que le FLM se porte très bien à

Yaoundé et à Douala. Tant et si bien que cette «exclusivité française» en finit par concurrencer localement son «colistier»⁸³. Le FLE n'est pas du tout absent puisque sa couleur apparaît prédominante dans les villes anglophones du Cameroun que sont Bamenda et Buéa.

Nul doute que nous sommes là en face d'un kaléidoscope linguistique, avec une intrication de couleurs et de tons qui commande la plus grande prudence dans la gestion sociolinguistique, et partant didactique.

Bien plus renforçant cette interrogation, nous avons demandé aux mêmes enseignants de faire un classement grossièrement global, et nous en avons obtenu le tableau suivant :



Si nous en croyons ce tableau, les enseignants camerounais pensent qu'ils se trouvent parallèlement en FLS, majoritaire, et en FLM. Confirmant de facto les travaux de chercheurs comme Bitjaa Kody Z. Denis (op. cit.) qui avait montré, dans une enquête quantitative sur la dynamique des langues à Yaoundé, que l'usage des langues nationales est en voie de disparition jusqu'au sein des ménages endogamiques, bastions présumés de leur usage. À travers cette étude, les adultes francophones déclaraient qu'en famille ils utilisaient la langue maternelle dans 52% des situations, contre 42% de temps d'utilisation du français. Les jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans les mêmes ménages déclaraient qu'ils utilisaient le français à 70% dans les mêmes situations de communication familiale contre 25% de temps d'utilisation des langues familiales potentielles. D'autre part, 32% des jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans la ville de Yaoundé affirmaient ne parler aucune langue camerounaise et n'avoir que le français comme langue de communication.

⁸³ Colistier au sens paradigmatique qui distingue le FLM du FLS et du FLE

Notre expérience propre nous a mis dans une situation analogue. Fils d'un couple d'instituteurs, nous sommes né et avons grandi dans un «camp» réservé aux familles d'enseignants de l'école primaire publique de la ville de Ngomedzap. Nous avons dû cohabiter, communiquer, jouer, collaborer avec les jeunes d'autres familles dans les langues les plus diverses. Nous nous rappelons que nous communiquions invariablement en ewondo, bassa, bulu, bafia, même si la première langue citée était plus courante, puisque nous séjournions dans son aire. Beaucoup de jeunes issus de cette sorte de «cité» ont acquis un plurilinguisme presque maternel. En faisant un bilan rapide de cette situation sociolinguistique originale :

- nous avons en commun le français et l'anglais comme langues officielles ;

- nous avons chacun sa langue «maternelle» ;

- nous acquérions assez naturellement d'autres langues camerounaises, par nécessité sociologique, et par solidarité à nos camarades de jeux;

- plus tard au collège, dès la classe de sixième, au séminaire Saint-Paul de la ville de Mbalmayo, nous avons dû apprendre en plus de l'anglais et du français, l'allemand, le latin, le grec ;

- de plus, l'apprentissage en/de la langue ewondo était imposé à tous les séminaristes qui devaient suivre leurs cours en ewondo, mais aussi prendre part à l'office religieux quotidien célébré en cette langue.

Il nous vient une anecdote sur les essais de scolarisation en langue ewondo faits par un enseignant de mathématiques volontariste, qui expliquait son cours en des phrases comme :

Nyo fois nyo égale nyo.

Une adaptation linguistique locale de la multiplication, qui serait en français, par exemple :

Deux fois deux égalent quatre.

La traduction littérale donnerait plutôt :

Celui-ci fois celui-ci égalent celui-ci

Le vocable *Nyo* fonctionne ici comme un mot passe-partout, censé symboliser

toutes les valeurs mathématiques qui n'étaient pas encore - et qui ne le sont pas de nos jours – traduites en langues camerounaises.

Nous ne l'évoquons pas par simple projet de dérision, mais pour témoigner de la difficulté à formaliser les acclimatations linguistiques des vocabulaires scientifique, technologique et philosophique, réclamées par beaucoup d'intellectuels camerounais, recommandées par les orientations internationales, conformes au discours PLC (Calvet, 2002)⁸⁴.

A.5.2.3 : Le français camerounais : langue étrangère ?

Le cas du FLE ne sera pas approfondi ici, parce que nous avons choisi de traiter du FLS, et de la partie francophone du système éducatif. Nous devons tout de même remarquer que le FLE est signalé, par les enquêtés, dans les zones habituellement classées du côté du FLS. L'explication, si nous pouvons en risquer, est l'extrême mobilité des populations camerounaises, dont les fonctionnaires sont susceptibles d'être mutés en toutes villes et localités, sans préavis ni consultation. L'exode rural - qui voit les jeunes désertir les villages pour des agglomérations plus importantes où ils pourraient éventuellement trouver un emploi ou s'épanouir dans un environnement rêvé - est un autre motif de mobilité et de brassage linguistique. Quant à savoir si pour autant les populations FLE migrantes n'en deviennent pas FLS, il ne nous est pas aisé de répondre de manière généralisante.

S'il nous fallait conclure sur cette partie modulaire, nous dirions que le statut du français au Cameroun relève d'une très grande complexité, et il serait intéressant de voir comment les curricula s'y rapportant sont élaborés et opérationnalisés. Peuvent-ils tenir compte de la diversité des usages ? Seront-ils de nature à favoriser l'intégration des TICE ?

⁸⁴ CALVET, L.-J., (2002), *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

Module B : La question curriculaire

Par question curriculaire, nous entendons aborder la question des programmes, d'enseignement et d'apprentissage dans le système éducatif camerounais. Partant de la définition générale du concept curriculum, nous enchaînerons avec sa signification systémique qui nous rapprochera de la notion de dispositif devant nous servir plus tard dans la troisième grande partie systémique.

B.2. : Définition du curriculum

Nous allons extraire l'essentiel de ce que nous allons dire dans cette tentative de définition de notre expérience personnelle d'étudiant en didactique des disciplines à l'ENS de Yaoundé, de 1992 à 1994, où nous étions rattachés au département des sciences de l'éducation, et où nous avons eu l'opportunité de suivre des cours de «curriculum development» dispensés par des professeurs anglophones. La plupart d'entre eux avaient fait leurs études en Amérique du Nord (aux Etats-Unis et au Canada). Par la suite, nous avons dû à notre tour dispenser le même cours dans les ENIEG à la sortie de l'ENS, pendant cinq années.

Pour mieux assimiler les cours qui nous étaient donnés en anglais, nous nous réfugions dans des lectures francophones se rapprochant des notions abordées par les enseignants, qui nous renvoyaient à des auteurs anglo-saxons que nous ne pouvions pas trouver sur le marché camerounais ; plus tard en situation d'enseignement, pour mieux dispenser nos cours de «curriculum development», nous nous sommes appuyé sur des auteurs comme L. D'Hainaut (1983), Forquin (1989), D. Hameline (1979), M. Pelpel (2002), qui nous étaient linguistiquement proches.

D'origine latine, le terme **curriculum** désigne un parcours qui peut être appliqué à la vie, et on parlera de **curriculum vitae**, bien connu des usagers des diverses administrations. Mais il peut se rapporter à l'éducation et désigner dans son acception anglo-saxonne, la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. L'approche

classique du curriculum est descendante : partant du sommet vers la base et se déclinant en :

- fins/finalités défini(e)s par les autorités politiques internationales, nationales ou régionales ;

- objectifs généraux qui sont prescrits au niveau administratif gouvernemental ou scolaire d'après les finalités ;

- objectifs pédagogiques dont se chargent les pyramidaux superviseurs pédagogiques⁸⁵ (corps d'inspecteurs, chefs d'établissement et coordonnateurs pédagogiques ou disciplinaires) ;

- objectifs pédagogiques opérationnels (les fameux O.P.O.) que chaque enseignant est censé formuler dans la préparation de son cours.

Ainsi énoncée, la définition du curriculum n'est pas très différente de celle de programme scolaire ou de parcours scolaire, de plan d'études ou de parcours éducationnel, tous termes synonymes selon les importateurs de cette notion en France, tel Forquin (op.cit) . Au nom de cette synonymie, J.P. Cuq et I.Gruca (op.cit. : 57) affirment assez péremptoirement que ce concept n'est pas importable en France, en Europe, avant de modaliser leur propos en lui reconnaissant une place importante dans le FLS, au motif qu'il permettrait la prise en compte de l'environnement anthropologique, dont l'ignorance serait souvent «*source de graves échecs pour l'appropriation de la langue elle-même*» (page 59).

Ce que nous croyons savoir du curriculum, à la différence de ses synonymes proposés par ces deux auteurs, c'est qu'en dehors des aspects formels, ce concept intègre les aspects non-formels et informels de l'éducation. Une véritable approche curriculaire s'intéressant à la fois à ce qui est indiqué dans les programmes, mais aussi à ce qui ne l'est pas formellement ; à ce qui influence l'apprentissage et même bien souvent aussi l'enseignement.

⁸⁵ La supervision pédagogique doit être comprise au sens large qui intègre à la fois l'inspection que nous connaissons dans les milieux éducatifs francophones, mais aussi la « supervision » anglo-saxonne, où il est attendu du **supervisor** qu'il concilie à la fois des compétences de contrôleur, celles d'évaluateur, celles d'**auditeur** surtout, entendu dans ce dernier cas comme un adjuvant éducatif de l'enseignant, qui lui permet résoudre qui se posent à lui. Ces problèmes qui peuvent être administratifs, psychologiques ou didactiques. En ce sens, l'intervention du supervisor est plutôt attendue que redoutée par le praticien, qui en espère une opportunité de résoudre ses difficultés conjoncturelles, pédagogiques ou relationnelles.

- Le formel étant représenté par les institutions (structures, ressources et contenus d'enseignement) consacrées à l'éducation ;
- le non-formel s'incarnant dans celles dont la fonction première est autre que l'éducation, mais qui l'influencent de manière notable, sans forcément en avoir la légitimité ou la qualification ;
- l'informel quant à lui évoquant toutes les influences incidentes qui émanent des fréquentations (physiques ou virtuelles) d'un apprenant et qui peuvent se situer en dehors de tout contexte institutionnel.

Cette distinction, toute anglo-saxonne qu'elle soit, serait pourtant susceptible d'éclairer sur les dissertations d'auteurs francophones notables comme P. Perrenoud⁸⁶, qui évoquent le curriculum comme un miroir des aspirations des apprenants et des influences sociales, au-delà de l'intentionnalité initiale de ses concepteurs. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. Nous avons d'un côté, les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, et de l'autre la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Cet auteur, s'appuyant sans doute sur les travaux des sociologues comme Bourdieu et Passeron, qui ont parlé de l'école comme d'un «appareil idéologique de l'Etat»⁸⁷, identifie le **curriculum prescrit** ou **formel** du **curriculum réel** et du **curriculum caché**, pour signifier le décalage qu'on observerait entre les intentions, les proclamations, les actions et l'influence réelle, plus insidieuse et imprévisible, parfois perverse (Perrenoud : 1995)⁸⁸.

B.3 : Une vision systémique du curriculum

La vision globale du curriculum, que nous venons d'ébaucher, rejoint le «développement du curriculum» qu'évoque D. Lehmann (1995, 19)⁸⁹, traduisant

⁸⁶ PERRENOUD, P. (2002), «Les conceptions changeantes du curriculum prescrit, hypothèses», in *Educateur*, Numéro spécial : *Un siècle d'éducation en Suisse romande*, n°1, (p. 48-52).

⁸⁷ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. de Minuit.

⁸⁸ PERRENOUD, P., (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluations*, Genève, Droz.

⁸⁹ LEHMANN, D., (1995), «Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums.», in, COSTE, D., LEHMANN, D., (coord.), (1995), *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, E.L.A.,

Robert K. Johnson, qui «*inclut toutes les démarches adéquates de prise de décision par tous les participants*». Il précise aussi que les «*participants*» dont il est question ici ne sont pas seulement l'enseignant et les apprenants, mais tous les responsables qui gravitent autour de l'école, qu'ils soient ou non membres de la corporation. Ce qui rappelle le concept de «*communauté éducative*» qu'on retrouve dans les textes de loi camerounais sur l'éducation. La thèse fondamentale de cette vision est que fatalement, les contenus d'enseignement échappent largement aux prises des seuls pédagogues ou didacticiens, parce que c'est la société qui façonne ses écoles. Ce qui amène C. Springer (1995, 125)⁹⁰ à ne pas confondre les synonymes sus évoqués au concept curriculum. Selon lui, même quand la «*programmation didactique*» s'appuierait sur une analyse des besoins, pour aboutir à la proposition d'un programme ou d'un dispositif de formation, elle n'en atteindrait pas le standard curriculaire, dont l'intérêt est de trois ordres :

1- sa capacité à intégrer une réflexion épistémologique et axiologique, il relève de la philosophie de l'éducation ;

2- son souci de tenir compte à la fois des caractéristiques de l'environnement et des spécificités des apprenants, il relève aussi de la sociologie de l'éducation ;

4- la priorité accordée à l'apprenant en tant que destinataire et acteur de la formation, il relève enfin de la pédagogie générale. C'est parce que le curriculum intègre les différentes composantes de l'infrastructure pédagogique et parce qu'il offre une démarche méthodique, comme celle du modèle systémique, qu'il apporte renouveau et professionnalisme à la didactique des langues.

Grâce à cette orientation, nous sommes bien plus avancé dans la compréhension du concept curriculum, nous démarquant de facto de la logique de J.P. Cuq et I. Gruca (op.cit.). Pour nous, comme pour cet auteur, le curriculum n'est pas seulement un plan d'études, ni un programme d'études ou de formation, ni même un «*parcours éducationnel*», il recèle une ambition plus systémique, pouvant

n°98, Avril-juin, Paris, Didier Erudition. (P. 8-22).

⁹⁰ SPRINGER, C., (1995), « curriculum en langues et formation continue des adultes », in COSTE, D.,

s'étendre sur une dimension téléologique légitime lorsqu'il s'agit des langues. C'est ce qui suggère à Springer ces mots :

La prise en compte prioritaire des systèmes de valeurs en éducation, la dimension «éducative» de l'enseignement/apprentissage des langues pour les adultes est en effet primordiale.

Cette orientation centrée sur les valeurs est partagée par C. Depover, et B. Noël (2005, 8),⁹¹ qui soutiennent que :

Lorsqu'on parle de réforme du curriculum, on s'intéresse non seulement à des changements qui concernent le fonctionnement quotidien de la classe mais aussi aux valeurs et aux options qui guideront les choix éducatifs d'une société à un moment déterminé de son évolution.

A ce niveau de l'analyse, le plus dur reste à faire, parce qu'au-delà de cette énonciation, il se pose le problème de la désignation d'une instance élaboratrice des programmes, parce que, de la compétence de cette instance, de sa marge de manoeuvre et de ses intérêts dépendra l'élaboration des curricula.

B.3.1 : L'élaboration des curricula

Il est généralement admis que la mise en place d'une élaboration des curricula implique une «contextualisation»; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants; mais au plan collectif et macrostructurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions :

LEHMANN, D., (op.cit.), (P. 119-127).

⁹¹ DEPOVER, C., NOËL, B., (2005), *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan.

- *une dimension socioculturelle et économique* : la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ;
- *une dimension méthodologique* : un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ;
- *une dimension terminologique* ; certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation;
- *et une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants*, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective.

En pratique, l'élaboration des curricula varie selon les cas et selon les traditions en vigueur dans tel ou tel pays ; telle ou telle région. Dans tous les cas, l'élaborateur réfère soit à un profil abstrait de l'élève, soit à «un profil nostalgique» (c'est-à-dire la manière dont l'élaborateur ou le groupe d'élaborateurs ont été eux-mêmes formés), soit encore à la logique interne et à l'épistémologie de la science correspondant à la discipline en question. D'autres voies, plus pédocentriques, ambitionnent de prendre en compte les besoins de l'apprenant, ceux de son environnement, ses expériences ainsi que ses représentations.

X. Roegiers⁹² distingue à ce sujet **une logique de l'expertise** et **une logique de projet et de participation**. Dans le premier cas, le travail est confié à un ou des expert(s) réel(s) ou supposé(s) ; dans le second, on fait appel à des partenaires ayant des profils estimés complémentaires : des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des parents d'élèves, des représentants d'instances éducatives. L'idéal serait d'associer les apprenants eux-mêmes, de partir de leurs préoccupations et de leurs représentations.

Quelle que soit la logique adoptée, même si c'est la participative qui nous séduit le plus, il n'en demeure pas moins que l'essentiel demeure dans la mise en

⁹² ROEGIERS, X., (1997), Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer, Bruxelles, De Boeck Université.

œuvre de ce que D. Coste (1995, 82)⁹³ appelle les « dispositifs modulaires », qu'il définit lui-même comme :

Des organisations en unités ayant leur cohérence propre et relativement autonomisables, en synchronie aussi bien qu'en diachronie, les unes par rapport aux autres.

Le concept de dispositif, plusieurs fois évoqué, mérite que nous nous y arrêtions, pour un essai de définition et plus tard, pour un usage évaluatif et prospectif de la situation camerounaise.

B.3.2 : La notion de dispositif

Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007 suggère par **dispositif** « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan. » Aussi parle-t-on dans cette acception de *dispositif d'attaque, de défense; dispositif policier, mettre en place un dispositif.*

Cette définition contient deux mots qui sont eux-mêmes difficiles à cerner : les *moyens* et le *plan*, qui n'en rendent pas la compréhension facile.

C. Montandon (2002, 1) signale l'usage de plus en plus récurrent du terme dispositif, soit dans les textes officiels, soit dans la littérature éducative. Dénonçant le discours ambigu sur ce mot, qui sert à désigner en France, tantôt les TPE (travaux pédagogiques encadrés), soit les parcours diversifiés, soit simplement des séquences et cours, mais aussi, dans le meilleur des cas, les plates-formes de formation des enseignants, elle en vient à déplorer qu'il signifie rarement dispositifs d'apprentissage. D'après elle, il conviendrait d'avoir une approche globale qu'elle fait découler de la complexité, un dispositif devenant, (page 35) :

Un mixte, concret et abstrait, se matérialisant à travers une organisation spatiale et temporelle, s'appuyant sur des supports et des médiations instrumentales et méthodologiques [...] mixte, en tant que structure stable, composée d'invariants, instance instituée, et système dynamique, organisation stable, instance instituant, susceptible d'évoluer au cours des processus de formation et

⁹³ COSTE, D., (1995), « curriculum et pluralité », in, COSTE, D., LEHMANN, D., (Op.cit.), (P. 67-84.)

*d'apprentissage en fonction des interactions qui sont autant de rétro-
actions dans une démarche d'auto-organisation régulatrice.*

Le dispositif est , selon Depover et Noël (2005, 11)⁹⁴

*Un ensemble d'occasions d'apprentissage conçues et organisées en
fonction de besoins spécifiques.*

Plus péremptoirement :

*Pour notre part, nous considérons que la notion de dispositif se
distingue de celle de curriculum.*

Quant à nous, à la lumière de ce modèle théorique, nous allons pouvoir évaluer la situation camerounaise.

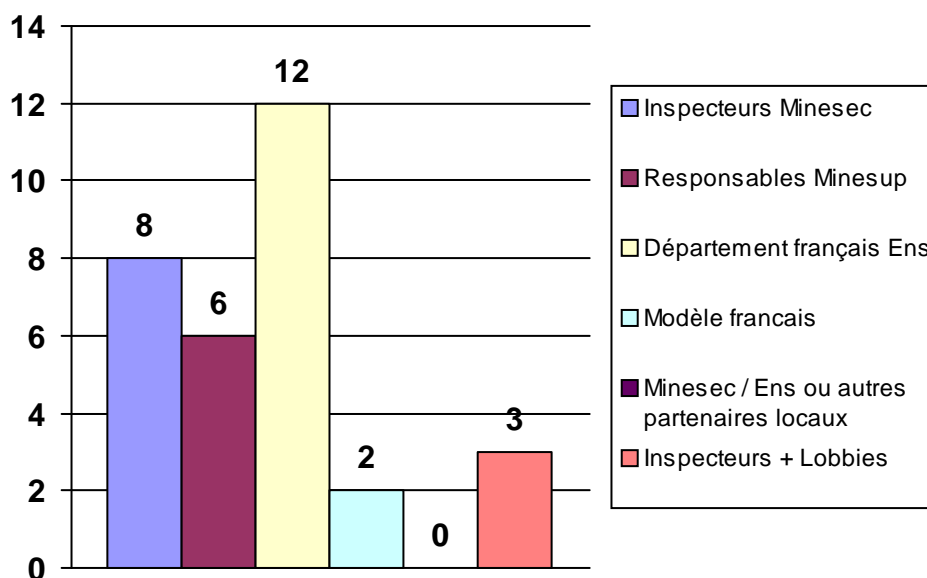
B.4 : L'enseignement/apprentissage du français au Cameroun

Vu le contexte particulier dans lequel le français est entré au Cameroun, nous pouvons légitimement nous demander comment cette discipline, devenue depuis lors instrumentale, puisque servant de support linguistique aux autres, a survécu aux élans d'indépendance et de reconquête des identités souvent exprimées par les Camerounais. En dehors de la nécessité de promotion sociale qu'expriment peu ou prou les apprenants camerounais, dont fait état Tabi-Manga (2000, op.cit.), on peut se demander quelle langue française aura été enseignée au Cameroun, et d'après quels référents, d'après quelles «valeurs». Pour être plus concret, qui aura élaboré les programmes de français au Cameroun ? La question des programmes de formation des enseignants de français elle-même dépend étroitement de l'élucidation de cette première énigme à laquelle nous allons nous atteler.

⁹⁴ DEPOVER, C., NOËL, B., (2005), *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan.

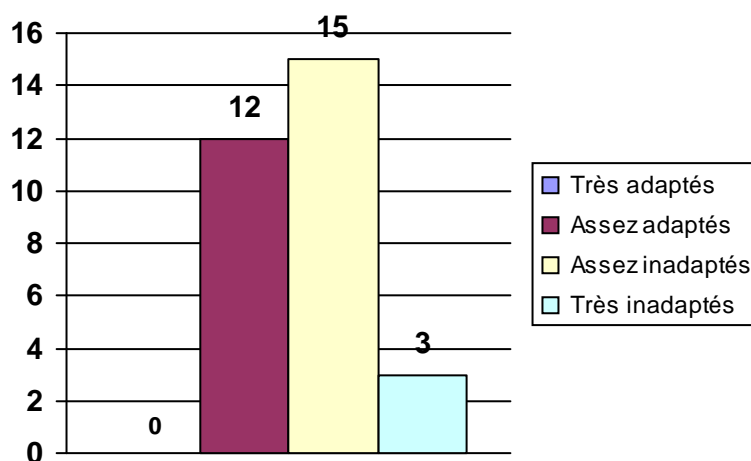
B.4.1 : L'élaboration des programmes de français

Nous avons voulu savoir qui élabore les programmes camerounais, de l'ENS du primaire et du secondaire. Voici l'idée que nos interlocuteurs en ont :



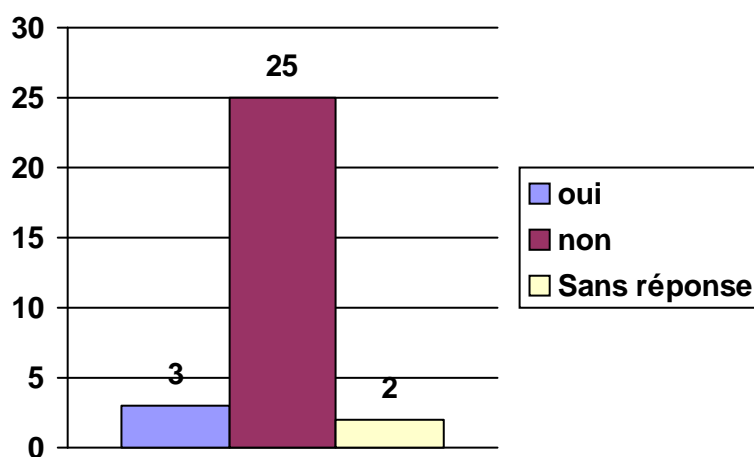
Il en ressort que, selon les enseignants rencontrés, les programmes sont surtout élaborés par le département de français de l'ENS ; hypothèse qui témoignerait d'une réelle autonomie des formateurs de l'ENS, mais qui ne réglerait pas le problème de l'adaptation de ce programme au public de destination des élèves-professeurs.

Nous avons ensuite requis leur représentation sur l'adaptation de ces programmes :



Il y a un relatif équilibre entre ceux qui les trouvent très adaptés et ceux qui pensent le contraire, mais la balance penche plus nettement vers les insatisfaits, si compte est tenu du nombre de ceux qui se déclarent très insatisfaits.

Quant à savoir s'ils ont souvent été associés à la conception des programmes, dans une hypothèse participative, il apparaît que les enseignants ne sont presque pas impliqués dans l'élaboration des programmes qui demeurent donc l'exclusivité des autorités pédagogiques. Ce que confirme la distribution qui suit :



Sur les programmes de français au Cameroun de manière globale, nous récupérons les données de notre entretien avec F.N.Bikoï, au **corpus 1**, qui renseigne sur la mainmise des inspecteurs français sur la définition des programmes :

Il y a toute une histoire de programmes tumultueuse : Le Cameroun appartenait à l'académie de Bordeaux, avec quelques autres; C'est les inspecteurs de Bordeaux qui opéraient au Cameroun. Pour l'enseignement primaire, les Français sont partis dans les années 90.

Quant à savoir par qui étaient et/ou sont élaborés les programmes de français, nous avons une réponse en deux temps :

Nous avons hérité de la tradition française, nous avons complètement copié. Jusqu'en 1960, il n'y avait pas de programme, il y avait des manuels. Chaque établissement avait ses manuels. Il n'y avait pas un programme tel qu'on le connaît aujourd'hui. Chez les Anglophones

jusqu'en 1970, il y avait le «syllabus» pour dire les matières qui viennent à l'examen et les contenus.

Puis nous apprenons que ce sont des inspecteurs français chargés spécifiquement d'élaborer ces programmes qui les ont définis. A en croire cet interlocuteur, le problème de leur contextualisation s'est évidemment posé puisque, selon lui, ces programmes ne répondent pas aux préoccupations des nationaux :

Pour moi les vrais programmes camerounais ont été réalisés par l'IPAR [Institut Pédagogique A vocation Rurale] entre 1970 et 1975, qui avait reçu mission de tenir compte de la politique de ruralisation du pays.

Au niveau du secondaire il y a eu un vaste projet d'harmonisation de l'enseignement francophone et anglophone, projet typiquement camerounais... Tout a été abandonné pour des raisons inconnues.

En quelque sorte, la question curriculaire est captive au Cameroun, et quand ce n'est pas la pesanteur externe qui s'exprime sous la forme d'intérêts financiers des éditeurs, les conflits nationaux prennent le pas; le législateur veut-il harmoniser les programmes entre les deux systèmes éducatifs, Monsieur Bikoï informe que le débat peut en être politisé et rendu par ce fait même impossible.

Les propos de notre interlocuteur semblent relayer ceux de J.M.P., Tedga (1988, 9)⁹⁵ :

L'implantation des institutions d'enseignement supérieur en Afrique noire francophone est essentiellement l'œuvre de la France. Elles devaient dispenser un savoir universel en mettant un accent particulier sur l'enseignement du français et de sa culture en général.

Cet auteur se veut encore plus explicite, estimant que le «transfert de compétence» s'est opéré presque sans une préparation préalable et sans objectifs prédéterminés :

⁹⁵ TEDGA, J., M., P., (1988), *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone, La catastrophe?*, Paris, l'Harmattan.

La preuve en est que les universités, devenues nationales, continuaient à dispenser encore pendant des années des programmes inadaptés aux réalités locales.

Si les programmes sont captifs, il serait intéressant de savoir quels enseignements et apprentissages ont pu être générés par ce contexte.

B.4.2 : La didactique du français au Cameroun

L'histoire de la didactique du français au Cameroun est relatée par Tabi - Manga (1983)⁹⁶.

Cet auteur part de l'époque coloniale, où la « méthode de traduction » était le recours initial, avant de céder la place à la « méthode directe », parce que les colons chargés de l'enseignement avaient estimé que la première n'avait pas fait la preuve de son efficacité. A la page 129, il précise le bien-fondé de cette approche :

Par la méthode directe, l'élève camerounais doit oublier nécessairement la nomenclature grammaticale et lexicale apprise auprès de sa mère. Il doit lui substituer une nouvelle qui le délie de la réalité environnante.

Evidemment, renseigne Tabi-Manga, l'élève devient tiraillé entre deux systèmes linguistiques qui présupposent deux projets différents, l'un basé sur l'observation naturelle des « aînés », et l'autre s'appuyant sur des exemples théoriques déconnectés de tout vécu. Un tel écartèlement a créé, selon l'auteur, « une atmosphère didactique traumatisante » contraignant l'élève camerounais à une acquisition du français « artificielle et insuffisamment profonde », générant des échecs scolaires découlant du « déracinement de l'enfant ».

Jusqu'en 1970, soit dix années après l'indépendance du pays, renseigne le linguiste :

L'enseignement du français se déroule dans une continuité

⁹⁶ TABI-MANGA, J., (1983), « Méthode d'enseignement du français au Cameroun : état de la question. » in Recherches ouvertes, Revue du département de français de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, N°6, Janvier 1983, (P. 128-134)

méthodologique. La recherche pédagogique manque d'audace et stagne par conséquent dans l'immobilisme.

A cause du manque d'enseignants et de chercheurs compétents ; et à cause de l'option monolingue choisie et imposée par les politiques.

C'est donc cette année que d'autres méthodes vont voir le jour, inspirées des procédures du CLAD⁹⁷ au bonheur également controversé. La première d'entre elles a été réalisée par des universitaires de Yaoundé : «pour bien parler le français», Il lui était notamment reproché d'être trop proche du contexte sénégalais et pas assez de celui camerounais.

Cette méthode sera remplacée par une autre élaborée par l'IPAR⁹⁸ qui privilégiera l'adaptation à l'environnement camerounais et se souciera d'éviter le psittacisme colonial. Mais il lui sera reproché de manquer de rigueur scientifique.

Par la suite, poursuit l'historien, les progrès de la linguistique seront de plus en plus intégrés à l'enseignement de la grammaire, notamment dans le secondaire, avec des méthodes comme «Grammaire et expression», mais qui sera aussi décrié par parents , élèves et enseignants eux-mêmes, à cause de sa confusion théorique où on rencontre données de grammaire classique et celles structurales jetées pêle-mêle.

De tentatives de réforme à d'autres, l'auteur nous conduit dans les années 80 et son constat se fait impitoyable :

Les résultats ne sont pas toujours à la mesure de nos ambitions. Ce qui justifie déjà amplement l'idée d'un réajustement théorique de ces méthodes en fonction de nouvelles données.

La solution qu'il propose (page 134) s'inspire des données de la grammaire notionnelle inspirée par la réflexion guillaumienne, doublée d'une analyse contrastive, pour une «*pédagogie corrective des fautes et des interférences*».

Depuis ce temps, les connaissances en linguistique ont évolué et aujourd'hui,

⁹⁷ Centre de Linguistique Appliquée de Dakar

⁹⁸ Institut de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale de Yaoundé

les sociolinguistes ne parlent plus des «fautes» avec la même intolérance. A preuve, J. M. Essono (2003, 224)⁹⁹ affiche une attitude plus humaniste envers ce qui était considéré comme une ignominie aux yeux des enseignants qui ont pris le relais des occidentaux:

Avant de sanctionner la faute, peut-être faudrait-il la comprendre et l'expliquer.

Cette remarque nous sert de transition vers une photographie de l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun, une vingtaine d'années après l'article de Tabi-Manga, soit quarante-trois années après l'Indépendance, réalisée, à quelques absences près, par les plus grands spécialistes de la question au Cameroun. La revue, au titre évocateur, «quel français parlons-nous»¹⁰⁰ qui sert de support à cette réflexion, traite à la fois de la didactique et des usages. La double problématique est donc à la fois de savoir quel français est parlé par les locuteurs camerounais; et quel français mérite d'être enseigné. Véritable casse-tête pour les professeurs de français camerounais.

Pourtant, pour F.N. Bikoï, corpus 1, le problème relève d'une autre complexité :

Je pense qu'il y a eu débat entre les partisans des normes endogènes et ceux des normes exogènes. La tendance chez les linguistes est de valoriser les réalités linguistiques, quelles qu'elles soient dans la mesure où elles favorisent la communication. Mais, pour les didacticiens, il faut enseigner la langue standard, au risque de créer des ghettos linguistiques entre plusieurs aires. Il n'est pas question de valider les normes. Pour l'Etat, c'est le français standard, c'est la norme standard qu'il faut enseigner à l'école.

Selon lui en effet,

⁹⁹ ESSONO, J.-M., (2003), «La faute de français», in MENDO ZE, G, (dir.), «Quel français parlons-nous ?», Langues et communication, Revue de l'université de Yaoundé I, n°03, octobre 2003, (p. 217-235)

¹⁰⁰ MENDO ZE, G., (op.cit.)

Le vrai problème au Cameroun, c'est le problème des langues nationales. A Libreville, les 16 ministres présents ont signé le document sur l'introduction des langues nationales dans les programmes. Les gens sentent cependant le danger d'une intégration irraisonnée, telle qu'elle a pu se faire en Guinée : en 1964, Sékou Touré, le président guinéen, généralise l'enseignement des langues nationales ; quatorze ans plus tard, c'est la catastrophe...

En écho à cette exigence d'introduction des langues nationales, un **point de vue des plus radicaux** nous vient de A. Belibi, corpus 5, qui dénonce :

Les langues nationales sont l'ennemi de la France. Les gens en place, partout, sont de fidèles agents de la France. L'Afrique noire dite francophone est en guerre civile. Toutes les forces de la vieille métropole sont mobilisées en une sainte croisade contre ses langues et la tête de pont de cette croisade est la notion fallacieuse de francophonie, sans oublier les élites criminalisées d'Afrique qui tirent une rente de situation de leur maîtrise du français à l'exclusion des forces vives. Tout est fait pour que les langues du cru soient condamnées à mort.

Nous pouvons pourtant savoir que l'«actualité» de ce problème n'est pas récente, dans la mesure où les débats sur l'introduction des langues nationales ne sont pas filles des indépendances. A en croire un haut responsable français de l'administration coloniale, Jean Capelle¹⁰¹, le dilemme était déjà entier à cette époque historique: le fait, pour la pénétration coloniale, d'apporter et d'imposer le choix de la langue du colonisateur n'allait-il pas constituer une atteinte grave à la civilisation négro-africaine ? La langue locale allait-elle survivre à cette concurrence ? La civilisation négro-africaine allait-elle trouver dans la langue du conquérant le risque d'être déformée ou l'occasion d'un nouveau rayonnement ?

A cette ambiguïté français/langues nationales, va s'ajouter celle des nouveaux parlers émergents, comme le camfranglais, dont Bikoï, corpus 1, minimise cependant

¹⁰¹ CAPELLE, J., (1990), L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, Paris, Karthala.

la prégnance :

Le problème avec le camfranglais, c'est qu'il faudrait voir si, passé un certain âge, on le parle encore. Les jeunes ont toujours inventé un parler, c'est donc un phénomène propre aux jeunes. Je n'y vois pas d'évolution significative. Par contre, le camfranglais influence l'apprentissage du français, et c'est à ce titre qu'il peut intéresser les didacticiens.

Même si le même interlocuteur se fait plus plus intégratif :

Il faut faire le point sur ce phénomène, dans les premiers mémoires on disait : on ne peut pas accepter, intégrer ce parler dans l'enseignement. Aujourd'hui il faudrait voir, est ce que la situation a évolué ? Comme le pidgin-english parlé, est-ce qu'on a évolué vers un lexique ?

De toute évidence, la situation sociolinguistique camerounaise est un véritable imbroglio didactique. Ce qui est un grand motif d'intérêt et présenté comme un bel exemple de plurilinguisme par les sociolinguistes, est appréhendé dramatiquement par les enseignants de français institutionnels, qui se demandent sans cesse « Quel français enseigner ? »

Le problème n'est pas simple avec le français tout seul, sans la nécessité de l'introduction des langues, qui d'une manière ou d'une autre, invitées ou non, se retrouvent dans la « salle des noces » didactique, sous la forme d'écarts de toutes sortes, dont E. Biloa (2003)¹⁰² détient l'art de la description. Il nous est difficile de faire mieux que cet auteur qui dresse sans complaisance l'état du français au Cameroun.

En guise de terme provisoire à la question des méthodes, nous requérons l'éclairage de F.N. Bikoï, corpus 1, qui démontre la complexité de l'élaboration des curricula au Cameroun:

Pour ce qui est des langues nationales, la constitution de 1996 a

¹⁰² BILOA, E., (2003), *La langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang.

prévu l'introduction des langues nationales dans le système éducatif camerounais. La question des programmes au Cameroun est très difficile à gérer. Par exemple, pendant plus ou moins 10 ans, les inspecteurs français ont imposé la méthode globale de lecture, mais certains pédagogues nationaux ont maintenu la méthode semi-globale, comme «la canne et le coussinet»; chez les catholiques, en toute indépendance, ils ont maintenu la méthode syllabique. Dans chaque programme, la portée des intérêts est à la fois économique, politique et didactique, et c'est le politique qui l'emporte toujours.

Le politique conserve la mainmise sur les programmes, et la réalité sociolinguistique et didactique des langues demeure fort problématique. Que pourrait-on en espérer du point de vue technologique ?

Module C : Les Technologies

Par technologies, nous entendons tous discours et démarches, impliqués dans la mise en oeuvre des finalités éducatives à savoir :

- Les dispositifs législatifs
- ceux administratifs
- les techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage
- les idéologies qui sous-tendent les pratiques

Le mot technologie, du moins dans le cadre de cette étude, nous permettra à la fois de faire le va-et-vient interactif entre les intentions de départ et les atteintes, sans ignorer les démarches intermédiaires dans la formation des élèves et des enseignants de français; mais d'abord de questionner la possibilité et la pertinence de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication.

Même si le terme technologie a souvent fait l'objet de débats et d'études sérieuses, nous pouvons ajouter du nôtre en disant que l'association de «technè» et de «logos», mots issus du grec, peut se comprendre étymologiquement comme un discours sur la technique. D'un côté, discours et action en faveur de la technique, c'est là le sens le plus courant; de l'autre, discours et réflexion sur la technique. Or nous savons que la technique, telle qu'elle se conçoit, se situe au départ et au terminal de la réflexion. Les hommes ne sont plus seulement des fabricants d'outils, mais ils le pensent, le conceptualisent, le matérialisent; et quand cet outil est «venu à la vie», ils l'interrogent, le soumettent à leurs critiques, l'évaluent sans cesse, en fonction des priorités de l'heure. Dans ce contexte, la technologie est plus qu'une technique ou une simple discipline scolaire, mais un motif essentiel de la pensée. L'homme crée des objets et systèmes, et en les créant, il se recrée lui-même en permanence, et recrée des outils de plus en plus perfectionnés.

Les TIC sont une belle illustration de cette contrainte dialectique de fabrication, de destruction et de création. Dans le contexte éducatif, elles appellent à une juste appropriation de la part des acteurs éducatifs, des enseignants pour commencer. Pour maîtriser le «technè» et partant, conserver la mainmise sur ce «logos» dont il a de moins en moins l'exclusivité, tant son autorité s'est diffusée. Le pôle énonciatif aujourd'hui est déjà présent sous la forme d'une toile mondiale: le Web, Internet, le «dieu planétaire». Le défi auquel devront faire face les enseignants en ce XXIe siècle se situe là : accepteront-ils d'être submergés comme tout le reste de l'humanité, ou

alors pensent-ils pouvoir dompter la «bête», en en faisant un adjuvant? L'intégration des TIC ne relève pas seulement de la technique, ni même de la technologie. Elle interroge au contraire l'institution éducative dans son cœur : sa philosophie, sa structure, ses dispositifs.

C.1 : L'intégration

Très souvent compris comme l'introduction, et interprété dans les faits par un équipement tous azimuts, ce mot s'en distingue pourtant, que ce soit au sens général, ou dans celui des TICE.

C.1.1 : Définition générale:

Le petit Larousse illustré (2002) en propose la définition suivante, appliquée au domaine industriel:

Opération qui consiste à assembler les différentes parties d'un système et à assurer leur compatibilité ainsi que le bon fonctionnement du système complet.

Cette définition semble convenir à notre problématique, et nous aurions pu nous en contenter s'il ne nous semblait pas important d'en préciser les modalités. Roegiers (2000, 22) nous y aide bien en soutenant que dans le domaine de la pédagogie, ce concept renvoie à trois composantes principales :

- l'**interdépendance** des différents éléments que l'on cherche à intégrer. On met en évidence les points communs entre les éléments que l'on cherche à rassembler;

- la **coordination** de ces éléments en vue d'un fonctionnement harmonieux ; on parle ici d'articulation des éléments, de mobilisation conjointe, de réinvestissement des acquis;

- la **polarisation**, c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait que dans un but précis, en particulier pour produire du sens.

Roegiers (op.cit) distingue dès lors l'intégration de la simple *incorporation*, et même de la *concentration* pour n'en conserver que le sens suivant :

Opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments

qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.

Les aspects pédagogiques de l'intégration concernent les apprentissages eux-mêmes, qu'il appelle (page 23) l'intégration des acquis, **l'intégration situationnelle**.

Mais il soutient que qu'en dehors de l'intégration des acquis, il existe d'autres formes d'intégration :

- l'articulation de la formation théorique et de la formation pratique ;
- les activités visant à structurer les acquis avant l'apprentissage, notamment en procurant à l'élève des « points d'ancrage » qui lui permettent de faire des ponts cognitifs ;
- la mise en place d'acquis à travers un projet, un centre d'intérêts, un travail par thèmes ; il en parle comme de l'intégration didactique. Nous ne partagerons pas la congruité de cette affectation, car la didactique se veut plus ambitieuse, comme nous le verrons par la suite, dans la troisième partie où nous allons proposer un modèle plus global ;
- La mise en réseau de différents acquis dans les structures cognitives de l'élève, mais aussi les activités de structuration postérieures ;
- L'action concertée de plusieurs formateurs ou de plusieurs enseignants qui interviennent auprès d'un même groupe (intégration interformateurs, ou interenseignants) ;
- L'articulation de plusieurs éclairages (sociologique, psychologique, économique, philosophique, ...) pour appréhender une situation (interdisciplinarité, c'est-à-dire intégration des disciplines) ;
- La mobilisation de capacités (se documenter, analyser une situation, s'auto-évaluer, communiquer, ...) dans les disciplines différentes en vue de garantir une maîtrise plus large et plus profonde de ces capacités (transdisciplinarité, ou transversalité, c'est-à-dire intégration de contextes).

Roegiers, (page 24), tient cependant à préciser (et il le met en gras dans son texte) que **c'est l'apprenant qui est l'acteur de l'intégration des acquis**, un enseignant ne pouvant intégrer à sa place, ni un autre élève. Cette compétence relève d'une démarche rigoureusement personnelle.

Si nous devons projeter cette disposition théorique sur les TICE qui nous intéressent particulièrement, nous comprendrions que l'approche adoptée ici entretient une bonne proximité avec la vision de Roegiers, qui réclame la mobilisation des connaissances interdisciplinaires, en vue d'une transdisciplinarité intégrative. Dès lors, c'est bel et bien le didactique qui prime le technologique, et en ce sens, les TIC apparaissent comme un soutien, comme un outil susceptible de favoriser l'apprentissage et l'enseignement, ou alors de leur nuire. C'est d'ailleurs l'objet de cette sous-partie qui voudrait s'attacher à voir la part du réel et celle de l'imaginaire; la part du possible et celle du fantasme dans l'exploitation didactique des TIC.

Mais déjà on peut savoir grâce à la mise au point suivante que :

Il y a deux filiations aux technologies à l'école. Celles qui permettent d'accéder à des contenus, ou construire des contenus et relèvent de l'information médiatisée, des savoirs médiatisés, des machines à apprendre. Celles qui relèvent de la programmation pour apprendre. Cette perspective est importante car résolument différente de la première; On la doit à Seymour Papert [Papert, 83]. Il est sans conteste le père de l'utilisation originale de l'informatique à des fins pédagogiques, en opposition aux théories mécanistes [Skinner, 69].

A. Jaillet (2004: 13)¹⁰³

Dès le début des années 1970, poursuit-il, Papert crée un langage de programmation adapté aux enfants, le Logo. De sa collaboration avec Piaget, il mobilise les technologies pour que les enfants tout en investissant leur pouvoir de création, de curiosité, cheminent dans la construction de leur intelligence.

Par la suite, il devient très difficile de faire l'historique des TICE, simplement parce que tout est en chantier, les expérimentations se poursuivent ici et là dans le monde, et comme le reconnaissait R. Guir¹⁰⁴ (2002: 8)

On sait qu'il n'y a aucune théorie générale des technologies

¹⁰³ JAILLET, A., (2004), L'école à l'ère du numérique, des Espaces Numériques pour l'Education à l'Enseignement à Distance, Paris, Budapest, Turin, l'Harmattan.

¹⁰⁴ GUIR, R., (dir.) (2002), Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Bruxelles, De Boeck Université.

éducatives et que seule existe une abondante littérature de recherche retraçant une multitude et une diversité de cas, d'expériences et d'expérimentations qui ne sont pas enracinés dans un corpus intégrateur.

Cet auteur ne cite ensuite, comme référence théorique commune en matière de technologies éducatives, que les ouvrages de David-H. Jonassen (1996) et Monique Linard (1996).

Et pour prendre le ton de ce dernier ouvrage, son auteur, traitant de la formation des enseignants et des dispositifs, posait le diagnostic peu reluisant suivant :

Il ne fait pas de doute que l'insuffisance et le manque de formation initiale suivie d'un soutien prolongé et cohérent sur le terrain, se retrouvent partout dans les enquêtes, comme une cause essentielle de démotivation et d'abandon.

[...]Mais une seconde raison essentielle s'y ajoute: la plupart du temps, les expériences se plaquent sur un fond institutionnel inchangé d'objectifs, de structures d'organisation, de critères et de débouchés, qui les marginalise et avec lequel elles entrent rapidement en contradiction, ce qui accélère encore la déperdition.

Linard (1996: 112)¹⁰⁵

La question du «fond institutionnel» inchangé est, de toutes les questions liées aux TICE, celle qui est rarement abordée dans les études. Les différentes autorités de l'éducation sont prêtes à faire les sacrifices financiers et matériels nécessaires, sans que l'aspect structurel global doive être remis en cause. Ignorant de ce fait la mise en garde cruciale de Linard (op. cit.:14):

C'est ce contexte socio-politique et économique global qu'il est impossible de continuer à ignorer quand on aborde les grandes

¹⁰⁵ LINARD, M. (1996), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, l'Harmattan.

questions éducatives et le problème de l'intégration sociale des savoirs techniques et scientifiques en ce domaine.

L'espoir semble provenir de l'orientation actuelle de la recherche, selon le point de vue de F. Karsenti¹⁰⁶(2005: 5), qui est l'un des grands spécialistes canadiens des TICE, qui de plus travaille avec des acteurs camerounais et français impliqués dans le projet ROCARE, portant sur les TICE au Cameroun, sur lequel nous reviendrons à la fin de ce module en (C.2.1.3). Selon l'expert:

Les nouvelles études tendent à se détacher des regards locaux et limités pour prendre en compte le système dans son ensemble, avec ses facteurs organisationnels, sociaux et affectifs.

Il est vrai que le contenu de cet ouvrage dont il a assuré la co-direction avec F. Larose est de très grande facture. Karsenti y déclare être conscient du fait que les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont variés et qu'ils font appel à la fois à des savoirs cognitifs, à des connaissances théoriques et disciplinaires, mais aussi à des compétences pratiques, à des «*savoirs d'action*», ainsi qu'à des «*habiletés et des compétences particulières*» à la profession enseignante. Aussi convient-il, au vu de cette «*variété de savoirs professionnels*» de :

situer la question de l'intégration pédagogique des TIC au regard d'une problématique scientifique plus vaste concernant les fondements cognitifs, épistémologiques et pragmatiques du travail des enseignants et de leur formation.

Nous sommes loin des balbutiements électroniques ou technicistes d'il y a quelques années, où il était davantage question de démontrer les potentialités des TICE, qui eux-mêmes, émergeaient péniblement de l'EAO¹⁰⁷. Les textes qui figurent dans cet ouvrage ont été rédigés par de très grands spécialistes, qui de plus engagent des débats de fond sur la question de l'intégration «*pédagogique*» des

¹⁰⁶ KARSENTI, T., LAROSE, F., (dir.) (2005), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

¹⁰⁷ Lire à ce sujet l'excellente note de synthèse faite par ALBERO, B., (2004), «*Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté.*», in, *Savoirs*, Revue, Université Paris X, 2004-5, Paris, l'Harmattan, P.(11-69).

TICE, n'hésitant pas à y inclure des analyses sémantiques sur des notions comme «technologie» (que tous croyions pourtant comprendre), et s'élevant progressivement dans des considérations plus globales.

A titre d'exemple, le premier article de 45 pages, co-écrit par D. Peraya, de l'Université de Genève et J. Viens, de l'Université de Montréal, intitulé «*Relire les projets «TIC et innovation pédagogique»*» est sous-titré «*Y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr... ?*»¹⁰⁸. Par ce seul titre, on comprend que le débat sur les TICE a pris une dimension épistémologique, et même ontologique, qui dépasse les deux domaines de réflexion habituels : le *hardware* et le *software*, autrement dit la quincaillerie et le logiciel. A partir de la réflexion sur ces technologies, on en vient désormais à se poser des problématiques existentielles :

*Par ailleurs ces technologies sont souvent présentées comme la meilleure occasion de repenser la pédagogie et les pratiques des enseignants aux niveaux supérieur et universitaire. Innovations technologique et pédagogique semblent donc unies pour le meilleur et pour le pire.*¹⁰⁹

Interrogeant ensuite le concept *technologies éducatives*, ils relèvent la confusion ambiante dans les milieux académiques entre l'objet empirique et l'objet théorique, tout en signalant qu'elle n'est pas nouvelle, puisqu'elle perdure depuis les premières analyses des auxiliaires audiovisuels, puis des médias éducatifs. Ils dénoncent la connotation exclusivement technique générée par ce terme lorsqu'il est utilisé au pluriel. Le risque en étant qu'on «*évacue toute la démarche systématique et systémique de recherche -développement pour ne focaliser que sur l'outil technologique.*»¹¹⁰.

Le point sur lequel nous les rejoignons le plus, que nous avons formulé dans la problématique initiale de cette thèse - où nous avons utilisé les termes **possibilité** et **pertinence** - est dans leur démystification suivante que nous citons entièrement :

¹⁰⁸ PERAYA, D., VIENS, J., (2005), « Relire les projets « TIC et innovation pédagogique » Y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr... ? » in KARSENTI, T., LAROSE, F., (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, Québec, Presses de l'Université du Québec (P.15-60)

¹⁰⁹ PERAYA, D., VIENS, J., (op.cit. : 17)

¹¹⁰ PERAYA, D., VIENS, J., (op.cit. : 21)

Exclusivement préoccupé de l'objet - l'outil - et de son produit, je peux facilement affirmer que je maîtrise les TIC. Il me suffit en effet de pouvoir intégrer à mon cours des diaporamas électroniques, produire un mini-site Web et échanger des courriels pour être en mesure d'affirmer avoir une assez bonne connaissance des technologies éducatives, ce qui d'une certaine façon, est tout à fait souhaitable, puisque ces outils peuvent ajouter une plus-value à l'apprentissage. Mais le problème reste que la vision/compréhension que l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation développe et adopte est largement réductrice, focalisant sur l'outil, assumant implicitement qu'il a un impact sur l'apprentissage.

La mystification est en effet très grande, et il existe de plus en plus de vendeurs de formation «clés en main» et de logiciels «magiques», offertes comme solution miracle à la dérive éducative de notre époque, et qui pourraient même, selon certains «charlatans didactiques» dans un avenir certain remplacer les enseignants.

M. Pothier (op.cit, 4) n'y croit pas plus, puisqu'elle affirme, parlant de l'intégration des TICE :

Les TICE ne peuvent pas constituer un apport déconnecté et simplement ajouté à une formation : si on les utilise, on devrait le faire en repensant l'ensemble de cette formation dans une formation cohérente.

Au terme de cette relecture, nous comprenons que l'intégration des TICE est bien plus complexe que la simple adhésion technologique.

Pour notre part, et conformément à la démarche de notre recherche, qui se veut systémique, nous pensons qu'afin d'arriver à examiner la possibilité et la pertinence des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français, nous devons d'abord avoir un regard global sur le système éducatif camerounais, regard évaluateur d'abord, critique ensuite et prospectif à la fin. Nous partirons, pour ce faire, du modèle proposé par l'Unesco, pour ensuite évaluer la situation camerounaise et dans la troisième partie systémique, proposer une autre démarche, sans pour autant prétendre «donner des leçons» à quelque autorité que ce soit.

C.1.2 : Le modèle UNESCO

Le document publié en 2004 s'intitule : « *Technologies de l'information et de la communication en éducation. Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants* » et sa rédaction, assurée par une équipe internationale et sur la base de documents et d'approches crédibles, a été coordonnée par E. Khvilon, et M. Patru¹¹¹.

Pourquoi avoir choisi de partir d'un modèle?

C.1.1.2.1 : Justification du choix d'un modèle

Il est évident qu'il y a plusieurs modèles dans le domaine de l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs. Mais celui sur lequel nous avons choisi de nous appuyer émane de l'autorité internationale de l'éducation, l'Unesco en l'occurrence. Il est vrai que cette autorité décline sa responsabilité au sujet du contenu. Seulement, nous savons aussi que si cette Organisation Intergouvernementale n'avait pas, un tant soit peu cautionné le document, il ne serait jamais sorti de ses presses marqué du sceau de la maison. Nous pensons même que ce document est tout à son honneur, et à celui de ses rédacteurs dont la qualité aura été remarquable.

La preuve immédiate est que nous les citerons séance tenante pour justifier le choix du modèle. A la page 15, est effectivement écrit que:

Il est utile, lorsque l'on se propose d'élaborer un programme d'enseignement des TIC, de disposer d'un modèle du développement de ces technologies dans l'éducation. Un tel modèle n'est pas une réplique miniature de quelque objet tridimensionnel, mais plutôt une représentation des principales caractéristiques de ce développement, permettant de dégager un support, une structure. Une telle structure met en valeur les interrelations des diverses composantes d'un système et aide administrateurs de l'éducation et décideurs politiques à mieux les appréhender.

N'étant ni « *administrateur de l'éducation* », ni « *décideur politique* », nous nous

¹¹¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf> (12/09/2006)

sentons cependant fondé à utiliser ce document institutionnel, «inter institutionnel», pour une lecture académique, en vue d'une éventuelle adaptation contextuelle certes, mais également en vue d'une critique qui interviendra dans la troisième grande partie systémique. Les auteurs de cet impressionnant référentiel avertissent d'ailleurs du danger qu'il y aurait à faire du «copier-coller», à la page 10:

Reproduire des processus de scolarisation des TIC mis en place dans d'autres lieux ne présente que peu d'intérêt et ne peut que ralentir l'évolution souhaitée tout en empêchant les pays et les institutions concernés de combler leur retard.

A la page 3, ils avaient déjà présenté leur document comme une contribution de l'UNESCO en vue d'aider les États Membres à intégrer au mieux les Nouvelles Technologies, comme le multimédia, le e-apprentissage et l'enseignement à distance, dans leur système éducatif. le premier objectif étant de définir un programme scolaire relatif aux TIC pour l'enseignement secondaire, qui corresponde aux tendances prévalant actuellement au niveau international. Le second étant de tracer les grandes lignes d'une formation professionnelle permettant aux enseignants de réussir la mise en oeuvre d'un tel programme.

Il apporte une approche pratique et réaliste du programme scolaire et de la formation des enseignants qui permet de les mettre en oeuvre en peu de temps et au meilleur coût, en fonction des ressources disponibles.

C.1.1.2.2 : Présentation du référentiel UNESCO

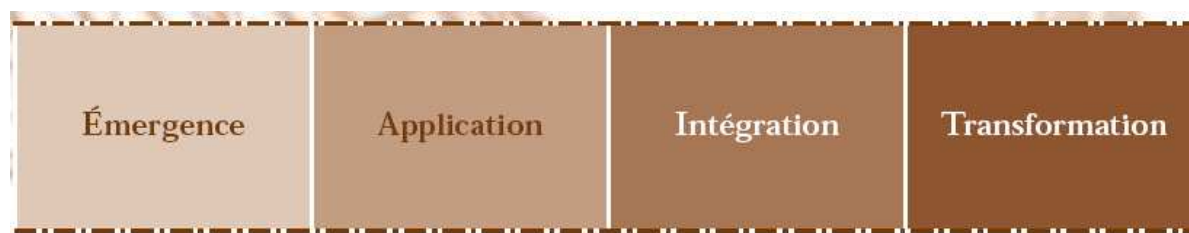
Dans cette présentation, nous emprunterons l'essentiel de la forme et des idées aux auteurs qui ont dans le cadre de ce travail développé deux modèles :

Le premier conçoit le développement des TIC comme un continuum au long duquel un système éducatif ou une école peut repérer avec précision la voie d'accès convenant le mieux à son contexte particulier. Ce modèle a été nommé : un continuum d'approches pour le développement des TIC.

Le second modèle décrit les différentes étapes du chemin emprunté par les enseignants et les élèves, acteurs les plus impliqués dans les usages scolaires des TIC, pour découvrir les usages de ces outils, apprendre à leur sujet, les comprendre et se spécialiser dans le

domaine. Ce second modèle s'intitule : les étapes de l'enseignement et de l'apprentissage des TIC.

Ces quatre approches, nommées ici émergence, application, intégration, transformation, constituent un continuum, qui est le modèle représenté dans la figure suivante :



Modèle décrivant un continuum d'approches pour le développement des TIC dans les établissements scolaires

Descriptif des différentes étapes du continuum

L'approche "émergence"

Les établissements scolaires entamant le processus de développement des TIC illustrent l'approche émergence. Ces établissements commencent par acheter, ou ont reçu, quelques équipements matériels et des logiciels. En cette phase initiale, les personnels de l'administration et les enseignants commencent seulement à explorer les apports possibles et les effets de l'usage des TIC pour la gestion de leur établissement et pour l'enseignement. Les pratiques pédagogiques traditionnelles, centrées sur l'enseignant, sont encore la norme dans les établissements qui en sont à cette phase. Les programmes d'enseignement comportent uniquement le renforcement de quelques pratiques élémentaires de ces technologies, mais il y a une sensibilisation progressive aux usages des TIC. Le programme proposé ici aide, si on le souhaite, à évoluer vers l'approche suivante.

L'approche "application"

Les établissements scolaires dans lesquels s'est développée une nouvelle compréhension des apports possibles des TIC à l'apprentissage illustrent l'approche application.

Dans cette deuxième phase, les personnels de l'administration et les enseignants mettent ces technologies au service de tâches déjà couramment accomplies dans les domaines de la gestion et de l'enseignement.

Les enseignants dominent ici largement l'environnement éducatif.

Dans les établissements scolaires se trouvant à cette phase, les programmes d'enseignement sont adaptés afin de faire une plus large place à l'emploi des TIC dans les différentes disciplines, à l'aide d'outils et de logiciels spécifiques. Cette adaptation des programmes facilite, si on le souhaite, la progression vers l'approche suivante.

L'approche "intégration"

Le stade suivant est celui de l'intégration ou de l'introduction des TIC de façon transversale dans les programmes. Ce stade caractérise les établissements où une large variété d'outils informatiques est mise en oeuvre aussi bien dans les laboratoires spécialisés que dans les classes et les bureaux de l'administration. Les enseignants explorent de nouvelles voies pour mettre les TIC au service de leurs pratiques personnelles et professionnelles. Les programmes scolaires commencent à prévoir des travaux trans-disciplinaires à l'image de ceux conduits dans le monde réel.

L'approche "transformation"

Les établissements qui utilisent les TIC pour repenser et renouveler l'organisation scolaire de façon créative en sont à l'approche transformation.

Ces technologies deviennent partie intégrante, bien que non visible, des travaux personnels quotidiens et des pratiques professionnelles. Les programmes scolaires sont maintenant centrés sur l'élève et touchent à des domaines appartenant au monde extérieur à l'école. Les TIC sont enseignées dans les secteurs techniques comme une discipline à part entière et sont intégrées dans tous les domaines de l'enseignement professionnel. Les établissements scolaires sont devenus des centres d'études pour leur communauté.

Le Modèle UNESCO en tableaux.

Tableau page 30 : Indicateurs pour définir le stade de développement des établissements scolaires dans le processus d'intégration des TIC en fonction des quatre approches pour le développement des TIC et de huit caractéristiques des établissements.

	Émergence	Application
Perspectives	Dominées par des intérêts individuels. Limitées. Pragmatiques.	Déterminées par les spécialistes des TIC.
Apprentissage et pédagogie	Centrés sur l'enseignant. Didactiques.	Apprentissage basé sur les connaissances factuelles. Centré sur l'enseignant. Didactique. TIC domaine séparé des autres.
Plans de développement et politiques	Inexistants. Fortuits. Politiques restrictives. Pas de budget prévu.	Limités. Le développement des TIC est dirigé par des spécialistes. Politiques centralisées. Matériels et logiciels prévus. Automatisation des pratiques existantes.
Aspects matériels et ressources	Stations de travail autonomes pour l'administration. Salles de classe individuelles. Ordinateurs et imprimantes. Logiciels : traitement de texte, tableurs, bases de données, présentation de données. Logiciels de gestion. Jeux.	Laboratoire informatique ou salles de classes pour les travaux spécifiques aux technologies. Ordinateurs, imprimantes et quelques périphériques. Logiciels : traitement de texte, tableurs, base de données, présentation de données. Logiciels spécifiques aux TIC. Accès à Internet.
Conception de l'enseignement des TIC	Alphabétisation aux TIC. Découverte de logiciels. De la responsabilité de chaque enseignant individuellement.	Usage de logiciels dans les disciplines. Contexte formalisé et isolé.
Formation professionnelle de l'équipe de l'établissement	Intérêt individuel.	Formation aux applications. Non planifiée. Compétences personnelles dans le domaine des TIC.
Communauté	Quelques dons discrets. Interventions occasionnelles en cas de problème. Laisse au hasard.	Recherche de dons et de subventions. Investissement des parents et de la communauté locale.
Évaluation	Basée sur l'équipement. Orientée par le budget. Séparation des disciplines. Didactique. Papier-crayon. Tâches fermées. De la responsabilité de chaque enseignant.	Basée sur les compétences. Centrée sur l'enseignant. Focalisée sur la discipline. Coordinée dans le cadre de chaque discipline.

Tableau page 31 (suite du tableau de la page précédente)

Intégration	Transformation
Déterminées par les spécialistes des disciplines. Domaines séparés.	Direction. Acceptées par l'ensemble de la communauté scolaire. Communauté en réseau.
Apprentissage centré sur l'apprenant. Travail en collaboration.	Pensée critique et prise de décision informée. Approche globale de l'apprenant, multisensorielle, style d'apprentissage préféré. Travail en collaboration. Apprentissage basé sur l'expérience.
Les projets disciplinaires incluent les TIC. Politiques permissives. Large budget incluant la formation des enseignants.	Les TIC sont intégrées dans le plan général de développement. Implication de tous les élèves et tous les enseignants. Politiques englobantes, tous les aspects financiers relatifs aux TIC sont intégrés dans le budget général de l'école. La formation des enseignants est intégrée.
Laboratoires informatiques et/ou classes informatisées. Classes reliées au réseau. Intranet et Internet. Centres de ressources richement dotés. Nombreux appareils dont caméras numériques, scanners, magnétoscopes et magnétophones, calculateurs graphiques, ordinateurs portables, dispositifs de saisie de données. Vidéoconférence. Traitement de texte, tableurs, logiciels de présentations de données. Assortiment de contenus disciplinaires. Création de produits multimédias, productions audio et vidéo. Assortiment de logiciels spécifiques à certaines disciplines ou sujets.	L'ensemble de l'école apprend avec les TIC, tout le monde a accès aux ressources technologiques et à un large éventail d'appareils. L'accent est mis sur divers environnement d'apprentissage. On trouve l'ensemble des appareils cités dans la colonne immédiatement à gauche plus des espaces virtuels d'apprentissage (basés sur le Web). Réflexions collectives. Conférences et travaux en collaboration. Éducation à distance. Cours sur le web. Les élèves choisissent les logiciels qui leur conviennent.
Fusion avec les contenus non technologiques. Systèmes d'apprentissage intégrés. Contextes authentiques. Méthodologie de projet de résolution de problème. Apprentissage à partir de différentes ressources.	Contextes virtuels et en temps réel, modélisation d'un monde nouveau. Les TIC sont reconnues comme agents pédagogiques. L'enseignement est dispensé via le web et par l'équipe pédagogique de façon intégrée.
Discipline spécifique. Aptitudes professionnelles. Intégration des disciplines utilisant les TIC. Développement.	Centrée sur l'apprentissage et la gestion de l'apprentissage. Autogérée, perspectives et projets personnels, prise en charge par l'école. Innovante et créative. Communauté d'apprentissage intégrée, avec les élèves et les enseignants comme co-apprenants.
Communauté d'apprentissage basée sur la discipline prêtant occasionnellement assistance, sur demande. Communautés locales et globales en réseau.	La communauté éducative associe activement parents et familles, entreprises industrielles ou commerciales, organisations religieuses, universités, écoles professionnelles, associations. Global et local, réel et virtuel. L'école est un centre de ressources éducatives pour la communauté, physiquement et virtuellement.
Intégrée. Portfolios. Adaptée aux disciplines. Centrée sur l'apprenant. Responsabilité de l'élève. Usage du multimédia pour exposer ses acquisitions. Coordonnée de façon pluri-disciplinaire. Prise en compte des aspects sociaux et éthiques aussi bien que techniques.	Continue. Holistique - concernant l'apprenant dans sa globalité-. Incluant les pairs. Centrée sur l'apprenant. Participation de la communauté éducative. Ouverte. Basée sur des projets.

Tableau page 46 : Description et justification des neuf unités d’alphabétisation aux TIC dans un programme de formation des enseignants

Unité	Description
A1 Concepts de base des TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre les fonctions des principales composantes et de différents périphériques d’un système typique d’information et/ou de communication • Comprendre les principales fonctions d’un système d’exploitation en relation avec les principaux logiciels d’application utilisés.
A2 Utilisation de l’ordinateur et gestion des fichiers	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les principales fonctions du système d’exploitation et se servir de ses caractéristiques en relation avec les principaux logiciels d’application utilisés.
A3 Traitement de texte	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un traitement de texte correctement et à bon escient pour produire divers documents lisibles et bien structurés.
A4 Utilisation d’un tableur	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et utiliser une feuille de calcul préalablement préparée.
A5 Utilisation d’une base de données	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et utiliser une base de données préalablement préparée.
A6 Création et présentation de documents	<ul style="list-style-type: none"> • Créer et utiliser des (re)présentations graphiques.
A7 Information et communication	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et savoir à l’aide d’un ordinateur connecté au réseau, comment communiquer avec des personnes et accéder à des sources d’informations.
A8 Questions sociales et éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les problèmes sociaux, économiques et éthiques associés aux usages des TIC. Expliquer la situation actuelle et les tendances en matière d’informatique par rapport aux développements passés.
A9 Professions et TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Être conscient des types de changement dans les professions liées à sa discipline d’enseignement et dans la profession même d’enseignant, ainsi que du rôle des TIC dans ces différentes professions.

Tableau page 47 : (suite du tableau de la page précédente)

Justification
Il n'est pas seulement nécessaire de connaître les principes de base des TIC et leurs usages à des fins personnelles, il faut aussi se préoccuper des contextes de la vie quotidienne des élèves et des enseignants.
Tous les enseignants doivent être capables d'utiliser les TIC pour leurs propres travaux et d'aider les élèves à les utiliser.
Le traitement de texte est l'application des TIC la plus courante. Il est utile de pouvoir faire des documents pour l'enseignement (lettres, tests, consignes de travail) et d'être capable d'aider les élèves à utiliser un traitement de texte. Cette application est utile pour les enseignants de toutes les disciplines.
Les feuilles de calcul sont utiles pour toutes sortes de travaux personnels et professionnels : préparation de listes nominatives des élèves, feuilles de notations, déclarations de revenus. Elles sont pertinentes dans toutes les disciplines.
La plupart des systèmes d'information utilisés aujourd'hui (ex. l'administration de l'école) sont basés sur le principe des bases de données, la compréhension de celles-ci est donc utile aux professeurs. Les bases de données sont également utiles pour l'enseignement de nombreuses disciplines.
Comme le traitement de texte, les compétences en matière de présentation de documents et de création de présentations sont utiles dans de nombreux aspects de l'enseignement. Ces compétences sont aussi pertinentes dans le contexte des multiples styles d'apprentissage des élèves.
L'usage du courrier électronique et la recherche d'information sur Internet sont importants pour l'enseignant à titre personnel. Il est également important qu'il soit capable d'aider les élèves à acquérir ces capacités de base. Cette unité devient plus pertinente encore lorsque l'école s'équipe d'un réseau interne.
Il est crucial que les exemples préparés par les enseignants tiennent compte de problèmes spécifiques aux TIC tels que le respect de la vie privée, les droits d'auteurs, la sauvegarde des données et la protection contre les virus. Quelle que soit la discipline, les enseignants doivent faire figure de modèles.
Il est de la responsabilité des professeurs de connaître les changements provoqués par la diffusion des TIC dans leur métier, dans leur discipline ainsi que dans les grands domaines professionnels où exerceront les élèves.

IMPORTANCE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Selon les auteurs du référentiel, les études réalisées dans le monde sur l'innovation en éducation montrent qu'un grand nombre d'innovations dans ce domaine échouent finalement en raison de l'insuffisance des efforts et des ressources consentis pour la préparation des enseignants à l'innovation.

Ce chapitre met tout d'abord en relation la formation des enseignants avec les quatre approches pour le développement des TIC à l'école, identifiées dans le chapitre II. Ensuite il développe un programme de préparation des enseignants, suivant point par point le programme scolaire pour les élèves décrit dans le chapitre précédent.

DÉVELOPPEMENT DES TIC DANS LES ÉCOLES

Le processus de développement des TIC dans les écoles a été décrit en terme de continuum d'approches, commençant par l'émergence, passant par l'application et l'intégration et finissant par la transformation.

Ces quatre approches fournissent une structure pour la formation des enseignants.

Émergence

Dans cette approche, l'accent est mis sur les fonctions techniques et les usages des outils issus des TIC, ainsi que sur le besoin de mieux connaître l'impact de l'ensemble des TIC. Cette approche implique souvent pour les enseignants l'usage personnel d'outils : pratique du traitement de texte pour la préparation de documents de travail, recherche de ressources éducatives sur des cédéroms ou Internet, communication par courrier électronique avec famille ou amis.

Application

Dans cette approche, les professeurs utilisent les TIC à des fins professionnelles, se centrant sur le perfectionnement de l'enseignement de leur discipline, afin d'enrichir leur pédagogie d'une panoplie d'applications des TIC. Cette approche implique donc souvent qu'ils utilisent ces outils pour enseigner connaissances et savoir-faire propres à leur discipline, commencent à modifier leurs méthodes d'enseignement et se servent des TIC pour faciliter leur formation personnelle et professionnelle.

Intégration

Dans cette approche, les professeurs intègrent les TIC dans tous les aspects de leur vie professionnelle afin d'améliorer l'apprentissage des élèves et leur gestion de celui-ci. Les TIC les aident à devenir plus actifs, plus créatifs, plus à même de stimuler et de diriger l'apprentissage des élèves, à prendre en compte une variété de styles d'apprentissage et

d'activités pour atteindre leurs objectifs éducatifs. Pour les professeurs, l'approche intégration implique souvent l'association de savoirs et savoir-faire de différentes disciplines dans le cadre d'un enseignement basé sur la réalisation de projets. Ils utilisent eux-mêmes les multimédias ou les mettent à la disposition des élèves pour qu'ils présentent leurs travaux. Les enseignants peuvent choisir de participer à des groupes de formation professionnelle présents sur le Web, afin d'améliorer leurs pratiques ou pour expérimenter différentes méthodes optimisant l'impact des TIC sur l'apprentissage des élèves et la gestion de celui-ci.

Transformation

Les professeurs et les autres membres du personnel de l'établissement doivent être convaincus de la valeur des TIC dans leur vie personnelle et professionnelle. Bien que les approches précédentes ne doivent pas être nécessairement hiérarchisées, elles illustrent les étapes, menant à un accroissement de l'assurance et des compétences, par lesquelles passent de nombreux professeurs avant d'être à même de transformer leurs pratiques d'enseignement et l'apprentissage de leurs élèves.

Lorsque l'approche intégration mène à l'approche transformation, professeurs et élèves s'attendent à ce que les méthodes changent constamment pour s'adapter à leurs objectifs personnels d'apprentissage. Les professeurs espèrent également recevoir de l'aide pour élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement. Les TIC ne sont plus un problème pour les enseignants, leur principale préoccupation étant désormais de mieux comprendre les processus d'apprentissage.

Développement des connaissances et savoir-faire relatifs aux TIC

Au stade de l'émergence, les professeurs améliorent leurs compétences de base et apprennent à mettre les outils issus des TIC au service de différents travaux personnels ou professionnels. L'accent est alors mis sur la formation à l'usage de divers outils et applications et sur la sensibilisation aux diverses possibilités d'utiliser, par la suite, les TIC dans leur enseignement.

L'alphabétisation aux TIC n'est pas vraiment différente pour les enseignants et pour les élèves : les concepts de base de la compréhension et des usages sont, pour l'essentiel, composés des mêmes éléments. Pour le niveau élémentaire de l'alphabétisation, les unités du programme pour les élèves présentées au chapitre IV conviennent donc parfaitement aux enseignants. Comme il a déjà été dit, les unités relatives à l'alphabétisation correspondent au Passeport de compétences TIC international et européen. Bien sûr, les usages concrets des TIC seront différents pour les enseignants et les élèves. Le tableau 5.1 présente une courte description de chacune des 9 unités Alphabétisation aux TIC, assortie d'un bref commentaire expliquant la raison de leur inclusion dans un programme de formation d'enseignant. Pour être considéré comme alphabétisé aux TIC, un enseignant devrait s'être

familiarisé avec les 9 unités de ce module.

Organisation de la formation professionnelle

Pour rendre les enseignants plus conscients de la nécessité de s'alphabétiser aux TIC, de nombreux pays déploient des efforts considérables dans des actions de relations publiques autour des TIC : description de bonnes pratiques ou de pratiques nouvelles, organisation de colloques, création de sites Web, etc.

La formation continue des enseignants peut être menée de diverses façons.

Beaucoup d'établissements organisent des réunions et des cours du soir pendant lesquels les professeurs peuvent être formés à l'usage d'un logiciel particulier sous la direction d'un collègue, coordinateur TIC ou enseignant expert dans le domaine par exemple. Un animateur ou un professeur spécialisé d'un institut local de formation des enseignants ou d'une autre école est parfois engagé. Dans certains pays, les instituts de formation des enseignants et d'autres établissements (souvent privés) proposent différents cours d'initiation aux TIC. Dans certains pays encore, il existe des organisations accréditées pour dispenser la préparation au Passeport de compétences en informatique ou à l'un de ses équivalents spécialement destinés aux enseignants. Ces organisations prennent en charge également l'évaluation et la certification (délivrance du Passeport de compétences en informatique).

Pour l'auto-apprentissage, des matériels d'étude concernant de nombreux aspects des TIC sont disponibles sur Internet. Les professeurs se contentent souvent d'étudier différents outils logiciels mais, pour être sûr que tous les enseignants sont convenablement préparés à la mise en place d'un programme scolaire relatif aux TIC, il est préférable d'organiser un programme systématique de formation.

Autres aspects à considérer

Le succès de l'implantation d'un programme scolaire relatif aux TIC dépend en grande partie de la formation initiale et continue des enseignants. Quelques aspects complémentaires sont à prendre en compte :

- *Au tout début, des facteurs d'ordre psychologique ou affectif peuvent jouer un rôle critique. L'un des objectifs majeurs est de diminuer l'appréhension des enseignants devant les ordinateurs et de montrer aux novices qu'ils sont capables de les utiliser. L'assurance est aussi importante que les compétences.*
- *Les enseignants passent la majeure partie de leur vie professionnelle chez eux. Nombre des aptitudes de bases qui doivent être acquises à ce stade initial sont utiles dans la vie personnelle. Assurance et compétence peuvent être acquises en réalisant de façon autonome un travail à l'aide de matériels d'apprentissage soigneusement préparés et, si possible, d'interactions à distance par l'intermédiaire d'outils appropriés de communication.*
- *Les enseignants, comme tous les autres apprenants, doivent avoir l'occasion de faire des*

erreurs. Le mieux est à cet égard d'organiser des formations par petits groupes d'enseignants de même niveau.

- Lors des premiers contacts avec les TIC, beaucoup d'enseignants rencontrent de sérieuses difficultés motrices. Les aptitudes les plus basiques (pointer, cliquer avec la souris, la déplacer) doivent être bien maîtrisées avant de poursuivre la formation : la maîtrise est une question de confiance et d'estime de soi.
- Les débutants doivent non seulement être capables d'utiliser outils et environnement issus des TIC, mais doivent aussi comprendre les principes de base relatifs à l'architecture des systèmes, la gestion de fichiers et la transmission du courrier électronique. Il est donc important de leur faire acquérir des représentations exactes des systèmes informatiques et des outils issus des TIC qu'ils auront à utiliser dans leur école et non de faire des exposés théoriques sur ce qui pourrait se produire.

APPLICATION DES TICS DANS LES DISCIPLINES

Après avoir acquis savoirs et savoir-faire de base relatifs aux TIC, les professeurs peuvent utiliser avec assurance nombre d'outils génériques et spécialisés susceptibles d'être mis au service de l'enseignement de leur discipline. Ce sont souvent les conditions matérielles et l'insuffisance des ressources qui limitent les possibilités d'usage dans leur enseignement, l'intégration n'est encore que partielle.

Compétences des enseignants

Il existe des compétences générales en TIC communes à tous les usages, quelle que soit la discipline. La formation devra être centrée sur ces compétences à mesure que les enseignants gagnent en assurance et en capacités techniques et cherchent des façons d'améliorer leur enseignement.

Parmi ces compétences générales, on trouve les suivantes :

- ▶ Aptitude à décider pourquoi, quand, où et comment les outils issus des TIC contribueront aux objectifs d'enseignement et à choisir, dans une panoplie d'outils, les plus appropriés pour stimuler l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire :
 - choisir les applications des TIC et une pédagogie parmi celles qui sont recommandées pour une discipline spécifique ;
 - expliquer les raisons de ces choix ;
 - mettre en valeur le contenu des productions des élèves ;
 - planifier une séquence d'enseignement en ayant décidé au préalable quand et comment les TIC seront utilisées au mieux.
- ▶ Capacité à gérer un contexte d'apprentissage centré sur la classe en recourant au travail en équipe pour atteindre les objectifs d'enseignement, c'est-à-dire :
 - être capable de décrire des difficultés susceptibles d'être rencontrées lors d'usages des TIC pour atteindre les objectifs planifiés d'une leçon ;

- *comprendre les différences entre les élèves du point de vue de leurs compétences en TIC ;*
 - *avoir prévu des stratégies pour faire face à ces différences au cours de la séquence d'enseignement ;*
 - ▶ *Capacité à décider quand des présentations multimédias seront utiles pour la classe entière ou pour un groupe, c'est-à-dire ;*
 - *diversifier les types de présentation ou les matériels de cours en fonction des objectifs et des méthodes d'enseignement ;*
 - *analyser une présentation afin de vérifier sa lisibilité, sa structure, sa cohérence avec les objectifs et de voir si elle est adaptée aux élèves.*
 - ▶ *Capacité à analyser des multimédias éducatifs propres à une discipline particulière, c'est-à-dire :*
 - *évaluer cédéroms, sites Web, bandes audio et vidéo, supports de cours ;*
 - *évaluer les activités proposées aux apprenants et leur contribution à la réalisation des objectifs du cours ;*
 - *analyser la contribution spécifique des outils TIC à l'apprentissage individuel.*
- Capacité à aider les élèves à trouver, comparer et analyser les informations issues d'Internet ou d'autres sources spécifiques à une discipline, c'est-à-dire :*
- *apprendre aux élèves à effectuer des recherches simples ;*
 - *aider les élèves à organiser, critiquer, synthétiser et présenter des informations à l'aide d'outils technologiques.*
 - ▶ *Capacité à choisir et à mettre en oeuvre les outils appropriés pour communiquer avec des enseignants ou des élèves, en fonction de ses objectifs propres, c'est-à-dire :*
 - *évaluer des outils de communication facilitant la collaboration dans des situations pédagogiques.*
 - ▶ *Capacité à utiliser les TIC de façon de plus en plus efficace en choisissant des actions de formation adaptées et en participant aux nouveaux développements afin d'augmenter ses compétences professionnelles, c'est-à-dire :*
 - *participer activement à des groupes travaillant sur l'usage des TIC ;*
 - *utiliser des outils issus des TIC (forum, téléconférences, tableaux d'affichage électronique – babillard –, courrier électronique) pour collaborer à l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion des processus d'apprentissage.*

Organisation de la formation des enseignants

Être capable d'utiliser les TIC dans son enseignement et de mettre au service de sa discipline les compétences évoquées ci-dessus exige une formation spécialement adaptée. La façon dont cette formation va être organisée dépend largement du style d'apprentissage des enseignants concernés, ainsi que de leur discipline et des applications prévues. Il existe deux possibilités :

1- *Des séquences de formation, séminaires et ateliers portant sur les applications utilisées*

dans une discipline particulière. Il est parfois recommandé d'inclure ces ateliers TIC dans des conférences organisées par la communauté disciplinaire afin d'accroître les possibilités d'y participer.

2- Constitution de groupes d'enseignants en vue de la réalisation d'un but précis.

Dans ce cas, quelques enseignants (d'écoles différentes mais de la même discipline, le nombre optimal paraissant être entre 6 et 12) peuvent décider de travailler ensemble (éventuellement sous la conduite du coordinateur TIC) sur l'intégration d'un aspect particulier des TIC dans leur discipline. Ils peuvent communiquer par courrier électronique, mais il apparaît important d'organiser également des rencontres en face à face. L'intérêt de ces réseaux d'enseignants est prouvé, mais il est nécessaire d'être attentif à certaines conditions:

- pas trop de différences entre les participants au départ,*
- désir égal de participer de la part de tous,*
- esprit d'ouverture au partage d'expériences,*
- investissement de tous les membres du groupe,*
- travail orienté sur la tâche,*
- partage des responsabilités, mais une personne doit se charger de l'organisation.*

Autres aspects à prendre en considération

A ce stade, la formation des enseignants se fixe des objectifs plus précis et des priorités un peu différentes de celles du stade précédent. Les aspects complémentaires à prendre ici en considération sont les suivants :

- L'accent est mis sur l'usage d'outils génériques ou spécialisés pour améliorer l'enseignement dans une discipline particulière.*
- Les enseignants ont besoin d'être capables d'évaluer l'apport des outils issus des TIC pour l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires.*
- Les enseignants ont besoin de repenser leur pédagogie aussi bien que d'acquérir davantage d'assurance et de compétence dans le maniement des outils issus des TIC.*
- Les enseignants ont besoin de repenser leur pédagogie aussi bien que d'acquérir davantage d'assurance et de compétence dans le maniement des outils issus des TIC.*
- Les enseignants de la même discipline peuvent travailler ensemble dans leur école, pour mettre en commun idées et ressources d'apprentissage.*

Intégration des tic pour améliorer l'apprentissage

A ce stade, les enseignants intègrent pleinement les TIC dans tous les aspects de leurs pratiques professionnelles, pour améliorer leur propre apprentissage et celui de leurs élèves. Ils utilisent les TIC pour gérer ces apprentissages. Ils les utilisent également pour permettre à leurs élèves, qui travaillent sur des projets personnels, d'évaluer leurs acquis. Les enseignants partagent leurs expériences pour résoudre les problèmes rencontrés, il leur est

devenu naturel de collaborer. Les TIC deviennent un stimulant pour trouver de nouveaux modes d'enseignement.

Compétences des enseignants

Il existe des compétences et des aptitudes communes à toutes les approches visant à intégrer les TIC dans l'apprentissage et la gestion de celui-ci. La formation s'efforcera d'accroître l'assurance et les compétences des enseignants et s'appuiera sur les connaissances antérieurement acquises en matière d'usage des TIC pour l'enseignement.

A ce stade, les professeurs seront incités à collaborer pour développer l'enseignement de leur discipline et rechercher des méthodes innovantes d'enseignement. Enseignants et élèves seront encouragés à faire des expériences en vue d'identifier des styles et des parcours d'apprentissages différenciés.

L'intégration transversale des TIC, pour améliorer l'apprentissage et sa gestion, conduit les professeurs à mieux comprendre comment transformer leurs pratiques d'enseignement et les apprentissages de leurs élèves. Les compétences générales requises à cette phase sont les mêmes que celles nécessaires lors de la phase application, mais sont ici renforcées.

Parmi ces compétences générales, on trouve les suivantes :

► *Aptitude à comprendre pourquoi, quand, où et comment les outils issus des TIC contribueront à la réalisation des objectifs d'apprentissage ; choix, dans une large gamme de ces outils, des plus appropriés pour stimuler l'apprentissage des élèves :*

- *choix d'outils issus des TIC et de méthodes pédagogiques intégrant les TIC dans l'ensemble de l'enseignement ;*
- *choix et recommandations d'outils issus des TIC et de méthodes d'enseignement appropriés aux objectifs d'apprentissage individuels des élèves ;*
- *accent mis sur la qualité des productions des élèves et sur la contribution aux objectifs individuels d'apprentissage et au niveau des résultats ;*
- *élaboration d'un programme d'enseignement prévoyant divers supports TIC et diverses méthodes d'enseignement, à mettre en oeuvre selon les besoins et au moment opportun ;*
- *choix d'outils et de méthodes d'enseignement permettant à l'enseignant comme à l'élève de gérer son propre apprentissage.*

► *Gestion de l'ensemble de l'école, d'une classe, de groupes d'élèves en vue de la réalisation d'objectifs d'apprentissage :*

- *gestion d'environnements d'apprentissage favorisant l'usage de différents outils issus des TIC et de différentes méthodes d'apprentissage ;*
- *compréhension des différences entre élèves selon leur degré de compétence dans l'utilisation des TIC et préparation de différentes stratégies pour gérer ces différences à mesure que les élèves progressent ;*
- *gestion des difficultés pouvant survenir lors de l'usage des TIC, de manière à minimiser leurs conséquences sur les objectifs prévus de la leçon ;*

- création de situations permettant à l'élève de gérer son propre apprentissage ;
- introduction dans les programmes d'enseignement de médias basés sur les technologies ou non (livres, vidéo) ;
- évaluation du niveau de chacun des élèves, lors des travaux menés en collaboration.
- ▶ *Intégration de présentations multimédias dans des séquences d'enseignement s'adressant à la classe entière, à des groupes d'élèves ou à des élèves individuellement, et apprentissage des façons d'accroître l'accès aux programmes éducatifs :*
 - contrôle du fait que les programmes éducatifs mettent en oeuvre les médias les plus appropriés, que les élèves peuvent apprendre quelles que soient leurs capacités, leurs besoins spécifiques ou leur style préféré d'apprentissage ;
 - diversification des types de présentation, de documents et d'autres médias en fonction des principaux objectifs et des méthodes d'enseignement choisies ;
 - analyse d'une présentation pour vérifier qu'elle est lisible, structurée, cohérente avec les objectifs d'enseignement et adaptée aux élèves ;
- ▶ *Analyse d'environnements d'apprentissage multimédias :*
 - utilisation d'espaces et d'environnement d'apprentissage basés sur le web ;
 - intégration des cédéroms, des sites web, des bandes vidéo et audio, des logiciels d'apprentissage, des supports pédagogiques ;
 - évaluation de l'apport des différentes activités pour les élèves et pour les objectifs du cours;
 - analyse de la contribution spécifique des outils issus des TIC à l'apprentissage individuel des élèves.
- ▶ *Assistance aux élèves pour la recherche d'information sur Internet et dans les environnements d'apprentissage de l'école, ainsi que pour l'analyse et la synthèse des informations recueillies :*
 - assistance aux élèves, seuls ou en groupes, pour la réalisation de recherches complexes sur Internet ;
 - assistance aux élèves pour la gestion, la critique, la synthèse et la présentation de leurs processus d'apprentissage et des productions réalisées avec des outils issus des TIC.
- ▶ *Utilisation de différents outils de communication pour coopérer avec des collègues, des élèves et des communautés éducatives extérieures à l'école.*
- ▶ *Usage des TIC de façon plus experte, participation régulière aux actions de formation, implication dans des actions de recherche et développement :*
 - participation et contributions aux groupes de discussion sur l'usage des TIC ;
 - usages des outils de communication (forum, téléconférences, tableaux d'affichage électronique -babillard-, courrier électronique) pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion des processus d'apprentissage.

Organisation de la formation des enseignants

Les types d'activités décrits dans cette section consacrée à la formation des enseignants ne peuvent être menés à bien dans le cadre de sessions de formation, séminaires ou ateliers de courte durée. De telles rencontres peuvent être organisées pour attirer les enseignants à des séances d'information sur l'intégration des TIC dans l'ensemble des activités éducatives, mais ne sont pas suffisantes pour leur permettre d'acquérir toutes les compétences attendues. Le travail en équipe, dans l'école même, avec une direction pédagogique interne est beaucoup plus approprié pour le type de formation proposé ici.

Un bon point de départ pour la formation des enseignants est la réunion d'un groupe de personnes enthousiastes de l'école. Plus tard, ce groupe pourra s'élargir à d'autres groupes d'enseignants de différentes écoles et même de différents districts, provinces ou pays.

Lorsque des réseaux d'enseignants de différents établissements peuvent être constitués, comme cela a été évoqué plus haut dans le cadre de l'approche application, ces réseaux devraient impliquer, dans chaque école concernée, des enseignants de différentes disciplines. En effet, travailler de façon intégrée est une grande nouveauté pour la plupart des enseignants et il est donc particulièrement important qu'ils puissent partager leurs expériences, se mettent d'accord sur des objectifs et des travaux communs, s'investissent et participent pareillement et enfin qu'ils puissent se soutenir et s'entraider quand les choses ne vont pas comme elles devraient. Il est souvent profitable d'impliquer les élèves dans le travail d'une communauté éducative. Ils peuvent souvent prendre la responsabilité d'activités et possèdent fréquemment l'expertise en TIC nécessaire pour des projets particuliers.

Autres aspects à prendre en considération

Deux autres aspects sont à considérer :

L'une des fonctions des enseignants est d'aider les élèves à transformer les informations, qui proviennent de partout et sont pléthoriques sur Internet, en connaissances, qui ne peuvent être construites que par le cerveau humain, puis en sagesse leur permettant de transformer leur vie et celle de la communauté à laquelle ils appartiennent.

Les TIC mettant l'accent sur le travail en équipe et la collaboration, la formation des enseignants doit être organisée non pour des individus mais pour des équipes, locales ou élargies, et en tenant compte du co-apprentissage.

C.1.3 : Commentaire du document UNESCO

Il est de notre devoir de saluer l'initiative des rédacteurs de ce document, que pour des raisons d'espace, nous n'avons pas voulu reproduire intégralement, et dont la lecture et la mise en pratique feraient beaucoup de bien aux acteurs de l'éducation camerounaise. Connaissant le fonctionnement des institutions, leurs animateurs aussi, il est tout à fait imaginable que, si certains hauts responsables ont déjà lu ce document, ils ne l'aient pas fait tenir à leurs collaborateurs ou subalternes.

Il nous a semblé important d'exposer de larges extraits de ce modèle, parce qu'il permet de saisir bon nombre des paramètres qui sont en jeu dans l'usage des TICE, mais aussi dans le domaine de la formation.

Cependant, on peut remarquer que ce référentiel concerne principalement les enseignants en formation continue. Le scénario de la formation initiale, qui nous intéresse au premier chef, demeure peu exploré dans cette vision plus systématique que systémique.

Nous allons nous tourner vers la réalité camerounaise pour voir où peut se situer l'introduction des TIC dans le système éducatif, et plus loin dans l'enseignement/apprentissage du français.

C.2 : Les TIC dans le système éducatif camerounais

C.2.1 : Le dispositif camerounais

Le dispositif camerounais ne désigne pas une entité précise, mais un complexe de mesures, dispositions administratives, d'initiatives nationales et locales visant à intégrer les TIC dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Plus concrètement, nous avons distingué ce qui est politiquement prévu et annoncé d'un côté, et la réalité observable.

C.2.1.1 : Le discours officiel

A lire les propos de P. Lolo, ancien IGP¹¹² de l'éducation nationale, du temps où ce ministère intégrait encore la partie secondaire et celle primaire¹¹³, les TIC sont

¹¹² Inspecteur Général de Pédagogie

¹¹³ Les deux composantes appartiennent depuis 2004 à deux ministères distincts : le ministère de

en très bonne voie d'introduction au Cameroun. Cette introduction «s'inscrit dans le cadre de la stratégie sectorielle de l'éducation, mise en oeuvre par le ministère de l'éducation nationale depuis trois ans.»

Selon lui, les programmes d'enseignement de l'informatique ont été élaborés pour toutes les classes de l'enseignement secondaire général et les écoles normales d'instituteurs, l'enseignement de l'informatique a démarré dans les classes de 6e et 2nde dès la rentrée 2003/2004. il sera poursuivi dans les classes de 5ème et en 1ère en 2004/2005. La création de la filière «technologies de l'information» au second cycle et du Brevet Informatique et Internet des écoles et collèges, vient conforter la place des TIC dans l'enseignement.

A côté de ces initiatives, des Centres de ressources Multimédia ont été créés, que Monsieur l'IGP Lolo définit et justifie comme:

un ensemble de moyens informatiques, télécommunications et logiciels, organisés autour de plates-formes de ressources pédagogiques. Sous l'impulsion du chef de l'Etat S.E. Paul Biya, une quinzaine de lycées ont été équipés de centres multimédia connectés à l'Internet, depuis deux ans.

L'objectif à terme est d'en installer dans les 127 lycées d'ici 2007. Les centres ainsi créés permettront aux élèves et aux professeurs:

- d'accéder à l'Internet, et de partager des ressources pédagogiques placées dans les plates-formes;*
- d'accéder à des logiciels éducatifs, dans les matières de base;*
- de créer et de mettre en ligne des ressources pédagogiques;*
- de participer à des forums et d'organiser des programmes d'enseignement à distance.*

En somme, tout est presque bien dans le meilleur des mondes, surtout si nous savons que ce discours est censé mettre en exergue l'implication personnelle du chef de l'Etat. Le côté positif de ce projet national est la volonté gouvernementale de faire des TIC, et conséquemment des TICE, un défi majeur à relever par les acteurs camerounais du développement.

l'éducation de base (MINEDUB) et celui des enseignements secondaires (MINESEC), et M. Lolo appartient désormais au ministère des enseignements secondaires.

C.2.1.2 : Le projet AUF

Déployé au Cameroun, au cœur de l'Université de Yaoundé 1, le **Campus Numérique Francophone de Yaoundé (CNFY)**¹¹⁴ est une implantation locale de l'Agence universitaire de la Francophonie, offrant une plate-forme technologique spécialisée dans l'ingénierie pédagogique et dédiée à la production et à la diffusion des savoirs et des informations par les TICE :

- en permettant le déploiement de dispositifs francophones de formations ouvertes et à distance ;
- en offrant l'accès aux documentations scientifiques sur interrogations de serveurs documentaires ;
- en organisant une veille technologique sur les nouveaux outils et les nouvelles pratiques pédagogiques ;
- en soutenant le monde des logiciels libres et leurs auteurs ;
- en favorisant le travail collaboratif ;
- en contribuant au renforcement des capacités humaines.

Ce dont nous pouvons témoigner, c'est l'engouement que ce projet rencontre auprès des divers publics enseignants et étudiantins, attirés par les bourses d'études offertes et les formations internationales. Ce projet sur lequel notre perspicacité ne s'est pas encore exercée, bénéficie par conséquent d'un a priori favorable, en attendant une évaluation qui permettrait de mesurer son impact auprès des populations camerounaises, et des enseignants.

Sous la direction du Bureau Afrique Centrale (BAC), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) déploie ainsi sa toile éducative et de formation régionale regroupant le Burundi, le Cameroun, Le Congo, le Gabon, la République Centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Rwanda et le Tchad. Les universités de Bujumbura, de Yaoundé, de Libreville, de Kinshasa et de N'Djaména étaient déjà chacune dotées d'un Campus numérique francophone. Celles de Brazzaville et de Bangui étaient en projet au moment où nous nous y intéressions.

Il faut cependant dire que ce type de projets ne remplace pas les dispositifs étatiques auxquels des ressources internationales apporteraient leur concours. Il est évident qu'un campus numérique est très important dans un projet d'intégration des TICE, mais il est loin d'en constituer le cœur. Un campus numérique offre des

ressources, mais qui demandent à être elles-mêmes intégrées dans un processus global.

On pourrait également remarquer la distance administrative, procédurale qui écarterait les publics ruraux et peu instruits, l'AUF s'adressant essentiellement à des universitaires, dont elle entend promouvoir l'excellence. Les débats de coopération portent sur la définition des priorités, certains pensant que c'est la base qu'il faudrait privilégier, quand d'autres pensent que le sommet mérite la primauté des attentions internationales. Pour nous, au risque de nous répéter, tout se joue dans la globalisation de la stratégie, en veillant à ne pas discriminer entre une «éducation de base» d'une autre «supérieure».

Il faudrait donc élaborer un projet d'ensemble intégrant tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage, et bénéficiant d'un véritable soutien populaire, qui permettrait une véritable appropriation des TIC. D'autres projets moins élitistes ont vu le jour, pour une offre et une démarche différentes, à l'exemple du projet animé par le ROCARE.

C.2.1.3 : Le projet ROCARE

Parallèlement, un projet sous régional mené sous l'égide du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE)¹¹⁵ a conduit des recherches dans plusieurs écoles pionnières des pays d'Afrique occidentale et centrale (Bénin, Cameroun, Ghana, Mali et Sénégal). L'enquête a porté en tout sur plus de quarante mille élèves et environ trois mille enseignants. Des parents ont également été approchés. Huit établissements secondaires camerounais étaient concernés. L'enquête conduite localement a montré que des efforts ont été consentis par les pouvoirs publics (mise à disposition d'ordinateurs, connexions à Internet). Les chercheurs ont également découvert que les élèves utilisaient bel et bien l'outil informatique, mais que des progrès devaient être faits pour ce qui est de la formation des enseignants eux-mêmes. Dans la majorité des cas, les professeurs n'arrivent pas encore à dispenser leur matière via les TIC. Résultat, les élèves apprennent plus Word, Excel, etc. que la géographie ou les mathématiques à l'aide des ordinateurs. C'est pour cette raison qu'après évaluation, une deuxième phase du projet s'attellera

¹¹⁴ <http://spip.cm.refer.org/cnf/> (30/07/2006)

¹¹⁵ Source : Cameroon Tribune (journal officiel camerounais) dont l'extrait figure sur le site de l'APC : http://afrique.droits.apc.org/?apc=he_1&x=3282109 (08/10/2006)

à corriger les lacunes constatées, et donc à amener les enseignants à enseigner au moyen des TIC.

Pour notre part, ce résultat n'est pas malheureusement très surprenant. A nos côtés, nous avons M. Pothier (op.cit, 80) qui avertit :

L'idée n'est pas d'introduire les nouvelles technologies en quantités variables dans un enseignement / Apprentissage non remanié[...]

La contribution de Pothier (page 81) se veut plus large, puisqu'elle recommande d'être plus stratégique en mettant sur pied un dispositif, défini par elle comme:

Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités travail personnel, tutorat, séances en groupe).

Les images du dispositif camerounais, qui figurent ci-dessous, démontrent l'implication personnelle du couple présidentiel. Cette disposition étatique, qui n'est jamais acquise, est souvent importante dans la mise en place d'innovations. Il faut ensuite que les conditions stratégiques et humaines soient disponibles, pour assurer la conception d'un plan d'ensemble intégratif, la conduite, l'évaluation et les différentes révisions qui devraient suivre.

LE CAMEROUN une nation moderne

face à la nouvelle
donnée technologique
de l'information et de
la communication (T.I.C.)

Une ambition
La formation de la jeunesse et l'intégration du plus grand nombre à l'ère de la donnée, pour favoriser ainsi son développement et offrir une meilleure qualité de vie.

Un défi
La mise en œuvre des TIC dans le cadre d'un projet éducatif ambitieux pour rendre accessible la formation à tous.

Développement du projet

- Mise en place des plates-formes informatiques à Yaoundé : lycée bilingue et lycée Leclerc

Extension du dispositif informatique aux lycées et collèges dans le capitale

Développement des plates-formes sur tout le territoire :

- Phase 1 : Douala, Garoua, Maroua, Sanghaémé, Bertoua
- Phase 2 : Bamenda, Baka, Makoua, Nkoundou, Ekohoua

Extension des liaisons aux lycées et collèges sur tout le territoire

Présidence de la République du Cameroun
Ministère de l'Éducation

• Pour tout savoir : www.cam-educ.cm

Le Cameroun une nation moderne

La mise en œuvre des Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.)

Une exigence et une réalité

La formation
à tous niveaux pour l'intégration dans une société en pleine mutation.

L'accès au savoir
pour une meilleure égalité des chances.

La promotion sociale
pour renforcer l'unité nationale.

Développement du projet

- Mise en place des plates-formes informatiques à :
 - YAOUNDE : Lycée Bilingue et lycée Leclerc
 - DOUALA : Lycée Joss et lycée Dédé
 - GAROUA : Lycée classique et lycée technique
 - BAMENDA : Lycée classique

Développement des plates-formes sur tout le territoire :

- Phase 1a et 1b : Sanghaémé, Bertoua
- Phase 2 : Maroua, Baka, Makoua, Nkoundou, Ekohoua

Extension des liaisons aux lycées et collèges sur tout le territoire

Présidence de la République du Cameroun
Ministère de l'Éducation

• Pour tout savoir : www.cam-educ.cm

C.2.1.4 : Le dispositif de l'enseignement supérieur

La mission essentielle de l'enseignement supérieur est la suivante :

***Article 2** : L'Etat assigne à l'Enseignement Supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité.*

De ce fait, il découle un impératif d'excellence que le texte définit plus loin comme:

La recherche de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ; la promotion de la science, de la culture et du progrès social ;

Nous remarquons tout de suite les termes de ces dispositions textuelles dont la lucidité et la générosité sont remarquables. L'enseignement supérieur se voit ainsi confier une responsabilité dans le «développement de la Nation» et dans le «progrès de l'humanité».

De plus, l'impératif éthique est présent dans le texte, même si nous pouvons en dire qu'il est souvent compris comme un ensemble de normes de conduite, alors que l'enseignement supérieur aurait les ressources pour mieux comprendre ce concept, le mettre en œuvre intellectuellement et surtout le réaliser. On est donc en droit d'attendre des personnels de l'enseignement supérieur qu'ils prennent la hauteur épistémologique nécessaire, pour piloter une intégration technologique et écologique des TIC dans le système universitaire, qui rejaillirait sur le pays et l'humanité.

En dehors des textes qui définissent la politique gouvernementale sur l'enseignement supérieur¹¹⁶, le ministre de l'enseignement supérieur a signé un texte créant le CITI, chargé d'assurer la coordination des TIC dans cet ordre d'enseignement, dont la teneur est la suivante:

¹¹⁶ Voir en Annexe, la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur ; accessoirement la loi d'orientation de l'éducation nationale...

LE 2.- (1) Le **CITI** est un Centre d'appui à l'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication par les Institutions universitaires nationales.

(2) Il a pour mission de contribuer au renforcement des capacités de l'Enseignement Supérieur en favorisant la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication.

A ce titre, il est chargé :

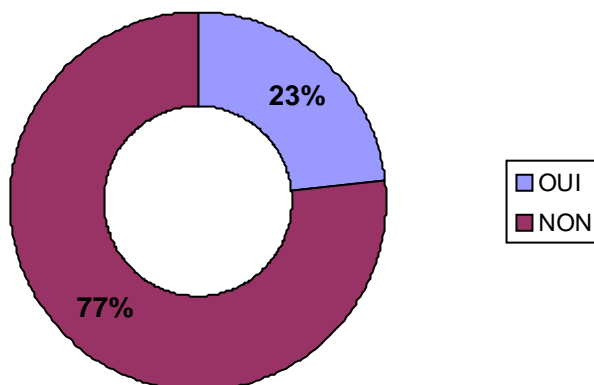
de promouvoir l'égalité d'accès aux Technologies de l'Information et de la Communication et le fonctionnement en réseau dans l'enseignement supérieur ;
de faciliter et assurer l'arrimage des Universités nationales à la communauté scientifique internationale ;
de consolider et pérenniser le Réseau de Télécommunication Inter-universitaire ;
de faciliter la production et le développement des ressources pédagogiques, informationnelles et documentaires électroniques ;
d'appuyer l'amélioration de l'efficacité et de l'effectivité de la gestion des Institutions d'enseignement supérieur ;
de former des experts aptes à soutenir le développement des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement supérieur ;
d'explorer et de mener toute autre activité susceptible de concourir à la réalisation de sa mission principale.

Il reste à espérer que le CITI entretienne un rapport d'ouverture et de complémentarité avec les autres structures nationales et internationales. Nous sommes plus attentif à l'avant dernier alinéa, qui lui confère le devoir de «former des experts aptes à soutenir...», parce qu'il s'agit d'aptitude et de soutien. Etre apte ne se décrète pourtant pas, et il faudrait créer les conditions de l'émergence des compétences nécessaires. Le défi en ce sens au Cameroun se pose en des termes socioéconomique et socioculturel. Il faudra effectivement que les animateurs de cette structure se sentent valorisés financièrement et qu'ils aient les coudées franches pour réaliser la révolution nécessaire. Le mot «soutien», quant à lui, orienterait vers une double valence : pouvant se comprendre comme un soutien à apporter en vue de l'atteinte de missions prédéfinies ; mais aussi comme aptitude à se mettre à la hauteur des défis technologiques, qui sont parallèlement des défis humains.

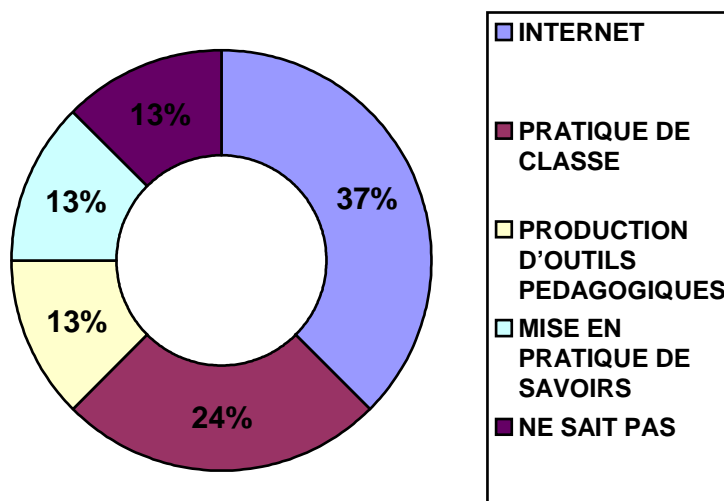
En somme, des initiatives louables sont prises au Cameroun, qui pourraient impulser l'intégration des TIC dans une didactique générale, au sens systémique où nous entendons le mot, qui sera précisé au troisième chapitre, mais dont nous pouvons déjà dire qu'il s'étend au-delà des structures scolaires, pour embrasser tous les types d'éducation (formelle, non-formelle et informelle).

C.2.2 : La réalité didactique

Ne voulant nous arrêter à ce côté institutionnel visible¹¹⁷, nous avons demandé aux enseignants quelle était leur utilisation des TIC. Les résultats ont été ceux-ci :



La couleur bleue représente les enseignants qui disent ne pas utiliser les TIC dans leur pratique enseignante, et la violette ceux qui disent l'utiliser. Evidemment, nous n'allions pas nous y arrêter sans vérifier ce qu'ils en faisaient concrètement.



La couleur bleue majoritaire indique que les enseignants sont fascinés par Internet. On peut imaginer que c'est pour son caractère documentaire qu'il est sollicité.

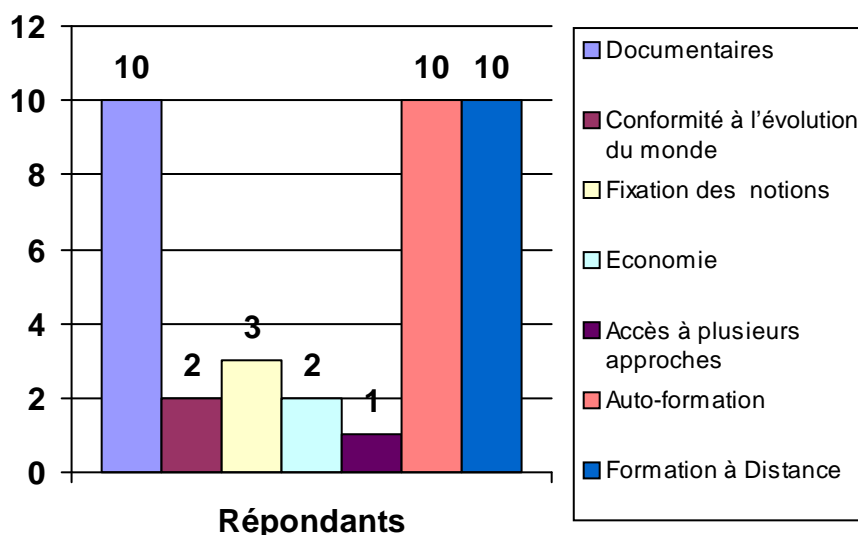
La couleur prune nous oriente vers ceux qui reconnaissent exploiter les TIC dans leur pratique de classe.

¹¹⁷ Ce texte démontre tout au moins que la réalité n'est pas encore conforme aux standards internationaux, ni même à ceux du Cameroun, et vient donc à point pour recadrer l'action administrative et académique.

Le paradoxe vient de ceux qui nous ont dit recourir aux TIC et qui ne savent pas ce qu'ils en font souvent. Nous pensons que nous pouvons légitimement les classer aux côtés de ceux qui ne les utilisent pas du tout.

Pour ne pas avoir à faire un procès inefficace par rapport à notre problématique, nous avons demandé aux enseignants de nous dire quel usage on pourrait faire des TIC dans l'enseignement . C'est là un des aspects essentiels, parce qu'il interroge les représentations dont nous avons parlé plus haut ; mais aussi parce qu'il s'applique à un public camerounais qui n'est pas censé être allé très loin dans le processus d'intégration des TICE.

C.2.2.1 : Représentation des enseignants sur les TICE



Le motif documentaire apparaît essentiel : beaucoup d'enseignants pensent également à l'autoformation et à la formation à la distance, que nous ne confondons pas, mais que nous pouvons assimiler à cette préoccupation d'autonomie ;

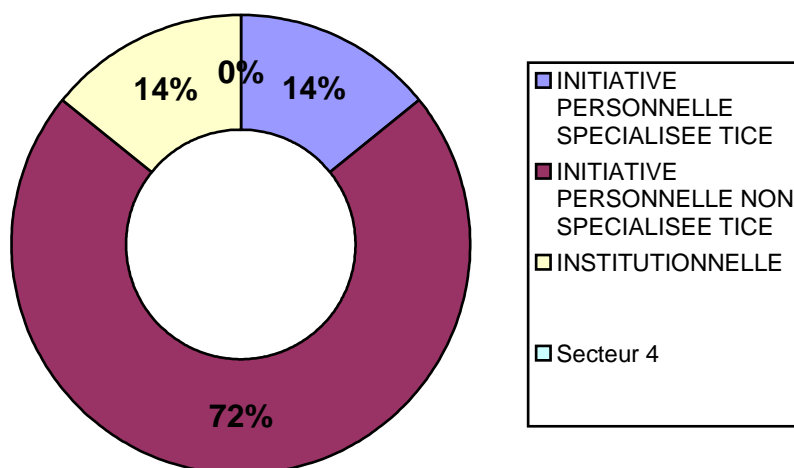
les enseignants pensent ensuite que la fixation des notions est facilitée par les TICE ; de même que pour un certain nombre d'entre eux, minoritaire cependant, il est question de souscrire à une orientation générale. Cette dernière attitude pose un réel problème de motivation, étant donné que l'appropriation se veut distincte du simple suivisme. Il est également évoqué la possibilité d'accéder à plusieurs approches.

Quant à savoir où ceux qui se déclaraient aptes à intégrer les TIC avaient été formés, et nous en avons eu les résultats suivants, à propos desquels il faut

distinguer :

- ceux, majoritaires qui, par initiative personnelle, ont appris dans le tas, ou qui ont reçu une formation TIC ordinaire, comme tout individu vivant en notre siècle devra le faire. Ce type de formation relève, dirions-nous, de l'«alphabétisation» aux technologies ;
- ceux, par initiative personnelle, qui ont pu recevoir une formation aux TICE sont moins nombreux ;
- de même que ceux qui ont été institutionnellement formés.

C.2.2.2 : Lieu de la formation



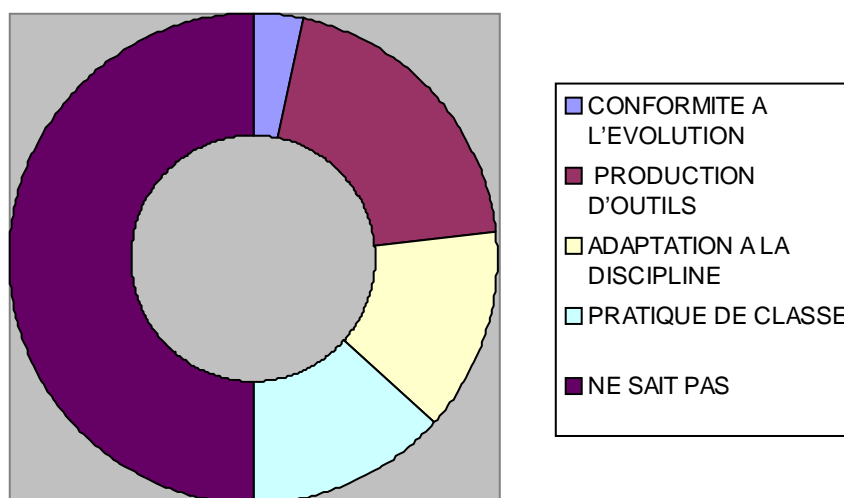
Le moins qu'on puisse dire , c'est qu'il y a encore, en matière de TICE au Cameroun, beaucoup à faire.

En nous basant sur le modèle UNESCO que nous venons de présenter, il serait trop tôt de parler d'intégration dans le cas du Cameroun. En effet, l'intégration au sens dudit référentiel intervient au troisième niveau, dont le pays est encore loin. Le système éducatif camerounais, pris dans sa globalité, et à l'exception de quelques initiatives isolées, se trouve encore dans le meilleur des cas à la phase «émergence».

A la suite de divers spécialistes tel Perrenoud (1994), nous soutenons que le plus urgent dans toute innovation pédagogique, consisterait à commencer par la formation des enseignants. Les nôtres, répondant à la question de savoir ce qu'ils attendaient d'une formation TICE, nous ont donné les réponses qui sont configurées

comme suit:

C.2.2.3 : Attente vis-à-vis des TICE



La réponse la plus évidente est qu'ils ne savent pas quelle devrait être cette formation. Cette réponse trahit un manque d'information sur l'utilité des TIC dans la didactique des disciplines ;

Pourtant, dans le corpus 5, en nous tournant vers A. Belibi, formateur des formateurs, que nous avons déjà présenté plus haut, nous avons bon nombre de renseignements sur les avantages liés à l'usage des TIC:

Les Tic offrent un double avantage en situation de classe : le ludique et la modernité. Avec l'accès à la modernité (le multimédia), la motivation est grande, sans oublier qu'on apprend en se faisant plaisir. D'autre part, les ressources documentaires sont infinies : bases, banques de données, moteurs de recherche, sites spécialisés, enseignement en ligne.. Il s'agit en bref de la diversification, et de la démultiplication de l'offre d'apprentissage.

Beaucoup moins nombreux sont, parmi les enseignants enquêtés, ceux qui pensent à la pratique de classe, comme utilité possible;

Les plus exigeants, encore moins nombreux sont ceux qui veulent que la formation s'adapte aux contraintes disciplinaires ;

L'arrimage au modernisme n'est pas en reste, quoique minoritaire.

R. Guir (2002, 10)¹¹⁸, comme A. Belibi précédemment, dit le plus grand bien des TIC dans la formation des enseignants :

Les implications des nouveaux usages et nouvelles pratiques des TICE sur la formation des enseignants sont multiples:

Il y a d'abord la formation aux nouvelles pratiques pédagogiques: forums de discussion, communautés virtuelles d'apprentissage, apprentissage collaboratif, campus virtuel.

Il y a ensuite les nouveaux savoirs à acquérir indépendamment des savoirs disciplinaires classiques: enseigner et apprendre sur un site web, passer de l'enseignement au design pédagogique.

Il y a aussi la culture technique à acquérir.

Il y a enfin un certain nombre de compétences qui sont requises des enseignants dans l'usage et la pratique des TICE.

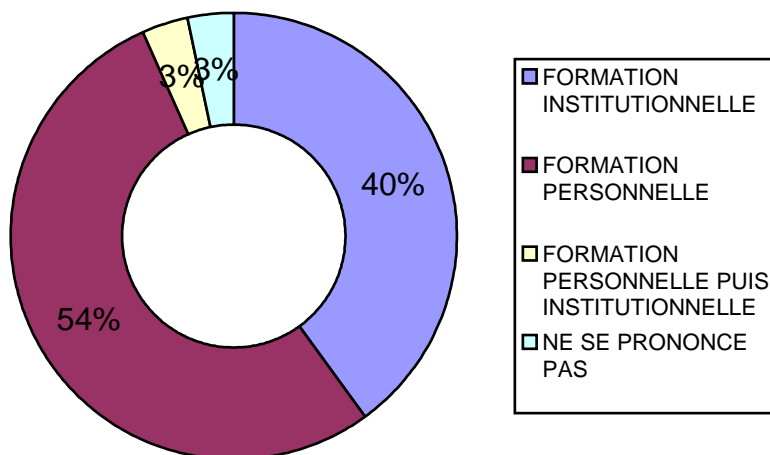
Par ailleurs notre enquête confirme malheureusement le point de vue de A. Belibi selon lequel, dans le corpus 5 :

L'ENS est connectée, avec accès libre pour les enseignants et hélas ! payant pour les apprenants. La vérité est qu'en dehors de l'unité d'enseignement dans laquelle je suis impliqué, la formation à l'intégration pédagogique des tic reste très marginale. Pour être franc, tout reste à faire.

Dans ce cas, nous nous sommes demandé quelles étaient les perspectives de formation des enseignants? A cette question, les enquêtés ont répondu qu'ils envisageaient des formations selon la distribution suivante:

¹¹⁸ GUIR, R., (dir.) (2002), Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Bruxelles, De Boeck Université.

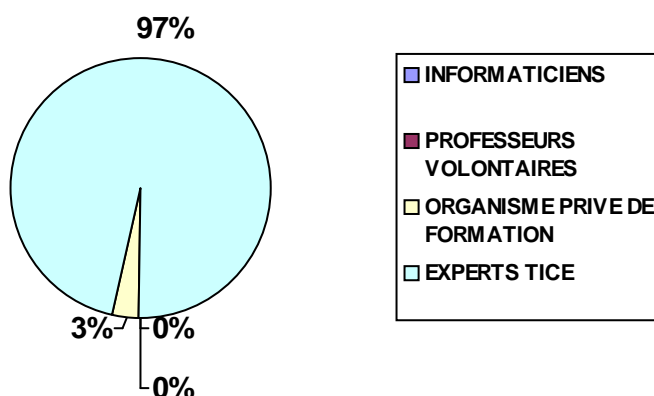
C.2.2.4 : Perspectives de formation



On peut y décrypter une forte motivation de la part des enseignants dont beaucoup envisagent d'aller en formation à titre personnel ; quand d'autres espèrent une formation institutionnelle, une minorité ne se prononçant pas.

Et leurs formateurs auraient le profil suivant :

C.2.2.5 : Profil des formateurs



Ainsi donc, il revient aux experts en TICE d'assurer la formation des enseignants, tout au moins selon la vision qu'ils en ont, sur laquelle nous reviendrons plus loin. Pour A. Belibi, qui a déjà suivi des formations en TICE, et à qui nous avons demandé, au vu de sa pratique, quel profil était idéal dans la formation des enseignants:

Les formateurs devraient avoir au moins le niveau du master dans ce domaine précis ; la formation idéale portant sur l'enseignement à distance : comment dispenser des cours à distance car cela démultiplierait les moyens, les possibilités de formation à destination du plus grand nombre. Les tic se conjuguent, se déclinent en termes de démocratisation de l'apprentissage.

Au total, la situation camerounaise confirme le bilan régional établi par l'Unesco¹¹⁹, dans le cadre d'une réunion des coordonnateurs nationaux d'Afrique subsaharienne, d'après lequel :

Le diagnostic établi laisse apparaître: la multiplicité de petits projets avec des objectifs et des bailleurs multiples sans coordination ni pérennisation des actions entreprises, la confusion entre TIC, formation à distance et e-learning, les problèmes sous-jacents à la fracture numérique et aux infrastructures disponibles. La réunion a relevé les exigences pour la mise en place d'une formation basée sur les TIC, à savoir: un contexte global favorable, l'intégration des TICE dans les nouveaux programmes de formation y compris les approches pédagogiques, et la formation des ressources humaines. La réunion a enregistré quelques expériences relatives à l'utilisation des TICE dans les différents pays. L'attention a été attirée sur le fait que l'utilisation des TICE ne permet pas de résoudre les problèmes structurels des systèmes éducatifs.

La dernière phrase de cette évaluation nous oriente vers une piste essentielle : celle des systèmes, qui fera l'objet de notre troisième grande partie qui portera sur la conception systémique, et véritablement didactique, d'une formation des enseignants.

119 PREMIERE REUNION DES COORDONNATEURS NATIONAUX DE L'INITIATIVE DE L'UNESCO POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE (TTISSA) (BREDA, Dakar, 7-9 mars 2006) Rapport final , Point 4: Formation des enseignants et nouvelles technologies, réalités et Attentes.

TROISIEME PARTIE
LA FORMATION AUX TICE :
UNE APPROCHE SYSTEMIQUE

TROISIEME PARTIE LA FORMATION AUX TICE : UNE APPROCHE SYSTEMIQUE

1. : Introduction

Le modèle UNESCO aurait pu convenir comme démarche applicable dans l'intégration des TICE dans la formation des enseignants camerounais, si nous n'avions pas choisi d'aborder cette question du point de vue de la systémique.

C'est sur la base des exigences de cette approche que nous allons récuser ce modèle, arguant de sa linéarité et de sa directivité. Nous allons adopter l'approche que nous avons déjà annoncée depuis la problématique, sur laquelle nous nous sommes étendu dans la première partie systémique : l'approche systémique, qui se veut globale, et surtout qui se préoccupe du sens, la téléologie dont nous avons déjà parlé, qui vise à intégrer l'action dans une visée significative globale. Après la synthèse technologique qui nous permettra de proposer un modèle d'intégration, qui se voudra contextuel, nous poursuivrons notre propos, réflexivement, en examinant la portée éthique d'une telle entreprise.

2. : Spécificité du terrain de recherche africain

D'illustres prédécesseurs avaient déjà averti sur la spécificité des publics africains. Autant dire que lorsque le chercheur choisit de s'intéresser à la réalité africaine, il se doit de se représenter adéquatement ce contexte le long de son étude. Certes la systémique peut apparaître comme une nouveauté pour les Européens, et encore¹²⁰, cette démarche semble très proche de la sensibilité africaine, qui se veut essentiellement communautariste.

Pour l'Africain, qui est loin d'avoir une vision fragmentaire, encore moins fractionniste, de l'univers, les problèmes qui se posent à lui bénéficient toujours d'une vision globale qui peut s'étendre à des considérations métaphysiques. Et pour citer l'une des références africaines :

Dans le monde négro-africain, la personne est consubstantiellement

¹²⁰ Les travaux des savants de la période faste gréco-latine comme Platon et Pythagore ; et même des auteurs comme J. Boëhme, ou Comenius, vont dans le même sens de la globalité.

intégrée dans la société, le mythe se nourrit des méditations du sage, la religion est liée aux techniques, et les arts l'un à l'autre, depuis la musique jusqu'à la sculpture.

L.S. Senghor, cité par J. Capelle (op.cit, 300)¹²¹.

Pour n'avoir pas compris qu'il fallait adopter une approche intégrative globalisante, divers élaborateurs de programmes scolaires seront peut-être passés à côté d'une piste importante. Malheureusement, nous ne pouvons pas en dire plus dans le cadre de cette étude, et ce sujet devrait faire l'objet d'une réflexion plus approfondie (recherche-action éventuellement). Seulement, nous pouvons relever que les pédagogies convergentes dont A. Belibi, (corpus 5), rappelle la nécessité et la notion de «partenariat linguistique» qu'évoque R. Chaudenson (2001)¹²² semblent nous orienter vers une telle démarche plurielle.

Nous pouvons aussi regarder comme un signal important de notre hypothèse, l'aveu de J. Capelle, (op.cit, 301), au sujet de la politique linguistique à adopter dans les colonies :

Avant d'aller en Afrique, j'avais partagé le vœu exprimé dans les milieux de l'Unesco par mainte personnalité soucieuse du respect de l'homme et demandant que l'enseignement soit organisé, pour l'Afrique noire en langue vernaculaire. Cela paraissait évidemment juste ! Certaines personnes voyaient même dans la diffusion de l'anglais ou du français une action colonialiste, c'est-à-dire attentatoire à la personnalité culturelle. Le contact avec la réalité, le problème des moyens de communication indispensables au développement de l'Afrique et les réactions des intéressés eux-mêmes, m'ont révélé la faiblesse des positions de principe tenues pour évidentes, dans la solitude d'une méditation lointaine.

Ces paroles semblent indiquer que les problèmes africains se règlent au contact de leur réalité, et non *in vitro*. Toute théorisation qui ne prendrait pas en compte la spécificité des populations africaines devrait un jour ou l'autre faire l'aveu

¹²¹ CAPELLE, J., (1990), L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, Paris, Karthala.

¹²² CHAUDENSON, R., CALVET, L.-J., (2001), *Les langues dans l'espace francophone, de la coexistence au partenariat*, Paris, Institut de la Francophonie, l'Harmattan.

de sa méprise, ou des limites de son applicabilité.

Autre exemple : qui aurait pu prévoir qu'à proposer aux Africains d'adapter leurs programmes aux réalités locales en traduisant les textes occidentaux, on pourrait rencontrer des résistances comme la suivante relatée par J. Chapelle (op. cit, 304)¹²³ :

A qui fera-t-on croire qu'il suffit de traduire de traduire Einstein en Ouoloff pour le mettre à la portée de l'Africain moyen?

La véhémence du ton est de nature à décourager tout didacticien ou tout autre théoricien indélicat, qui, par enthousiasme débridé, penserait à une généralisation hâtive de concepts et théories conçus hors du contexte humain africain.

La même réserve doit être observée dans des démarches qui peuvent sembler triviales, comme de prétendre généraliser les programmes de français sur l'étendue francophone du Cameroun, ce qui a souvent été fait, et l'un des motifs d'échec peut précisément résider dans la non prise en compte des spécificités micro locales. En effet, pense F. N. Bikoï, (corpus 1) :

L'enfant qui se trouve au fin fond de la brousse ne parle le français qu'à l'école. Il est fondamentalement différent de celui des métropoles où quel que soit le statut des parents, il a quand même l'occasion d'entendre et de parler le français dans le langage quotidien. L'expérience montre que jusqu'à une certaine époque, les établissements de la ville recevaient des élèves provenant de collèges ruraux, il faudrait aller jusqu'à calculer le taux d'échec qui nous a paru assez élevé.

Or, nous l'avons vu dans l'exposition de l'approche systémique, la contextualisation est un de piliers de toute démarche globale. Nous devons partir de cette indication théorique pour aborder la mise en laboratoire d'un dispositif de formation des enseignants camerounais de français **aux** TICE et probablement **avec**

¹²³ Citant Ndaw Alassane, professeur de philosophie, étude publiée en 1956 dans le journal Paris-Dakar, cité par CAPELLE, page 304.

- fait remarquable : nous l'évoquons pour la première fois - les TICE. La structure en serait la suivante :

- Un dispositif de formation des professeurs est-il possible ?
- Un dispositif est-il souhaitable ?
- Discussion et autocritique suivies d'une décontextualisation.

3. : Les possibilités d'élaboration d'un dispositif

Nous abordons ici la relation technique du dispositif, qui nous permettra de nous ancrer sur un terrain pratique, comme attendu du didacticien, au sens ordinaire du terme qui en fait un ouvrier de la pédagogie. Dans ce sens, en effet, les attentes d'un travail envisagé sur l'intégration des TICE dans la formation des enseignants, se situent dans la possibilité d'élaboration d'un dispositif. En effet, il ne nous serait pas pardonné, au vu de l'intitulé de notre recherche , de ne pas avoir proposé une innovation «dispositive», ou à tout le moins une adaptation contextuelle. Nous ne serions pas en droit de décevoir une telle attente, pour la raison qu'une thèse aurait également une mission de soutien aux pratiques, au-delà de toutes envolées épistémologiques. A ce titre, nous envisageons de partir d'une maquette personnelle, réalisée d'après les données théoriques et celles recueillies du terrain, pour opérer plus tard une réflexivité opératoire et conceptuelle, conformément aux préceptes systémiques.

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité de la formation des enseignants pour le processus d'introduction des TIC dans l'univers éducatif camerounais. De manière générale, toutes les autorités semblent en convenir. Au risque de prêcher les convertis, rappelons ces mots de Linard (op.cit, 112) :

Avec toute technologie sophistiquée, le problème crucial de la formation des personnels devient un butoir de plus en plus formidable.

Une fois cela dit , commencent les véritables difficultés de mise en place d'une telle formation. Habituellement, le politique en charge de l'éducation se décharge la conscience en mettant à la disposition des enseignants des équipements plus ou moins performants ; dans l'implicite attente d'une amélioration subséquente du rendement scolaire. C'est plutôt l'échec des innovations qui vient à surprendre et la cause ne peut s'expliquer que par des recherches qui révèlent, selon Linard (op. cit),

que :

Il ne fait pas de doute que l'insuffisance et le manque de formation initiale suivie d'un soutien prolongé et cohérent sur le terrain, se retrouvent partout dans les enquêtes, comme une cause essentielle de démotivation et d'abandon.

[...]Mais une seconde raison essentielle s'y ajoute: la plupart du temps, les expériences se plaquent sur un fond institutionnel inchangé d'objectifs, de structures d'organisation, de critères et de débouchés, qui les marginalise et avec lequel elles entrent rapidement en contradiction, ce qui accélère encore la déperdition.

Pour cet auteur, et pour nous aussi, la plupart des projets se contentent d'accompagner l'équipement des établissements en matériel de formations superficielles à court-terme, sans aucune prévision de suivi ni de soutien sur le terrain. Traités en simples exécutants, les enseignants deviennent les «consommateurs» ou les «spectateurs» muets et supposés dociles, d'innovations conçues et organisés sans eux.

Pour ne pas reproduire ce schéma, dans lequel on reconnaît la situation camerounaise, nous allons préconiser une attitude différente, plus moderne :

4. : L'ingénierie de la formation

Le mot ingénierie connote un univers technique, et beaucoup d'enseignants, à sa seule évocation, se détourneraient, pensant qu'il interpelle des compétences exclusives d'experts et de professionnels techniciens. Ce n'est pas la vision qu'expose Pothier (op.cit, 80) :

L'idée n'est pas d'introduire les nouvelles technologies en quantités variables dans un enseignement/apprentissage non remanié, mais de profiter de la révolution technologique et des avancées qu'elle permet pour mettre en place d'autres structures de travail fondées sur une certaine autonomie et sur l'apprentissage (et pas uniquement sur l'enseignement). C'est en particulier, le travail réalisé en ingénierie de formation à travers la mise en place de dispositifs divers.

Dans cette orientation, l'ingénierie pédagogique ne provient pas des seuls ingénieurs attirés, mais elle relève des nouvelles compétences attendues des acteurs éducatifs.

Le dispositif que nous esquisserons s'appuiera sur les données que nous avons recueillies du terrain, considérées comme des besoins que nous avons prélevés de la part des acteurs principaux du scénario éducatif que nous entendons dessiner. Une partie des données nous a déjà servi à «capturer»¹²⁴ - au sens des nouvelles technologies - la formation des enseignants et des apprenants camerounais à un instant précis de son développement. D'autres questions avaient pour intention de participer à élaborer les voies d'un futur possible.

5. : Les compétences en formation

Nous cheminons avec l'un des spécialistes de la méthodologie d'ingénierie, telle que nous pouvons la voir exposée dans Le Boterf (1999, 28)¹²⁵, qui commence par définir *la compétence* comme un savoir combinatoire ou encore une «séquence d'action où s'enchaînent de multiples savoir-faire». Nous nous démarquons de ce fait de nos objectifs pédagogiques habituels. Il ne s'agit plus simplement d'être capable de faire un geste, une opération, mais d'un agencement de savoir-faire qui sont complémentaires. La **professionnalisation** qui en découle permet, selon cet auteur (page 78), de mieux répondre aux sollicitations aléatoires de l'environnement :

Face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, il est demandé au professionnel non pas seulement de savoir exécuter en fonction du prescrit mais de savoir aller au-delà du prescrit. C'est davantage le savoir innover que le savoir routinier.

Le **savoir agir**, qui se veut distinct du savoir-faire rend capable de :

- savoir faire des choix ;
- savoir prendre des initiatives ;

¹²⁴ Capturer signifierait dans ce sens : enregistrer une image, une scène, et par extension ici, faire un état des lieux.

- savoir arbitrer ; savoir prendre des risques ;
- savoir réagir à un aléa ;
- savoir trancher ;
- savoir prendre des responsabilités.

Agir avec compétence au sens de cette nouvelle vision, est une résultante de la formation, de l'entraînement, des boucles d'apprentissage, des situations professionnalisantes, relevant du savoir agir d'une part, mais aussi du contexte incitatif, de la reconnaissance, de la confiance, induisant le **vouloir agir**, qu'on associerait à un contexte facilitateur, à un réseau de ressources, à une organisation du travail qui produiraient le **pouvoir agir** d'autre part.

Appliquant sa vision au champ éducatif, Le Boterf dessine les champs des compétences attendues des enseignants :

- La maîtrise des savoirs à enseigner ;
- La maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique ;
- La gestion des relations dans l'établissement et avec le système éducatif ;
- La gestion des relations avec l'environnement externe ;
- L'adaptation à l'évolution des métiers ;
- L'éthique professionnelle.

Nous avons ensuite été édifié par ce théoricien de la formation sur les difficultés qui procèdent d'une approche d'experts. En effet, quand la dimension sociétale n'est pas prise en compte dans les projets, on s'expose à cette situation bien connue des pays du Tiers Monde :

On peut constater, depuis des décennies d'expérience de coopération, la faiblesse d'un modèle d'action sociale : celui des programmes de développement conçus et programmés «de l'extérieur», pour des populations ou des institutions qualifiées de «cibles» et par des experts ou des techniciens censés détenir la vérité. Les limites rencontrées par ce modèle ou les échecs qu'il a subis sont dus, pour une large part, au type de relation «verticale» qu'il suppose et qu'il institue entre les experts qui sont censés «savoir». Cette relation ne fait qu'engendrer chez ceux qui sont qualifiés de «bénéficiaires» des comportements oscillant entre la

¹²⁵ LE BOTERF, G., (1999), L'ingénierie des compétences, Paris, éd. d'organisation.

passivité, le consumérisme, le rejet ou la résistance.

Les projets de médiatisation des systèmes éducatifs africains en général, et camerounais en particulier, devraient donc pour une meilleure efficacité miser sur leurs ressources propres. Celles-ci sont avant tout humaines et aussi variées que l'est l'Afrique. Nous pouvons emprunter la prose de Le Boterf (page 24), pour soutenir que les TICE ne seront pas un leurre au Cameroun si ce pays se conforme au protocole suivant :

Réunir les conditions nécessaires à la participation des acteurs dans toutes les phases d'élaboration, de réalisation et d'évaluation des projets.

Cette péremption orientera nos choix et inspirera le modèle que nous proposerons infra.

Le protocole d'élaboration des projets en TICE, nous le disions déjà dans le mémoire de DEA (op. cit, 84) et dans le rapport de stage remis au ministère de l'éducation nationale, aurait tout intérêt à s'arrimer au modèle de Le Boterf (page 252) qui se décline ainsi :

- identifier les compétences requises ;
- identifier les besoins de compétences, à partir de la comparaison requises et celles réelles ;
- sélectionner les besoins de formation susceptibles de figurer dans la demande de formation ;
- élaborer les cahiers de charges ;
- ensuite élaborer les programmes pédagogiques ;
- réaliser des actions de formation
- veiller à la construction et à la mise en œuvre des compétences
- évaluer les compétences et leurs impacts.

La réalité camerounaise en serait-elle proche ?

6. : Confrontation avec la réalité camerounaise

Il ressort des premières données du terrain, que nous avons présentées dans la deuxième partie systémique, les lignes de force suivantes :

- Au plan sociolinguistique, il serait intéressant de tenir compte des représentations des enseignants et des apprenants camerounais qui indiquent assez majoritairement que le français au Cameroun est à la fois LS et LM, au sens où les sociolinguistes français l'entendent ;

- Au plan didactique, la langue française subissant une «domestication» culturelle pour devenir Langue africaine (Dumont, 1990)¹²⁶ ou Langue partenaire (Chaudenson, 2001)¹²⁷, nécessité nous apparaît d'en faire l'objet d'une recherche didactique approfondie avant l'adoption d'une quelconque méthodologie ;

- Les TICE au Cameroun, quant à elles, en sont à la phase de l'émergence (Unesco, op. cit.), et dans le cadre strict de la formation des enseignants, ceux-ci n'y ont même pas accès dans leur école de formation. Selon A. Belibi (corpus 5), «*Tout est encore à faire*» matériellement et didactiquement. Parler donc d'intégration dans ce cas serait exagérément futuriste.

Nous n'en avons pas pour autant baissé les bras, attendant opportunément les jours fastes où, enfin, les futurs enseignants seront admis à disposer de moyens informatiques au sein de leur institution. Nous pensons que le fait qu'il n'y ait encore rien de fait ne soit pas forcément négatif. Nous pouvons en cela convertir un manque en atout. Et, dans cette compréhension, un travail universitaire de notre genre peut n'en avoir que plus d'efficacité. En effet, lorsqu'un processus est déjà enclenché, il devient plus difficile de convaincre les différents acteurs de renoncer à leurs «acquis» ; et surtout il n'est pas besoin de solliciter un supplément d'investissement aux autorités dont les réticences sont prévisibles, devant l'absence de résultats initiaux tangibles.

La démarche d'ingénierie que nous défendons se veut dynamique et participative, mais elle se situe mieux avant la mise sur pied de ces gigantesques projets que nos pays émergents savent engager avec fougue et détermination. Les dispositifs de formation initiés selon les nouvelles approches ingénieriques se veulent particulières, réconciliant les données théoriques de l'éducation, de la

¹²⁶ DUMONT, P.,(1981) *Le français langue africaine*, Paris, l'Harmattan.

¹²⁷ CHAUDENSON, in, CHAUDENSON, R, CALVET, L.-J., (op.cit)

formation et des TIC dans une trame combinatoire complexe.

7. : Les TICE, et après ?

Le dispositif ne sera pas seulement considéré dans son sens technique, ni même dans le sens de l'initiateur du concept : Foucault (1994), tel que s'en rappellent H. Peeters et P. Charlier, (1999, 15) en le citant «le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments.»¹²⁸

Le dispositif, dans le champ de l'éducation, s'éloigne de la régulation technocratique classique, parce que l'objet d'étude se veut particulier. Selon ces deux auteurs (page 18), qui disent rendre compte des lectures qu'ils ont faites et dont ils préviennent ne pas nécessairement partager les vues :

Les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle. Lorsqu'il s'agit de définir les moyens de la formation, le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente.

Nous sommes là dans une logique autonomisante, avec une centration sur l'individu «porteur d'une intentionnalité propre» et qui apparaît comme «figure centrale du dispositif». On n'aurait plus besoin d'orienter l'individu, qui s'en chargerait lui-même dans un dispositif chargé de le soutenir, de l'encadrer, de baliser son parcours en quelque sorte. Ce qui amène nos auteurs à résumer leurs lectures en ces termes (op.cit, 19) :

Cela signifie alors que si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce «quelque chose» peut se produire.

¹²⁸ PEETERS, H., CHARLIER, P., (1999), «Contributions à une théorie du dispositif», in WOLTON, D., (dir), *Le dispositif, entre usage et concept*, paris, CNRS éditions.

Pour marquer leur lucidité face à cette vision du dispositif, ils dénoncent par le dispositif une vision du monde, qui participe à la conception d'un modèle, d'un idéal de société ; et de ce fait présente, soutiennent-ils, un caractère normatif.

Nous ne partageons pas la méfiance de ces deux auteurs sur les dispositifs, parce qu'à ce que nous y comprenons, ils représentent surtout la mise à disposition des ressources. Et celles-ci doivent être dûment identifiées.

8. : Les ressources dispositives

La notion de *ressource*, comme toutes celles qui font recette, hérite d'une grande polysémie sur laquelle se penche particulièrement Pothier (2004, 15-21)¹²⁹, et l'ensemble des rédacteurs de ce numéro de NEQ (Notions En Questions) consacré à ce sujet.

Partant du sens général dont elle signale l'étymologie délicate sous la forme d'un doublet populaire de «*resurgir avec l'idée de se rétablir, se renouveler, de ressusciter et de secourir*» en ancien et moyen français, l'auteur - qui reconnaît s'inspirer pour la cause du *Dictionnaire historique de la langue française* de Robert (1994) - signale que le sens moderne s'est déplacé sur les moyens employés, et qui signifierait : «*Moyens de faire face à une situation et/ou capacités inhérentes à cette personne.*» Elle ajoute que ces moyens peuvent être de nature pécuniaire (argent), de nature psychique (possibilités d'action) ou être constitués de moyens matériels (hommes et réserves d'énergie comme le pétrole).

Nous poursuivons cette exploration sémantique en sa compagnie pour voir qu'en informatique, la ressource désignera «*la partie d'un système utilisable par différents utilisateurs*». A cela s'ajoute, un terme qu'elle dit calqué de l'anglais : la «*personne-ressource*» qui ne se confond pas avec les ressources en hommes (d'un pays ou d'une armée) ni avec des ressources personnelles (potentialités) d'un individu donné.

Elle s'intéresse également aux définitions qu'en donnent d'autres spécialistes comme T. Lancien, F. Mangenot et H. Holec, dont elle retient (page 20) que:

Dans la notion de ressources, il y a l'idée de mise à disposition et de choix volontaire des utilisateurs pour des usages qui peuvent varier

¹²⁹ POTHIER, M., (2004), «Approche de la notion de ressources», in DELEVOTTE, C., POTHIER, M., *La notion de ressources à l'heure du numérique*, revue Notions En Questions, N°8, juin 2004, ENS

d'un apprenant à l'autre.

C'est d'ailleurs pour cette raison que, contestant la présomption d'autonomie et de l'égalité devant les ressources dont la plupart des théoriciens semblent créditer les apprenants, elle vient à soutenir que :

Il semble important de penser et de négocier le passage du paradigme ancien et bien ancré de l'enseignement à celui de l'apprentissage qui est nouveau et redouté, autant des formateurs que des apprenants, pour que les ressources prennent toute leur place dans l'apprentissage et la formation.

C. Develotte, dans le même ouvrage (page 11)¹³⁰, quant à elle, se réjouit, et nous avec, du «*déplacement des frontières entre ce qui est, ou non, considéré comme ressource.*», même si elle continue de poser la question de la légitimité des «*instances légitimantes*» en des termes plutôt logiques :

Qu'est-ce qui est «ressource» et qu'est-ce qui ne l'est pas (ou pas encore) ou qui a cessé de l'être ? Où se situent les frontières ? Qui en décide ?

Nous avons compris jusqu'à présent que le dispositif était la construction d'un environnement, ou en nous permettant la répétition, la mise à disposition de certaines ressources. Seulement, nous comprenons aussi que cela ne suffit pas, et qu'il faut se mettre d'accord sur l'idée de ressource. Nous en tenant à l'approche sous-jacente à cette recherche, nous aurons une vision plus globalisante de cette notion.

9. : Une approche systémique du dispositif

Serons-nous vraiment révolutionnaire dans l'exposition de la notion de dispositif ? Nous ne pouvons guère l'être, dans la mesure où il suffit de relire avec attention la définition que Foucault en a donnée pour comprendre, à l'heure de

éditions, (p. 15-21).

¹³⁰ DEVELOTTE, C., (2004), Plurilinguisme et multiplicité des ressources, in, DEVELOTTE, C., POTHIER, M. (op. cit.), (pp 9-14)

l'intégration des TIC dans la didactique, que ce concept ne peut être que globalisant, auquel nous associerons des adjectifs pour préciser à quel secteur il se rapporte. En réalité, Foucault (op.cit) définit le dispositif comme :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

A la lecture de cette citation, on ne peut que déplorer la dérive techniciste subie par la notion de dispositif. F. Demaizière (2004, 99)¹³¹, à une époque où les TIC ont conquis toutes les consciences, met en garde:

Il me paraît important d'insister sur la nécessité d'une prise en compte de tous les aspects du contexte dans lequel est placé l'apprenant. Cet apprenant suit souvent un cursus composé de divers cours ou enseignements. Il fréquente une structure qui a sa politique, son état d'esprit, plus ou moins explicites, mais en général sensibles.

Tout le drame, à notre sens, se noue à ce niveau stratégique : Parler d'intégration des nouvelles technologies dans un ensemble qui préexiste et qui a déjà un fonctionnement propre, autonome, d'après lequel des générations entières se sont formées ; demander ensuite à ce système de se modifier en vue d'intégrer une technologie aussi révolutionnaire comme par un coup de baguette magique, fût-il électronique, relève d'une irresponsabilité épistémologique et stratégique. Les nouvelles technologies réclament de nouvelles représentations et attitudes vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage, et nous mettons en doute qu'un système rigide puisse convenablement les «intégrer».

Pour nous, quitte à nous reprendre, l'intégration n'est pas seulement une étape de l'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage, comme

¹³¹ DEMAIZIERE, F., (2004), «Ressources et guidages : Définition d'une co-construction.», in DEVELLOTTE, C., POTHIER, M., (op.cit.), (pp 81-103).

l'indiquent le modèle UNESCO et bien d'autres auteurs dans Karsenti, T. et Larose, F., (2005). Intégrer systématiquement et didactiquement les TIC, c'est révolutionner la conception et la gestion des curricula. En ce sens, il ne suffit donc pas d'apporter de petits aménagements techniques ou de prendre des décisions administratives, de former quelques enseignants/agents d'appui aux TIC, comme c'est le cas au Cameroun actuellement ; encore faut-il, pour retrouver le standard défini par Foucault, que le «réseau soit tissé», que des liens existent entre les différents éléments du système. Cette idée rejoint d'ailleurs ce que F. Demaizière (op. cit., 94) appelle le principe de cohérence, que nous élargissons au contexte curriculaire global.

De plus, concernant spécifiquement la formation, P. Perrenoud (1994, 7)¹³² indiquait déjà comme «fil rouge»¹³³ de sa pensée :

*On ne peut penser la formation des enseignants qu'en pensant et repensant la **réalité** des pratiques pédagogiques et du fonctionnement des établissements et des systèmes éducatifs.*

Nous sommes donc bel et bien en présence d'un double niveau de complexité : celui des TICE et celui de la formation qui requièrent tous les deux une refondation curriculaire.

9.1. :Rappel du contexte curriculaire global

Un contexte curriculaire se caractérise successivement, comme nous l'avons vu plus haut, par:

- des finalités (qui découlent des valeurs sociales)
- des orientations et dispositions administratives
- des orientations méthodologiques
- des objectifs opérationnels et des techniques .

Mais ce contexte ne prend de sens que si les moyens sont disponibles et si le principe de cohérence, dont vient de parler Demaizière, est prégnant. Cette double conditionnalité a la vertu d'empêcher que les meilleures intentions didactiques ne

¹³² PERRENOUD, P. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.

¹³³ L'expression est de lui-même.

soient pas seulement, et dans le meilleur des cas:

Une goutte d'eau d'approche par les ressources et le guidage dans un océan d'enseignements frontaux et prescriptifs.

Demaizière (op.cit., 99)

Pour l'en prévenir, il va falloir reformuler le système éducatif camerounais dans son ensemble. Et comment ? En opérant, conformément à la prescription de Linard (1998, 38)¹³⁴ un «revirement épistémologique et social», dont elle a pris le soin de préciser les termes :

Le passage est celui qui mène d'une rationalité classique, essentiellement logico-formelle, linéaire et unidimensionnelle, à la rationalité relativiste et multidimensionnelle d'un système global en équilibre instable auto-régulé, caractérisée par l'approximation permanente de l'interaction avec un réel incertain à plusieurs niveaux.

Par contre, une telle aptitude ne s'acquiert pas du jour au lendemain et il est dommage que les théoriciens des TICE ne situent l'autonomie que comme résultat. A l'instar de Linard elle-même (1998) et de Demaizière (2004). Nous avons pourtant une compréhension différente du concept de l'autonomie. Nous pensons que la didactique n'a pas eu besoin d'attendre les TIC pour poser l'exigence de l'autonomie, qui pour nous s'élabore à travers un processus continu, sur lequel nous reviendrons supra.

A ce niveau, nous voulons présenter notre vision de l'intégration systémique des TICE. Nous devons a priori préciser que ce modèle ne donne qu'une image relativement linéaire de l'idée que nous en avons, qui est plus dynamique, plus interactive pour épouser le langage technologique. Il y aurait, si nous devions représenter la nature des échanges à réaliser, un tissu d'interactions sous la forme d'une immense toile. Il nous suffit par conséquent de présenter les relations de manière successive, tout en étant conscient par avance que la faiblesse de ce modèle tient à sa linéarité iconographique. Seule la notion de feed-back, introduite en fin de parcours, permet d'entrevoir les rétroactions ultérieures qui sont pourtant essentielles pour réguler le système entier depuis la phase initiale jusqu'à celles

¹³⁴ LINARD, M., (1998, op.cit)

successives.

9.2 : MODELE SYSTEMIQUE D'INTEGRATION DES TICE

Instance d'intégration	Théories sollicitées	Correspondance éthique	Institutions et acteurs	Actions à mener
Intégration philosophique	<ul style="list-style-type: none"> - Education à l'autonomie - Valeurs (politiques et/ou sociales et/ou religieuses) 	Ethique philosophique et spirituelle	Communauté éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Cours de philosophie - Contes mythes et légendes - Cours de spiritualité - Histoire des religions
Intégration psychologique	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations - Autoanalyse -Motivation des enseignants/formateurs - Motivation des apprenants - Motivation des partenaires sociaux 	Ethique relationnelle (empathie)	<ul style="list-style-type: none"> -Communauté éducative -Journalistes -Leaders d'opinion 	<ul style="list-style-type: none"> Communication sociale Communication entre partenaires éducatifs
Intégration administrative	<ul style="list-style-type: none"> - Management - Organisation 	Ethique managériale (Administration et déontologie)	<ul style="list-style-type: none"> - Structures formelles; non-formelles et informelles - Formateurs+formés Enseignants+apprenants - Concepteurs et développeurs de programmes 	<ul style="list-style-type: none"> -Analyse des besoins - Référentiel Unesco (1^{ère} partie) - Dispositifs (voir modèles Peraya et Viens, 2005)
Intégration académique et scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - TIC - Droit des TIC - Education aux médias 	Ethique technologique	<ul style="list-style-type: none"> - Universités - Ecoles - Instituts d'éducation et de formation - Concepteurs et développeurs de programmes - Tuteurs - Apprenants - Spécialistes des disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> -Analyse des besoins - Référentiel Unesco (2^{ème} partie) - Dispositifs micro d'enseignement et d'apprentissage (FAD, FOAD, banque données, forums, universités numériques, Présentiels, etc...)
Feed-back (rétroaction)	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation Audit -Philosophies et critiques des médias 	Autocritique	<ul style="list-style-type: none"> -Communauté éducative - Examens divers - (recherche -action) 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation sociale En vue de réaménagements

9.3 : Commentaire du modèle

Parfaitement conscient des ambiguïtés et limites de ce modèle, qui n'a aucune prétention d'exhaustivité, nous devons au lecteur de ce travail des explications, susceptibles de l'aider à mieux comprendre l'intention sous-jacente à cette maquette.

Les différentes entrées verticales :

- Par **instances d'intégration**, nous confirmons l'option selon laquelle l'intégration des TIC est différente de leur simple insertion, parce qu'elle réclame une prise en compte globale des paramètres, qui s'inscrit dès le début de la conception curriculaire. L'instance se comprend ici comme la nature de l'intégration ;

- Les **théories sollicitées** doivent être comprises comme des notions qui sont souvent étudiées par différentes disciplines et théories, et qui peuvent éclairer la phase d'intégration concernée;

- Nous parlons ensuite de **correspondance éthique** dans la mesure où nous savons que l'éthique, si elle est comprise comme une réalité transcendantale, peut ensuite se décliner sous plusieurs formes. On parle d'éthique appliquée, en rapport avec des domaines et métiers précis ;

- Les **institutions et acteurs** désignent les responsables et les principaux acteurs, sans que toute autre possibilité soit exclue ;

- Quant aux **actions à mener**, non seulement elles ne sont pas exclusives, linéaires, mais elles peuvent être répétitives en fonction des environnements.

Il faut dire que la philosophie générale de ce dispositif s'inspire de tout ce que nous avons vu sur le développement des curricula, associé à la notion centrale de dispositifs-ressources, et à celle d'ingénierie. Pour résumer cette orientation, nous reconnaissons avec Peraya et Viens (op.cit., 54) :

La réduction du domaine de recherche de la technologie éducationnelle (ou ingénierie pédagogique) à la simple utilisation des technologies est un danger important qui guette ceux qui assumeront ce pilotage. Maîtriser l'outil ne revient pas à maîtriser la démarche d'intégration pédagogique. De plus, maîtriser l'intégration pédagogique d'un outil ou la médiatisation dans ses formes primaires, réduite à la production d'artefacts pédagogiques, ne correspond pas à maîtriser la médiatisation d'un système d'apprentissage dans ses formes plus complexes, à savoir un système qui, d'une part, intègre notamment les médiations sémio-

cognitives et humaines et, d'autre part, prend en compte de nombreux facteurs humains et contextuels.

Nous reliant à cette lucide orientation, nous devons essayer d'adapter ce modèle à notre environnement d'étude, qui est celui du Cameroun, qui fait partie d'un macrocosme médian africain, et finalement du macrocosme mondial. Pour cette raison, nous contextualiserons au niveau camerounais et africain dans un premier temps, mais devons nécessairement décontextualiser cette modélisation, parce que notre approche se veut systémique. Nous entendons par cette démarche démontrer la globalité dont sait rendre la systémique, qui a les outils permettant à la fois la contextualisation et la décontextualisation. Chaque cas étudié, tout en étant spécifique, est nécessairement pris dans une trame plus globale.

9.3.1 : Contextualisation du modèle

Le modèle que nous venons de proposer revêt une grande importance dans le contexte africain pour des raisons socioculturelles, dont on connaît l'importance dans la réussite de toute innovation. Aussi voulons-nous décrire le contexte camerounais dans sa dimension socioculturelle.

9.3.1.1 : Ecole traditionnelle / Ecole occidentale

La rencontre entre les Africains et l'école moderne, telle qu'elle apparaît historiquement, est dramatique à plus d'un titre :

Nous pouvons tout d'abord évoquer le choix douloureux que les Africains ont dû faire en sacrifiant leur modèle éducatif traditionnel pour celui du colonisateur. Nous pouvons appeler métaphoriquement «l'aventure ambiguë», le parcours que les Africains - ceux qui en étaient encore capables, c'est-à-dire les jeunes – ont dû emprunter et qui se résume dans ces paroles de La Grande Royale, personnage charismatique de l'œuvre de Cheikh Hamidou Kane (1961, 47)¹³⁵:

Je tire la conséquence de prémisses que je n'ai pas voulues. Il y a cent ans, notre grand-père, en même temps que tous les habitants de ce pays, a été réveillé un matin par une clameur qui montait du fleuve. Il a pris son fusil et, suivi de toute l'élite, s'est précipité sur les

¹³⁵ KANE, C., H., (1961), *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

nouveaux venus. Son cœur était intrépide et il attachait plus de prix à la liberté qu'à la vie. Notre grand-père, ainsi que son élite, ont été défaits. Pourquoi ? Comment ? Les nouveaux venus seuls le savent. Il faut le leur demander ; il faut aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison.

Ce drame résume les attentes singulières des populations africaines vis-à-vis de l'école. Elles continuent d'en attendre une meilleure compréhension du monde, de l'univers, qui soit apte à justifier leur défaite historique. Ce n'est pas tant parce qu'elles ont adhéré au matérialisme que semblait véhiculer le modèle occidental, mais plus pour se mettre à l'abri des tentations du « poids », c'est-à-dire de la matière, que par adhésion éthique. Cette réalité est bien décrite à la page 94 :

Ce pays attend un enfant. Mais, pour que l'enfant naisse, il faut que le pays se donne... Et ça...ça...Mais, aussi, la misère, à la longue, ne mettra-t-elle pas l'amertume dans nos cœurs ? La misère est ennemie de Dieu.

Ces paroles dressent le poignant tableau existentiel de l'Africain qui se retrouve aujourd'hui dans un monde dont il n'a pas la totale maîtrise des valeurs. Etre profondément croyant, même s'il faut redouter les généralisations, l'Africain se retrouve de nos jours plongé dans un monde dont il a du mal à saisir l'orientation. Et ce monde lui devient d'autant moins compréhensible qu'il lui présente des valeurs technologiques fluctuantes, insaisissables et déroutantes.

Au niveau éducatif, les systèmes succèdent frénétiquement à d'autres ; les méthodes se contredisent, pire, se combattent. Chaque jour, les enseignants africains se demandent comment assumer leur responsabilité dans cette dynamique existentielle aléatoire. Ils ne sont d'ailleurs pas les seuls à faire le constat de cette frénésie technologique. J. P. Voisin (op. cit, 15) en rend compte en des termes frondeurs :

Il convient d'écarter le fatras de banalités et de cuistreries peu ou prou jargonantes qui ont enseveli la réflexion, occulté l'essentiel et permis à divers guérisseurs de vendre comme des panacées leurs placebos : centration sur l'apprenant, profil d'entrée, profil de sortie, curricula, approche curriculaire, approche communicative, hypothèses de lecture, axes de lecture, grilles de lecture, lectures

méthodiques, construction du sens, français fonctionnel, français instrumental, écrits sociaux, grilles critériées, pédagogie par objectifs, méthodes de FLE, méthodes de FLS, manuels fournissant «tout en un» et dispensant le maître de penser, pédagogie des grands groupes, autoévaluation, autoformation, etc.

Venant de la part d'un Inspecteur Général honoraire de l'éducation nationale française, Doyen honoraire du groupe des lettres, ces propos méritent une méditation profonde sur le français que nous enseignons de nos jours, sur le français tel que nous l'enseignons de nos jours. En effet, ces mots auraient pu être prononcés par un étudiant de l'ENS au Cameroun ou d'un IUFM en France, et nous aurions compris son embarras devant le jargon propre à l'enseignement des lettres modernes au collège et au lycée. Et en tant qu'enseignant en exercice, nous attestons que l'«essentiel» dont parle Voisin a effectivement toute sa place dans l'univers scolaire actuel, parce que les jeunes s'interrogent et nous interrogent, face à leur avenir, face à ces trop nombreuses questions sans réponse.

Du côté de l'Afrique, les populations africaines ont tout attendu de cette «école étrangère»; elles ont cru au développement par l'éducation occidentale, mais près d'un demi-siècle après les indépendances, le bilan reste douteux : la misère semble avoir définitivement choisi son territoire et ses victimes. Embarqués de force dans l'aventure occidentale, essentiellement déroutante, c'est avec beaucoup de scepticisme que les enseignants africains, camerounais en particulier, accueillent désormais les errances scolaires proposées par l'école occidentale. Notamment, du fait des méthodes et supports technologiques qui leur sont proposés tel jour comme des «panacées», et dont l'efficacité se trouve démentie quelque temps après, alors que le processus n'en était encore qu'à l'expérimentation dans beaucoup de cas. Mais il existe un autre drame plus incisif que celui socioéconomique, c'est le drame socioculturel.

9.3.1.2 : Le besoin d'éthique éducative

Le deuxième drame, qui est conjoint au premier, est d'ordre culturel et éthique. L'école occidentale s'est substituée à l'école traditionnelle africaine, et les Africains ont intégré les valeurs occidentales, considérées comme universelles. En caricaturant un peu, Jésus a remplacé les divinités africaines ; des modèles religieux comme le christianisme ont supplanté, pour une bonne partie du Cameroun en tout cas, les religions traditionnelles. Certaines voies véritablement initiatiques, donc qui

conféraient un sens à la vie, ont été abandonnées par les Africains, qui ont cru au nouveau modèle de vie auquel référait l'école occidentale.

L'attente éthique actuelle des Africains a été formulée par l'ancien directeur de l'ENS de Yaoundé, Minyono-Nkodo¹³⁶, lui-même professeur d'université ès lettres modernes françaises :

Dans les sociétés traditionnelles africaines, la culture éthique donnait lieu à une initiation à travers des rites systématiques. Aujourd'hui, ni les religions, ni les Etats ne parviennent à inculquer la culture éthique. Il revient donc au système éducatif de réhabiliter et d'assumer cette mission fondamentale, faute de quoi, tout le reste n'est que précarité ou fantasmagorie.

C'est dire le besoin existentiel d'éthique des responsables camerounais ; c'est aussi traduire la demande pressante des apprenants camerounais vis-à-vis de l'institution scolaire. Et ceux qui incarnent le mieux cette institution, parce qu'ils ont toujours été considérés par leurs élèves comme des modèles de probité morale et comme des messagers de cette civilisation occidentale, qui leur paraît si lointaine à la fois spatialement et temporellement, c'est les professeurs de français. Ainsi donc enseigner le français au Cameroun a toujours été considéré comme devoir se mettre dans la peau de *l'honnête homme* classique. Le français au Cameroun n'est donc pas seulement une affaire de statut sociolinguistique, c'est également un enjeu éthique majeur vers un meilleur confort existentiel.

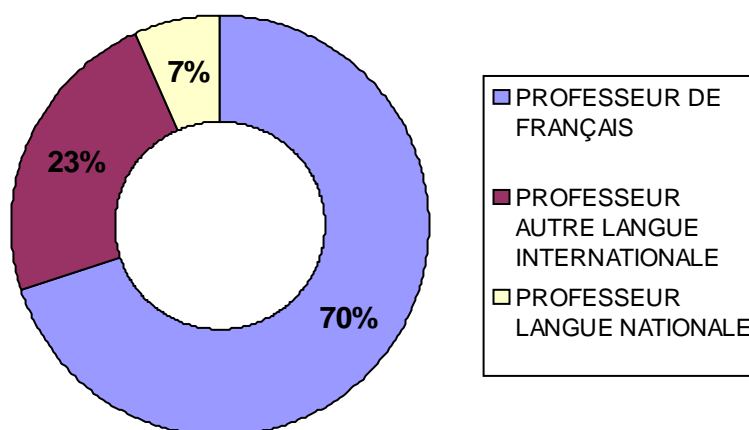
9.3.1.3 : Professeur de français, une vocation ?

Malgré toutes sortes de pressions qui viennent des autres partenaires éducatifs, du manque de considération professionnelle dont certains affirment être l'objet, du climat de corruption souvent dénoncé au Cameroun, qui rend les rapports humains assez triviaux, il est difficile de croire à une désaffection des enseignants camerounais de français pour leur métier en général, ou pour leur discipline en particulier. Etre enseignant, et de français au Cameroun, relève presque d'un sacerdoce, parce le climat général est celui d'un matérialisme effréné et sans

¹³⁶ MINYONO-NKODO, M., F., (2003), «Quel enseignant pour quel français dans l'Afrique francophone ? Quelques propositions pour la formation des formateurs à l'école normale supérieure», in, MENDO ZE, (dir.), *Quel français parlons-nous?*(op.cit.), (P. 37-55).

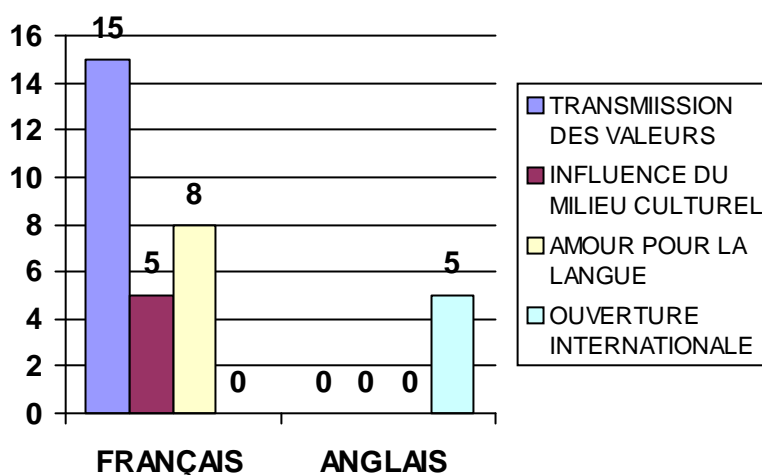
vergoigne, il s'agit de s'enrichir le plus rapidement possible, au mépris évident des relations humaines. Les questions abstraites ou culturelles sont devenues une espèce de produit indigeste pour les parents et les jeunes. Nos professeurs interrogés continuent d'y croire et, la majorité affirment que s'ils devaient recommencer leur parcours professionnel, ils feraient vraisemblablement le choix de l'enseignement, du français en particulier, selon ce que révèle le graphique :

Le choix du français



On peut effectivement être surpris par une telle attitude, qui témoignerait, selon l'opinion publique camerounaise actuelle, d'un manque de réalisme de la part de ces enseignants. Pour ne pas nous en tenir à cette exception qui aurait pu résonner comme une langue de bois, nous avons choisi de leur demander de préciser leur motivation, pour des résultats plutôt réconfortants :

Motivation des professeurs pour le français



Ces résultats, qui font apparaître les **valeurs** au premier rang des motivations des enseignants camerounais, confirment l'ouverture que nous faisons actuellement vers cette donnée qualitative essentielle de l'éducation. Autant le dire, nos interlocuteurs considéreraient leur métier comme un **devoir**, mieux comme une **mission**. Peut-on penser pour autant qu'ils soient marginaux ? Nous ne le pourrions pas, et ce d'autant que si nous considérons le point de vue d'autres auteurs qui tablent sur l'éthique comme enjeu d'éducation, la transmission des valeurs apparaît comme un impératif universel.

9.3.2 : Décontextualisation

L'éthique n'est pas une donnée périphérique en éducation, et selon certains éducateurs, elle en constitue le cœur.

Selon J., B., Paturet (2003, 126)¹³⁷,

Tout acte éducatif est radicalement éthique parce qu'il rencontre la question de la nature humaine dans ce qu'elle a d'infini et de singulier.

Pour J. Houssaye (1999, 258) :

¹³⁷ PATURET, J., B., (2003), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

Quelle valeur «éducative» aurait une école qui s'efforcerait de laisser les valeurs à ses portes ? Quel sens aurait son «programme» ?

quand bien même elle se voudrait technologique :

Une bonne éducation, tout en encourageant l'enseignement d'une technique, devrait accomplir quelque chose de bien plus important : elle devrait aider l'homme à connaître par expérience le processus intégré de la vie. C'est cette expérience directe qui mettra la capacité et la technique à leur vraie place. Car, en somme, si l'on a quelque chose à dire, le fait même de la dire crée le style.

Krishnamurti (page 13)

Pour lever toute équivoque au sujet des valeurs, dont il peut facilement être dit qu'elles soient sujettes à polémique, il vaut mieux préciser qu'en éducation, elles représentent d'abord toute disposition psychique et morale à agir conformément aux valeurs universelles, que l'on attribue à la culture des «humanités»¹³⁸ qui, elles-mêmes, se déclinent en des termes connus des éducateurs du monde: le **bien**, le **beau** et le **vrai**. Nous le disons expressément pour faire contrepoids aux valeurs sociétales actuelles qui retiennent prisonnières les consciences de la jeunesse et, malheureusement aussi, de certains acteurs éducatifs notables. La question de la professionnalisation des enseignements, qu'analyse F.N. Bikoï, (2003),¹³⁹ est de plus en plus présente dans les débats. Krishnamurti (op. cit., 3), qui reste le pédagogue favori de R. Barbier¹⁴⁰, prend position pour introduire comme valeur suprême l'exigence de la quête du sens de la vie :

Or, quel est le sens de la vie ? Quels sont les mobiles qui nous font vivre et lutter ? Si nous n'avons été élevés que pour obtenir des honneurs, occuper de bons emplois, être efficaces, dominer le plus

¹³⁸ Pour dire que la question n'est pas banale, il est notable que l'Université de Paris X Nanterre ait ouvert cette année 2006-2007 une filière **Humanités**.

¹³⁹ BIKOÏ, F., N., (2003), « Problématique de l'adaptation de l'enseignement du français aux exigences de la société moderne. », in, MENDO ZE, (dir.), op.cit., (p 73-82)

¹⁴⁰ voir le cours le cours qu'il en donne à Paris 8 :

http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/KenligneP8/Kindex.html (14/09/2006)

possible, nos vies sont creuses et vides. Si nous n'avons été instruits que pour être des hommes de science, des universitaires plongés dans des volumes, ou des spécialistes de diverses connaissances, nous contribuons à la destruction et à la misère du monde.

Et Morin (1999, 13)¹⁴¹ de renchérir :

Ainsi, la condition humaine devrait être un objet essentiel de tout enseignement

Il reste maintenant à prêter du contenu à cette nouvelle notion de condition humaine, pour en atténuer la polysémie.

9.3.2.1 : L'éthique éducative, valeur universelle ?

Les éducateurs (au sens le plus général) s'accordent commodément sur la nécessité de l'introduction des valeurs en éducation, mais cette unanimité principielle résiste difficilement à toute tentative de définition commune. Pour certains, les valeurs sont des données philosophiques, éthiques, quand pour d'autres, elles relèvent davantage de réalités tangibles, empiriques, pragmatiques.

Traitant de l'intégration des nouvelles technologies, nous serions légitimement attendu dans la mise en exergue des protocoles d'intégration ; une espèce de catalogue des possibilités offertes par ces technologies auxquelles il est prêté un pouvoir de fascination extraordinaire, auprès des apprenants et des enseignants.

En procédant de la sorte, nous aurions assurément accompli notre devoir d'enseignant, participant à entretenir et à prolonger le réseau de ceux qui, depuis une bonne trentaine d'années¹⁴², s'efforcent d'aménager à l'ordinateur d'abord, aux TIC ensuite, la meilleure place possible dans l'univers éducatif. Armés d'une patience infinie et devant parfois aller au-delà de ce qui était administrativement attendu d'eux, pour anticiper la maîtrise de ces technologies au potentiel apparemment exponentiel, ces pionniers n'ont eu de cesse de s'investir dans toutes sortes de projets techniques et/ou pédagogiques. Au-delà de la fonction

¹⁴¹ MORIN, E, (1999 b), *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*, Paris, Seuil.

d'enseignement, l'enseignant a aussi, et nous y croyons fort, une mission d'éducation¹⁴³, qui ne se situe pas toujours dans la continuité de ce que la hiérarchie éducative nous prescrit. Cette mission est celle d'éclairer, de montrer la voie aux hommes, de veiller sur leur conscience avec toute la bienveillance dont il peut se rendre capable. De plus, en tant que chercheur émergent, nous avons un devoir d'amélioration des connaissances. De toutes ces compétences, les deux dernières sont de loin les moins évidentes à assumer. Et pour cause :

Prétendre veiller sur les consciences humaines relève d'une impossibilité ontologique, tant chaque être se sent libre de disposer de la sienne ; pourtant éduquer signifie bien «conduire» rappelle R. Barbier (2002)¹⁴⁴, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8:

Éduquer s'origine dans le latin duco, ducere, qui signifie "conduire" hors de. Éduquer c'est tirer hors de l'état d'enfance. Mais une autre origine plus probable, educare, signifie "nourrir" et s'ouvre sur le "soin des enfants", la paideia.

La question à laquelle très peu d'enseignants aiment à répondre est précisément celle-là : vers où conduisez-vous les jeunes qui vous sont confiés ? Beaucoup répondraient en effet : là où montrent les programmes. Il s'agit pour les uns et les autres de «faire les programmes», de ne pas contrarier inspecteurs et parents, et par conséquent de gagner leur vie.

De là découle selon l'universitaire, le devoir révolutionnaire de l'éducateur :

L'éducateur est de ce fait toujours potentiellement un homme de défi avant d'être un être de médiation. La connaissance qu'il possède de

¹⁴² Lire BARBEY, G., (1971), L'enseignement assisté par ordinateur, Paris, Casterman.

¹⁴³ Nous avons publié un article correspondant : «Comment peut-on être enseignant ?» Education 2000, Revue camerounaise d'éducation, N°001, décembre 1998. Dans cet article, nous avons adressé aux autorités de l'éducation camerounaise, à l'occasion de la Journée des enseignants, qui était célébrée au Cameroun pour la première fois, la requête utopique suivante : «S'il vous plaît, chères autorités en charge de l'éducation nationale, suscitez-nous une nouvelle génération d'enseignants voyants, de véritables prophètes, «guides éclairés» ayant reçu eux-mêmes la lumière de la connaissance, pour être capables de la transmettre».

¹⁴⁴ BARBIER, R., (2002), «le futur de l'éducation», in,

sa réalité viendra provoquer ce que Emmanuel Mounier nommait le "désordre établi". Cet ordre fallacieux est suscité par l'esprit sécuritaire du savoir toujours déjà-là et apparemment indiscutable ; il agit par une sorte d' "effet de noblesse oblige" attribué à l'homme de pouvoir dont nous parle Pierre Bourdieu.

Après le défi qu'il reconnaît à l'éducateur que nous sommes, le troisième défi est celui de la recherche dont D. Wolton dit (2000, 15)¹⁴⁵ :

En tout cas, que l'on ne demande pas à un chercheur de penser comme un entrepreneur, un homme politique ou un journaliste. S'il n'est pas plus qu'eux détenteur de la vérité, au moins son regard est-il différent.

Parlant spécifiquement des TIC, il précise :

Dans un secteur où tout va vite, et de manière si standardisée, préserver une place pour une réflexion théorique et un peu plus de distance critique, est fondamental.

Le ton est donné, et cette vision nous repositionne dans l'annonce que nous avons faite dans la problématique, lorsque nous disions que la thèse serait audacieuse. Toute légitimité scientifique et académique revêtue, nous allons à présent entrer dans ce qui va constituer l'apport décisif de ce travail de recherche. Nous nous appuierons sur des données du terrain, nous cheminerons avec des auteurs et théoriciens, mais nous nous retournerons vers notre intérieur, espérant y trouver quelque ressource pour apporter notre modeste contribution.

9.3.2.2 : TIC et éthique éducative

Partant de l'expérience vécue auprès des jeunes depuis 14 ans que nous enseignons, mais plus directement en évoquant notre expérience en TICE, nous nous posons quelques questions troublantes pour considérer la relation entre ces technologies et l'éthique. Professeur de lettres modernes vacataire/contractuel en

<http://www.barbier-rd.nom.fr/futureducCourt2times.PDF> (22/10/2006)

¹⁴⁵ WOLTON, D., (2000), *Internet, et après ? une théorie critique des nouveaux médias*, Paris,

lycées et collèges au rectorat de Créteil depuis février 2002, nous avons souvent travaillé avec des élèves des tranches d'âge allant de 10 à 18 ans. Compte tenu de l'orientation générale de l'éducation nationale française, arrimée à la «mondialisation éducative»¹⁴⁶, et de la recherche que nous avons entreprise depuis le DEA en 2001, nous avons intégré les TIC à nos enseignements. De ce fait, nous avons initié un certain nombre de projets avec nos élèves, qui malheureusement, ne pouvaient se tenir sur des fréquences annuelles comme nous l'aurions souhaité. Notre statut de vacataire ou de contractuel nous soumet en effet à une précarité didactique préjudiciable à la continuité d'un bon nombre de ces projets. Au-delà des atteintes technologiques - assez remarquables par ailleurs au vu de l'engouement de la majorité des élèves - nous voulons nous arrêter sur deux principales observations, qui seraient d'ailleurs d'excellents points de départ de recherches sur les TICE, si nous avions eu à travailler sur le système éducatif français:

- Nous avons remarqué qu'il existait une catégorie d'élèves, surtout des plus jeunes, allergiques à l'écran des moniteurs. Ayant un jour remarqué une élève qui s'était mise en marge du groupe, nous sommes allé vers elle, dans l'intention de lui faire part de notre désappointement, quand elle nous a fait part de la gêne éprouvée lorsqu'elle devait travailler pendant plus d'une quinzaine de minutes devant un écran d'ordinateur. Elle n'a pas été la seule à nous signaler cette intolérance.

- Nous avons également remarqué qu'il y avait un fort décalage, dans la motivation, mais aussi dans les performances, entre le travail des élèves réalisé sur l'ordinateur et celui réalisé sur papier ou dans un livre . Tel qui réalisait un sans faute dans un exercice de conjugaison numérisé, n'arrivait pas à reproduire les mêmes performances sur papier quelques jours après. Cette expérience a également été vérifiée auprès des élèves auxquels nous donnions des cours particuliers. A telle enseigne que bon nombre de familles de ces élèves, enchantées par les prouesses initiales de leurs enfants, en sont venus à nous demander, après des déconvenues scolaires de ne plus utiliser les TICE avec eux. Nous avons une fois de plus dû revenir aux méthodes traditionnelles d'enseignement, malgré l'enthousiasme des jeunes et le nôtre. Ne pouvant prétendre apporter des réponses aux observations faites, il nous vient au contraire des interrogations :

Flammarion.

¹⁴⁶ L'expression est de nous et pointe le nouvel ordre éducatif mondial qui fait le consensus sur le recours aux TICE.

- L'allergie à l'écran est-elle aussi banale ou marginale qu'on le croit ? est-ce parce qu'il s'agissait des écrans fonctionnant sur le principe du tube cathodique ? quelle réflexion éducative est faite dans les milieux éducatifs autour de ce genre de phénomènes. Devons-nous faire «comme si» de rien n'était ?

- Existe-t-il une instance éducative qui traite de ces cas ? comment devrait se comporter l'enseignant? et l'élève? et les parents?

- Pour le deuxième cas, qu'est-ce qui fonde la différence entre les modes de travail? comment expliquer l'écart entre les performances? Au cas où le travail réalisé avec l'ordinateur serait plus adéquat à la sensibilité des enfants, devrions-nous passer à un travail exclusif à ce mode? ou alors, le travail sur ordinateur ne servirait-il alors à rien?

A ces questions, nous n'avons pas de réponses à donner céans. Mais nous pensons qu'elles peuvent rendre compte de la quantité de questions encore non résolues par l'usage des TICE. Ces questions relèvent pourtant de l'éthique, considérée dans sa dimension appliquée, et dont les textes administratifs qui instruisent les TICE ne traitent évidemment pas.

Par ailleurs, rendant compte d'une recherche effectuée auprès des populations africaines sur l'impact d'Internet dans leur vie , P., J., Brunet et al., (2002,15)¹⁴⁷ signalent une catégorie importante d'enquêtés qui pensent que:

Internet n'est qu'un outil qu'il convient d'utiliser avec une certaine prudence compte tenu des effets pervers que son usage pourrait entraîner. L'implantation d'Internet doit s'inscrire dans le cadre d'une politique de développement générale ou globale et être accompagnée d'un ensemble de mesures liées à son intégration par les populations (formation, sensibilisation, etc.).

Si déjà ces populations enquêtés, au sujet d'un usage ordinaire d'Internet qui semble faire l'unanimité, sont conscientes de la nécessité de la prise en compte de la dimension éthique, nous pouvons soutenir qu'il en faudrait bien plus dans le domaine éducatif. Mais d'où vient-il que ces questions écologiques ne soient pas considérées par les autorités de l'éducation ? Pourquoi le consensus est-il réalisé entre ces

¹⁴⁷ BRUNET, P., J., TIEMTORE, O., VETTRAINO-SOULARD, M., C., (2002) *Les enjeux éthiques d'Internet en Afrique de l'Ouest, vers un modèle éthique d'intégration*, Paris, l'Harmattan.

autorités et les opérateurs économiques, et si facilement, sur des produits délicats comme les TIC (hardware et software confondus) ? Pour des raisons qui ont été traitées par certains auteurs :

Pour D. Wolton (op.cit., 32), qui vogue à contre courant de cette orientation, c'est :

Tout simplement parce que l'idée centrale est qu'il s'agit là d'un progrès. L'idéal, pour ne pas dire l'idéologie, du progrès tient lieu de réflexion évitant que ne soit posée la question simple : toutes ces techniques de communication, pour quoi faire ?

Dans ce cas de captivité idéologique et didactique, que reste-t-il aux enseignants à faire, sauf à suivre, à s'exécuter comme le «peuple» de Maupassant ?¹⁴⁸ :

Le peuple est un peuple imbécile, tantôt stupidement patient et tantôt féroce ment révolté. On lui dit : «Amuse-toi.» Il s'amuse. On lui dit : «Va te battre avec le voisin.» Il va se battre. On lui dit : «Vote pour l'Empereur.» Il vote pour l'Empereur. Puis on lui dit : «Vote pour la République.» Et il vote pour la République.

Ceux qui le dirigent sont aussi sots ; mais au lieu d'obéir à des hommes, ils obéissent à des principes, lesquels ne peuvent être que niais, stériles et faux, par cela même qu'ils sont des principes, c'est-à-dire des idées réputées certaines et immuables, en ce monde où l'on n'est sûr de rien, puisque la lumière est une illusion, puisque le bruit est une illusion.

Et l'illusion nouvelle risque d'avoir pour nom, en nous autorisant la répétition, les Nouvelles Technologies, ou plus commodément dit «la société globale de

¹⁴⁸ MAUPASSANT (DE), GUY, *Le horla*, disponible en ligne à l'adresse électronique suivante : http://books.google.fr/books?id=RKtSHN_N4Q4C&pg=PA135&lpg=PP2&ots=dXOT6uQI8_&dq=le+horla&psp=1&sig=buVyMwDfk5eb5YvITXXp2t3Xb3k (13/07/2006)

l'information», concept que dénonce l'une des voix les plus autorisées¹⁴⁹, professeur à Paris 8, A. Mattelart (2006, 46)¹⁵⁰ comme :

[une] Notion en phase avec une vision déterministe, coupée de la multiplicité des contextes culturels où est appelée à s'insérer la technologie. Branchons-nous, et le bonheur des peuples suivra.

Le corollaire de cette vision technocratique est qu'il est suscité une espèce d'hypnose collective face aux machines, un effet d'«accoutumance» qui fait obstacle à la réflexion. Aussi dénonce-t-elle, page 45 :

Tout se passe comme si l'on était emporté par le métabolisme de la technique devenue force naturelle. Or, si l'on veut accompagner le formidable désir des nouvelles générations pour Internet, c'est aussi en créant, par l'échange, une culture critique sur l'univers technique qui nous aide à percevoir en quoi il nous interpelle la vie de chacun et chacune en démocratie.

Et le rôle de l'éducation dans un tel contexte lui apparaît, page 47 :

C'est précisément là que l'éducation a un rôle à jouer. Enseigner l'aspect technique ne suffit pas. Il faut développer la réflexion et la distance critique, faire en sorte que se créent progressivement une culture et une écologie critiques qui favorisent l'appropriation par le plus grand nombre. Cela renvoie à l'interrogation et la transmission des savoirs.

Face à un tel concert d'appels à la responsabilité, il peut nous sembler que l'avenir soit des plus sombres. L'humain dispose-t-il de ressources suffisantes pour s'en tirer face à ce qui ressemble à un «Frankenstein» moderne? Y a-t-il un pilote à bord ? pour reprendre l'expression de Peraya et Viens (op. cit.). Où pouvons-nous trouver le supplément d'âme nécessaire ?

¹⁴⁹ L'intéressé est professeur de sciences de l'information et de la communication à Paris 8 et président de l'Observatoire français des médias.

¹⁵⁰ MATTELART, A., (2006), «Le web permet la démocratisation» in Le Monde de l'éducation (op.cit.), (p. 44-47)

9.3.2.3 : L'éthique de l'âme

Notre monde a tellement basculé dans ce que Houssaye (1999, op.cit.) appelle la «sécularisation», pour désigner la laïcisation, que la notion d'âme, pourtant centrale dans les discours éducatifs antiques, semble avoir disparu des préoccupations didactiques modernes. E. During (1997, 9)¹⁵¹le constate pour le déplorer :

Le siècle ne croit pas plus à l'âme. Le projet même d'y penser, donc de prendre son concept au sérieux, suscite nécessairement une certaine méfiance : que veut-on encore nous servir ?[...]De cet objet, l'âme tout court, on ne veut plus rien savoir : cela sent trop son catéchisme et ses classes de métaphysique.

Et à la page 11, l'auteur affirme :

Surtout, la science semble nous dispenser complètement du recours à l'âme ou à un quelconque «principe vital» pour l'explication du vivant. L'homme dit-on, n'est qu'un corps, il n'a besoin que de la nature pour s'animer, parler et penser.

L. Bossi (2003,1)¹⁵² dresse un constat identique en ouverture d'un monumental ouvrage de 484 pages :

A l'aube du troisième millénaire, l'âme est oubliée. Les poètes et les artistes, par une curieuse substitution, n'accordent plus de l'importance qu'à son double, le corps, soma, qui autrefois signifiait le corps « inanimé », sans vie, le cadavre (cf. l'anglais corpse). Les philosophes semblent croire qu'il s'agit là d'un sujet passé à l'histoire, juste bon pour les anthologies. Les psychanalystes, quant à eux, n'osent plus même nommer l'objet de leurs études[...]

Nous rejoignons l'auteur lorsqu'elle pose, page 3, qu' «une disparition si

¹⁵¹ DURING, E., (1997), *L'Âme*, Paris, Flammarion.

¹⁵² BOSSI, L. (2003), *Histoire naturelle de l'âme*, Paris, Puf.

singulière appelle à la réflexion.»

During, de son côté, présente diverses conceptions de l'âme par les philosophes, dont Platon, dans *Phèdre*, qui pense que l'âme est «*mouvement qui se meut lui-même*» quand Aristote la voit comme «*substance au sens de forme*». Depuis ses origines, le concept âme a signifié à la fois la vie et la pensée. D'abord respiration et souffle, chaleur et mouvement, air et feu chez les Ioniens, elle est définie comme activité spirituelle et faculté de discernement. L'âme chez Platon a une priorité ontologique sur tout le reste, elle vient en premier. En ce sens, explique During, elle est facteur de stabilité, d'ordre, d'unité. Elle est substance et forme. Source du mouvement, elle s'insère immédiatement dans le règne sensible des choses mues, elle donne le branle au monde en s'y répandant partout. Il va jusqu'à déduire que l'âme est quelque chose, une chose immatérielle. Classiquement, résume-t-il, les caractéristiques de l'âme sont :

- la substantialité ;
- l'immatérialité ;
- l'indestructibilité ;
- l'immortalité.

Passant ensuite en revue diverses théories sur l'âme qui transitent par Aristote, Saint Augustin, Descartes, Leibniz et sa monadologie, le critique nous livre des extraits d'auteurs plus récents, dont Souriau (pages 59-68) qui soutient, à la page 63 :

Car avoir une âme, posséder une âme, c'est posséder des richesses que l'on n'a pas ; c'est vivre positivement certaines vies irréelles ; c'est être plus grand que soi, plus beau et plus riche ; c'est constituer un univers substantiel et être soi-même cet univers[...]

Ces mots nous remettent en conscience ceux de Comenius, éducateur sur lequel nous revenons infra, qui recommande aux éducateurs d'«*éveiller chez les élèves la source cachée de l'intelligence*» (*Chap. XVIII, fondement V*) afin qu'ils soient capables de penser par eux-mêmes, de «*tout tirer de leurs propres ressources.*»¹⁵³

Nous pouvons jeter le pont entre les deux pensées pour comprendre qu'en l'homme, il y aurait une ressource intérieure qui est l'âme, qui rendrait les apprenants

¹⁵³ COMENIUS, rééd.,(1992), *La grande didactique, ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck, traduction de Bosquet-Frigout, M., F., Saget, S., Jolibert, B., page 149.

autonomes et créatifs.

Existe-t-il une place pour ce type de discours dans l'univers technocratique actuel ? Servirait-il à quelque chose de réfléchir sur des données immatérielles et surannées comme l'âme, alors que nous nous préoccupons de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants ? Linard (op.cit., 15), sans nommément référer à l'âme, répond par l'affirmative:

On comprend que dans tous les pays, le secteur économique n'ait cure de questions aussi métaphysiques qui peuvent, en outre, l'ébranler dans ses fondements mêmes. Mais on ne voit pas comment l'éducation, lieu crucial de socialisation des citoyens, pourrait continuer à les ignorer alors que le développement foudroyant des sciences et des technologies les rend chaque jour plus urgentes.

Souriau (op.cit., 63), quant à lui, va jusqu'à réfuter l'idée que des considérations sur l'âme puissent être considérées comme des thématiques au-delà de l'ordinaire :

Poser ce problème : avoir une âme, ce n'est pas, malgré le timbre de ces mots, poser un problème métaphysique (pas plus métaphysique du moins que la plupart des problèmes). C'est poser avant tout un problème pratique ; et qui a même certains aspects psychologiques concrets, encourageant pour qui souhaite une connaissance pouvant se hausser jusqu'à celle du singulier.

C'est quasiment la même approche que défend la neurobiologiste Bossi (op.cit., 3)¹⁵⁴ qui trouve paradoxal que les recherches actuelles se désintéressent de ce concept qui «incarne en quelque sorte les questions premières, que chacun se pose ou peut se poser» et qui se déclinent de la manière qui suit :

- D'où suis-je venu ?
- Pourquoi dois-je mourir ?

¹⁵⁴ Les thèses de Bossi peuvent être mieux comprises en lisant son interview au journal *Le point* (disponible en ligne) : <http://www.lepoint.fr/edito/document.html?did=138866> (28/10/2006).

- Qu'est-ce qui pense en moi ?

- Quelle est ma place dans ce monde peuplé de tant de créatures incompréhensibles ?

Pourtant, selon Descartes, qu'explique During (op. cit., 208)¹⁵⁵, il existe une partie du cerveau où l'âme «exerce ses fonctions plus particulièrement», qu'il désigne : la pinéale, considérée comme le «siège de l'âme» qui reçoit les mouvements des esprits, des animaux et les lui transmet.

Et Bossi s'étonne qu'actuellement le sujet de l'âme soit resté la seule préoccupation des scientifiques, à la place des philosophes et des théologiens ; Nous serions tenté de dire et des éducateurs. Si elle met en lumière les recherches actuelles sur la bioéthique - quant à savoir par exemple quel est le statut de l'embryon, quelle légitimité pour la mort clinique et autres questions qui rendent le concept âme éminemment présent dans l'univers médical et juridique - nous pouvons, par transfert, nous interroger sur le silence de l'institution scolaire, et des milieux pédagogiques sur des questions aussi «vitales».

9.3.2.4 : Les hommes-machines

Tout l'intérêt des courants cognitivistes actuels nous oriente complètement vers la dimension physique de l'homme. Il ne s'agit plus que de neurones et de ressources connexionnistes. Le cognitivisme psychologique en est associé à un physicalisme fonctionnaliste qui établit une séparation entre le matériel biologique constituant le système nerveux (le «hardware» de l'ordinateur) et les opérations mentales qui sont exécutés (les «programmes» ou «software»). L'humain n'est plus assimilé qu'à une vulgaire machine.

Pourtant les sciences cognitivistes, apparues il y a une cinquantaine d'années, sont nées de l'association de plusieurs disciplines, dans un souci interdisciplinaire

¹⁵⁵ Une fois de plus, il convient d'appeler à une grande réserve au sujet de Descartes, à qui les critiques ne pardonnent pas d'avoir situé l'âme dans la pinéale. Bossi le lui reproche également dans l'article du point ci-dessus référé. Pour mieux comprendre la pensée de Descartes, il vaut mieux tenir compte du dualisme qui l'imprègne, et qu'on peut retrouver dans d'autres courants de pensée gnostique, dont il a fait partie, qui distinguent plusieurs âmes en l'homme : l'âme naturelle qui donne son animation au corps physique et dont le siège se situe dans l'hypophyse ; et l'âme divine qui aurait effectivement son siège dans la pinéale. Classer Descartes comme le précurseur d'un courant matérialiste est donc loin de rendre compte de la complexité de sa pensée.

qui aurait permis de mener des études très accentuées sur cette «ressource centrale de l'homme» qu'est l'âme humaine. Lorsqu'on parle de ressources, il nous semble que celle à laquelle on devrait d'abord penser, c'est le «souffle» de vie qui inspire toute bonne initiative. En éducation en tout cas, et des jeunes surtout, il est bien difficile de ne pas en tenir compte. En tant qu'enseignant et surtout formateur des formateurs, nous avons dû enseigner et enseigner à enseigner la lecture aux jeunes enfants des maternelles et du primaire. De cette expérience nous est resté un étonnement devant les ressources propres de ces jeunes. Nous voulons croire, par exemple que la lecture puisse leur être enseignée, pourvu que nous reconnaissons que l'apprentissage de cette compétence ne dépend qu'en partie de nous. Le jour où le jeune se met à lire, celui qui l'enseigne est le premier surpris, alors qu'il s'est jusque-là donné en vain toutes les peines du monde. Puis, soudain, l'apprenant se met à lire, comme par enchantement. Parfois, c'est lorsque l'enseignant désespère que le miracle se produit, accompagné d'un petit sourire par lequel l'enfant semble dire : «Je voulais que tu saches que ce n'est pas toi qui m'enseignes». Pour anecdotique qu'elle soit, ce témoignage rappellera bien des souvenirs à ceux qui ont enseigné aux jeunes.

Ci-dessous, nous avons reproduit, aux fins d'illustration de la nécessité d'associer plusieurs disciplines un schéma intitulé : **l'Hexagramme cognitiviste**, proposé par Karim Ndiaye, d'après Keyser, S.J., Miller, G.A., and Walker, E., Cognitive Science (1978).

L'auteur en fait la description suivante :

Représentation symbolique des liens interdisciplinaires entre les sciences constitutives du domaine des sciences cognitives. Les traits pleins représentent les liens qui existaient aux premiers temps des sciences cognitives, jusqu'en 1978 ; les traits pointillés représentent les liens interdisciplinaires qui se sont développés depuis.

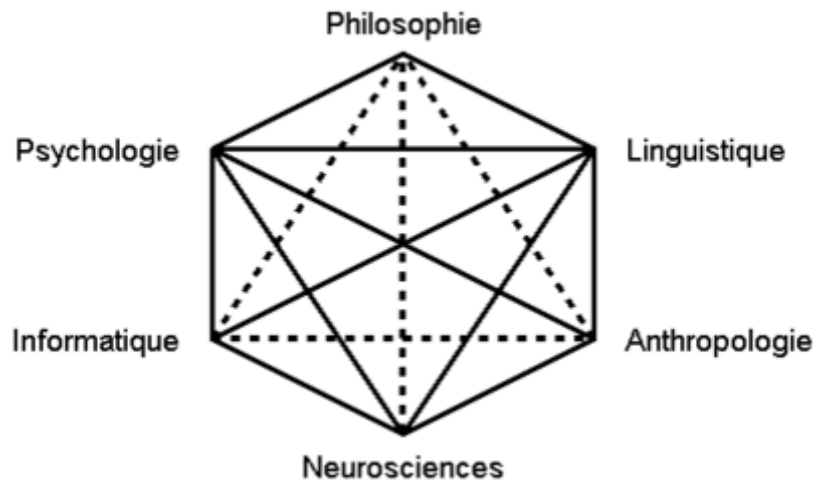


Schéma et commentaires tirés de Wikipédia¹⁵⁶.

Nous appartenons académiquement à l'école doctorale «Langage, Cognition, Interaction», intitulé qui dit assez le lien qui devrait exister entre ces divers pôles scientifiques.

Nous soutenons, au titre de notre contribution scientifique, la prise en compte de l'étude de l'âme dans les études qui visent à comprendre les mécanismes de la pensée humaine, animale ou artificielle, c'est-à-dire de tout système qui est capable de recevoir, de stocker, de traiter et de transmettre l'information. Quoiqu'on puisse en dire, les hommes sont plus que de simples machines à traiter des informations.

En linguistique, nous pouvons comprendre le combat mené par des innéistes comme Chomsky, dont nous nous sentons souvent proche, pour démontrer que les hommes ne réagissent pas mécaniquement à des impulsions, comme le postulaient les comportementalistes (behavioristes), sous l'inspiration de Skinner. De là qu'on en soit rendu aujourd'hui à considérer, a contrario, que les hommes posséderaient (J. Fodor, 1983)¹⁵⁷ des «modules» qui fonctionneraient *automatiquement, inconsciemment, très rapidement, en parallèle et indépendamment les uns des autres*, s'opposant en cela au système central conscient, contrôlé mais aussi lent et séquentiel. Le fonctionnement de ces modules serait tout à fait inné, tout au plus influencé par quelques paramètres, mais ne résulterait pas d'un apprentissage.

Nous partageons une grande affinité avec Chomsky lorsqu'il postule l'innéisme

¹⁵⁶ http://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_cognitives (28/10/2006)

¹⁵⁷ FODOR, J., (1983), La Modularité de l'esprit : essai sur la psychologie des facultés, Les Éditions de Minuit, Paris.

des potentialités linguistiques, mais nous pouvons nous en écarter pour nous orienter vers le concept de l'âme et non des «modules», qui, à proprement parler, ne figurent pas explicitement dans son œuvre, mais dans celle de J. Fodor (op.cit) qui prétend en rendre compte.

9.3.2.5 : La transdisciplinarité

Parce que l'homme n'est pas réductible à une machine, des voix, plutôt scientifiquement autorisées, s'élèvent de plus en plus, pour réclamer une ouverture épistémologique et une mise en relation des différentes connaissances disciplinaires. S'élevant bien au-dessus de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité¹⁵⁸, la transdisciplinarité rejoint philosophiquement la systémique.

Selon son promoteur, Nicolescu, B. qui a fondé le CIRET,¹⁵⁹ dont le texte fondateur figure en annexe :

La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.

Il serait bien dommage que ce soit des scientifiques «durs», auxquels on a souvent reproché la rigidité (rigueur) des approches, qui soient plus enclins à passer les frontières disciplinaires, quand les spécialistes des sciences humaines, des sciences, dites «molles», eux s'enfermeraient dans des logiques intradisciplinaires ou plutôt interdisciplinaires (néologisme pour mieux nommer cette attitude de repli psychologique proche de l'introversio).

¹⁵⁸ La pluridisciplinarité selon B. NICOLESCU, <http://nicol.club.fr/ciret/vision.htm> (14/07/2006), concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois ; L'interdisciplinarité a une ambition différente de celle de la pluridisciplinarité. Elle concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre.

¹⁵⁹ A ce titre, nous ne sommes pas surpris de retrouver comme membres de ce Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires, visible en ligne : <http://nicol.club.fr/ciret/assoc.htm> (05/11/2006), des grands noms, plutôt familiers, intellectuellement parlant, comme René Barbier, Michel Cazenave, René Berger, et Edgar Morin.

9.3.2.6 : Transdisciplinarité et technologies

Nous prenons pour point de départ de cette confrontation la charte de la transdisciplinarité, dont nous citons deux extraits :

Considérant que la vie est lourdement menacée par une technoscience triomphante, n'obéissant qu'à la logique effrayante de l'efficacité pour l'efficacité,

Considérant que la rupture contemporaine entre un savoir de plus en plus accumulatif et un être intérieur de plus en plus appauvri mène à une montée d'un nouvel obscurantisme, dont les conséquences sur le plan individuel et social sont incalculables[...]

Article 11 : Une éducation authentique ne peut privilégier l'abstraction dans la connaissance. Elle doit enseigner à contextualiser, concrétiser et globaliser. L'éducation transdisciplinaire réévalue le rôle de l'intuition, de l'imaginaire, de la sensibilité et du corps dans la transmission des connaissances.

Tout en étant utilisateur des TIC, en nous préoccupant de les associer à nos enseignements, nous nous montrons cependant très sensible à l'écologie et finalement à l'humanisme de cette profession de foi, rédigée sous la férule d'un physicien. Nous ne pouvons qu'y adhérer, parce que nous sommes d'abord éducateur ; par tempérament ensuite et par observation du réel. Il est vrai que ce que nous avons dit de l'âme plus haut aurait pu passer pour une diversion, mais le jeu valait peut-être la chandelle si nous considérons ce qui vient d'être dit, qui est encore plus modéré que ce qui va suivre, qui pourra l'éclairer.

9.3.2.7 : Pour en finir avec les TIC ?

Nous ne pouvons exposer entièrement les idées contenues dans un livre à l'intitulé très symbolique : *De Jundi Shapur à Silicon Valley* écrit par F. B. Emberson (1991)¹⁶⁰. Nous en extrayons, (à la page 92), une citation attribuée à un pédagogue, Rudolf Steiner - reconnu comme un des plus grands spécialistes de notre ère en sciences de l'éducation - qui nous a, toutes proportions gardées, profondément bouleversé :

¹⁶⁰ EMBERSON, P. E., (1991), *De Jundi Shapur à Silicon Valley*, Chatou, Les trois arches.

Aujourd'hui, quelqu'un construit une machine ; il le fait en croyant qu'en définitive il n'arrive rien, et que par ailleurs celle-ci produit quelque chose. Mais s'abandonner à cette croyance, c'est fonder ce qui est aujourd'hui si généralement répandu, et qu'on peut qualifier de superstition négative.

Pour expliciter la pensée de Steiner dont il se veut le disciple, cet auteur affirme qu'il n'y a pas de machine inanimée, «pure machine», et il en donne la raison :

Chaque fois que l'on construit une machine, un être ahrimkien y pénètre et expérimente de cette façon une sorte d'incarnation.

Jusque-là, les TIC ne sont pas directement indexées. Mais à la page 144, Emberson soutient, à notre connaissance, **la thèse la plus virulente qui soit contre l'informatique** :

Une des erreurs les plus tragiques que l'on pourrait faire consisterait à dire : «les ordinateurs sont de simples machines. Aussi intelligents qu'ils paraissent, ils peuvent uniquement faire ce que nous leur disons de faire. Ils ne peuvent que redonner ce que nous avons introduit en eux». Car alors, on oublierait que les ordinateurs sont des êtres, tous interconnectés au sein de la gigantesque entité-ordinateur, semblable à une araignée, de l'intelligence artificielle. Aucun être humain n'a une vue d'ensemble de ce que nous leur demandons de faire (programmes) ou de ce que nous introduisons en eux (entrée de données). Seuls les démons ahrimaniens¹⁶¹, qui s'incarnent eux-mêmes dans cette entité-araignée, sont capables de comprendre, avec leur intelligence surhumaine, ce qui se passe. Et ils peuvent amener les êtres humains à produire les résultats qu'ils souhaitent.

¹⁶¹ L'auteur soutient que les esprits ahrimaniens travaillent à mettre illicitement les âmes captives des morts en relation avec des machines ; ces esprits créent des machines qui permettent d'établir une relation avec les êtres humains sur terre, et d'offrir une ouverture aux hommes sur le monde des morts.

Propos hérétiques, thèse sectaire, ou tout simplement spectre orwellien¹⁶² ? on peut choisir de se détourner de cette mise en garde. N'empêche que pour un esprit qui se veut ouvert à toutes les idées, comme un enseignant objectif, sans toutefois être obligé d'y adhérer, ces paroles présentent l'intérêt d'avoir été dites, et éditées. Elles devraient donc faire l'objet d'une intégration critique de sa part, en les confrontant à d'autres. Le rôle de médiation que le didacticien est précisément celui de savoir réaliser le «grand écart» entre des conceptions, en intégrant les plus radicales possibles et celles plus modérées, pour réaliser une offre d'enseignement convenant aux apprenants, tout en sauvegardant des intérêts éthiques.

9.3.2.8 : Questions troublantes

C'est cet intérêt éthique qui fonde la nécessité de cultiver le sens du discernement chez les apprenants. Face à ce genre de littérature, sur lesquels les élèves n'ont pas d'arguments, il peut être attendu de l'enseignant qu'il apporte des éclairages, surtout à notre époque où l'industrie cinématographique propose des films au contenu de plus en plus évocateur : les jeunes se voient proposer des films comme «Matrix»,¹⁶³ qui traitent de la manipulation dont les hommes seraient l'objet

¹⁶² George Orwell est un auteur britannique qui avait créé un personnage fictif nommé **Big Brother** dans son roman *1984* publié en 1949. B. B. est la figure emblématique du «Parti» (unique), dont il est le supposé créateur, auquel les citoyens de «l'Océania» vouent un culte de la personnalité. Dans toutes les rues, il est représenté sur des affiches par un visage masculin, fixant l'observateur dans les yeux. Son omniprésence dans l'univers de *1984*, tant sur les affiches que sur les «télécrans» des domiciles privés ou lors des réunions de masse, désigne par analogie, le contrôle et la fascination que les médias semblent exercer sur les individus.

¹⁶³ *Thomas Anderson, un jeune informaticien connu dans le monde du piratage sous le pseudonyme Neo, est contacté via son ordinateur par ce qu'il pense être un groupe de pirates informatiques. Ils lui font découvrir que le monde dans lequel il vit n'est qu'un monde virtuel, un logiciel appelé « la matrice », et que tout ce qui est autour de lui n'est pas réel, ce n'est qu'une simulation neuro-interactive créée par les machines. En fait, une guerre a eu lieu dans le monde réel entre les machines et les hommes. Grâce à une technologie très avancée et l'utilisation de l'Intelligence artificielle, les machines ont gagné. Dans un dernier geste désespéré, les humains ont obscurci le ciel pour empêcher les machines d'utiliser l'énergie solaire. Ayant découvert que les corps humains fournissent assez d'énergie pour leur permettre de fonctionner, elles ont alors créé «la matrice» et y ont connecté tous les humains. Depuis, alors que ceux-ci pensent vivre dans le monde tel que nous le*

de la part d'entités invisibles.

D'autres comme «Le seigneur des anneaux»¹⁶⁴ offrent des spectacles fantastiques sur le combat entre les chevaliers du bien et ceux du mal, dans une vision fortement occulte. Nous dirons que la tâche n'est pas aisée pour les enseignants de lettres modernes, d'arts plastiques et d'histoire dans les établissements scolaires français, parce qu'ils doivent faire face aux interrogations de plus en plus troublantes de la part des élèves. Personnellement, nous avons déjà dû gérer - tant bien que mal - des questions aussi pertinentes que celles-ci, qui sont loin d'être exhaustives :

- Monsieur, est-ce que le Graal¹⁶⁵ a existé, et s'il a existé, est-ce qu'il était matériel ? est-ce qu'on peut le retrouver de nos jours ? (une élève de 4^e au Collège Jean-Jaurès de Montreuil en 2004) ;

- «Est-ce que Jésus a réellement vécu ? Notre professeur d'histoire nous a dit que sa naissance n'était pas un fait historique» (un élève de seconde au Lycée Jean-Jaurès de Montreuil la même année)

- «Est-ce que Jésus et Mahomet se connaissaient ?» (un élève de 6^e au

connaissions, ils sont en fait cultivés par ces machines qui se nourrissent de leur énergie telle une pile. Morpheus, le chef des pirates qui contactent Néo, pense que celui-ci est l'Élu qui peut libérer les hommes et prendre le contrôle de la matrice.

Commentaire tiré de Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Matrix> (06/11/2006)

¹⁶⁴ Dans ce chapitre de la trilogie, le jeune et timide Hobbit, Frodon Sacquet, hérite d'un anneau. Bien loin d'être une simple babiole, il s'agit de l'Anneau Unique, un instrument de pouvoir absolu qui permettrait à Sauron, le Seigneur des ténèbres, de régner sur la Terre du Milieu et de réduire en esclavage ses peuples. À moins que Frodon, aidé d'une Compagnie constituée de Hobbits, d'Hommes, d'un Magicien, d'un Nain, et d'un Elfe, ne parvienne à emporter l'Anneau à travers la Terre du Milieu jusqu'à la Crevasse du Destin, lieu où il a été forgé, et à le détruire pour toujours. Un tel périple signifie s'aventurer très loin en Mordor, les terres du Seigneur des ténèbres, où est rassemblée son armée d'Orques maléfiques... La Compagnie doit non seulement combattre les forces extérieures du mal mais aussi les dissensions internes et l'influence corruptrice qu'exerce l'Anneau lui-même.

Commentaire tiré de ALLOCINE : http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=27070.html (06/11/2006)

¹⁶⁵ La légende du Graal est évoquée dans la littérature médiévale que nous étudions en collège. Il y est souvent question d'un breuvage qui conférerait l'immortalité ; même si d'autres recherches en parlent comme l'enjeu véritable de l'inquisition historique contre les Cathares et les Templiers au 13^e siècle dans le Sud de la France.

Collège Louise Michel de Champigny sur Marne en 2005)

- La plus embarrassante étant la question d'une élève de 5^e (au Collège Jean de Beaumont de Villemomble en 2002): « Monsieur, pourquoi on nous dit qu'il est interdit de parler de Dieu à l'école ? ».

A notre sens, ces questions interrogent les dispositions actuelles de laïcité scolaire en France. Ce n'est pas notre propos, mais nous les signalons pour signifier que le besoin de compréhension de la vie autrement que par les voies scolaires actuelles se pose, et ce sont les enseignants de lettres et d'histoire qui doivent assumer cette pression dans leurs classes.

9.3.3 : Quelle responsabilité pour l'enseignant ?

La littérature éducative recèle d'œuvres essentielles qui pourraient servir de «ressource didactique» permanente pour les enseignants. Il existe des auteurs dont le souvenir rend caduques beaucoup de lectures contemporaines. Sans renier aux théoriciens actuels une certaine vision, somme toute légitime, la grandeur des «Anciens» est tout de même remarquable. Parmi ceux-ci, nous voulons revenir sur l'un d'entre eux pour éclairer notre lanterne d'éducateur et de chercheur.

9.3.3.1 : Le modèle Comenius

Si nous affirmons que Jan Amos Komensky (plus connu sous le nom de Comenius) fut un grand éducateur, une telle déclaration ne relèverait pas du lieu commun, auprès du public enseignant surtout, plus prompt à consacrer un certain nombre d'autres «pédagogues» qu'il reconnaît comme géniaux. Il vient, en effet, plus spontanément aux enseignants des noms comme Socrate pour sa «maïeutique», Rousseau pour son Emile, Freinet pour sa pédagogie communicative, Rogers pour ses méthodes libérales, et quelques autres noms comme Piaget pour son apport cognitiviste, Pestalozzi, Montessori, Decroly...

Peu connu des milieux actifs de l'éducation, Comenius est pourtant le Saint Patron de l'Unesco, dont l'organisation ne serait que l'application du modèle ; et la plus grande distinction à laquelle un enseignant puisse aspirer est la médaille Comenius. Il est plutôt connu en Europe des jeunes qui sont intéressés par les programmes inter académiques de mobilité européens dont certains en portent

paradoxalement¹⁶⁶ le nom.

Pourtant, combien d'enseignants et de didacticiens savent qu'il est le promoteur de la didactique, dont nous parlions au début et qui est le socle disciplinaire sur lequel cette thèse repose ? Certes le mot a subi une forte évolution, et il ne désigne plus qu'une batterie d'outils technologique élaborés et mis en œuvre par le didacticien, c'est-à-dire finalement par tout enseignant, qui peut incarner cette compétence, quand il s'agit d'opérationnaliser des objectifs énoncés par des programmes.

9.3.3.1.1 : La didactique originelle

Telle qu'elle a été pensée à l'origine, la didactique signifiait tout sauf sa machinisation actuelle, qui en fait un produit (des recettes d'enseignement à reproduire en tous temps et lieux après de petits réglages contextuels) plutôt qu'un «art». Peut-être est-ce ainsi qu'on a traîtreusement compris «l'art universel de tout enseigner à tous», sous-titre de *La Grande Didactique* de Comenius. Pourtant, dès l'exergue (page 5) de notre édition (op.cit), on peut lire l'ordonnance suivante :

Il faut enseigner aux hommes à aimer la vie au point de la désirer éternelle

Ce qui amène Jolibert, B., qui introduit cette édition, à poser d'entrée (page 7) que «*La doctrine éducative de Comenius (Jean Amos Komensky), 1592-1670, est l'objet de malentendus constants*», il est inquiétant de voir combien cette doctrine a subi une désacralisation systématique qui amène ce traducteur à dénoncer les critiques qui, comme Michelet, Compayré et Piobetta, ne veulent pas «*comprendre la doctrine éducative à partir de la métaphysique sur laquelle elle repose.*» (page 8).

Bien plus, Jolibert s'en prend à Piobetta, autre traducteur de Comenius, qui aurait intentionnellement amputé le texte original de tous les passages qui font référence à la dimension théologique de la pensée coménienne. Il lui en veut, dit-il, parce que sa traduction ne laisse pas lecteur découvrir la substance de la Grande Didactique (désormais G D) qu'il synthétise ainsi, (page 8):

¹⁶⁶ Nous utilisons cet adverbe parce que précisément l'idéal coménien était ce qu'il avait nommé la panglottie, une espèce de langue universelle, qui servirait de support à la pansophie, qui aurait été, elle-même, une connaissance universelle des réalités terrestres et divines.

Méthode, choix didactiques, procédés, buts, organisations scolaires ; dans son intégralité l'école est suspendue à une conception idéale de la destination humaine.

9.3.3.1.2 : Comenius, précurseur de la systémique ?

Il apparaît, à travers la lecture de cette introduction de Jolibert, que Comenius, s'il ne l'a point nommée comme telle, avait déjà une vision systémicienne de la vie, en général, et de l'éducation en particulier. Comenius procéderait, selon ce traducteur, presque toujours par analogie, (page 9) :

Artisanat, nature, apprentissage scolaire se symbolisent l'un l'autre. Il existe des lois universelles auxquelles les divers ordres de la nature obéissent : pour découvrir comment instruire, observons la nature et l'art, tirons les règles et appliquons-les à l'enfant. Ni analyse ni synthèse, la syncrise, pour reprendre le terme le terme même de Comenius, est un jugement comparatif qui permet de tirer la loi de composition interne identique de choses dissemblables en apparence.

Même Piaget, l'un des plus grands admirateurs de Comenius¹⁶⁷, n'échappe pas à la critique de ce traducteur, coupable à ses yeux de n'avoir vu en cet auteur génial que le fondateur des sciences modernes de l'éducation, et le père de la démocratisation de l'école. Sans référence à son côté essentiel. Etait-ce vraiment le projet, tout académique et politique, de Comenius ? Nous répondons immédiatement par la négative en nous référant à La G. D.(Chap. XI, page 91) :

J'appelle école répondant parfaitement à sa destination celle qui fabrique vraiment des hommes, c'est-à-dire celle où l'esprit des

¹⁶⁷ Piaget lui rendra hommage dans un texte (disponible en ligne à l'adresse) :

http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Comenius--Leducation_selon_Comenius_par_Jean_Piaget (30/09/2006), où il affirme notamment :

« le génie de Comenius est d'avoir compris que l'éducation est l'un des aspects des mécanismes formateurs de la nature, et d'avoir ainsi intégré le processus éducatif dans un système tel que ce processus en constitue l'axe fondamental même. »

élèves baigne dans la lumière de la science, où il pénètre rapidement les choses manifestes, où l'âme et ses affections sont conduites à réaliser l'harmonie universelle des vertus, où le cœur s'enflamme d'un amour divin.

La systémique actuelle se reconnaîtrait parfaitement dans l'ordonnement de l'apprentissage qu'il propose dans La G.D. (Chap. XVIII, page 153):

L'ensemble des études de la vie entière doit être réglé de telle manière qu'elles constituent une encyclopédie dont toutes les parties reposent sur une base commune et dont chacune occupe la place déterminée qui lui revient dans l'ordre global.

La systémique ne serait donc pas une création du XX^e siècle, comme nous nous étions mis à le penser, et tel que ses théoriciens nous l'ont présentée dans la première grande partie de cette recherche. Elle ne serait pas née en réaction à la «dérive rationaliste» de Descartes. Elle ne serait qu'une résurgence d'une sagesse ancienne. La différence se situerait peut-être dans la finalité que les théories de la systémique ne situent pas dans une perspective métaphysique comme Comenius. Pour cet auteur, le système se construit autour de la seule nécessité de permettre à l'homme de réintégrer la patrie perdue, le paradis, dont il dit qu'il «était la plus agréable partie du monde» (op.cit., page 34).

9.3.3.1.3 : La technologie coménienne

Et comment y arriver ? La réponse de Comenius s'appuie sur la conception de **l'homme comme «microcosme»** (page 60), c'est-à-dire :

Résumé de l'univers comprenant en réduction toutes les choses visibles dans le macrocosme du monde.

Par conséquent, il n'est pas besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de les «faire pousser, de laisser se développer ces qualités, et déployer leur nature.»

Quelle serait donc la mission de l'éducateur dans une telle technologie intérieure ? La réponse coménienne arrive à la page 61 :

Il nous suffit de savoir provoquer l'étincelle, de la recueillir, de monter la lampe pour voir aussitôt les merveilleux trésors de la Sagesse divine en nous comme dans le monde, comment en nombre, mesure et poids tout est agencé. Un tel spectacle sera source de joie infinie. Lorsque notre propre lumière interne n'est pas allumée et qu'on se fie aux opinions d'autrui, c'est comme si on faisait tourner des flambeaux autour d'un cachot obscur où n'entreraient que de rares rayons par des soupiraux. Comme dit Sénèque : «Les semences de tous les arts sont en nous ; les voies cachées de Dieu produisent l'inspiration».

Nous avons avec ces paroles la clé d'une **véritable autonomie**, concept central, enjeu essentiel de l'éducation et sujet de prédilection des cognitivistes comme M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999),¹⁶⁸ dont ils présentent l'importance dans tous les discours administratifs et pédagogiques. La difficulté de l'appréhension du processus d'autonomie amène plusieurs théoriciens et acteurs à la situer à la fin d'un processus. A notre sens, nous ne voyons pas à quoi servirait une autonomie finaliste. De l'autonomie, il est même question dans les théories éducatives les plus reculées dans le temps ; depuis Rousseau pour la mouvance moderne, qui n'a su en réalité que remettre au goût du jour la maïeutique socratique.

Les TIC requièrent l'autonomie pour leur maîtrise, partant du principe qu'il n'existe aucune formation qui donne à son apprenti ou apprenant toutes les subtilités de l'art informatique. Mais les théoriciens des TICE veulent bien situer cette compétence de base à la fin du processus qui ne viendra probablement jamais, parce que le processus est sans limite.

On peut lire ce qu'en pense D. Wolton, (op.cit., 32) :

Et à peine les hommes sont-ils habitués à des systèmes de communication qui bouleversent déjà considérablement leur perception du monde, leur manière de vivre et de travailler, qu'ils doivent se préparer à l'étape suivante, où tout ira encore plus vite.

Dans cette toile technologique inextricable dans laquelle nous sommes entrés

¹⁶⁸ BARBOT, M.-J., CAMATARRI, G., (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, Puf.

comme dans un véritable labyrinthe, on peut légitimement se demander à quel moment on pourra estimer qu'un individu est déjà autonome. A ce titre, l'autonomie, en tant que finalité promise grâce aux TICE, nous semble inaccessible. Nous postulons une autonomie qui soit à la fois au départ, pendant et à la fin de l'apprentissage. L'autonomie des TICE ne peut référer qu'à une compétence technologique, proche de ce que l'IGP chargé de l'informatique, dans le corpus 4, appelle le E-Readiness, la prédisposition électronique, qui peut en même temps être un mirage didactique.

Nous préférons adhérer à l'offre coménienne qui indique l'aptitude à «*provoquer l'étincelle*». Il restera à rechercher cette étincelle pour rendre autonome le «microcosme» éveillé à sa correspondance «macrocosmique», en droite ligne de l'intitulé de B., Nicolescu (2002) : *Nous, la particule et le monde*, dont l'analogie rappelle en fait de vieilles sagesses auxquelles les initiations antiques donnaient droit¹⁶⁹.

9.3.3.1.4 : Economie de la pensée coménienne

Nous ne faisons pas œuvre de biographe. En nous imprégnant de la sagesse de Comenius, nous avons voulu nous abreuver aux sources de la didactique. Cette pensée qui mérite d'être lue par les enseignants aurait bien du mal à pénétrer les consciences actuelles des enseignants. Au Cameroun, compte tenu de l'exigence

¹⁶⁹ **La table d'émeraude**, texte alchimique présente effectivement cette analogie des quatre éléments essentiels (eau, feu, air, terre) :

Il est vrai, sans mensonge, certain et très véritable : Ce qui est en bas est comme ce qui est en haut, et ce qui est en haut est comme ce qui est en bas ; par ces choses se font les miracles d'une seule chose. Et comme toutes les choses sont et proviennent d'un, par la méditation d'un, ainsi toutes les choses sont nées de cette chose unique par adaptation. Le Soleil en est le père, et la Lune la mère. Le vent l'a porté dans son ventre. La terre est sa nourrice et son réceptacle. Le Père de tout, le Thélème du monde universel est ici. Sa force ou puissance est entière si elle est convertie en terre. Tu sépareras la terre du feu, le subtil de l'épais, doucement avec grande industrie. Il monte de la terre et descend du ciel, et reçoit la force des choses supérieures et des choses inférieures. Tu auras par ce moyen la gloire du monde, et toute obscurité s'enfuira de toi. C'est la force, forte de toute force, car elle vaincra toute chose subtile et pénétrera toute chose solide. Ainsi, le monde a été créé. De cela sortiront d'admirables adaptations, desquelles le moyen est ici donné. C'est pourquoi j'ai été appelé Hermès Trismégiste, ayant les trois parties de la philosophie universelle. Ce que j'ai dit de l'oeuvre solaire est complet.

Traduction visible en ligne : http://www.esonews.com/Alchimie/table_emeraude/index.asp (07/11/2006)

d'éthique, et des attentes des enseignants eux-mêmes formulées plus haut, nous pensons que cet auteur mérite d'être mieux connu, sa pensée pouvant figurer dans les programmes de formation des enseignants, les didacticiens en premier. La mise en œuvre de cette pensée relève de la compréhension qu'ils en auront. Mais, il sera néanmoins regrettable qu'elle soit réduite à une lecture superficielle et à une caricaturisation comme celle que nous présente l'Unesco qui se dit héritière de Comenius, et n'en exploite que le côté curriculaire et politique. Nous pensons que cet enseignement pourra également répondre aux attentes de Minyono-Nkodo (op.cit.) en ce qu'elle serait capable de se substituer si elle était bien comprise à «l'initiation» des enseignants camerounais, sur la base de l'éducation de l'âme. Ces enseignants arriveraient ainsi à l'idéal de l'«aristocratie de l'esprit», qui serait l'autonomie véritable.

Mais H. Besse (1998, 28)¹⁷⁰ dénonce la fêlure qui, selon lui, s'est réalisée dans l'histoire de la didactique :

Ajoutons que Rousseau, doutant que «nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment appris deux langues» (Emile ou de l'éducation 1769, P.105), relègue l'enseignement des langues «au nombre des inutilités de l'éducation». On comprend que ce «rousseauisme», radical ou naïf, ait conduit à dédaigner toute réflexion, et spécifiquement celle relative à l'enseignement des langues, qui vise à rationaliser les contenus et techniques d'enseignement en fonction des fins poursuivies, c'est-à-dire toute «didactique» au sens de Comenius ou de Du Marsais.

Parallèlement, au vu de ce que nous venons de revisiter des textes antiques, Comenius est loin d'être le précurseur de la systémique qui existait déjà dans des textes dont l'origine se perd dans les profondeurs du temps. La table d'émeraude, en tant que texte alchimique dispensateur de la vérité systémique s'avère impossible à dater. Il s'agirait par conséquent d'une sagesse léguée par nos prédécesseurs sur terre, qui se veut insaisissable par les outils de datation historique.

¹⁷⁰ BESSE, H., (1998), «Contribution à l'histoire du mot didactique », in BILLIEZ, J. (coord.)(1998), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM, (p. 17-30)

9.3.4 : Une éducation de/par l'âme est-elle actuellement possible ?

Une éducation de l'âme ensuite par l'âme serait tout à fait possible de nos jours, si on en croit des auteurs spécialisés en éducation comme Krishnamurti (op.cit.) ; Steiner (op. cit.) et évidemment avant eux Platon, Comenius, Descartes, Montaigne...

Cette conception de l'éducation n'est pas seulement historique, et n'est pas complètement absente des théories et pratiques didactiques actuelles. Nous allons citer à titre d'exemple les écoles Steiner Waldorf¹⁷¹, implantées en France et qui ont eu l'occasion de présenter leur conception pédagogique pendant une semaine à l'Unesco au mois d'août 2006. Il en existe d'autres moins répandues que celles-là, par exemple les écoles Krishnamurti en Inde et les écoles Jan Van Rijckenborgh en Hollande, qui s'appuient sur une préservation de l'âme infantile à des fins spirituelles ultérieures.

Nous pouvons aussi signaler le numéro de Juillet-Août du *Monde de l'éducation*,¹⁷² qui recèle d'articles, extraits et entretiens avec des auteurs anciens et modernes, comme Comenius, Nietzsche, Jules Ferry, Jan Patocka... , qui cogitent sur les «savoirs du XXIe siècle». Nous choisissons de nous arrêter sur ce dernier dont l'extrait figure, page 16, sur «Comenius et l'âme ouverte», dans lequel on peut lire en chapeau :

Contre les dérives d'un monde dominé par la technique et «l'âme fermée», cette forme de rationalité d'une époque sans limite, le philosophe tchèque Jan Patocka trouve en Comenius, l'un des pères de la pédagogie moderne et le penseur de l'«âme» ouverte, une possibilité d'apprendre à sauvegarder le monde.

Quelques frémissements sont également perceptibles dans les milieux

¹⁷¹ **Les écoles Steiner-Waldorf**, qui entendent pérenniser les préceptes pédagogiques de R. Steiner, accueillent dans le monde 180 000 élèves dans près de 900 écoles et plus de 1 600 jardins d'enfants, selon les chiffres publiés par ces écoles qui sont regroupées en une fédération.

En France, ce sont 2 300 élèves qui sont scolarisés dans 21 écoles et jardins d'enfants.

Document disponible en ligne : <http://www.steiner-waldorf.org/> (07/11/2006).

¹⁷² Le Monde de l'éducation, n°349, Juillet-Août 2006

académiques, avec R. Barbier de Paris 8 - qui a d'ailleurs avoué au cours d'une conférence organisée par ces écoles, au siège de l'Unesco¹⁷³ le 23 août 2006, que ses collègues le considéraient tout au plus comme un poète - en France, cette mouvance est très minoritaire, probablement à cause de l'orientation politique laïque.

9.3.4.1 : Le modèle Miller

Ce n'est pas le cas dans les pays anglo-saxons où on observe une offensive métaphysique en éducation, des enseignants comme John, P. Miller¹⁷⁴, professeur à l'*Ontario Institute for Studies in education*, n'hésitent d'ailleurs pas à donner des cours institutionnels sur le rapport entre l'éducation et la spiritualité. Cet auteur entend mettre en lumière l'importance de la spiritualité dans les programmes scolaires et dans les pratiques pédagogiques. Il en a d'autant plus les coudées franches qu'il est au Canada le Coordonnateur de l'une des six sections du *Curriculum Program*, soit l'Éducation esthétique et holistique.

Pour l'auteur, l'âme, cette «*énergie profonde et vitale qui donne une signification et un objectif à notre vie* » (p. 9), constitue le concept central, le pivot de l'analyse des programmes et des propositions pédagogiques. Explorant l'âme sans référence à une religion particulière, il explique sa place privilégiée dans l'éducation et dans toute expérience humaine, particulièrement en ce qui concerne l'amour et le travail. Après avoir passé en revue quelques conceptions d'auteurs anciens et contemporains, Miller élabore son propre concept de l'âme comme le lien intime entre le divin «*Spirit*» et l'ego socialisé.

L'école peut, selon lui, assurer le soutien et l'éducation de l'âme : par un curriculum axé sur la vie intérieure, par un accent sur les arts, par des moyens d'enseignement et d'apprentissage favorisant la créativité, par la prise en compte de la dimension environnementale.

9.3.4.1 : Rôle des enseignants selon J. P. Miller

À cet effet, les enseignants tiennent un rôle de premier plan : ils seront évidemment eux-mêmes «*animés*», c'est-à-dire qu'ils auront eux-mêmes éveillé l'âme en eux, grâce à la méditation et aux autres techniques d'intériorisation, telle la

¹⁷³ <http://www.steiner-waldorf.org/actualite/kolisko2.html> (07/11/2006)

¹⁷⁴ MILLER, John P., (2000), *Education and the soul, toward a spiritual curriculum*, New York, Albany

contemplation, l'imagerie mentale, le jeu de rôle, le journal personnel ; l'auteur fournit de nombreux exemples et des explications détaillées, à partir de son expérience ou encore en se reportant à des associations éducatives. Enfin, cette préoccupation de l'âme se révèle un puissant facteur de compréhension des problèmes éducatifs et de participation au changement qui interpelle l'école dans sa mission comme dans ses réalisations quotidiennes.

9.3.4.2 : La formation des enseignants est-elle concernée ?

Un tel survol de la question de l'éducabilité de l'âme, intéresse au premier chef ceux qui auront plus tard la lourde responsabilité d'encadrer les jeunes, de les éduquer, donc de les « nourrir » pour ainsi dire intellectuellement, psychologiquement et éthiquement. Cette question s'avère toutefois de nature à stimuler et à enrichir la réflexion chez ceux qui se préparent à œuvrer consciencieusement en éducation. L'auteur explique comment ceux-ci peuvent tirer profit de son approche holistique ou spirituelle pour eux-mêmes et pour leurs élèves.

9.3.4.2 : La responsabilité du professeur de langue

Enseigner une langue ne revient pas seulement à enseigner une matière ; une responsabilité ontologique est associée à cette fonction, parce que la langue se veut différente de tout autre langage : elle est porteuse de pouvoir : le fameux *Logos*.

Il découle de ce fait que lorsque l'enseignant s'engage dans l'enseignement de la langue française aux apprenants camerounais, il est loin de s'agir seulement de l'atteinte d'objectifs intrascolaires ou politiques nationales et internationales. Par cet acte, il doit prendre la mesure exacte de sa responsabilité. Et elle est grande. Une langue est une voie d'accès à l'univers, et la représentation que l'individu s'en fait est souvent fonction de la manière dont la langue lui est enseignée. Le didacticien de langue n'est pas seulement un facilitateur d'apprentissages corollaires, mais il incarne l'outil par lequel l'univers s'invite dans l'homme, dans ce qu'il a de plus substantiel : sa pensée. Celle-ci, dont la capacité énergétique est bien démontrée par Lupasco (1986)¹⁷⁵. Ainsi, selon la conception éthique du langage, le problème n'est pas tant la réussite disciplinaire, scolaire ou sociale, qui ne sont pas négligeables parce que l'individu est un tout, mais la vision du monde générée par

l'acquisition de la langue. Ce dont les enseignants prennent moins conscience, c'est la notion de pouvoir qui est en jeu dans l'enseignement/apprentissage de la langue : le pouvoir de la connaissance. G. Hottois (2004, 169)¹⁷⁶ semble partager cette vision dans ce qu'il nomme l'anthropologie philosophique:

Celle-ci postule que, pour ce qui est de l'essentiel, le passé, le présent et le futur de l'espèce humaine s'identifient et doivent s'identifier à des processus, interactions et réalisations symboliques, principalement langagiers. Un corollaire de cette conception philosophique de l'homme est l'exclusion de toute anthropotechnique, puisque le langage constitue l'alpha et l'oméga de l'humain. Née du Logos ou du Verbe, l'humanité n'a d'autre destination que le langage[...]

Mais il faut s'empresse de dire que le langage est employé ici dans le sens de la langue. Selon nous, en harmonie avec l'énoncé qui précède, enseigner une langue, c'est transmettre un pouvoir, dont il faut être conscient. Ce pouvoir se veut irremplaçable par une quelconque machine. Au début de la révolution informatique, la vision que les promoteurs en avaient était celle du remplacement de l'enseignant par des outils qui feraient mieux que lui ce qu'il faisait jusque-là très mal. Avec la force de la caricature, nous dénonçons comme cette vision comme antididactique (néologisme) parce qu'éthiquement cela n'est ni souhaitable, ni possible.

9.3.4.3 : La responsabilité du didacticien des langues

Il n'est pas souhaitable que les TIC, pour y revenir en les nommant, remplacent les enseignants, en tout cas pas dans l'enseignement/apprentissage des langues. En ce sens, les apprenants feront toujours l'expérience que le meilleur dispositif matériel vient en appui d'un enseignement humain. Une langue apprise à l'aide exclusif de machines, quelles qu'elles soient, ne remplacera pas le fameux bain linguistique, qui permet des échanges conscients et d'autres inconscients qui relèvent du linguistique, du sociologique, mais aussi du psychologique (*de psychè*) au sens fondamental (c'est-à-dire dans un discours d'une âme à une autre). Chaque

¹⁷⁵ LUPASCO, S., (1986), *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, éd. du Rocher.

¹⁷⁶ HOTTOIS, G., (2004), *Philosophies des sciences, philosophies des sciences*, Paris, Odile Jacob.

langue véhicule une culture, c'est-à-dire un ensemble de valeurs, et par son apprentissage on postule à l'acquisition des valeurs auxquelles ouvre cette langue.

9.3.4.4 : Le trésor de la langue française

Philosophiquement, il est difficile de contourner l'interrogation liée à son propre parcours historique, ou mieux dit anthropologique. En effet, il arrive que la conscience humaine se retourne sur son passé, celui que l'on a volontairement réalisé ou esquissé ; et celui que l'on n'a pas soi-même négocié, qui s'est sociologiquement imposé. Le passé de l'Afrique est une réalité dont nous n'avons à vrai dire pas besoin de démontrer du tragique. Une tragédie humaine presque indigne des hommes, à la fois de ceux qui ont agi et de ceux qui ont subi. Mais, le propre de la conscience réflexive de l'homme est de l'amener à resituer les réalités qu'il vit et subit, à les intégrer, à les comprendre. Le rapport historique entre les peuples africains et ceux d'Occident mérite d'être repensé en terme de nécessité anthropologique. En ce sens, il nous est souvent arrivé, au-delà de la démarche et de la méthode adoptées par les colonisateurs, certainement contestables, de nous poser les questions suivantes:

- Selon quelle nécessité cette rencontre a-t-elle été possible?

- Qu'y a-t-il eu de positif depuis cette rencontre d'un côté comme de l'autre ?

- En reprenant à notre compte la question appréhensive de La Grande Royale dans *l'Aventure Ambiguë* (op.cit.) :

En allant à l'école occidentale, ce que les Africains ont gagné vaut-il ce qu'ils auront perdu ? Peut-on dire que la rencontre de l'Occident fut un fait positif ou négatif, au-delà des visions historiques au demeurant assez caricaturales.

Se pose avec gravité la question des valeurs de l'école occidentale, à laquelle, dans le cas du Cameroun, le français ouvre.

A ce sujet, et de la manière la plus impartiale dont nous soyons capable, nous voulons témoigner personnellement de la distance prévisible, entre un destin qui aurait été le nôtre sans la rencontre de l'Occident, et notre conscience actuelle. Avec tout le respect et la reconnaissance que nous devons à nos aînés africanistes de la première heure, nous pensons que les défis actuels sont ceux de l'intégration, y compris des éléments et situations que nous avons condamnés en d'autres temps. La nouvelle révolution est bien ce qu'en dit Wolton (op.cit) : celle de la communication qui doit se réaliser, à notre sens, anthropologiquement et

écologiquement.

Par conséquent, il est indispensable aux Africains d'adopter l'attitude la plus positive qui soit. Le réflexe éthique oriente vers la paix et l'intercompréhension entre les peuples. Cette conscience humaniste de la mondialisation s'est construite à travers une histoire dont les contours peuvent avoir paru immédiatement dramatiques, mais une rétrospective anthropologique peut s'avérer inefficace, si elle ne permet pas d'en faire une synthèse positive.

Personnellement, nous serons reconnaissant envers la langue française et tous ceux qui, Français et Camerounais, nous l'ont fait acquérir, de nous avoir ouvert à une dimension universaliste, qui n'aurait pas forcément existé sans la maîtrise de cette langue et de la culture qu'elle convoyait. Ce trésor que nous avons acquis au contact de la littérature française nous paraît inestimable. Nous avons dû, pour nous y mettre avec passion, observer ces hommes et femmes qui nous ont fait apprécier les beautés esthétiques de ces œuvres littéraires qui nous sont inoubliables.

Nous ne pensons pas qu'il y ait un tort, ou une quelconque honte à témoigner d'un moment de vie particulier qu'on aura vécu en compagnie des auteurs qui semblaient nourrir notre âme d'une richesse que nous n'avions pas connue dans un autre contexte.

Faut-il ne pas témoigner de l'extase à laquelle nous ouvrit le commerce, guidé, puis personnel, des textes de Voltaire d'abord, de Montaigne, de Racine et Corneille, de Rabelais, de Beaumarchais, de Montesquieu, de Hugo, de Rimbaud, de Camus, de Saint-Exupéry¹⁷⁷ et de Beckett pour ne citer que ceux-là ? Cet héritage doit être transmis parce que nous croyons à la dynamique ontologique, esthétique et éthique

¹⁷⁷ Nous pensons d'ailleurs qu'il est dommage qu'on ait retiré du programme officiel des œuvres comme *Terre des hommes*, qui fut l'un des grands moments de notre vie d'élève. Les programmes camerounais imposent en effet des œuvres communes, nationales, au professeur et à l'élève dans chaque cycle et à chaque niveau. Nous voulons citer de cœur quelques passages de cette œuvre qui nous sont restés dans la tête et dans la conscience :

- Pour saisir le monde aujourd'hui, nous usons d'un langage qui fut établi pour le monde d'hier. Et la vie du passé nous semble mieux répondre à notre nature, pour la seule raison qu'elle répond mieux à notre langage.

- L'empire de l'homme est intérieur.

- Prendre conscience d'un but qui nous relie les uns aux autres, c'est le chercher là où il nous unit tous

qu'il véhicule.

Depuis lors, nous avons lu beaucoup d'autres auteurs, par d'autres canaux et supports, y compris par Internet, mais il reste que les œuvres que nous avons étudiées en classe, dans la posture dialogique traditionnelle, entre un enseignant passionné et nous, seront à jamais gravées dans notre conscience et nous influencent considérablement. A telle enseigne que l'essentiel de ce que nous pouvons incarner comme attitude éthique nous provient de ce substrat scolaire. Nous ne pouvons pas garantir que les TIC puissent agir avec la même profondeur.

De tels témoignages paradoxaux méritent aussi d'être donnés, pour faire contrepoids à la doxa historique propre à inculquer la haine et le ressentiment dans l'esprit des jeunes Africains vis-à-vis des anciens colons. A notre avis, il est plus avantageux de voir le côté positif de l'histoire, qui dans le rapport mondial actuel de mondialisation, peut s'inscrire comme un fait positif.

La francophonie peut en ce sens incarner une valeur d'interface culturelle, politique et économique des anciennes colonies françaises. Et nous le disons sans intention de récupération par d'éventuels «francophoniphiles»¹⁷⁸ (néologisme) dont nous ne sommes évidemment pas. Finalement entre le français, (langue seconde ?), les (Nouvelles) Technologies et les Africains, il reste à construire un système culturel humaniste qui ressuscite en chacun des acteurs le rêve / le règne de l'universel.

- Seul l'Esprit, s'il souffle sur la glaise, peut créer l'Homme

¹⁷⁸ Héraut forcené et moutonnier de la francophonie

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Arrivés au terme de notre parcours, qui ne clôt rien, nous devons faire une rétrospection pour nous représenter l'intention initiale, la démarche choisie, les outils mis en œuvre et les résultats atteints.

1. : Rappel de la problématique

Nous sommes parti du projet d'examiner la pertinence et la possibilité d'une intégration didactique des TIC dans la formation de enseignants camerounais de français. Nous avons dû étudier, pour ce faire, des aspects aussi divers les uns que les autres ayant trait aux questions suivantes :

- Le statut du français au Cameroun (fonctions et usages) ;
- La didactique du français au Cameroun (diachronie et synchronie);
- Le dispositif des TIC/TICE au Cameroun (Projets et représentations) ;
- Les attentes des enseignants, qui sont à la fois considérés comme apprenants et futurs enseignants ;
- Les orientations internationales en TICE et en français ;

Pour y parvenir, nous avons associé à ce découpage déclaratif un autre plus interrogatif :

- Pourquoi la didactique entretient-elle un clair-obscur conceptuel ?
- Quelle langue les Camerounais parlent-ils, et quelle didactique des langues ont-ils souvent appliquée ?
- Quel regard peut-on porter sur la médiatisation du système éducatif camerounais actuel ?
- Quel dispositif peut-on mettre en place dans la formation des enseignants camerounais, compte tenu des contraintes et orientations nationales (dispositif national) et internationales (modèle Unesco) ?
- De quelle nature peuvent-être les ressources systémiques ?
- Les modèles sont-ils utiles ?
- Le modèle technologique suffit-il ?
- Quelle est la nature et la qualité d'une ressource didactique ?

Tous ces paramètres devaient nous permettre de nous positionner dans le

débat technologique actuel, dont l'impact est perceptible tant au plan national, continental que planétaire ; non parce que le Cameroun serait particulièrement important, mais parce que la méthode adoptée dans la collecte et le traitement des données instruit cette conscience globale. Cette méthode entend prendre en compte la complexité de chaque problème. Il revient à comprendre par complexité, la spécificité de chaque cas étudié, mais aussi paradoxalement l'identité que ses éléments constitutifs partagent entre eux et avec les réalités d'autres environnements. En quelque sorte, il s'agit de réconcilier les études monographiques et celles plus généralistes.

2. : La systémique

Parce que les éléments à considérer nous ont paru divers et ne pouvant être étudiés dans une seule trame analytique, nous avons convoqué la systémique comme approche, pour la relation qu'elle permet d'effectuer entre plusieurs facteurs qui, à première vue ne se recoupent pas. C'est cette capacité de reliance qui nous a convaincu de la pertinence de la démarche, au-delà de ce qui peut ressembler à un effet de mode scientifique. Il faut le dire, pour ne pas donner l'impression de jeter l'anathème sur des siècles de méthode analytique qui ont produit des hommes et des découvertes scientifiques et techniques remarquables.

Notre dilemme était grand entre une logique de formation, qui comme son nom l'indique, est une forme d'intervention à l'égard de l'environnement, et une autre purement pédagogique avec pour souci d'atteindre des objectifs institutionnels.

La formation se veut unique, car le contexte dans lequel elle se produit est en lui-même unique. Nous savons que dans ce cas, il est difficile de penser à la reproductibilité ou la généralisation des atteintes, parce que la connaissance que l'on retire de l'examen de l'action reste liée aux circonstances particulières qui ont donné naissance à cette action.

L'intervention pédagogique, quant à elle, entend s'appuyer sur une connaissance séculaire du «comportement zéro» de l'élève ou de l'apprenant, pour lui faire acquérir des «objets d'étude» préalablement identifiés sous le nom de programmes.

La nature de la formation des formateurs institutionnels souffre de cette énorme ambiguïté structurelle : faut-il la considérer comme un enseignement/apprentissage normal ou alors comme une formation au sens moderne du terme. Le premier cas est bien connu, le deuxième est plus récent et

nous en retenons avec Le Boterf (op. cit.) qu'il repose sur une évaluation des besoins dont l'analyse va déterminer le contenu et les techniques d'apprentissage.

Une formation aux TICE/avec des TICE ne peut s'adapter ni à un mode, ni à l'autre, compte tenu de ses exigences spécifiques qui relèvent de paradigmes aussi différents que le linguistique, le technologique certes, mais avant tout l'épistémologique et l'éthique.

3. : Les données

L'approche systémique, qui prétend relier les éléments les plus divers, puisqu'ils s'influencent mutuellement, met en avant la nécessité de la prise en compte globale des facteurs dans la résolution des problèmes. Elle s'écarte *de facto* de l'approche «classique» qui se veut analytique et linéaire. Si cette dernière considère la situation à étudier de manière parcellaire, il revient au systémicien d'aller au-devant des données qui ne lui sont pas acquises et qu'il doit presque construire. Son originalité consiste en la valorisation d'éléments habituellement minorées et leur mise en relation.

Son approche est donc fatalement transdisciplinaire selon le sens qu'en donne B. Nicolescu (1988, 134)¹⁷⁹ :

La transdisciplinarité n'est pas concernée par le simple transfert d'un modèle d'une branche d'un modèle de la connaissance à un autre, mais par l'étude des isomorphismes entre les différents domaines de la connaissance. Autrement dit, la transdisciplinarité prend en compte les conséquences d'un flux d'informations circulant d'une branche de la connaissance à une autre, permettant l'émergence de l'unité dans la diversité et de la diversité par l'unité.

Nous avons recueilli des données provenant de domaines divers comme la linguistique, la didactique, la formation, les TIC, les curricula, la philosophie, même la littérature et les sciences de l'éducation n'ont pas été en reste dans la partie théorique. Allons-nous dire pour autant que nous avons fait le tour du problème ?

¹⁷⁹ NICOLESCU, B., (1988), La science, le sens et l'évolution, Paris, Ed. du Félin.

Nous ne le pouvons malheureusement pas ; une telle prétention est hors de propos, hors de méthode devrions-nous dire, étant donné que nous nous sommes inscrit dans l'épistémologie de la complexité, et d'après Morin et Ciurana (53)¹⁸⁰

Au niveau de l'œuvre, la pensée complexe reconnaît à la fois l'impossibilité et la nécessité d'une totalisation, d'une unification, d'une synthèse. Elle doit par conséquent tendre de façon tragique à la totalisation, à l'unification, à la synthèse, cependant qu'elle combat la prétention à cette totalité, à cette unité, à cette synthèse, puisqu'elle a pleinement et irrémédiablement conscience de l'inachèvement de toute connaissance, de toute pensée et de toute œuvre.

A la page 54, après avoir reconnu que l'« inachèvement » n'est pas le propre des étudiants qui rédigent des thèses, ils ajoutent :

Mais dorénavant, l'inachèvement se trouve au cœur de la conscience moderne comme un fantôme qui hante les bibliothèques et les archives. Voilà pourquoi il est nécessaire qu'on tienne compte, dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, de la conscience de l'inachèvement. Pour que toute œuvre ou projet, au lieu de masquer ses limites, les souligne.

En ce qui nous concerne, nous pensons avoir pu, grâce à cette recherche, entrer dans une représentation différente de la connaissance et de l'univers de la recherche. Nous avons jusque-là une opinion assez négative du monde de la recherche, du fait des combats interdisciplinaires que nous observions de l'extérieur, sans toutefois arriver à nous les expliquer. Avec la découverte des théories de la complexité, l'approche systémique et la transdisciplinarité, nous avons découvert une avancée considérable, mue par un esprit de tolérance et de solidarité entre les chercheurs. Nous ne parlons pas des rapports interpersonnels que nous ignorons, mais de la nouvelle orientation qui est insufflée aux recherches.

En outre, nous avons souvent entendu parler de la transdisciplinarité, à côté de l'interdisciplinarité, de la pluridisciplinarité et autres concepts dont le vocabulaire

¹⁸⁰ MORIN, E., CIURANA, E.-R., (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland.

scientifique foisonne, et qui tendent souvent à délayer les principes les plus authentiques. Il a cependant fallu que nous soyons face à la complexité de notre projet de recherche, pour que la quête de la méthode *ad hoc* s'impose à nous. Faisant face à la complexité naturelle, nous avons rencontré la complexité conceptuelle, avec ses corollaires la systémique et la transdisciplinarité.

4 : Quant aux TICE/FLS

Ce «nouvel esprit scientifique» nous a permis d'avoir un regard nouveau sur le projet d'intégration des TICE dans l'enseignement du français au Cameroun. Nous avons compris que si notre recherche de DEA effectuée en 2002 se justifiait à ce niveau de la scolarité, il est légitimement attendu du doctorant une recherche plus fondamentale, plus épistémologique et même une prise de distance philosophique. La révolution induite par les TIC ne sera didactiquement bien maîtrisée que si les éducateurs sont conscients du potentiel de ces technologies, mais aussi du leur propre (leur ressource intérieure) pour pouvoir dompter la «bête informatique». Un adage ne dit-il pas que : «*L'homme a créé la machine, et la machine a fini par le trahir*», phrase fataliste que nous réitérons lorsque survient une panne inattendue. Il convient, au vu de la délicatesse du terrain didactique, d'anticiper les «trahisons», qui ne seraient pas seulement mécaniques ou fonctionnelles, mais éthiques. Et selon F. Imbert (2000, 71)¹⁸¹ :

L'engagement éthique nous renvoie à travailler les clôtures imaginaires dans lesquelles prennent forme les pratiques enseignantes ; et à poser un au-delà de cet imaginaire.

Emberson (op.cit), rendant compte de la vision ésotérique de Steiner, non moins connu des milieux éducatifs, affirme que le plan à la base de la création des machines intelligentes n'est pas fortuit, mais correspond à un complot ourdi contre les âmes humaines. Sans aller jusqu'à cet extrémisme, Linard (op. cit, 177) citant

¹⁸¹ IMBERT, F., (2000 b), *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, éd. Matrice.

Simondon, G.¹⁸² affirme :

Il semble exister une loi singulière du devenir de la pensée humaine selon laquelle toute invention, éthique, technique, scientifique, qui est d'abord un moyen de libération et redécouverte de l'homme, devient par l'évolution historique, un instrument qui se retourne contre sa propre fin et asservit l'homme en le limitant.

Sur le terrain, au Cameroun, nous avons trouvé des enseignants motivés en vue de l'intégration des TICE, et dans leur métier de professeur de langue/littérature françaises, nous avons également observé que la jeunesse camerounaise a une image très favorable du français. Mais la complexité naît de la combinaison des impératifs linguistiques à ceux technologiques, non seulement en terme de cohabitation, mais surtout en terme de «reliance» (Morin, op.cit), c'est-à-dire de liaison significative, de communication et collaboration en vue de l'atteinte du seul objectif de l'éducation : éveiller l'homme à la vie, organiquement, sensoriellement, intellectuellement, mais aussi à en croire Platon, Comenius, Krishnamurti, Steiner, Miller et plus près de nous Barbier.

4.1 : Le français camerounais : FLS/FLM/FLE

La réalité sociolinguistique camerounaise représente le premier niveau de complexité de la situation camerounaise. Le français y dépend des villes et des situations particulièrement hétérogènes. A moins de vouloir «faire vite», il est difficile de se prononcer sur le statut de cette langue protéiforme au Cameroun. Même le camfranglais, que certains enseignants perçoivent comme une menace au «bon français», peut en fait n'être qu'une domestication de la langue française, qui de plus ne ferait que refléter le parcours anthropologique et linguistique de ces populations. Il serait présomptueux de conclure à une désaffection pour la langue de Vaugelas. Au contraire, les enseignants, qui aiment cette langue pour les valeurs qu'elle communique, et les élèves qui en ont une vision ascensionnelle, peuvent témoigner de l'intérêt que cette langue suscite en eux. Seulement, la question des valeurs n'est

¹⁸² LINARD, M., cite SIMONDON, G., *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1969, (p.102)

pas réglée, et si des linguistes/enseignants nationalistes, en accord avec les orientations intergouvernementales sur l'éducation, pensent à l'introduction des langues nationales, les jeunes n'en ont pas la même attente. Le premier chantier consistera à justifier cette entreprise, afin de motiver les jeunes Camerounais. De peur que cette mesure, économiquement lourde ne soit qu'une adhésion fantaisiste à ce que Calvet (2002, 91)¹⁸³ appelle le discours PLC (politico-linguistiquement correct) :

*Ce discours PLC se présente comme une suite de principes à prétention universelle sur lesquels se fonde une sorte d'éthique de profession du linguiste. Nous pouvons en suivre l'émergence dans le sens commun, comme un fil rouge, à partir de textes fondateurs (comme celui de l'Unesco, *The use of Vernacular Languages in Education*, 1953), de transferts vers le discours « scientifiques » de principes plus généraux (« Les hommes naissent égaux en droits », donc les langues sont égales) ou d'affirmations présentées comme allant de soi (toutes les langues doivent être écrites...). Ce discours s'est solidifié autour de propositions maintes fois assénées et qu'il est aujourd'hui malaisé de mettre en question.*

Le même sociolinguiste affirme que de cette logique découlent bon nombre de politiques entreprises et qui sont présentées comme devant permettre aux populations concernées d'accéder au développement :

Nombre de projets inachevés en Afrique, en Amérique du Sud ou ailleurs ont laissé les langues entre deux statuts, entre deux états (transcription incomplète ou non utilisée par exemple, ou encore description parcellaire, etc.) sans que l'on puisse savoir si ces opérations avortées n'ont pas nui à leurs fonctions antérieures.

F.N. Bikoï, (corpus1), soutenant pourtant l'introduction des langues nationales dans les programmes, reconnaît cependant la hantise des projets de nationalisation avortés comme celui de Madagascar.

En ce qui nous concerne, si nous étions invité à donner notre point de vue sur

¹⁸³ Calvet, L.-J., (2002 a), *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

la question, nous manifesterions une très grande réserve, parce que nous pensons qu'il est devenu banal, avant d'agir sur/pour certaines populations, de demander leur avis. Cette mesure a la vertu de les motiver et leur faire supporter d'éventuels échecs, qui ont leur prix. En lisant Calvet, (2002 a, 107) nous découvrons par exemple les coûts suivants :

La Foundation for Endangered Languages, qu'il cite, estime qu'il faut 35000 livres sterling (environ 53360 euros) pour donner à une langue non décrite un dictionnaire et une grammaire de base. Dixon (1997) évalue pour sa part ce travail à 200000 dollars US (environ 213 400 euros)...

Il est des chantiers dont il convient d'interroger la légitimité, et de manière profonde, globale, avant toute initiative (avant le premier coup de pioche), surtout dans le contexte africain aux ressources aléatoires. La vision qu'on a des problèmes africains peut, en effet, être très différente lorsqu'on se résout à aller sur le terrain constater la misère sociologique ambiante. Cette expérience à elle seule amène celui qui veut bien s'y prêter à revoir son discours sur ce continent, sur les bonnes intentions continûment imposées de l'extérieur par les «bien-pensants» «dispensateurs» de développement.

La même réflexion vaut pour les TIC, dont l'utilité relèverait du discours PTC et qui serait, dans le contexte africain - par un transfert que nous nous permettons - le Politico-Technologiquement Correct.

Dans le cas de l'Afrique, la double équation PLC+PTC risque de plonger cet «enfant terrible» du globe dans une misère encore plus grande. Nous voulons croire que ces deux entreprises, sociolinguistique et technologique, puissent aider ce continent à sortir du sous-développement, mais au Cameroun, que nous connaissons assez bien, qui n'est pas limité aux écoles pilotes de Yaoundé et Douala, l'urgence est ailleurs¹⁸⁴. Les élèves camerounais doivent encore, pour beaucoup, accéder à une école, avec le cas échéant, un bâtiment digne de ce nom, et un enseignant, qui lui-même devra d'abord être payé ; ce qui ne lui est jamais garanti¹⁸⁵. Le tout serait-il de faire comme tout le monde ? Est-ce parce que tout le monde s'y met que nous devons nous y mettre, avant même d'avoir réglé les problèmes les plus élémentaires ? Doit-on plus craindre la facture numérique que celle sociale ? Ces technologies sont-elles si importantes qu'on en oublie le risque d'exacerbation des inégalités sociales, pourtant évident avec cette formule expérimentale où il est créé des écoles pilotes dans certaines agglomérations alors que le gros des effectifs demeure ignorant et démuné ? Si donc, adhérant au discours PTC, en admettant que «hors les TICE point de salut», qu'y aura-t-il de commun entre un élève du Lycée Bilingue de Yaoundé (établissement pilote) et celui du Lycée

¹⁸⁴ Lire à ce sujet l'article de DEPOVER, C., qui pose le problème, même s'il le résout en faveur du discours PTC: *«Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain ?»* se demande-t-il en titre, précisant pour l'évacuer la spécificité du contexte africain: *«Lorsque qu'on examine la situation actuelle des systèmes éducatifs africains, il pourrait paraître raisonnable de répondre par la négative à cette question en considérant que les besoins à satisfaire sont tellement énormes que d'autres choix devraient être privilégiés.»* pour des raisons que la doxa dispense: *«En matière de technologie, plus que dans tout autre domaine, le retard consenti à un certain moment est difficile à rattraper. Si on ajoute à cela les résistances au changement qui caractérisent le milieu scolaire, on peut penser que les pays qui n'auront pas pris à temps le virage informatique se verront pénalisés dans leurs perspectives de développement pour de longues années.»*

<http://www.revue-tice.info/document.php?id=522> (12/09/2006)

¹⁸⁵ Nous vivons le drame de savoir que plus de la moitié des instituteurs que nous avons formés à l'ENIEG de Ngoumou (Ecole Normale des Instituteurs de l'enseignement Général ; structure étatique) de 1995 à 2000, quoique ayant été pour certains recrutés dans la fonction publique, et travaillant dans des zones particulièrement enclavées, se retrouvent souvent sans salaire ; et quand ils peuvent l'avoir, il ne leur permet pas de subvenir aux besoins les plus élémentaires. Faut-il ajouter, et ce n'est pas une information, que les élèves qu'ils doivent enseigner sont parfois plus de 150 par classe, pour un instituteur, tous niveaux confondus.

de Nguelemendouka, tous deux apprenants camerounais ?

Notre propos est loin d'être matérialiste, mais il nous semble important de réaliser certaines conditions préalables avant de penser à explorer des horizons plus prestigieux. **Dans le cas de l'Afrique en général et du Cameroun en particulier, intégrer les TIC en éducation revient à préparer leur avènement, à définir l'objet et les modalités de leur usage** ; satisfaire aux plus élémentaires conditions vitales et scolaires, recruter et rémunérer honorablement les enseignants, former des didacticiens, et non seulement des tuteurs. C'est pour la même raison que nous avons estimé que des protocoles comme celui proposé par l'UNESCO, à la valeur référentielle pourtant indéniable, n'étaient pas très adaptés au niveau socio-économique et socioculturel des Camerounais.

Notre thèse définitive par rapport aux TICE s'inscrit dans le même sillage de circonspection stratégique que Linard (op. cit, 16).

Le but n'est pas de récuser ni la raison en général, ni les sciences exactes, ni les nouvelles technologies: bien au contraire. Les connaissant mieux dans leurs potentialités et dans leurs limites, il s'agit de faire de ces dernières des partenaires d'intelligence et des outils vraiment utiles: non pour s'anesthésier, ni pour déréaliser le réel afin de le rendre plus proche de l'idéal, mais pour mieux «penser avec» et se penser soi-même.

Dépassant le contexte camerounais, pour participer pleinement au niveau mondial sur les TICE et sur l'éducation de manière générale, nous recommandons, à la lumière de l'éclairage de Jakob Boehme, que présente Nicolescu, (op.cit , 151), une grande vigilance (veille) technologique, car :

La nature a en soi deux qualités, et cela jusqu'au jugement de Dieu ; l'une aimable, céleste et sainte ; et l'autre âpre, infernale et dévorante.

La qualité bonne opère et travaille continuellement avec une grande activité, à porter des fruits, dans lesquels l'esprit saint domine, et elle donne pour cela son suc et sa vie. La qualité mauvaise pousse et s'évertue aussi de son pouvoir à porter toujours de mauvais fruits, et le démon lui fournit pour cela son suc et sa flamme infernale.

En conclusion de notre parcours discursif, nous pouvons confirmer que les potentialités des TIC sont énormes. Notre thèse serait alors une de trop dans l'apologie convenue¹⁸⁶ de ces formidables adjuvants communicationnels et éducationnels.

Nous pourrions aussi dire avec Emberson qu'elles sont diaboliques. Cela serait aussi inviter à une marginalisation assez irresponsable.

Aussi préconiserions-nous la position médiane qui consiste à «utiliser» les TIC, c'est-à-dire à s'en servir, sans animosité, sans passion non plus. Même s'il faut ajouter que les enseignants gagneraient à se mettre humainement à une hauteur éthique qui soit le pendant de ces vertigineuses machines, à travers l'intériorisation que les vrais philosophes de tous temps ont enseignée, même s'ils ne l'ont pas toujours pratiquée. Afin que l'extérieur et l'intérieur collaborent, ou interagissent, pour adopter le langage moderne proche des TIC.

L'approche systémique est également cette conscience universaliste, qui révèle l'unité de la connaissance¹⁸⁷, qui rend capable de relier les connaissances, Comme l'indique Morin (op.cit) et ce, malgré les cloisons interdisciplinaires plus apparentes que réelles. Nous avons vu avec Comenius, réhabilité par le cognitiviste Piaget ; et plus encore avec Jakob Boehme - réhabilité par l'éminent physicien qu'est Niculescu - que la technologie intérieure (à la fois science, foi et art) est susceptible de conférer à l'enseignant la compétence du vrai didacticien, c'est-à-dire, originellement, celui qui peut éveiller l'âme des enfants et leur permettre d'être autonomes, créatifs et à l'abri d'éventuelles menaces technologiques. Les éducateurs

¹⁸⁶ MVESSO, A., (2006), « Les TIC dans l'éducation : un enjeu pédagogique, une dynamique de formation : le cas du projet sur l'intégration pédagogique des tic de l'IIRCA et de l'école normale supérieure de Yaoundé », disponible en ligne : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=679> (23/10/2006). Cet auteur, directeur de l'ENS au moment où la thèse est rédigée reconnaît effectivement que «La maîtrise de cette technologie est aujourd'hui une nécessité, et la fracture numérique qui est à la fois culturelle, technologique et générationnelle doit être comblée notamment par les enseignants. Car l'on peut à juste titre et sans exagération parler par analogie d'une *fracture pédagogique* qui séparera ceux des enseignants qui n'auront pas réussi à dompter la nouvelle sirène et ceux qui, l'ayant domptée, continueront de jouer leur noble rôle d'indicateur du vrai, du bien et du beau, pour parler comme Gusdorf.»

¹⁸⁷ CAZENAVE, M., (dir.), (2005), *De la science à la philosophie, y a-t-il une unité de la connaissance ?*, Paris, Albin Michel.

enseigneront comment domestiquer, c'est-à-dire intégrer les TIC à la fois dans l'enseignement et dans l'apprentissage, qui en échange leur apporteraient le soutien documentaire nécessaire et la capacité binaire et numérique qui est la leur. Nous pensons que le chantier du futur est le retour à une **didactique éthique et humaniste**, et que la plus grande compétence dont devra se rendre capable l'enseignant, c'est de pouvoir conjuguer les connaissances traditionnelles et celles modernes, de savoir réconcilier les aptitudes didactico-éthiques et celles technologiques. L'idéal, pour faire face aux interpellations du futur qui seront de plus en plus nombreuses, réside en une saine et harmonieuse intégration de toutes les ressources intérieures et environnementales, réelles et virtuelles. Plus que jamais, les jeunes auront besoin de leurs éducateurs ; ce qui dément évidemment l'idée que les TIC remplacent un jour les enseignants. Apprenants et éducateurs sont ainsi appelés à prolonger leur partenariat en se servant de tous les outils, linguistiques, technologiques et éthiques disponibles, en vue de la même finalité, identique depuis le début de l'œuvre d'éducation : **ceux qui savent doivent montrer le chemin** - en les précédant, et non en le désignant seulement, comme les TIC les y confinaient - à ceux qui leur sont confiés, pour une meilleure compréhension écologique et transécologique¹⁸⁸ d'eux-mêmes, des autres et de l'univers.

¹⁸⁸ le transécologique (néologisme) intégrerait la dimension poétique et le Monde des Idées dont parla Platon, dans son mythe de la caverne.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

Livres, articles et périodiques

- ALBARELLO, L., (1999), *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ALBERELLO, L., (2004), *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- ALBERO, B., (2004), «Technologies et formation, travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté.», in, *Savoirs, Revue, Université Paris X*, 2004-5, Paris, l'Harmattan, P.(11-69)
- ALBERGANTI, M., (2000), *A l'école des robots ?*, Paris, Calmann-Lévy.
- ALTET, M., «Les compétences de l'enseignant-professionnel, entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser», in, PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P., (dir.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?*, (2001), Bruxelles, De Boeck, (p.27-41).
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., «L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants», in ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (dir.), (2002), De Boeck Université, Bruxelles, (p.7-16).
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., «La professionnalisation des formateurs d'enseignants, réalité émergente ou fantasme?», in *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD P. (dir.), (2002) , Bruxelles, De Boeck Université, (p.261-274).
- ATANGANA, E., (1996), *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun*, Paris, l'Harmattan.
- BARBEROUSSE, A., KISTLER, M., LUDWIG, P., (2000), *La philosophie des sciences au XXe siècle*, Paris, Flammarion.
- Barbey, G., (1971), *L'enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Casterman.
- BARBOT, M.-J., CAMATARRI, G., (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, Puf.
- BAYLON, C., FABRE, P. (2005), *Initiation à la linguistique*, Paris, Armand Colin.
- BEACCO, J.-C., (2003), « Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe » dans *Le Français dans le Monde*, n°330, Paris, novembre-décembre.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Projet 1)*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., VERONIQUE, D, et al., (dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Puf.

- BEAUD, M. (2001), *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris, La Découverte.
- BEAUVAIS, M., (2003), «Savoirs-enseignés», *question(s) de légitimité(s)*, Paris, l'Harmattan.
- BECKERS, J., (2002), «La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique, un contexte, un dispositif», in, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?*, ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, (p.113-132).
- BEDARD, J., (2003), *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, Québec, J C Lattès.
- BELAIR, L., « La formation à la complexité du métier d'enseignant », in, PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P.(dir.) , (2001), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p.63-77.
- BENKIRANE, R., (2006), *La complexité, vertiges et promesses*, 18 histoires de sciences, Paris, Le Pommier.
- BERBAUM, Jean, (1982), *Etude systémique des actions de formation*, Paris, Puf.
- BERBAUM, J., (2005), *Apprentissage et formation*, Paris, Puf.
- BERTALANFFY, L., Von, (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod.
- BESNIER, J.-M., (1996), *Les théories de la connaissance*, Paris, Flammarion.
- BESSE, H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BLANCHARD, P., RIBEMONT, T., (dir.), (2002), *Méthodes et outils des sciences sociales, innovation et renouvellement*, Paris, l'Harmattan.
- BLANCHET, P., (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BILOA, E. (2000), "La diffusion du français au Cameroun à l'époque coloniale", in, Dubois, C., Kasbarian, J.-M., Queffélec, A. (éds), *L'expansion du français dans les Suds (XV^e-XX^e siècles), hommages à D. Baggioni (Actes du colloque international d'Aix-en-Provence, Mai 1998)*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, (p. 265-277).
- BILOA, E., (2003), *La langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang.
- BILLIEZ, J., (1998), (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Cdl-Lidilem.
- BINDE, J., (dir.), (2004), *Où vont les valeurs ?*, Paris, Unesco/Albin Michel.
- BONNET, B., (2002), *Les neuf fondamentaux de l'éducation*, Paris, Presses de la Renaissance.
- BOSSI, L. (2003), *Histoire naturelle de l'âme*, Paris, Puf.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, De Minuit.
- BOURGEOIS, B., COSTA-LASCOUX, J., ELAHI, B, et al., (2004), *Ethique et éducation, l'école peut-elle donner l'exemple ?*, Paris, l'Harmattan.

- BRUILLARD, E., (1997), *Les machines à enseigner*, Paris, Hermès.
- CABIN, Philippe, (coord.), (1999), *Les organisations, état des savoirs*, Auxerre, Sciences Humaines.
- CALVET, L.-J., (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CALVET, L.-J., (1993 a), *Histoires de mots*, Paris, Payot.
- CALVET, L.-J., (1993 b), *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.
- CALVET, L.-J., (1996), *La sociolinguistique*, Paris, Puf.
- CALVET, L.-J., DUMONT, P. (1999) (dir), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.
- CALVET, L.-J., (2002 a), *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CALVET, L.-J., (2002 b), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot et Rivages.
- CAPELLE, J., (1990), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Paris, Karthala
- CARAVOLAS, J. -A., (2000), *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières, précis et anthologie thématique*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal.
- CARPENTIER, C., (dir), (2001), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation, permanences et ruptures*, Actes du colloque international des 12, 13 et 14 janvier 2000 à Amiens, Paris, l'Harmattan.
- CASTELLOTTI, V., De Carlo, M., (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI, V., (2001), «Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues», in Castellotti, (dir.), *D'une langue à l'autre, pratiques et représentations*, Rouen, Presses de l'Université de Rouen.
- CAZENAVE, M., (1996), *La science et les figures de l'âme*, Monaco, Du rocher.
- CAZENAVE, M., (dir.), (2005), *De la science à la philosophie, y a-t-il une unité de la connaissance?*, Paris, Albin Michel.
- CHAMBAT-HOUILLOIN, M.-F., WALL, A., (2004), *Droit de citer*, Paris (Rosny-sous-Bois), Bréal.
- CHAMPLAIN, D., DE, GROSSINGER-DIVAY, G., (2003), *Harmoniser TIC et approches pédagogiques*, Québec, Hurtubise.
- CHAMPY, P., ETEVE, C., (dir.), (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- CHATRY-KOMAREK, M., (2005), *Langue et éducation en Afrique, enseigner à lire et à écrire en langue maternelle*, Paris, l'Harmattan.
- CHAUDENSON, R., CALVET, L.-J., (2001), *Les langues dans l'espace francophone, de la coexistence au partenariat*, Paris, Institut de la Francophonie, l'Harmattan.

- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y., (éds.) (2005), *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université.
- CLANET, C., (coord.), (2000), *Revue Internationale des Sciences de Approches systémiques et recherches en sciences de l'éducation l'Education*, N°3, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- COCHET, H., (1996), *Complexité en formation, défi...diversité...dérive*, Paris, l'Harmattan.
- COMENIUS, (1992), *La grande didactique, ou l'art de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck, trad. : Bosquet-Frigout, M.-F. , Saget, D, Jolibert, B.
- COMENIUS, J. A. (2005), *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur*, Ottawa, eBooksLib, trad. Fleischl, Christian.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier.
- COSTE, D., (1995), «Curriculum et pluralité», in *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, COSTE, D., LEHMANN, D. (Coord.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris, Didier Erudition, (p.68-84).
- COSTE, D., GALISSON, R., (1976), *Dictionnaire de didactique de langues*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P., (1991), *Le français langue seconde, origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P., (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International-Asdifle.
- DABENE, Louise, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DAFF, M., (2000), «Aménagement linguistique et didactique du plurilinguisme urbain en Afrique noire francophone», in CALVET, L.-J., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (éds), *Le Plurilinguisme urbain*, Paris, Didier Erudition, (p. 93-102).
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS F., (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X., (1996), *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- DELAMOTTE, E., (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris, Puf.
- DE LANDSHEERE, G., (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Puf.
- DELASALLE, D., (coord), (2005), *L'apprentissage des langues à l'école, diversité des pratiques*, T.1, Paris, l'Harmattan.
- DELASSUS, J.-M., (2005) *Les logiciels de l'âme*, Fougères/La Versanne, Encre Marine.

- DELAUAUCHELLE, B., (1999), *Multimédialiser l'école ?*, Paris, Hachette.
- DEMAIZIERE, F., (1986), *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys.
- DEPOVER, C., NOËL, B., (2005), *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan.
- DESCARTES, R., rééd., (2000), *Discours de la méthode*, Paris, Le livre de poche.
- DEVELAY, M., (1994), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, Esf.
- DEVELAY, M., (dir), (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf.
- DEVAUCHELLE, B., (1999), *Multimédialiser l'école?*, Paris, Hachette Education.
- D'HAINAUT, L., (1983), *Des fins aux objectifs*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor.
- DIEUZEIDE, H., (1994), *Les nouvelles technologies, outils d'enseignement*, Paris, Nathan/Unesco.
- DOLZ, J., OLLAGNIER, E., (éds.), (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DORTIER, J.-F., (2004), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Sciences Humaines.
- DOBINSON, C.-H., (éd.), (1972), *Comenius et l'éducation contemporaine*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- DUMONT, P., CALVET, L.-J., (dir.), (1999), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.
- DUMONT, P., (1986), *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, Paris, l'Harmattan.
- DUMONT, P., (1981), *Le français langue africaine*, Paris, l'Harmattan.
- DUMONT, P., SANTODOMINGO, C., (2000), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Paris, Aupelf-Uref.
- DUMONT, B., DUMONT, P., MAURER, B. et al., (AUF, dir), (2000), *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris, Edicef.
- DUPAGNE, Y., (1993), *Coopérant de l'éducation en Afrique ou l'expérience camerounaise d'un directeur de collège*, Paris, l'Harmattan.
- DURING, E., (1997), *L'âme*, Paris, 1997.
- EMBERSON, P. -E., (1991), *De Jundi Shapur à Silicon Valley*, Chatou, Les trois arches.
- ENCREVE, P. et al, (1977), *Linguistique et sociolinguistique*, revue Langue Française, n°34, mai 1977, Paris, Larousse.

- ESSONO, J.-M., (1998), *Précis de linguistique*, Paris, l'Harmattan.
- ESSONO, J.-M., (2001), «Le Cameroun et ses langues», in, (ouvrage collectif), *Cameroun 2001, Politique, langues, économie et santé*, Paris, l'Harmattan, (p 61-87).
- FATH, G., (2006), *Ecole et valeurs, la table brisée ?, laïcité et pédagogie*, Paris, l'Harmattan.
- FEUSSI, V., (2006), «Une construction du français à Douala-Cameroun», Thèse, Université François Rabelais, Tours, sous la direction de Didier de Robillard.
- FILIPPI, P.-, M., (1995), *Initiation à la linguistique et aux sciences du langage*, Paris, Ellipses.
- FILLOUX, J.-C., (2001), *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation*, Paris, l'Harmattan.
- FODOR, F., (1983), *La Modularité de l'esprit, essai sur la psychologie des facultés*, Éditions de Minuit, Paris.
- FOUREZ, G., (2002), *La construction des sciences, les logiques des interventions scientifiques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FORQUIN, J.-C., (1989), *Ecole et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FORQUIN, J.-C., «Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche», in *Langues et curriculum: Contenus, programmes et parcours*, COSTE, D., LEHMANN, D., (dir.), Etudes de Linguistique Appliquée, n°98, Paris, Didier Erudition, 1995, p.44-55.
- FORTIN, R., (2000), *Comprendre la complexité, Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, Paris l'Harmattan.
- FOUREZ, G., (2003), *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GALISSON, R., COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R., PUREN, C., (1999), *La formation en questions*, Paris, Clé International.
- GALISSON, R., (1990), «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire», Etudes de Linguistique Appliquée, n°79, Didier Erudition, Paris, juillet-septembre.
- *Grand dictionnaire de la psychologie*, (1991), Larousse.
- GFELLER, E., (2000), *La société et l'école face au multilinguisme*, Paris, Karthala.
- GROUX, D., *Propositions d'un curriculum d'ensemble dans l'enseignement du français en Egypte*, Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Louis

Porcher, 1993.

- GROUX, D., «Curriculum de français, élaboration, expérimentation et évaluation», in *Le Français dans le Monde*, n°245, Paris, Hachette, novembre 1991.
- GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J.-L., CHABROL, C., TROGNON, A., (1980), *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin.
- GHIGLIONE, R., BLANCHET, A., (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris, Dunod.
- GODET, M., (1994), *Manuel de prospective stratégique, T.2, l'art et la méthode*, Paris, Dunod.
- GORDON, M.-B., PAUGAM-MOISY, H. (dir.), (1997), *Sciences cognitives, diversité des approches*, Paris, Hermès.
- GRAWITZ, M. (2001), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- GUIDERE, M., (2004), *Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, Mémoire, master, doctorat*, Paris, Ellipses.
- GUIR, Roger, (dir.), (2002), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HAERI, G., ROCHE, B., (1999), *Introduction à la philosophie des sciences*, Puf.
- HAGEGE, C., (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- HAGEGE, C., (1996), *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- HOLEC, H., «Curriculum et itinéraire d'apprentissage autodirigé», in *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, COSTE, D., LEHMANN, D. (dir.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris, Didier Erudition, 1995, (p.34-43).
- HOTTOIS, G., (2004), *Philosophies des sciences, philosophies des techniques*, Paris, Odile Jacob.
- HOUSSAYE, J., (1992), *Les valeurs à l'école*, Paris, Puf.
- HOUSSAYE, J., (1999), «Valeurs et éducation», in Houssaye, J., (dir.), *Education et philosophie, approches contemporaines*, Paris, Esf, (p. 231-268).
- HOWELL, D., (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HUBERMAN, M.-M., MILES, M., (1991), *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- IMBERT, I., (2000 a), *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, Esf.
- IMBERT, F., (2000 b), *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice.
- JACOB, A., (1973), *Genèse de la pensée linguistique*, Paris, Armand Colin.
- JAILLET, A., (2004), *L'école à l'ère du numérique, des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*, Paris, Budapest, Turin, l'Harmattan.
- JARROSON, B., (1996), *Humanisme et technique*, Paris, Puf.
- JEUNIER, B., LONG, J.-S., BRANDIBAS, G.: «L'approche systémique en sciences

- humaines : et les données dans tout ça ?» in, Clanet, C., (coord.) (2000) *Approches systémiques et recherche en sciences de l'éducation*, n° 3, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, (P 143-159).
- JONANG, C., (1993), «Influence du camfranglais dans les performances des élèves et collègues en français, le cas de Douala et Yaoundé», Mémoire DIPES, Yaoundé, ENS.
 - KANE, C.-H., (1961), *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
 - KARSENTI, T., LAROSE, F., (dir.), (2001), *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
 - KARSENTI, T., LAROSE, F., (dir.), (2005), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
 - KERLAN, A., (1998), *La science n'éduquera pas*, Bern, Paris, Peter Lang.
 - KRISHNAMURTI, (1988), *De l'éducation*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
 - KROTKY, E., (1996), *Former l'homme, l'éducation selon Comenius (1592-1670)*, Paris, Publications de la Sorbonne.
 - LA GARANDERIE, A., de, (1997), *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Nathan.
 - LAGARRIGUE, J., (2001), *L'école, Le retour des valeurs ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
 - LALLEMENT, F, MARTINEZ, P., SPAËTH, V., (dir.), (2005), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Revue FDLM, Numéro spécial, Janvier.
 - LANG, V., «Formateurs en IUFM : un monde composite», in, ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (dir.), (2002), *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck Université, (p.91-112).
 - LEGRAND, L., (1988), *Les politiques de l'éducation*, Paris, Puf?
 - LEGENDRE, R., (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris/Montréal, Larousse.
 - LEHMANN, D., (1995), «Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue», in COSTE, D., LEHMANN, D., (dir.), *Langues et curriculum, Contenus, programmes et parcours*, Etudes de Linguistique Appliquée, n°98, Didier Erudition, Paris, avril-juin, (p.8-22).
 - LINARD, M. (1996), *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, l'Harmattan.
 - LOCCIDAL, M., «Un projet mondial, les curricula» in, *Le Français dans le Monde*, n°321, Paris, mai-juin 2002.
 - LAVOIE, L., MARQUIS, D., LAURIN, P. (1996), *La recherche-Action, théorie et*

pratique, manuel d'autoformation, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- LE BOTERF, G., (1999), *L'ingénierie des compétences*, Paris, D'organisation.
- LEBRUN, M, (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- LEBRUN, N., BERTHELOT, S. (1991), *Design de systèmes d'enseignement*, Québec, Agence d'Arc.
- LECLERC, D., (dir.), (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga.
- LECOURT, D., (2001), *La philosophie des sciences*, Paris, Puf.
- LE GOFF, J., (2000), *Les intellectuels au Moyen Âge*, Paris, Seuil.
- LE HUU KHOA, (2000), *Liens méthodologiques et parenté épistémologique entre les sciences sociales*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- LE MEUR, G., (2005), *Construire ma recherche, Joffre Dumazedier chercheur-accompagnateur*, Lyon, Chronique Sociale.
- LE MOIGNE, J.-L., (1977), *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, Puf.
- LE MOIGNE, J.-L.,(1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Bordas (Dunod).
- LE MOIGNE, J.-L., (1995), *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Puf.
- LE MOIGNE, J.-L., (2001), *Le constructivisme, T.1, Les enracinements*, Paris, l'Harmattan.
- LUPASCO, S., (1982), *Les trois matières*, Strasbourg, Cohérence.
- LUPASCO, S., (1986), *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, éd. du Rocher.
- MALEBRANCHE, N., (1972, 1974, 1976), *De la recherche de la vérité*, (T.1, 2, 3) Paris, J. Vrin.
- MALHERBE, J.-F., (1981), *Epistémologies anglo-saxonnes*, Namur/Paris, Presses Universitaires de Namur/Puf.
- MANGENOT, F. (2000) «L'intégration des TIC dans une perspective systémique», *Langues modernes*, N°3, 2000, (p. 38-44).
- LEVY, P., (1995), *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Paris, La découverte.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C., (2004), *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MARADAN, O., «Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des

- systèmes de formation, profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante», in, ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (dir.) , (2002), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, (p.155-174).
- MARTINEZ, P., (1998), *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf.
 - MARTINEZ, P., (2002), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
 - MARTINEZ, P., «Des invariants en ingénierie linguistique, le cas du curriculum universitaire», dans *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, LALLEMENT, F., MARTINEZ, P., SPAËTH, V. (dir.), L FDM, recherches et applications, Paris, Clé International, FIPF, n°spécial, janvier 2005, (p.183-192).
 - MARTINEZ, P., WATOREK M., (2005), «L'apprentissage des langues, une cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement», in, LALLEMENT, F., MARTINEZ, P., SPAËTH, V., (dir.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, L FDM, Recherches et applications, Paris, Clé International, FIPF, n°spécial, janvier, (p.27-36).
 - MATATEYOU, E., (2000), «L'actualité du français dans le contexte multilingue au Cameroun : intégration et dialogue.», in, *Revue de l'APFA-OI*, numéro spécial, juillet 2000, (p. 12-13).
 - MEIRIEU, P., (2006), *Frankenstein pédagogue*, Paris, Esf.
 - MEIRIEU, P., (1997), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, Esf.
 - MEIRIEU, P., Le, Bars, S., (2001), *La machine-école*, Paris, Gallimard.
 - MENDO ZE, Gervais (2001), «Le français, ses langues partenaires en francophonie et les relations internationales», *Revue Langues et communication*, Yaoundé I, n°01, (p.15-29).
 - MENDO ZE, G., (dir.), «Quel français parlons-nous ?», *Langues et communication*, *Revue de l'université de Yaoundé I*, n°03, octobre 2003, (p. 217-235)
 - MILES, M.-B., HUBERMAN, A.-M., (2003) *Analyse des données qualitatives*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
 - MILLER, J., P., (2000), *Education and the soul, toward a spiritual curriculum*, New York, Albany State University of New York Press.
 - MINGAT, A., SUCHAUT, B., (2000), *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.
 - MONTANDON, C., (2002), *Approches systémiques de dispositifs pédagogiques Enjeux et méthodes*, Paris, l'Harmattan.
 - MOORE, D., (2001) (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
 - MORIN, E., (1982), *Science avec conscience*, Paris, Fayard.
 - MORIN, E., (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Nathan.
 - MORIN, E., (1999 a), *La tête bien faite*, Paris, Seuil.

- MORIN, E., (1999 b), *Le défi du XXI^e siècle, relier les connaissances*, Paris, Seuil.
- MORIN, E., LE MOIGNE, J.-L., (1999), *L'intelligence de la complexité*, Paris, Montréal, l'Harmattan.
- MORIN, E., (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.
- MORIN, E., (2002), *Dialogue sur la connaissance, entretiens avec des lycéens (suivi de) Reliances*, Paris, L'Aube.
- MORIN, E., CIURANA, E.-R., (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland.
- MORIN, E., (2004), *La méthode, 6, Ethique*, Paris, Seuil.
- MORIN, E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- Mounin, G., 3^e éd.(2000), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige, Puf.
- MUCCHIELLI, A., (1994), *Les méthodes qualitatives*, Paris, Puf.
- MUCCHIELLI, A., (2005), *Etude des communications, approche par la contextualisation*, Paris, Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A., dir., (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- MVENG, E., (1963), *Histoire du Cameroun*, Paris, Présence Africaine.
- NARCY-COMBES, J.-P., (2005), *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- NEF, F., (1993), *Le langage, une approche philosophique*, Paris, Bordas.
- NICOLESCU, B., (1996), *La transdisciplinarité, manifeste*, Monaco, Du rocher.
- NICOLESCU, B., (1988), *La science, le sens et l'évolution*, Paris, Du félin.
- NICOLESCU, B., (2002), *Nous, la particule et le monde*, Monaco, Du rocher.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P., (dir.), (1996), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, (p.13-27).
- PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M., (2006), *L'analyse qualitative en éducation, des pratiques de recherche aux critères de qualité, hommage à Michael Huberman*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.
- PAPADOULI, H., (2000), *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, Puf.
- PAQUETTE, G., (2002), *L'ingénierie pédagogique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec.
- PIAGET, J., GARCIA, R., (1983), *Psychogénèse et histoire des sciences*, Paris, Flammarion.
- PATURET, J.-B., (2003), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- PELLETIER, G., coord., (2004), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation, consultance, recherches et formation*, Paris, l'Harmattan.

- PELPEL, P., (2002), *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PERRENOUD, P., «Curriculum : le formel, le réel, le caché», in Houssaye J. (dir.), (1993), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p.61-76.
- PERRENOUD, P., (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- PERRENOUD, P., (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire , du curriculum aux pratiques d'évaluations*, Genève, Droz.
- PERRENOUD, P., (1996), *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P., (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Esf.
- PERRENOUD, P., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, Esf.
- PERRENOUD, P., (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, Esf.
- PERRIAULT, J., (2002), *Education et Nouvelles Technologies, théories et pratiques*, Paris, Nathan/Vuef.
- PETIT, F., PALACI, F, SOTTEJEAU, P., (2000), *Pratiquer les TICE, à l'école, au collège, au lycée*, Paris, Delagrave.
- POIRIER-PROULX, L. (1999), *La résolution de problèmes en enseignement, cadre référentiel et outils de formation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- PORCHER, L., ABDALLAH-PRETCEILLE, M.,(1998), *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, Puf.
- PORCHER, L., (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- PORCHER, L., FARO-HANOUN, V., (2000), *Politiques linguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- PORQUIER, R.,(1995) «Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours», dans *Langues et curriculum: Contenus, programmes et parcours*, Coste, D., Lehmann, D., (dir.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris, Didier Erudition, (p.92-102).
- POTHIER, M., (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys.
- PUREN, C. (dir.), (2003), «La formation des enseignants de langues en IUFM», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°129, Didier Erudition, Paris, janvier-mars.
- PUREN, C., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- QUENUM, J.-C., P., (1998), *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*, Thèse de doctorat de sociologie soutenue à Paris I, Panthéon- Sorbonne, Paris, l'Harmattan, sous la direction de Ettore Gelpi.
- RABELAIS, F., (1997), (réed., Texte publié à Lyon en 1542), *Pantagruel*, Paris, Honoré Champion.
- RAVESTEIN, Jean, (1999), *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

- RAYNAL, F., RIEUNIER, A., (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés , apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.
- REEVES, H., et al, (1995), *La synchronicité, l'âme et la science*, Paris, Albin Michel.
- REGE-COLET, N., (2002), *Enseignement universitaire et interdisciplinarité, un cadre pour analyser, agir et évaluer*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROBERT-DEMONTROND, P., dir., (2004), *Méthodes d'observation et d'expérimentation*, Paris, Apogée.
- ROBERT, J.-P. , 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- ROEGIERS, X., (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation : Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROEGIERS, X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- ROEGIERS, X., (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- ROSIER, J.-M., (2002), *La didactique du français*, Paris, Puf.
- ROSNAY, J., de., (1975), *Le microscope, vers une vision globale*, Paris, Seuil.
- ROUYERAN, J.-C., (2001), *Le guide de la thèse le guide du mémoire, du projet à la soutenance*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- SANTERRE, R., MERCIER-TREMBLAY, C., (1982), (dir.), *La quête du savoir, essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SAUSSURE, F., de, (1972), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SECK, P.-I., (1993), *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris, l'Harmattan.
- SICARD, C., (1994), *Le manager stratège, manuel pratique d'analyse stratégique d'entreprise*, Paris, Dunod.
- SNOECKX, M., «Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante», in, ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (dir.), (2002), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, (p.19-42).
- SOLER, L., (2000), *Introduction à l'épistémologie*, Paris, Ellipses.
- SOME, M.,-Z., (2003), *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, Paris, l'Harmattan.
- SOPARNOT, R., GRANDVAL, S., dir, (2005), *Concepts et cas en management stratégique*, Paris, Lavoisier.
- SPAËTH, V., (2005), « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in Beacco, Chiss, Véronique, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, (p.183-203).

- SPRINGER, C., (1996), *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*, Thèse de doctorat, nouveau régime, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, sous la direction d'Albert HAMM.
- SPRINGER, C., (1995), "Curriculum en langues et formation continue des adultes", in, *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, COSTE, D., LEHMANN, D., (dir.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris, Didier Erudition, (p.119-127).
- STEINER, R., (1970), *Etude de la nature humaine*, Paris, Triades.
- STEINER, R., (1988), *Education des éducateurs*, Genève, Editions Anthroposophiques Romandes.
- STEINER, R., (1998), *L'art éducatif, l'imagination créatrice dans l'enseignement*, Genève, Editions Anthroposophiques Romandes.
- STRAUVEN, C., (1992), *Construire une formation, définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TABI-MANGA, J., (1983), «Méthode d'enseignement du français au Cameroun, état de la question.» in *Recherches ouvertes*, Revue du département de français de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, N°6, Janvier 1983, (p. 128-134).
- TABI-MANGA, J., (2000 a), *Les politiques linguistiques du Cameroun, essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.
- TABI-MANGA, J., (2000 b), "Prolégomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde", in LATIN, D., POIRIER, CL. (éds), *Contacts de langues et identités culturelles*, Québec, Presses de l'Université Laval-Agence Universitaire de la Francophonie.(pp. 159-176).
- TEDGA, P., J.-M., (1988), *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone, la catastrophe?*, Paris, l'Harmattan.
- TOCHON, F.-V., (1993), *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VAN DER MAREN, J.-M., (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université ; Presses Universitaires de Montréal.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., (2002), *le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, Puf.
- VIGNER, G., «La formation des enseignants intervenant auprès de publics d'élèves non-francophones : le cas de la France», in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, LALLEMENT, F., MARTINEZ, P., SPAËTH V. (dir.), *LFDLM, RA*, Paris, CLE International, FIPF, n°spécial, janvier 2005, p.170-182.
- WAGNER, P., (dir), (2002), *Les philosophes et la science*, Paris, Gallimard.
- WOLTON, D., (1997), *Penser la communication*, Paris, Flammarion.
- WOLTON, D., (dir.), (1999), *Le dispositif, entre usage et concept*, Paris, CNRS éditions.
- WOLTON, D., (2000), *Internet, et après*, Paris, Flammarion.
- WOLTON, D., (2005), *Il faut sauver la communication*, Paris, Flammarion.

- YATCHINOVSKY, A., (2005), *L'approche systémique, pour gérer l'incertitude et la complexité*, Paris, Esf.
- ZANG-ZANG, P., (1999). "Emprunts et norme(s) en français contemporain, le cas du Cameroun", *Le Français en Afrique*, n°13, (p. 83-92).
- ZANG-ZANG, P., (2000), "Acquisition du français par les populations non scolarisées, cas de la ville de Yaoundé", in CALVET, L.-J., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (éds), *Le Plurilinguisme urbain*, Paris, Didier Érudition, (p. 443-460).

Sitographie

- <http://www.barbierrd.nom.fr/PagePerso2RB.html> (26/10/2006)
(BARBIER, R., site personnel)
- <http://www.barbier-rd.nom.fr/Lejournaldeschercheurs.html> (07/11/2006)
- <http://perso.orange.fr/Louis-Jean.Calvet/> (21/08/2006)
(CALVET, L.-J., Site personnel)
- <http://www.scuole.vda.it/Ecole/54/03.htm> (08/8/2006)
COSTE, D., (2001), « *Actualité de la réflexion sur le curriculum* », Revue en ligne, *L'Ecole Valdôtaine*, n°54, Aoste.
- <http://www.unine.ch/autogenesis/sem06.html> (22/08/2006)
Centre d'études sur les systèmes autonomes (actuel autogenesis),
Université de Neuchâtel.
- <http://www.revue-tice.info/document.php?id=585>
BOUZIDI L'HADI. « *Formation des enseignants universitaires à la pédagogie et à l'usage des TIC pour l'enseignement* ». TICE et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf> (12/09/2006)
- http://afrique.droits.apc.org/?apc=he_1&x=3282109
ONGUENE ESSONO, L.,M., « *Usage et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre.* »

- http://www.adeanet.org/distance/Contrib/CAM_ESSONO.htm#_ftnref15
- <http://www.cam-educ.cm/accueil.html>
- http://www.minesup.gov.cm/fra/Sommaire/page_du_Ministere.htm
- <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameunt.htm> Vol. 6, Numéro 1, juin 2003
«Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts»
F. DEMAIZIERE, G. ACHARD-BAYLE (22/10/2006).
- <http://www.revue-tice.info/document.php?id=522>
DEPOVER, C., «Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain ?». Revue en ligne TICE et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005. (21/08/2005)
- <http://www.barbier-rd.nom.fr/futureducCourt2times.PDF>
- <http://nicol.club.fr/ciret/index.htm>
- <http://www.lepoint.fr/edito/document.html?did=138866>
- <http://nicol.club.fr/ciret/vision.htm>
- <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=24795>
- De manière générique : la revue électronique ALSIC, en ligne à l'adresse :
<http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameunt.htm>
et la sélection de sites de François Mangenot, avec de nombreux liens
http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/liens.htm
- <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm> (07/11/2006)
BITJAA KODY, Z, Denis, «Émergence et survie des langues nationales au Cameroun»
- <http://www.sdl.auf.org/IMG/doc/EquipeVirtFeral.doc>
DE FERAL, C., (2004), «Français identitaires des jeunes en Afrique pratiques, représentations, enseignement.»
- ETOUNDI ATEBA, J., (2004), « TICE et formation des enseignants camerounais de FLS » publiée en ligne sur le site UNTELE 2004
- <http://www.revue-tice.info/document.php?id=679> (23/10/2006)
MVESSO, A, «Les TIC dans l'éducation : un enjeu pédagogique, une dynamique de formation : le cas du projet sur l'intégration pédagogique des tic de

l'IIRCA et de l'école normale supérieure de Yaoundé». TICE et développement,
Numéro 02, 9 octobre 2006.

Revue essentielles sur les valeurs

- *Le Monde de l'éducation*, n° 349, Juillet-Août 2006
- Revue *Langues et communication*, «Quel français parlons-nous ?» Yaoundé I, n° 03, 2003.
- *Le français dans le monde*, supplément au n° 327, Francophonies du sud, « L'initiation s'oppose-t-elle à l'école ? », n° 5, Mai 2003, Paris, Clé International.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE AUX JEUNES CAMEROUNAIS

Bonjour cher petit frère. Je suis un étudiant qui fait des recherches sur la langue française au Cameroun, et je vais te prier de répondre librement et sincèrement à ces questions.

- **Ton Nom (ou surnom) :**.....
- **Ton Âge :**.....
- **Ton Quartier :**.....
- **Ville où tu es né :**
- **Etablissement que tu fréquentes :**.....
- **Quelle est ta classe ? :**.....

Question 1 : Avec qui vis-tu à la maison ? (choisis une réponse en cochant une case)

- Mes deux parents
- Mon père et sa femme
- Ma mère et son mari
- Mon père
- Ma mère
- Autre cas : (à préciser toi-même).....

Question 2 : Depuis quand vis-tu dans cette maison ? (donne un chiffre).....

Question 3 : Quelle est la langue que tu parles souvent à la maison avec tes parents et frères?

- le français
- l'anglais
- notre langue maternelle
- une autre langue

Question 4 : Quelle est la langue que tu parles souvent avec tes amis et camarades?

- le français
- l'anglais
- une langue camerounaise
- un mélange de plusieurs langues (camfranglais)

Question 5 : Quelle est la langue que tes enseignants utilisent en classe?

- le français

l'anglais

Question 6 : Est-ce que la langue française est importante pour toi ?

Très importante

Un peu importante

pas très importante

Question 7 : Pourquoi ?.....

Question 9 : Aimerais-tu apprendre une langue nationale comme l'ewondo, comme le douala ou le bamiléké à l'école ?

oui

non

je ne sais pas

Question 10 : Pourquoi ?.....

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Cher professeur/ inspecteur/ élève professeur, dans le cadre d'une recherche académique que nous menons sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la communication dans le système éducatif camerounais, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui nous aidera après dépouillement à déterminer les besoins des enseignants et formateurs camerounais, et à formuler des recommandations conséquentes.

Nous vous prions de classer les élèves des villes camerounaises suivantes en reportant le nom de la ville dans les cases correspondant à leur situation d'apprentissage : YAOUNDE, DOUALA, NGOMEDZAP, BUEA, BAMENDA, GAROUA, NGAOUNDERE, BERTOUA, NGOG MAPUBI, YOKADOUMA, MBANGA.

STATUTS DU FRANÇAIS	Villes camerounaises	Commentaires, s'il y a lieu.
<p>Définition FLM</p> <p>Français Langue maternelle : Désigne de façon générale la langue apprise par le sujet dans son milieu familial dès la petite enfance de façon non formelle. On parlera de locuteur natif pour celui qui a appris une langue dans un tel environnement.</p>		
<p>Définition FLS</p> <p>Français langue seconde : Se dit d'une langue apprise dans un second temps après l'apprentissage de la langue maternelle. Elle servira à un degré ou à un autre de langue d'apprentissage ou de scolarisation</p>		
<p>Définition FLE</p> <p>Français langue étrangère : Langue enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline. Méthodes spécifiques pour chaque pays basées sur une approche communicative. L'organisation de l'apprentissage se fait presque toujours par étapes successives.</p>		

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS DE FRANÇAIS

I- IDENTIFICATION

- Institution d'attache :
- Poste occupé.....
- Ancienneté dans la formation et/ou l'inspection.....
- Ancienneté dans l'inspection et/ou l'administration.....

II- LE STATUT DU FRANÇAIS AU CAMEROUN

1- Selon vous, quel est le statut actuel du français au Cameroun ? (Cochez une case, éventuellement deux)

- Français Langue Maternelle
- Français Langue Seconde
- Français Langue Etrangère

2- En rapport avec le statut que vous avez choisi, quel commentaire vous suggère l'enseignement et l'apprentissage de cette langue au Cameroun?

.....
.....

III- L'ELABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION

3- Comment et par qui sont élaborés les programmes de formation des professeurs de français?

.....
.....
.....

- Quel jugement personnel portez-vous sur ces programmes ? (cochez une case)

- Très adaptés aux besoins camerounais
- Assez adaptés
- Assez inadaptés
- Très inadaptés

- Avez-vous déjà été sollicité, vous-même ou vos collègues, pour l'élaboration des programmes de l'enseignement secondaire et/ou normal ?

.....

IV- IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Est-ce que vous pensez que le statut du français que nous venons d'évoquer influence l'enseignement et/ou l'apprentissage ?

- si oui, en quoi ?
- sinon, pourquoi pas ?

V- TICE

- En quoi pensez-vous que les Nouvelles Technologies (TIC) puissent améliorer l'enseignement/apprentissage du français ?

.....

- Est-ce que personnellement vous utilisez déjà ces outils dans votre enseignement ?

- Si oui, comment y êtes-vous parvenu ? (cochez une case)

- J'ai reçu une formation institutionnelle*
- J'ai été formé de ma propre initiative dans un centre de formation privé*
- J'ai été formé dans le tas*

- si oui, quel est le profil de ceux qui vous ont formé ? (cochez une case, éventuellement deux)

- Des informaticiens sans qualification en technologies éducatives*
- Des informaticiens qualifiés en technologies éducatives*
- Des volontaires sans qualification particulière*
- Des collègues bienveillants*

- si oui, qu'est-ce que la formation reçue vous permet actuellement de faire ?.....

- Et si vous deviez encore être formé, qu'attendez-vous de cette nouvelle formation ?

.....

- Sinon, compte tenu de l'orientation générale, comment pensez-vous vous y mettre ? (cochez une case)

- Vous attendrez une formation organisée et financée par votre institution.*
- Vous vous formerez tout seul.*
- Vous n'en attendez rien de particulier*

- Qui selon vous pourrait le mieux vous y former ? (cochez une case)

- des informaticiens*
- des professeurs volontaires*
- un organisme privé de formation*
- des experts en TICE (Technologies appliquées à l'éducation)*

VI- VALEURS EN FRANÇAIS (finalités éducatives)

Certains Camerounais affirment n'avoir appris la langue française que parce qu'ils y ont été obligés, soit à l'école, soit pour s'insérer professionnellement ; d'autres affirment que le français leur a permis de s'ouvrir à l'universel. En comparaison avec votre langue nationale, quel est votre point de vue ?.....

- Justifiez-vous.....
- Si vous deviez recommencer votre parcours linguistique de manière autonome, seriez-vous devenu professeur de français malgré tout ?....
 - i. - Si oui, pourquoi ?.....
 - ii. - Sinon pourquoi pas ?.....
- Selon vous, intégrer parallèlement les langues dans la formation des jeunes Camerounais actuels serait : (cochez une case)
 - Très utile*
 - Assez utile*
 - Pas assez utile*
 - Assez inutile*
 - Très inutile*

VII- PROSPECTIVE

Pour finir, quel serait votre idéal de formation des futurs enseignants de français : (bien vouloir répondre à toutes les questions)

- Au niveau du contenu des programmes et des méthodes de formation ?.....*
.....
- Au niveau de la collaboration entre formateurs et futurs employeurs ?.....*
.....
- Au niveau de la formation aux TIC ?*
.....
.....
- Au niveau de l'éventuelle intégration des langues nationales dans les apprentissages ?.....*
.....

Nous vous remercions pour votre aimable collaboration.

LOI n°98/004 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.
(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

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 la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs susévoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans

d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

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.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.
(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toutes autres nuisances est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif.

Article 31 : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.
(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.
(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement

scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

(é) Le ministre Charles ETOUNDI

Sources : Education 2000¹⁸⁹

¹⁸⁹ Education 2000, revue camerounaise d'éducation, J. Etoundi Ateba (dir.) n° 001, décembre 1998

TITRE I :**DES DISPOSITIONS GENERALES**

Article 1 : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général et les orientations fondamentales de l'Enseignement Supérieur au Cameroun.

(2) L'Enseignement Supérieur est constitué de l'ensemble des enseignements et des formations post secondaires assurés par des Institutions publiques d'Enseignement Supérieur et par les institutions privées agréées comme Etablissements d'enseignement supérieur par l'Etat.

Article 2 : L'Etat assigne à l'Enseignement Supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité.

Article 3 : (1) L'Etat accorde à l'Enseignement Supérieur un caractère de priorité nationale.

(2) Il organise et contrôle l'Enseignement Supérieur.

Article 4 : Des partenaires privés concourent à l'offre de formation de niveau supérieur.

Article 5 : L'Etat consacre le bilinguisme au niveau de l'Enseignement Supérieur comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

CHAPITRE I :**OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Article 6 : (1) La mission fondamentale de l'Enseignement Supérieur définie à l'article 2 ci-dessus, conduit à fixer les objectifs suivants :

- la recherche de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ;
- la promotion de la science, de la culture et du progrès social ;
- la promotion sociale, avec la participation des structures nationales compétentes et des milieux socio - professionnels notamment en ce qui concerne la définition des programmes et l'organisation des enseignements théoriques, des travaux pratiques et des stages ;
- l'appui aux activités de développement ;
- la formation et le perfectionnement des cadres ;

- le renforcement du sens éthique et de la conscience nationale ;
- la promotion de la démocratie et le développement de la culture démocratique ;
- la promotion du bilinguisme ;

(2) A ce titre, l'Enseignement Supérieur :

- assure l'information et l'orientation des étudiants ou des élèves sur l'organisation des études, les débouchés et les passerelles d'une formation à une autre ;
- garantit la formation initiale et continue des étudiants et autres apprenants dans les domaines intellectuel, physique et moral ;
- organise la formation des formateurs et des chercheurs ;
- forme des cadres moyens et supérieurs opérationnels dans les domaines scientifiques et techniques répondant aux besoins de la Nation ;
- favorise l'innovation, la création individuelle et collective dans le domaine des arts, des lettres, des sciences et des techniques ;
- œuvre à la promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales ;
- contribue au renforcement de la conscience nationale ;
- concourt à la promotion de l'Etat de droit par la diffusion d'une culture de respect de la justice, des droits de l'homme et des libertés ;
- participe à l'éradication de toute forme de discrimination et encourage la promotion de la paix et du dialogue ;
- contribue au sein de la communauté scientifique et culturelle nationale et internationale, au débat d'idées, au progrès de la recherche et à la rencontre des cultures ;
- concourt au brassage des populations et à l'intégration nationale ;
- participe au développement et au renforcement de l'égalité des genres ;
- concourt à l'émergence de la culture démocratique, de la culture de la paix, du développement et de la tolérance.

CHAPITRE II

DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN ŒUVRE ET DU SUIVI DE LA POLITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Section 1 : De l'élaboration de la politique de l'Enseignement Supérieur

Article 7 : (1) L'Etat élabore la politique de l'Enseignement Supérieur et assure sa mise en œuvre.

(2) Les collectivités territoriales décentralisées, les partenaires socio-économiques, ainsi que les Institutions ou Organisations publiques ou privées nationales ou internationales participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de l'Enseignement Supérieur dans les formes et selon les modalités fixées par voie réglementaire.

Section 2 : De la mise en œuvre de la politique de l'Enseignement Supérieur

Article 8 : (1) L'Etat garantit la cohérence de l'organisation de l'Enseignement Supérieur dans le cadre de la planification nationale ou régionale.

A ce titre :

- il fixe les règles d'organisation et de fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur en tenant compte des spécificités de chacune d'elles ;
- il assure la programmation de la carte universitaire, à travers le Plan de développement de l'Enseignement Supérieur, en relation avec les collectivités territoriales décentralisées et les partenaires socio-économiques ;
- il veille à la pertinence, à la qualité et à l'adaptation continue de l'Enseignement Supérieur ;
- il définit, en relation avec les partenaires socio-économiques, le cahier des charges des institutions universitaires publiques et privées ;
- il assure une large information du public sur les formations universitaires et l'évolution de celles-ci, et sur les besoins en qualification dans les différents secteurs de la vie nationale ;
- il favorise le développement et l'utilisation des technologies de progrès ;
- il arrête les règles communes à l'élaboration des programmes de formation, à l'obtention, à la reconnaissance et à l'équivalence des diplômes ;

- il approuve les programmes d'enseignement et les règles communes à l'obtention des diplômes délivrés par les Institutions privées d'enseignement supérieur ;
- il arrête les programmes des enseignements dispensés en vue de la préparation des diplômes nationaux ;
- il exerce un contrôle permanent sur les activités académiques et pédagogiques des Institutions d'enseignement supérieur.

Article 9 : (1) Le Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique assiste l'Etat dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur.

(2) L'organisation et le fonctionnement du Conseil de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique sont fixés par voie réglementaire.

Section 3 : Du suivi de la politique de l'Enseignement Supérieur

Article 10 : (1) L'Etat exerce un contrôle permanent sur le respect des normes fixées dans tous les domaines de l'Enseignement Supérieur et sur les activités académiques et pédagogiques de l'ensemble des Institutions d'enseignement supérieur.

(2) Il exerce un pouvoir de sanction administrative sur les responsables administratifs, les autorités académiques, les étudiants, les personnels enseignants et les autres personnels des Institutions d'enseignement supérieur, selon les conditions et les modalités fixées par voie réglementaire.

(3) Le suivi de la politique de l'Enseignement Supérieur et le contrôle de sa mise en œuvre sont assurés par l'Autorité de tutelle désignée à cet effet par voie réglementaire.

CHAPITRE III

DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE L'ORGANISATION DES ETUDES

Section 1 : De l'accès à l'Enseignement Supérieur

Article 11 : (1) L'Etat garantit l'égalité d'accès à l'Enseignement Supérieur aux personnes de nationalité camerounaise, remplissant les conditions académiques et/ou professionnelles requises et en fonction de la capacité d'accueil de chaque Institution.

(2) A ce titre :

- a) l'Etat protège contre toute discrimination tout postulant à l'Enseignement Supérieur, en raison de la race, du genre, de l'âge, de la religion, de l'origine linguistique et géographique ;
- b) l'Etat encourage les Institutions universitaires à prendre des dispositions ou des initiatives appropriées facilitant notamment l'accès des personnes handicapées à l'Enseignement Supérieur.

(3) Chaque Institution d'enseignement supérieur peut déterminer d'autres conditions d'accès qui lui soient propres, dans le respect des dispositions de l'alinéa 1 ci-dessus et des lois et règlements en vigueur.

(4) L'enseignement à distance est reconnu et encouragé comme un mode alternatif de développement de l'Enseignement Supérieur. Son organisation, son fonctionnement et son contrôle sont régis par des textes particuliers.

(5) Des personnes de nationalité étrangère, remplissant les conditions académiques prévues à l'alinéa (1) ci-dessus, peuvent également être admises dans les Institutions d'enseignement supérieur du Cameroun, conformément aux usages internationaux et/ou aux conditions et accords signés entre le Cameroun et les pays d'origine des postulants.

Section II : De l'organisation des études dans l'enseignement supérieur

Article 12 : (1) Les études dans l'Enseignement Supérieur sont organisées en cycles et filières de formation, dont le nombre et la durée varient en fonction des établissements et de la nature des études.

(2) L'organisation des cycles en niveaux ou années d'études au sein des établissements des Institutions universitaires est fixée par des textes particuliers.

(3) Chaque cycle conduit à la délivrance d'un diplôme national ou d'établissement sanctionnant les connaissances, les compétences et/ou les éléments de qualification professionnelle acquis.

(4) Les programmes d'enseignement sont organisés de façon à faciliter les changements de filières et la poursuite des études par les apprenants. A cette fin, les programmes ainsi que les conditions d'accès aux institutions sont aménagés pour favoriser le passage d'une formation à une autre par voie de conventions conclues entre les institutions, sous le contrôle de l'autorité de tutelle.

Article 13 : (1) Le premier cycle est ouvert aux titulaires du Baccalauréat, du General Certificate of Education (Advanced Level), d'un diplôme ou titre reconnu équivalent, selon les modalités fixées par

voie réglementaire.

(2) Il a pour finalités :

- de permettre à l'étudiant ou à l'élève d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activités, d'acquérir des méthodes de travail et de sensibiliser à la recherche ;
- de permettre l'orientation de l'étudiant ou de l'élève dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme.

Article 14 : (1) Le deuxième cycle regroupe des formations comprenant, à des degrés divers, une formation générale et une formation professionnelle. Ces formations, organisées notamment en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions, permettent aux étudiants de compléter leurs connaissances, d'approfondir leur culture et les initient à la recherche scientifique.

(2) L'admission dans les formations du deuxième cycle est ouverte à tous les titulaires des diplômes ou titres sanctionnant les études de premier cycle, dans la limite des capacités d'accueil des institutions concernées, ainsi qu'à ceux qui peuvent bénéficier des dérogations prévues par les textes réglementaires.

(3) L'accès dans ces institutions peut être subordonné à un concours sur épreuve ou sur étude de dossier du candidat, selon les modalités fixées par voie réglementaire.

(4) La mise en place des formations de deuxième cycle prend en compte l'évolution prévisible des qualifications et des besoins, qui font l'objet d'une évaluation régionale ou nationale par les services et organismes compétents.

Article 15: (1) Le troisième cycle est un niveau de formation à la recherche et par la recherche, qui comporte la réalisation individuelle ou collective de travaux scientifiques originaux. Il comprend des formations professionnelles de haut niveau intégrant en permanence les innovations scientifiques et techniques.

(2) Les conditions d'accès et les modalités de délivrance des titres sanctionnant le cycle de Doctorat sont fixées par voie réglementaire.

(3) Les activités de formation et les travaux de recherche relevant du cycle de Doctorat peuvent être assurés ou co-dirigés par des enseignants appartenant à des Universités différentes et ouvrir droit à une co-diplômation, dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Article 16 : Les milieux socioprofessionnels ainsi que les collectivités territoriales décentralisées peuvent concourir à la définition des programmes de formation, à l'évaluation des connaissances des apprenants, ainsi qu'au financement des différentes filières de formation, selon les modalités fixées par voie réglementaire ou contractuelle.

TITRE II

DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

CHAPITRE I : DE LA COMPOSITION DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 17 : Les Institutions de l'enseignement supérieur comprennent :

- les Institutions publiques d'enseignement supérieur ;
- les Institutions privées d'enseignement supérieur.

Section 1 : Des Institutions publiques d'Enseignement Supérieur

Article 18 : (1) Les Institutions publiques d'Enseignement Supérieur comprennent :

- les Universités d'Etat;
- les Etablissements publics d'Enseignement Supérieur à statut particulier.

Article 19 : (1) Au sens de la présente loi, les Universités d'Etat sont des établissements publics à caractère scientifiques, technique, professionnel et culturel, dérogeant à la législation sur le statut général des établissements publics administratifs.

(2) Les ressources des Universités d'Etat sont des deniers publics.

Elles proviennent :

- des subventions de l'Etat et des collectivités territoriales décentralisées ;
- des droits universitaires payés par les étudiants ;
- des activités de production des biens et des prestations de services ;
- des dons et legs ;
- des concours divers provenant de la coopération bilatérale, multilatérale ou internationale ;
- éventuellement des emprunts.

(3) La gestion et le contrôle des ressources financières des Universités d'Etat sont fixés par des textes particuliers.

Article 20 : La création et l'organisation des Universités d'Etat sont fixées par voie réglementaire.

Article 21 : (1) Au sens de la présente loi, les établissements publics d'Enseignement Supérieur à

statut particulier sont des institutions de formation post-secondaire autres que les Universités d'Etat et qui relèvent, soit de la tutelle du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur, soit de la tutelle conjointe d'un autre département ministériel et du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur.

(2) Les établissements publics d'Enseignement Supérieur à statut particulier visés à l'alinéa 1 ci-dessus, sont créés et organisés par voie réglementaire.

Section 2 : Des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur

Article 22 : (1) Les Institutions privées d'enseignement supérieur sont créées à l'initiative des personnes physiques ou morales privées ou par des organisations internationales dans les conditions fixées par des textes particuliers.

(2) Elles fonctionnent sous le régime de l'autorisation, de l'agrément ou de l'homologation selon les modalités fixées par des textes réglementaires spécifiques :

- a) l'autorisation habilite à ouvrir un établissement d'enseignement supérieur ;
- b) l'agrément est la reconnaissance du fonctionnement effectif et régulier de l'institution privée d'enseignement supérieur considérée ; il donne droit à l'ouverture des filières, à la formation et à la présentation des candidats aux diplômes nationaux dans le respect des normes fixées par des textes particuliers ;
- c) l'homologation autorise l'institution privée d'enseignement supérieur à délivrer des diplômes nationaux.

(3) Les habilitations à ouvrir de nouvelles filières peuvent être accordées aux Institutions privées d'enseignement supérieur agréées ou homologuées dans les conditions fixées par la réglementation en vigueur.

Article 23 : (1) Les Institutions privées d'enseignement supérieur sont des structures à but non lucratif.

(2) Les Institutions privées d'enseignement supérieur comprennent :

- les établissements privés d'enseignement supérieur, laïcs ou confessionnels ;
- les Universités privées.

(3) Les règles générales d'organisation et de fonctionnement des Institutions Privées d'enseignement supérieur sont fixées par des textes réglementaires et/ou par des Conventions internationales.

Article 24 : Chaque institution privée d'enseignement supérieur détermine le niveau des ressources nécessaires à l'accomplissement de ses missions, les voies et moyens de leur financement, dans le strict respect des lois et règlements en vigueur.

Article 25 : Les conditions de diplôme pour l'accès à une institution privée d'enseignement supérieur sont les mêmes que celles prévues pour les institutions publiques d'enseignement supérieur dispensant la même formation.

Article 26 : Les personnels enseignants permanents des institutions privées d'enseignement supérieur doivent avoir les mêmes qualifications académiques minimales que celles requises pour ceux des Institutions publiques pour les mêmes filières et niveaux de formation.

Article 27 : Les personnels administratifs, financiers et techniques des Institutions privées d'enseignement Supérieur sont régis par le Code du Travail du Cameroun.

CHAPITRE II

DES DISPOSITIONS COMMUNES AUX INSTITUTIONS

D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Section 1 : Des Rapports des Institutions d'Enseignement Supérieur avec l'Etat

Article 28 : (1) Sous réserve des dispositions de la présente loi, de ses textes d'application, et, le cas échéant, des textes particuliers, les Institutions d'enseignement supérieur déterminent leurs activités d'enseignement, leurs programmes de recherche, leurs méthodes pédagogiques et procédés d'évaluation des connaissances.

(2) Sous réserve des lois et règlements en vigueur, les textes propres à chaque institution déterminent les modalités de participation des milieux socioprofessionnels et des collectivités territoriales décentralisées, de toute association, de toute personne physique ou morale ou de tout groupement de personnes aux activités, au fonctionnement et/ou à l'administration de ladite institution.

Article 29 : (1) Les Institutions d'Enseignement Supérieur publiques ou privées sont des lieux clos et apolitiques.

(2) Elles sont des hauts lieux de savoir et de tolérance des opinions.. Toutefois, toute forme de propagande politique ou idéologique, ainsi que d'emprise partisane de quelque nature que ce soit, y est prohibée. De même, toute atteinte à la dignité de la personne humaine y est proscrite.

(3) Elles développent en leur sein des politiques et stratégies de promotion de l'égalité des genres.

(4) La police générale des Institutions d'Enseignement Supérieur est fixée par des textes réglementaires.

Article 30 :

(1) La délivrance des titres et diplômes et la collation des grades nationaux relevant de l'Enseignement Supérieur sont de la compétence de l'Etat.

(2) Les diplômes nationaux confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par voie réglementaire. Ils ne peuvent être délivrés qu'au vu des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciées par les institutions habilitées à cet effet par les autorités compétentes.

(3) Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires.

(4) Les règles communes pour la délivrance des titres et diplômes nationaux, les conditions d'obtention de ces titres et diplômes, le contrôle de ces conditions et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent, sont définis par voie réglementaire.

(5) Les Institutions privées d'enseignement supérieur peuvent délivrer des diplômes et des titres nationaux sur la base d'une homologation préalablement conférée selon les conditions fixées par voie réglementaire.

(6) Dans le cadre de la formation continue, les institutions universitaires publiques et les institutions universitaires privées agréées ou homologuées peuvent délivrer des certificats et des titres d'établissement sur la base d'une habilitation préalablement octroyée par l'autorité de tutelle selon les conditions et modalités fixées par voie réglementaire.

Section 2 : De la coopération entre les Institutions d'enseignement Supérieur

Article 31 :

(1) Les Institutions d'enseignement supérieur entretiennent et promeuvent des relations de coopération entre elles et avec les Institutions ou Organismes nationaux et étrangers similaires.

(2) Les modalités de cette coopération sont définies par des textes particuliers.

Section 3 : De l'évaluation de l'Enseignement Supérieur

Article 32 : (1) L'Enseignement Supérieur est soumis à l'obligation d'évaluations périodiques.

(2) Les objectifs de ces évaluations sont :

- l'instauration d'une culture et d'une pratique de l'évaluation ;

- l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité du système de l'enseignement supérieur.

Article 33: (1) Le domaine de l'évaluation de l'enseignement supérieur recouvre notamment la politique de l'enseignement supérieur, les Institutions, les activités de formation et de recherche et la gouvernance.

(2) Les modalités de l'évaluation de l'enseignement supérieur sont fixées par voie réglementaire.

TITRE III **DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITAIRE**

Article 34 : (1) La Communauté Universitaire est l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'une institution universitaire.

(2) Elle comprend :

- les autorités académiques ;
- les personnels enseignants ;
- les responsables et les personnels d'appui des services administratifs, techniques et financiers ;
- les étudiants ou élèves des écoles de formation, selon les cas.

(3) Les membres de la Communauté Universitaire disposent de la liberté d'information et d'expression qu'ils exercent dans les conditions qui ne portent pas atteinte aux activités d'enseignement et de recherche et qui ne troublent pas l'ordre public.

CHAPITRE I : DES AUTORITES ACADEMIQUES

Article 35 : Les autorités académiques de chaque Institution publique d'enseignement supérieur sont responsables de l'exécution des missions générales et spécifiques dévolues à celle-ci. Elles assurent à cette fin la direction, l'animation et le contrôle de l'ensemble des services internes et des structures opérationnelles relevant de ladite Institution d'enseignement supérieur.

CHAPITRE II : DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

Article 36 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité des enseignements et des formations assurés dans les Institutions d'enseignement supérieur. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité.

Article 37 : (1) L'Enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de production scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est en outre soumis au respect des textes en vigueur dans son domaine d'activité.

Article 38 : (1) Les qualifications requises pour l'exercice de la profession d'enseignant des Institutions d'Enseignement Supérieur sont fixées par voie réglementaire.

(2) Les Personnels enseignants exercent notamment dans les domaines suivants :

- a) l'enseignement, incluant la formation initiale et continue, la formation à distance, le tutorat, l'orientation, le conseil et le contrôle des connaissances ;
- b) la recherche ;
- c) la diffusion des connaissances et la liaison avec l'environnement économique, social et culturel ;
- d) la coopération inter-universitaire nationale et internationale ;
- e) les activités d'appui au développement ;
- f) l'administration et la gestion.

Article 39 : (1) Le statut des enseignants des Institutions universitaires publiques est fixé par voie réglementaire.

(2) Les conditions de travail des enseignants des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur sont déterminées par chaque Institution, dans le respect des lois et règlements en vigueur.

Article 40 : Les personnels enseignants des Institutions d'enseignement supérieur bénéficient des franchises et libertés universitaires conformément aux textes en vigueur et aux usages académiques.

CHAPITRE III : DES RESPONSABLES ET DES PERSONNELS D'APPUI

Article 41 : Le statut des Responsables des services administratifs des Institutions universitaires publiques est fixé par voie réglementaire.

Article 42 : Le statut des personnels d'appui des services techniques, administratifs et financiers de chaque Institution universitaire publique est régi par des textes particuliers.

Article 43 : Les personnels administratifs, financiers et techniques des Institutions privées d'enseignement supérieur sont régis par le code du travail.

CHAPITRE IV : DES ETUDIANTS

Article 44 : (1) Les étudiants ou les élèves des Institutions d'enseignement supérieur ont droit aux enseignements et autres activités prescrits par les programmes de formation.

(2) Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'étudiant ou de l'élève.

Article 45 : Les étudiants ou les élèves ont le droit d'élaborer leur projet d'orientation universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents.

Article 46 : (1) Le droit à l'intégrité physique et morale des étudiants est garanti dans l'Enseignement Supérieur.

(2) À ce titre, sont proscrits :

- les sévices corporels ou toute autre forme de violence ou d'humiliation ;
- la vente et la consommation des boissons alcooliques, des drogues et de toutes autres substances nocives à la santé au sein des Institutions universitaires.

Article 47 : (1) Les obligations des étudiants ou des élèves consistent en l'observation des règles régissant leurs études et leur comportement au sein des Institutions et établissements respectifs, et des campus.

(2) Tout acte ou autre forme de vandalisme est interdit.

Article 48 : Le statut de l'étudiant ou de l'élève des Institutions Universitaires publiques est fixé par voie réglementaire.

Article 49 : Les institutions d'enseignement supérieur doivent développer des politiques d'assistance permettant aux étudiants de toutes les couches sociales d'accéder à l'enseignement supérieur.

CHAPITRE V : DE LA SOLIDARITE UNIVERSITAIRE

Article 50 : (1) La Communauté universitaire constitue une entité solidaire.

(2) Les modalités d'organisation de la solidarité au sein de la communauté universitaire sont fixées par voie réglementaire.

TITRE IV

DES MESURES CONSERVATOIRES ET

DES SANCTIONS ADMINISTRATIVES ET PENALES

Article 51: (1) Les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les enseignements qui y sont dispensés font l'objet d'inspection par l'autorité de tutelle.

(2) L'inspection d'un établissement d'enseignement supérieur porte sur la salubrité des locaux et le respect permanent des normes de sécurité.

(3) L'inspection des enseignements dispensés par les établissements d'enseignement supérieur a pour objet de vérifier que le contenu et les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont conformes à l'éthique, à la constitution, aux lois et règlements en vigueur.

(4) Toute entrave à l'inspection prévue à l'alinéa 1 ci-dessus entraîne des sanctions administratives suivant des modalités fixées par voie réglementaire.

Article 52 : (1) Toute institution privée d'enseignement supérieur peut être placée sous administration séquestre, ou faire l'objet d'une mesure de suspension d'un ou de plusieurs de ses dirigeants, ou de fermeture provisoire ou définitive, selon les modalités fixées par la législation en vigueur.

(2) Sans préjudice des mesures prévues à l'alinéa (1) ci-dessus, les promoteurs d'Institutions privées d'enseignement supérieur sont passibles des sanctions prévues par le Code pénal pour ce qui est des infractions relevant dudit Code.

(3) Sont passibles des sanctions prévues à l'article 321 (c) du code Pénal, les promoteurs d'Institutions privées d'enseignement supérieur qui se rendent coupables de l'une des infractions ci-après :

- a) l'ouverture d'une Institution privée d'enseignement supérieur sans autorisation préalable ;
- b) le maintien en fonctionnement d'une Institution privée d'enseignement supérieur fermée à titre provisoire ou définitif ;
- c) la fermeture pendant l'année académique d'une Institution Privée d'Enseignement Supérieur sans autorisation expresse préalable de l'autorité de tutelle compétente.

TITRE V : DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 53 : Les modalités d'application de la présente loi seront fixées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

Article 54 : La présente loi sera enregistrée, publiée selon la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 16 avril 2001

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE,

Paul BIYA

Sources : site Internet Minesup¹⁹⁰

¹⁹⁰

http://www.minesup.gov.cm/fra/Sommaire/page_du_Ministere.htm (04/09/2006)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX – TRAVAIL – PATRIE

ARRETE N° 06/0071 / MINESUP DU 19 JUN 2006
 portant création et organisation du Centre
 Interuniversitaire des Technologies de
 l'Information et de la Communication (CITI) dans
 l'Enseignement Supérieur.

LE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR,

- VU la Constitution ;
- VU la loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur ;
- VU le décret n°93/026 du 19 janvier 1993 portant création d'Universités ;
- VU le décret n°93/027 du 19 janvier 1993 portant dispositions communes aux Universités, modifié et complété par le décret n° 2005/342 du 10 septembre 2005 ;
- VU le décret n° 2004/320 du 8 décembre 2004 portant organisation du Gouvernement ;
- VU le décret n° 2004/322 du 8 décembre 2004 portant formation du Gouvernement ;
- VU le décret n°2005/142 du 28 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur ;
- VU le décret n° 2005/383 du 17 octobre 2005 fixant les règles financières applicables aux Universités,

ARRETE :

CHAPITRE I
DES DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1^{er}.- (1) Il est créé pour l'ensemble des institutions universitaires publiques, un Centre Interuniversitaire des Technologies de l'Information et de la Communication, en abrégé, **CITI**.

(2) Le **CITI** est placé sous l'autorité du Ministre chargé de l'enseignement supérieur.

(3) Le siège du **CITI** est fixé au Campus de l'Université de Yaoundé I.

(4) Le **CITI** a des correspondants constitués des Centres Informatiques et multimédias des Universités d'Etat du Cameroun.

SERVICES DU PREMIER MINISTRE
VISA

ARTICLE 2.- (1) Le **CITI** est un Centre d'appui à l'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication par les Institutions universitaires camerounaises.

(2) Il a pour mission de contribuer au renforcement des capacités dans l'Enseignement Supérieur en favorisant la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication.

A ce titre, il est chargé :

- de promouvoir l'égalité d'accès aux Technologies de l'Information et de la Communication et le fonctionnement en réseau dans l'enseignement supérieur ;
- de faciliter et assurer l'arrimage des Universités nationales à la communauté scientifique internationale ;
- de consolider et pérenniser le Réseau de Télécommunication Inter-universitaire ;
- de faciliter la production et le développement des ressources pédagogiques, informationnelles et documentaires électroniques ;
- d'appuyer l'amélioration de l'efficacité et de l'effectivité de la gestion des Institutions d'enseignement supérieur ;
- de former des experts aptes à soutenir le développement des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement supérieur ;
- d'explorer et de mener toute autre activité susceptible de concourir à la réalisation de sa mission principale.

CHAPITRE II **DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT**

ARTICLE 3.- Le **CITI** comprend les organes suivants :

- le Conseil du Centre ;
- l'Organe Exécutif du Centre.

SECTION I **DU CONSEIL DU CENTRE**



ARTICLE 4.- Le Conseil du Centre est l'organe délibérant du **CITI**. Il a les pouvoirs les plus étendus pour agir au nom du Centre notamment pour définir, orienter la politique générale du Centre et évaluer sa gestion dans les limites fixées par son objet, sous réserve des dispositions de la réglementation en vigueur.

A ce titre, il est chargé :

- de fixer les objectifs et d'approuver les programmes d'action conformément aux objectifs globaux du **CITI** ;

- d'approuver le budget et d'arrêter de manière définitive les comptes et les documents financiers annuels ;
- d'approuver les rapports d'activités ;
- d'adopter le fonctionnement de l'organigramme, le règlement intérieur, le barème des indemnités et autres avantages du personnel;
- de recruter et de licencier le personnel d'encadrement du **CITI**, sur proposition du Directeur;
- de nommer, sur proposition du Coordonnateur, aux postes de responsabilité;
- d'approuver les dons, legs et subventions ;
- d'approuver les contrats de performance ou toutes autres conventions;
- de prendre toutes mesures opportunes à la pérennité et à l'autofinancement du Centre.

ARTICLE 5.- (1) Le Conseil du Centre est présidé par le Ministre chargé de l'enseignement supérieur ou son représentant.

Il est composé des membres ci-après :

- un représentant du Ministère chargé de l'enseignement supérieur;
- un représentant du Ministère chargé de la recherche scientifique et de l'innovation;
- un représentant du Ministère chargé des télécommunications;
- un représentant du Ministère chargé de l'industrie, des mines et du développement technologique;
- un représentant du Ministère chargé de l'économie et des finances ;
- le Président de la Conférence des Recteurs ou son Représentant;
- un représentant de l'Agence Nationale des Technologies de l'Information et de la Communication ;
- un représentant par Université d'Etat;
- un représentant des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur agréées désigné par ses pairs ;
- un représentant des milieux socioprofessionnels choisis par ses pairs selon un mécanisme de rotation des différentes composantes ;
- un représentant du personnel élu par ses pairs.

(2) Le mandat des membres du Conseil du Centre est de trois ans renouvelable.

(3) La composition du Conseil est constatée par décision du Ministre chargé de l'enseignement supérieur.

(4) Le Président du Conseil du Centre peut, en fonction des questions inscrites à l'ordre du jour ou sur proposition du Coordonnateur du Centre, inviter toute autre personne en raison de sa compétence à participer aux travaux, avec voix consultative.

SERVICES DU PREMIER MINISTRE
VISA

(5) Les décisions du Conseil du Centre sont prises à la majorité simple des membres présents.

(6) Le secrétariat du Conseil du Centre est assuré par le Coordonnateur du Centre.

ARTICLE 6.- (1) Le Conseil du Centre se réunit au moins deux fois par an en session ordinaire.

(2) Il peut se réunir en session extraordinaire, en tant que de besoin, sur convocation de son président ou à la demande des 2/3 de ses membres.

SECTION II DE L'ORGANE EXECUTIF

ARTICLE 7.- L'Organe Exécutif du CITI est placé sous l'autorité d'un Coordonnateur, appuyé par les Unités opérationnelles.

PARAGRAPHE 1 DU COORDONNATEUR

ARTICLE 8.- Le Coordonnateur du Centre est désigné par le Ministre chargé de l'enseignement supérieur à l'issue d'un test passé devant le Conseil du Centre, après sa sélection suite à une procédure d'appel à candidature.

ARTICLE 9.- (1) Sous l'autorité du Conseil du Centre à qui il rend compte, le Coordonnateur du **CITI** est responsable de l'application de la politique générale fixée par le Conseil, ainsi que des plans et programmes d'actions retenus.

A ce titre, il est chargé :

- de préparer le budget, les états financiers annuels et les rapports d'activités trimestriels ;
- de préparer les délibérations du Conseil du Centre, d'assister avec voix consultative à ses réunions et d'exécuter ses décisions ;
- d'assurer la gestion administrative et financière du Centre ;
- de proposer au Conseil du Centre la nomination, à l'issue de la procédure d'appel à candidatures, des autres membres de l'équipe de direction;
- de proposer à l'approbation du Conseil du Centre le recrutement, la nomination et le licenciement du personnel, à l'exception du personnel subalterne;
- de proposer au Conseil du Centre la rémunération et avantages du personnel dans le respect des lois et règlements en vigueur et du règlement intérieur, des prévisions budgétaires et des délibérations du Conseil du Centre ;

SERVICES DU PREMIER MINISTRE
VISA

- de recruter et de licencier le personnel subalterne ;
- de gérer le patrimoine du Centre conformément à la législation en vigueur ;
- de signer, sur autorisation du Conseil du Centre, les accords et les conventions du **CITI** avec les différents partenaires ;
- de prendre en cas d'urgence, toute mesure conservatoire nécessaire à la bonne marche du Centre, à charge pour lui d'en rendre compte au Conseil du Centre ;
- de représenter le **CITI** dans tous les actes de la vie civile et en justice, et dans toutes autres activités en cohérence avec le programme d'activités du Centre.

(2) Le Coordonnateur du **CITI** prend part aux travaux du Conseil du Centre avec voix consultative.

(3) Le Coordonnateur du **CITI** peut déléguer une partie de ses attributions à l'un de ses collaborateurs.

ARTICLE 10.- Les indemnités et autres avantages du Coordonnateur sont fixés par le Conseil du Centre.

PARAGRAPHE 2 **DES UNITES OPERATIONNELLES**

ARTICLE 11.- Pour l'accomplissement de ses missions, le **CITI** comprend les Unités opérationnelles suivantes :

- l'Unité de la formation ;
- l'Unité des infrastructures, réseaux et télécommunications ;
- l'Unité des bases de données et du système d'information ;
- l'Unité administrative et financière.

ARTICLE 12.- Placé sous l'autorité d'un Chef d'Unité, l'Unité de la formation est chargée de l'organisation des formations, séminaires, ateliers de recyclage et de l'assistance aux usagers des ressources du réseau de télécommunication interuniversitaire.

ARTICLE 13.- Placé sous l'autorité d'un Chef d'Unité, l'Unité des infrastructures, réseaux et télécommunications est chargée de la gestion et de la maintenance des infrastructures physiques et logicielles de base du réseau de télécommunication interuniversitaire.

ARTICLE 14.- Placé sous l'autorité d'un Chef d'Unité, l'Unité des bases de données et du système d'information est chargée de la conception et de la gestion des applications d'appui à la gestion pédagogique, administrative et financière des institutions d'enseignement supérieur.



ARTICLE 15.- Placé sous l'autorité d'un Chef d'Unité, l'Unité administrative et financière est chargée :

- du recouvrement des recettes ;
- du paiement des dépenses ;
- de la préparation des engagements financiers et de la conservation des états ;
- du contrôle de la régularité des engagements ;
- de la vérification de la régularité et de la sincérité des documents financiers ;
- du contrôle et de l'enregistrement de toutes les opérations des recettes et des dépenses ;
- de cosigner les chèques avec le Coordonnateur du Centre.

CHAPITRE III **DES DISPOSITIONS FINANCIERES**

ARTICLE 16.- Le **CITI** jouit d'une autonomie de gestion. Un compte est ouvert en son nom dans un établissement bancaire agréé.

ARTICLE 17.- (1) Les ressources financières du **CITI** proviennent :

- des subventions et contributions du budget de l'Etat ;
- des contributions des universités ;
- des dons, legs ou subventions publiques ou privées provenant d'organismes assimilés ou de bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux ;
- du secteur privé ;
- des organisations internationales ;
- des Organisations Non gouvernementales
- des Fondations ;
- du produit de ses prestations de service ;
- des financements en provenance des partenaires ;
- de toutes autres ressources non prohibées par la loi.



(2) Les ressources financières du **CITI** sont des deniers publics gérés selon les règles de la comptabilité publique.

(3) Les fonds provenant des partenaires, les dons et legs sont gérés suivant les conditions définies d'accord parties et présentés selon les règles de la comptabilité publique.

ARTICLE 18.- (1) Le Coordonnateur est l'ordonnateur du budget du **CITI**. A ce titre, il ordonne les dépenses du budget et assure le recouvrement des droits et il rend compte des opérations effectuées au Conseil du Centre.

(2) Sur approbation du Conseil du Centre, il peut déléguer ses

pouvoirs de gestion dans un domaine précis à l'un de ses collaborateurs qui lui rend compte des opérations effectuées.

(3) Les paiements par chèque sont signés par le Coordonnateur et contresignés par le chef de l'Unité administrative et financière du **CITI**.

(4) Des régies de recettes et des caisses d'avance peuvent être créées pour les activités du **CITI**, conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

ARTICLE 19.- Le projet du budget annuel du **CITI** est préparé par le Coordonnateur et approuvé par le Conseil du Centre avant le début de l'exercice budgétaire.

ARTICLE 20.- Des audits financiers internes ou externes des comptes du **CITI** peuvent être commandés par le Président du Conseil du Centre, ou à la demande des 2/3 de ses membres.

CHAPITRE IV **DES DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES**

ARTICLE 21.- (1) Le personnel employé au **CITI** est composé des agents publics mis à la disposition du Centre et du personnel recruté directement.

ARTICLE 22.- Les indemnités et autres avantages du personnel sont fixés par le Conseil du centre.

ARTICLE 23.- Les fonctions de membre du Conseil du Centre sont gratuites. Toutefois les membres bénéficient des frais de participation au Conseil dont le montant est fixé par le Ministre chargé de l'enseignement supérieur.

ARTICLE 24.- Le présent arrêté sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais./-



PRESENTATION DES PROGRAMMES

Les nouveaux programmes de l'école primaire ici présentés remplacent ceux de 1963 reconduits en 1976. Ces nouveaux programmes ont «été conçus pour permettre aux enseignants d'avoir une large vision sur ce qu'ils doivent enseigner. »

Les programmes présentent les objectifs pédagogiques généraux de chaque discipline, les objectifs spécifiques pour chaque palier ou niveau, la méthodologie d'enseignement, les contenus et les objectifs d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage, le matériel d'enseignement, les questions d'évaluation, les répartitions trimestrielles et mensuelles et les emplois de temps ne figurent pas dans ces programmes. Ceci se justifie par le souci de donner plus de liberté aux enseignants. Ces aspects de programme seront élaborés par les directeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général et les inspecteurs de l'enseignement primaire et maternel sous la supervision des inspections provinciales de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normale. Cette liberté se manifeste aussi par l'absence des objectifs pédagogiques opérationnels que les enseignants devront définir eux-mêmes comme étape importante de la préparation des leçons.

Les programmes contiennent aussi des disciplines nouvelles intégrées dans celle dont elles s'apparentent. C'est le cas de l'éducation à l'environnement et de l'agriculture qui sont intégrés au programme de sciences. D'autres disciplines ont été rassemblées, telles l'éducation morale et l'éducation civique. L'éducation à la santé se trouve accompagnée de l'hygiène pratique.

A la lecture de l'ensemble de ces programmes, il ressort que chaque discipline est conçue pour être enseignée pendant environ 25 semaines. L'enveloppe horaire hebdomadaire est aussi précisée : dans le régime à plein temps il y a 28 heures de classe par semaine ; dans le régime à mi-temps, le flux de la matinée fonctionne pendant 27 heures par semaine et le flux de l'après-midi pendant 20 heures. Ainsi le nombre mensuel d'heures effectives de classe est de 112 dans les classes à plein temps et de 94 dans les classes à mi-temps.

Il y a donc allègement des programmes pour permettre aux enseignants de mettre davantage l'accent sur les méthodes d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

**L'Inspecteur Général de Pédagogie
Chargé de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal**

Dr Richard AKOULOZE.

FRANÇAIS – LANGUE SECONDE I

OBJECTIFS GENERAUX ET ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de faire acquérir une maîtrise élémentaire de la langue, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre des messages oraux et écrits et à s'exprimer oralement et par écrit.

Pour l'élève camerounais francophone, le français, qui est une des langues de scolarisation, est considéré comme langue seconde 1 et doit être enseigné comme tel.

Une bonne maîtrise de la langue de scolarisation est l'une des conditions de réussite à l'école primaire : la langue de scolarisation est en effet le support des autres apprentissages et, plus tard, devient l'outil de préparation à la vie professionnelle. Pour ces raisons, l'enseignant doit accorder une attention particulière à l'enseignement de la langue seconde 1 de scolarisation.

Dans cet enseignement, on distingue plusieurs types d'activités : le langage, l'élocution, la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'orthographe, la technique de langue, la grammaire, la conjugaison, la production d'écrits. Cependant, il importe de souligner qu'il n'existe aucune cloison étanche entre ces activités qui doivent toutes s'intégrer en vue de l'acquisition globale de la langue.

Langage (Expression orale)

L'apprentissage du langage c'est aussi l'apprentissage de l'Expression Orale. Il intègre simultanément celui du vocabulaire de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, dont l'appropriation permettra d'obtenir rapidement une véritable compétence de communication orale en langue seconde.

OBJECTIFS GENERAUX

L'enseignement du langage vise à développer les capacités de communication et d'expression orale de l'enfant, tout en le préparant au monde de l'écrit et à la production écrite. Il aide l'enfant à :

- Etablir les relations entre les mots et les choses à partir d'une situation fonctionnelle ou de désigner les notions ou les objets en contexte ;
- Prendre conscience des relations que les mots peuvent avoir entre eux en contexte ;
- Utiliser les mots selon les circonstances et les situations de communication.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

L'enseignement du langage au niveau I vise à :

- Communiquer oralement de manière compréhensible en français ;
- S'exprimer correctement en français simple ;
- Produire oralement des textes ;
- Réinvestir ses acquisitions dans les diverses activités de la classe.

METHODOLOGIE

La méthode sera essentiellement **communicative** et s'inspirera de situations familières à

l'enfant pour lui faciliter la compréhension et lui permettre de mieux s'enraciner dans son milieu.

Au cours de toutes les activités de classe, le maître s'efforcera de susciter les échanges entre les élèves et privilégiera le travail en groupes. S'appuyant sur une pédagogie active, il variera les situations d'apprentissage afin de développer chez l'élève le goût d'apprendre, l'envie de lire et d'écrire, la maîtrise de la pratique de cette langue.

OBJECTIFS GENERAUX

L'enseignement du vocabulaire au niveau I s'appuie sur les textes de lecture et les activités de langage. Il consiste à permettre à l'enfant de :

- Nommer/désigner des objets des actions, dans des situations de la vie courante ;
- Utiliser les mots outils pour exprimer sa pensée ;
- Exprimer des sentiments (joie, colère, déception, etc.)

OBJECTIFS SPECIFIQUES

Au fur et à mesure des acquisitions, l'élève sera capable de :

- Remplacer le terme général par un terme plus précis (EX : faire par préparer, construire etc.)
- Grouper des mots de même famille en se limitant aux cas simples(EX : école, écolier, écolage)
- Distinguer quelques homophones (EX : verre/ vert /vers ; cour/court/cours)
- Nommer quelques antonymes (EX : gentil/méchant ; bien/mal ; bon/mauvais

METHODOLOGIE

Le vocabulaire s'acquiert dans toutes les **situations de communication** : langage, lecture, pratique des autres disciplines et au cours des situations courantes de la vie dans la classe et hors de la classe.

Le maître s'appuiera sur des textes de lecture, des écrits fournis par les élèves, des documents mis à leur disposition, des émissions radiophoniques ou télévisuelles, des conversations, etc.

Le maître partira toujours de ce que les enfants savent. Par une observation dirigée du connu vers l'inconnu, il amènera les élèves à dégager de certaines données concrètes les notions qu'ils doivent comprendre, assimiler puis utiliser.

GRAMMAIRE

OBJECTIFS GENERAUX

L'enseignement de la grammaire consiste à :

- Faire acquérir les mécanismes élémentaires fondamentaux de la langue française
- Faire acquérir la notion de texte, de paragraphe, de phrase, de mot :
- Faire acquérir les règles de bon usage de la langue ;

OBJECTIFS SPECIFIQUES

L' apprentissage de la grammaire aidera l'élève à :

- Employer correctement et spontanément la relation sujet-verbe ;
- Employer correctement et spontanément les relations dans le groupe nominal et le groupe verbal ;

- Utiliser correctement par écrit et oralement les mécanismes fondamentaux de la langue.

METHODOLOGIE

Les textes d'initiation à la lecture tirés du manuel ou extraits d'autres supports comprendront des phrases aux formes affirmatives, négatives et interrogatives, des pronoms personnels, interrogatifs, possessifs et démonstratifs, des noms au masculin/féminin et au singulier/pluriel, des formes verbales simples.

L'enseignement de la grammaire se fera autour des éléments ci-dessus mais ne sera pas systématique comme au niveau II et au niveau III.

CONJUGAISON

OBJECTIFS GENERAUX

Au niveau I, il s'agit de :

- D'étudier les formes des verbes les plus usités ;
- De sensibiliser les élèves à la notion de temps et aux conséquences qui en découlent à l'oral et à l'écrit ;
- De faciliter l'expression des élèves dans toutes les situations de communication orale et de production écrite.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

L'utilisation des verbes faisant partie du langage, l'élève du niveau I devra :

- Utiliser des verbes simples, aux temps usités dans des phrases simples en rapport avec des situations orales et écrites.

METHODOLOGIE

On aura bien en mémoire qu'apprendre la conjugaison ne signifie pas seulement réciter de nombreux verbes à toutes les personnes comme des automates. Il s'agit de partir des situations orales concrètes (parfois se trouvant dans les textes de lecture) pour aboutir à l'écrit, en se limitant à l'étude des verbes les plus couramment employés et aux temps les plus usuels dans des situations de communication.

ORTHOGRAPHE

OBJECTIFS GENERAUX

L'objectif de l'orthographe au niveau I est de préparer les enfants à la rencontre avec le code écrit.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

Au terme du niveau I, l'élève devra être capable de :

- Copier sans faute des mots usuels, de courtes phrases simples ;
- Se relire pour déceler les erreurs qu'on a pu faire ;
- Reproduire sans faute, sous la dictée ou de mémoire, des mots et de courtes phrases étudiés et copiés ;

- Appliquer des accords simples : le 's' du pluriel des noms et des adjectifs, le 'e' du féminin.

METHODOLOGIE

Il s'agit d'une simple initiation orthographique. Le maître ne donnera ni explications théoriques, ni règles grammaticales.

L'apprentissage est intimement lié à ceux de la lecture et de l'écriture et ne peut en être dissocié. Le maître aidera les élèves à mémoriser les graphies des sons en partant des plus courantes, en établissant et complétant des tableaux - affichages - cahiers collectifs de **référence**, sur lesquels les mots sont placés au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de la lecture.

La pédagogie de l'orthographe au niveau I recommande d'associer toutes les formes de mémoire (visuelle, auditive, kinesthésique) afin d'accroître les possibilités de s'approprier la graphie correcte des mots étudiés.

Contenus et Objectifs d'Apprentissage – SIL

Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage
- Sur le chemin de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - saluer les personnes que l'on rencontre - inviter un camarade à venir à la maison - décrire ce que l'on voit sur le chemin de l'école
- A l'école	<ul style="list-style-type: none"> - saluer le Directeur, le maître, les camarades ; - se présenter en donnant le nom et le prénom, le nom du père et de la mère ; - présenter quelqu'un ; - demander des renseignements ; - demander une permission ; - désigner les infrastructures de l'école ; - donner les noms des différents jeux ; - proposer de jouer ; - poser des questions sur l'école et les jeux ;
- L'enfant et son corps : (les différentes parties du corps)	<ul style="list-style-type: none"> - montrer et nommer les différentes parties du corps ; - dire les fonctions des différentes parties du corps ; - décrire une personne avec précision ;
- La famille	<ul style="list-style-type: none"> - présenter les membres de la famille ; - dire ce que fait d'habitude chaque membre de la famille - comparer l'âge et la taille des membres de la famille ;
- Les besoins de l'enfant (eau, nourriture, santé, sommeil, repos ; cuisine, hygiène et salubrité.)	<ul style="list-style-type: none"> - dire à quoi sert l'eau ; - demander l'état de santé de quelqu'un ; identifier et nommer les objets de toilette, de propreté, de la maison

	<p>et de la cour;</p> <ul style="list-style-type: none"> - dire comment les utiliser ; - décrire des actions dans un ordre chronologique ; - désigner les ustensiles de cuisine, dire comment les utiliser ; - citer les différents mets ; - indiquer les différents moments des repas ; apprécier un mets ou quelque chose d'autre.
- Jeux et voyages	<ul style="list-style-type: none"> - décrire un voyage ; - donner les règles d'un jeu ; - Organiser un jeu et l'exécuter ; - utiliser des idiomes ou des expressions courantes ; - Raconter une histoire, un récit ;
- Les relations avec autrui	<ul style="list-style-type: none"> - demander ce que désire autrui; la permission d'aider; - dire à qui appartient un objet ; -dire à qui est destiné un cadeau ; - apprécier un acte de générosité, de méchanceté ; - remercier, demander pardon ; - Exprimer un sentiment de joie, de mécontentement ; - attribuer une qualité, un défaut ç quelqu'un ; - Mettre en garde, donner un conseil ; - demander pardon et dire merci ; - exprimer un sentiment de regret ; - faire un reproche ; - exprimer l'ignorance ou l'oubli ; - s'engager à ne plus répéter ;
- Les métiers et activités des hommes. (agriculture, commerce, industries, enseignement, médecine)	<ul style="list-style-type: none"> - donner quelques noms de métiers ; -dire ce que fait un agriculteur, un garagiste, un médecin, et nommer leurs outils ; - dire les bienfaits de l'agriculture ; - jouer à la marchande(vendeur et acheteur) ; - présenter la qualité le prix de ses articles ; - demander poliment la qualité et le prix d'un article ; - dire à quoi sert un garage, un atelier, un outil ; - demander un renseignement chez le médecin, l'infirmier ; - jouer au malade, au médecin, au maître, au directeur, à

	l'élève
<p>- L'enfant dans son environnement (le temps, l'espace et la vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - situer un événement dans le temps (hier, aujourd'hui, demain) ; - citer les jours de la semaine ; - exprimer la durée ; - demander l'heure, la date ; - décrire le temps qu'il fait ; - situer un objet, un être dans l'espace(ici, là-bas, ailleurs, derrière) - donner des renseignements sur son village : le chef, les quartiers ; - parler de l'état de propreté du village et dire ce qu'on doit faire ; - faire le portrait d'un animal ; - exprimer son respect pour les animaux et la nature ;

CONTENUS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE-CP

Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage
<p>I. La rentrée scolaire - Sur le chemin de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> - saluer les personnes que l'on rencontre ; - inviter un camarade à venir à la maison ; - décrire ce que l'on voit sur le chemin de l'école ;
<p>- A l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> - saluer le directeur, le maître, les camarades ; - se présenter en donnant le nom et le prénom, le nom du père et de la mère ; - présenter quelqu'un ; - demander des renseignements ; - demander une permission ; - désigner les infrastructures de l'école ; - donner les noms des différents jeux ; - proposer de jouer ; - poser des questions sur l'école et les jeux.
<p>- Les inscriptions, les retrouvailles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se présenter, présenter quelqu'un, engager une conversation : - Donner son âge et sa filiation ;
<p>- Les travaux de propreté</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Désigner les outils de ménage ; - Demander de prendre les outils de travail ; - Décrire les activités de ménage ;
<p>- Dans la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demander une permission ;

	- dire ce qu'on va faire ;
- A la récréation	<ul style="list-style-type: none"> - Réviser les acquis de la SIL sur les jeux et les loisirs ; - annoncer ce qu'on va faire ; - donner des conseils en utilisant la forme négative ; - formuler des consignes en formulant la forme impérative ; - décrire un jeu en donnant des règles ;
- Jeux, voyages et loisirs	<ul style="list-style-type: none"> - décrire un voyage ; - donner les règles d'un jeu ; - organiser un jeu et l'exécuter ; - utiliser des idiomes et des expressions courantes ; - raconter une histoire, un récit.
2.La famille- le quartier- le village - les membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> - indiquer les liens de parenté entre les membres de la famille ; - exprimer l'appartenance ; - dire les devoirs de chaque membre de la famille vis à vis des autres ; - comparer l'âge et la taille des membres de la famille(plus grand, plus âgé)
- Autour de la table : le repas	<ul style="list-style-type: none"> - demander conseil dire la conduite à tenir à table - dire merci- souhaiter bon appétit - demander d'être servi en employant l'expression « peux-tu ? » ; - demander de servir en employant l'expression « puis-je ? », « que puis-je ? » ;
- Les activités de quartier, du village	<ul style="list-style-type: none"> - situer un événement dans le temps (hier, aujourd'hui, demain) ; - citer les jours de la semaine ; - exprimer la durée ; - demander l'heure, la date ; - décrire le temps qu'il fait ; - situer un objet, un être dans l'espace (ici, là-bas, ailleurs, devant, derrière) - donner des renseignements sur son village : le chef, les quartiers ; - parler de l'état de propreté du village et dire ce qu'on doit faire ; - faire le portrait d'un animal ; - exprimer son respect pour les animaux et la nature ;

<p>- Les contes au village</p>	<ul style="list-style-type: none"> - raconter une suite d'événements (utiliser les liens logiques : d'abord, et, puis, enfin,) - dire et expliquer un dicton local (au présent)
<p>3. L'enfant et la santé : (le corps, les habits, les microbes, l'hôpital, le dispensaire, la pharmacie, la maison)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - montrer et nommer les différentes parties du corps ; - dire les fonctions des différentes parties du corps ; - décrire une personne avec précision ; - réviser les acquis de la SIL ; - nommer les objets de toilette et de lessive ; - donner des conseils sur la propreté en utilisant « il faut », « il ne faut pas », « on doit » ; - dire comment se protéger contre les microbes ; - raconter une histoire sur les maladies ; - prendre des engagements à la forme affirmative ; - décrire son état de santé ; - présenter une ordonnance à la pharmacie en utilisant l'expression »pourriez-vous ?) ; - demander les dangers d'un remède en utilisant « quel est ? », « quels sont ? » ; - exprimer son inquiétude, son soulagement à infirmier, à un médecin à la suite de la prise d'un médicament ;
<p>4. L'enfant et son environnement (l'amélioration du milieu de vie, le temps, l'espace, le marché, les transports, le football, la protection des animaux, et de la nature).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - situer un «événement dans le temps (hier, aujourd'hui, demain) ; - citer les jours de la semaine ; - exprimer la durée ; - demander l'heure, la date ; - décrire le temps qu'il fait ; - situer un objet, un être dans l'espace(ici, là-bas ailleurs, devant derrière) - donner des renseignements sur son village, le chef, les quartiers, ; - parler de l'état de propreté du village et dire ce qu'on doit faire ; - faire le portrait d'un animal ; - exprimer son respect pour les animaux et la nature ; - décrire le milieu de vie ; - prendre des engagements en utilisant des mots « toujours, jamais, ne plus » - parler du temps qu'il fait ou qu'il a fait ; - parler de catastrophes climatiques ;

- formuler un projet et exprimer un souhait ;
- s'informer sur la qualité et le prix d'un article ;
- présenter la qualité et l'utilité d'un article ;
- demander et proposer de l'aide sur le choix d'un article ;
- exprimer sa désapprobation(non, c'est trop cher), son approbation(oui, je vais acheter)
- demander la direction ;
- indiquer une direction ou un itinéraire ;
- demander le tarif ;
- demander et indiquer la distance ;
- demander et donner la durée d'un voyage ;
- inviter à jouer ;
- formuler un projet au futur proche ;
- définir les règles du jeu ;
- reprocher et mettre en garde ;
- exprimer sa joie et sa tristesse ;
- décrire le déplacement des animaux ;
- exprimer son ignorance demander son avis à quelqu'un ;
- exprimer une relation de cause à effet(atténuer une affirmation, renforcer une affirmation) ;
- raconter le passé et dire un petit écrit ;
- dire à quoi servent les plantes en utilisant « parce que »
- exprimer son engagement pour la sauvegarde et l'amélioration des plantes en utilisant « toujours, jamais, plus, ne pas, ne plus»

<p>- Les relations avec autrui (membres de la famille, camarades, voisins, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dire l'importance de la paix et la compréhension d'autrui ; - exprimer son amour, son respect pour les membres de la famille ; camarades, voisins, etc ; - exprimer son indignation suite à un acte malveillant ; - demander pardon ; - rapporter des faits des événements ; - prendre des engagements en utilisant « désormais, à partir de maintenant, etc. » - exprimer la certitude, l'indifférence ; - exprimer sa désapprobation et son approbation ; - donner son opinion - demander l'avis d'autrui ; - formuler un projet en utilisant « bientôt » ; - donner des conseils en utilisant « on doit respecter »
<p>- La publicité (journal de l'école, à la rencontre du public)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - désigner l'auditoire ; - dire ce qu'on trouve à l'école et dans sa classe ; - comparer sa classe à une autre, son maître à un autre, etc. ; - exprimer une décision ; - apprécier un article lu ; - remercier l'auditoire ; - présenter une situation caractéristique de l'école ; - émettre des hypothèses ;

LECTURE

OBJECTIFS GENERAUX

Lire c'est :

- Comprendre un message écrit
- Entrer en contact avec un texte inconnu.
- Etablir des correspondances entre les graphèmes et les sons et inversement
- Construire du sens sur un écrit.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

En lecture, au niveau I, on amènera l'élève à :

- Prendre conscience du fait que ce qui se dit peut se lire et s'écrire.
- Mettre en place des stratégies qui lui permettent de donner du sens à l'écrit, c'est-à-dire :
 - Identifier le type de texte ;
 - Trouver des repères dans le texte (mots connus, signes de ponctuation, mots de liaison)
 - Etablir des liens entre chaîne parlée, graphie et sens ;
 - Identifier automatiquement les mots usuels de la langue.
- Déchiffrer aisément un court message écrit et le comprendre.
- Lire silencieusement et à haute voix des petits textes relatifs à la vie quotidienne.

METHODOLOGIE générale

L'acte de lire sera toujours intégré dans une situation de communication.

A travers le questionnement de l'écrit, le maître amènera les élèves à :

- Reconnaître un texte,
- Repérer des indices,
- Se placer en situation de recherche : organiser ces indices afin de formuler des hypothèses (les infirmer ou confirmer)

Le maître veillera à favoriser les échanges entre élèves.

Le maître proposera des supports variés et fonctionnels.

La compétence de lecteur ne peut **en aucun cas** se réduire à la maîtrise de la combinatoire et/ou de l'oralisation.

L'évaluation, tant formative que sommative, portera sur tous les types de textes et d'exercices.

METHODOLOGIE à la SIL

La méthodologie est à point de départ global. Elle comprendra une phase de préparation à la lecture et une phase d'apprentissage proprement dite.

Pendant la phase préparatoire (2 mois environ), tout l'horaire de français est consacré au langage pour permettre l'acquisition des premiers éléments de l'expression.

L'apprentissage proprement dit de la lecture se déroule en deux phases :

A - Phase analytique :

- 7 Présentation du texte de lecture composé, soit à partir des leçons du langage, soit à partir d'un événement de la vie de la classe :
 - reconnaissance globale du texte, analyse en phrase ;

- reconstitution du texte, analyse des phrases :recherche des indices (mots connus, mots liens, ponctuation)

- 8 Présentation d'une phrase extraite du texte, découpage de cette phrase en mots contenant le phonème à étudier.
- 9 Classement des mots découpage des mots en syllabes, isolement de celle contenant le phonème à étudier.
- 10 Isolement du phonème à étudier, identification et écriture de la ou des lettres correspondantes.

B- Phase synthétique :

- 11 association de ce phonème à des phonèmes déjà connus pour former des syllabes, des mots, des phrases.
- 12 Lecture de mots et phrases.
- 13 Lecture expressive de petits textes.

Ce canevas général s'accompagne d'exercices de prononciation de phonèmes, de discrimination auditive, de réinvestissement des acquis des élèves dans la lecture de textes nouveaux.

Les textes de lecture comprendront les lettres, phonèmes, diagrammes, diphtongues et syllabes contenus dans le programme de lecture ci-dessous.

C- SUPPORTS METHODOLOGIQUES

L'acte de lire sera toujours intégré dans une situation de communication. Le maître veillera à favoriser les échanges entre élèves. Il proposera des supports variés et fonctionnels.

Contenus et Objectifs d ' Apprentissage – SIL

CONTENUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
<p style="text-align: center;"><u>Préparation à la Lecture (8 semaines)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actes de paroles (textes, phrases, expressions, mots) en relation avec les thèmes de langage dont les situations sont illustrées dans des panneaux. - Prise de conscience par les élèves des notions de texte, de phrase et de mot. 	<ul style="list-style-type: none"> - décoder les images des panneaux de langage pour produire des textes ou des phrases simples, en utilisant un vocabulaire déjà acquis au cours des leçons d'expression orale. - repérer et identifier les situation typographiques et éléments d'un texte permettant d'en découvrir le sens (titre, majuscules, point, tirets de dialogue, etc) - résumer oralement un texte lu par le maître ; - identifier les personnages, les objets et les actions d'un récit ; - donner des renseignements d'un texte lu par le maître ; - agir en suivant des consignes écrites ; - établir des correspondances entre la chaîne orale et le message écrit (la phrase commence par, et se termine par) - découper une phrase en mots.
<p style="text-align: center;"><u>Les voyelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les graphèmes A a, O o, I i, U u, E e ; - Les phonèmes[a],[o],[i],[y],[ø]dans un texte cohérent basé sur un thème de langage et ayant des mots contenant ces lettres. - Les graphèmes é, è, ê, ou. - Les phonèmes 	<ul style="list-style-type: none"> -associer les mots étudiés aux réalités auxquelles ils renvoient -identifier les mots qui contiennent les voyelles ou phonèmes à étudier -identifier les voyelles dans les mots ; -lire et écrire les voyelles ; -lire un mot, un texte contenant la (les) voyelle(s) étudiée(s)
<p style="text-align: center;"><u>Les digrammes an, en, em, eu, oeu, eur</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -identifier et lire un texte ou une phrase contenant le son à étudier ; -identifier et lire le(s) mot(s) contenant le phonème a à étudier ; -lire et écrire les graphèmes correspondant aux phonèmes étudiés ; -lire des mots ou un texte contenant les graphèmes du ou des phonème(s) étudié(s)
<p style="text-align: center;"><u>Les consonnes</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -associer les mots étudiés au réalités auxquelles il renvoient ; -identifier et prononcer les mots qui contiennent les consonnes à étudier ; -identifier les consonnes dans des mots ; -écrire et lire les consonnes c, k et q ; -lire le son[k] écrit sous les formes graphiques c, k, et q ; -associer les consonnes c, k , q, aux voyelles pour obtenir des syllabes ; -former de nouveaux mots en utilisant ces consonnes ou ces syllabes ; -identifier et prononcer les mots qui contiennent ces consonnes ; -associer ces nouveaux mots ainsi élaborés aux réalités ;

Objectifs et Contenus d'Apprentissage – CP

Contenus d'Apprentissage	Objectifs d'apprentissage
<p>- Lecture de textes(histoires, lettres, journaux, bandes dessinées, livres, affiches, etc.)</p> <p>- Lecture de phrases ;</p> <p>- Lecture des mots et des syllabes</p>	<p>Au CP, tout en poursuivant les objectifs de la SIL, l'élève, à partir d'un court texte écrit, devra être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire attentivement un texte, une information, un mode d'emploi et répondre aux questions qui s'y rapportent ; - identifier les personnages, les actions d'un court récit ; - donner des renseignements ; - résumer oralement un texte lu ; - agir en suivant des consignes écrites ; - reconnaître la ou les graphie(s) d'un phonème ; - différencier dans un mot les lettres qui transcrivent les sons de celles qui sont des marques grammaticales « e » du féminin, « s » du pluriel des noms et des adjectifs, « s », « t », « ent », « é » des verbes conjugués et des liaisons ; - articuler correctement en respectant la ponctuation ; - employer l'intonation qui convient pour une lecture expressive à haute voix ;
<p><u>Les voyelles</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - associer les mots étudiés aux réalités auxquelles ils renvoient ; - identifier et prononcer les mots qui contiennent les voyelles ou sons à étudier; - identifier les voyelles dans les mots ; - lire et écrire ces voyelles ; - lire et écrire les mots contenant ces voyelles ;
<p>Diagrammes et graphèmes complexes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identifier et lire un texte ou une phrase contenant le phonème à étudier ; - identifier et lire le(s) mot(s) contenant le phonème à étudier ; lire et écrire les graphèmes correspondant aux phonèmes étudiés ; - lire des mots ou un texte contenant les graphèmes du ou des phénomène(s) étudié(s).
<p><u>Les consonnes</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - associer les mots étudiés aux réalités auxquelles ils renvoient ; - identifier et lire les mots qui contiennent les consonnes à étudier - identifier les consonnes dans des mots ; - associer les consonnes aux voyelles pour obtenir des syllabes ; - écrire et lire les consonnes et les syllabes ; - donner de nouveaux mots en utilisant ces consonnes et ces syllabes ; - associer ces nouveaux mots aux réalités auxquelles ils renvoient ; - lire des mots, des phrases ou de courts textes contenant les consonnes ou les syllabes étudiées.

Production d'écrits

OBJECTIFS GENERAUX

Ecrire et acquérir des pouvoirs, les pouvoirs de :

- Communiquer directement ;
- Etre autonome ;
- Participer activement à la vie de la communauté (socialisation) ;
- Infirmer/confirmer ;
- Sensibiliser (campagne de presse) ;
- Faire rire (théâtre, poème, romans) ;
- Mémoriser et converser ;

OBJECTIFS SPECIFIQUES

L'apprentissage de la production d'écrit permet de :

- Produire des textes diversifiés et adaptés à des situations réelles ;
- Accéder au monde de l'écrit ;
- Acquérir une plus grande maîtrise de la langue ;
- Développer la créativité.

METHODOLOGIE

Technique d'assistance à l'élève

La production d'écrit sera toujours menée en étroite relation avec la lecture de textes fonctionnels divers.

Le maître fera prendre conscience à l'élève que l'écrit n'est pas une simple transcription orale, qu'il a des contraintes particulières.

Le maître veillera à assister l'élève tout au long des activités de production d'écrits.

La démarche pour assister l'élève suit les étapes suivantes :

- Analyse de la situation de communication et choix d'un type de texte adéquat ; : qui écrit ?

A qui ? Dans quel but ? quel type d'écrit choisir ?

- Choix du support sur lequel on va écrire (sur une feuille de cahier ? sur une grande feuille blanche ? sur un carton ? etc.)

- Détermination du type de texte choisi :

1) Observation de textes de référence (de même type que celui à produire : récit, lettre, affiche) ;

2) Recherche puis définition des caractéristiques des textes de référence ;

3) Mise en évidence de la « silhouette » du texte (sa disposition sur la feuille) et de sa structure (nombre de parties, rôle de chacune d'elles, éléments, etc.)

4) Recherche des connaissances linguistiques à mettre en œuvre (vocabulaire ; grammaire)

5) Ecriture - individuelle ou par petits groupes - d'un "premier jet" où chaque élève essaie de tenir compte de ce qui a été dit au cours des étapes préparatoires ;

6) Evaluation par classe de quelques productions d'élèves (ou de petits groupes) portées ou lues au tableau :

- Comparaison avec les textes - supports.

· Mise en évidence des critères de réussite.

On commence à élaborer une grille de critères de réussite pour ce type de texte ; on le complétera tout au long du travail et, ultérieurement, à l'occasion de lectures ou d'autres productions d'écrits du même type.

7) relecture par chaque élève (ou groupe d'élèves) de son texte et réécriture en tenant compte des critères de lecture dégagés ;

8) activités de systématisation, au cours de la réécriture, à propos de quelques points qui font difficultés pour plusieurs élèves.

9) production finale : l'élève copie son texte avec soin en surveillant l'orthographe dont on ne tient guère compte dans les premières étapes de la démarche.

10) évaluation à différents niveaux :

- auto-évaluation à l'aide de la grille de critères de réussite ;
- évaluation par d'autres élèves (si possible), par le maître à l'aide de la même grille ;
- évaluation éventuellement par le destinataire de l'écrit, notamment s'il s'agit d'une lettre réellement expédiée ;
- ultérieurement, réinvestissement des acquis dans la production d'autres écrits de même type.

L'enseignement proprement dit

Choix du support de la leçon

Le maître choisit le support sur lequel l'on va écrire : feuille de cahier, tableau, carton, grande feuille blanche.

Mise d'une légende sous un dessin

A cette étape, les élèves ont des mots écrits sur des étiquettes ; puis ils doivent choisir les étiquettes dont ils ont besoin, les mettre en ordre et écrire la phrase correcte sous le dessin.

Remplissage de bulles d'un dessin ou d'une bande dessinée

Ici les élèves remplissent les bulles après avoir expliqué la situation de communication. Pour expliquer cette situation, il faut répondre aux questions telles : « qui parle ? à qui ? qu'est ce qu'il propose ? »

Elaboration d'un texte en commun

A cette étape on utilisera aussi une bande dessinée ou une situation de communication expliquée pour aider les élèves à élaborer récit ou une description. Le rôle du maître sera d'aider les élèves à mettre en ordre les éléments du texte et à écrire ces éléments sans faute.

A la fin du CP, les élèves commenceront à produire des textes courts de deux à trois phrases (récits, lettres, recettes, règles de jeu). Dans ce cas la méthodologie sera celle du CE.

PROGRAMME AU NIVEAU I SIL ET CP

CONTENUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
Récits	<ul style="list-style-type: none"> - recopier des phrases après remise en ordre d'un puzzle ; - inventer la fin d'une histoire ; - écrire à partir de la lucarne ; - compléter écrits lacunaires ;(phrases manquantes, mots manquants) - écrire un fait divers ; - écrire le texte de bulles ; - rédiger un texte d'après des vignettes ; - légender des dessins, des caricatures ;
Lettres	<ul style="list-style-type: none"> - demander quelque chose par écrit ; - s'excuser ; - correspondre avec d'autres élèves ; de la même école ou d'autres écoles ; - rédiger une carte postale ; - rédiger une carte d'anniversaire .
Descriptions	<ul style="list-style-type: none"> - faire un portrait à partir d'une liste de mots ; - décrire un dessin, une photo, une carte postale , - faire le portrait d'un homme ; - introduire une description avec des phrases ; - décrire des objets des animaux ; - décrire chronologiquement(avant, hier, après) - relater un événement scolaire pour le journal ;
Informations	<ul style="list-style-type: none"> - réaliser un plan pour aller de à : - réaliser une affiche pour signaler un événement ; - rédiger une petite annonce ; - rédiger la liste des tâches, règles de jeu.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**REPUBLIQUE DU CAMEROUN****INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG****PAIX - TRAVAIL – PATRIE****SECTION LETTRES LANGUES ET ARTS****SOUS-SECTION DE FRANÇAIS ET LETTRES CLASSIQUES****COMMENTAIRES DU PROGRAMME****DE LANGUE FRANÇAISE ET DE LITTERATURE
(PREMIER VOLET)****ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE****SECOND CYCLE****JANVIER 1995****PRESENTATION**

Le 22 juin 1994, le Ministre de l'Education Nationale a signé l'arrêté n° 23/20 MINEDUC/IGP/ESG, portant définition des programmes de langue française et de littérature au second cycle des lycées et collèges d'Enseignement Général et Technique.

Ces programmes entrent en vigueur dès la rentrée de 1995 pour les classes de seconde, 1996 pour les classes de première et 1997 pour les classes de terminales. Si les circuits de diffusion mis en place permettent d'espérer que chaque professeur de français en a pris connaissance, il n'en va pas de même de leur vulgarisation encore moins de leur maîtrise par les enseignants.

Cette situation est d'autant plus complexe que les nouveaux programmes comportent d'importantes innovations. Entre autres changements, il s'agit désormais de tourner le dos au thématisme réducteur et à la dérive idéologique qui ont longtemps caractérisé l'enseignement de la littérature dans notre pays.

Il faut désormais donner la priorité à l'enseignement de la langue car, professeur de français, nous nous devons d'intéresser les élèves aux modalités d'expression et non à des idées générales. L'enseignement du français devra être centré sur les données expressives, les formes caractéristiques. Dans l'esprit de ces nouveaux programmes, tout examen de texte doit se fonder sur la forme comme origine du sens.

Les nouveaux programmes ont également pour objectif de faire acquérir des savoir-faire. La qualité des copies que nous apprécions en dit long sur la manière dont les élèves

s'approprient le savoir. Ils apprennent leur cours, les restituent le moment venu. C'est à peine si l'on ne reconnaît pas les passages de telles études d'un collègue qui circule dans l'établissement. Lorsqu'on leur demande d'apprécier tel texte à partir de leurs observations, ils se sentent démunis puisque ne possédant pas les instruments qui leur permettent d'analyser le texte et d'en donner le(s) sens.

Les nouveaux programmes au plan des contenus introduisent de nouveaux exercices en classe de français : l'exploitation de l'image, l'étude de la langue au second cycle, l'étude de l'œuvre intégrale, le groupement de textes. Même les exercices canoniques (dissertation, commentaire composé, contraction de texte) sur le plan méthodologique seront enseignés dans la perspective de la lecture méthodique.

Consciente donc des difficultés que tous ces bouleversements didactiques devaient provoquer, la sous-section de français et lettres classiques a pris des dispositions pour faciliter la maîtrise de ces nouveaux programmes en rédigeant les commentaires. Ceux-ci s'articulent généralement autour des points suivants : la définition de l'exercice, ses objectifs, la démarche didactique, les comportements attendus de l'élève, les attitudes du professeur, les principes d'évaluation.

Le premier volet que vous recevez maintenant a trait au commentaire composé, à la dissertation, à l'étude de la langue, à l'élaboration d'une progression, à la lecture méthodique, au groupement de textes.

Le deuxième volet, relatif à la contraction de texte et à l'exploitation de l'image, vous parviendra ultérieurement.

Outre ces commentaires, d'autres actions sont envisagées pour vous permettre de parfaire la maîtrise de ces programmes. Nous pensons aux stages, aux journées pédagogiques et aux séminaires.

En retour, nous attendons de vous – à travers les rapports des conseils d'enseignement et des actions de formation – toutes les réactions susceptibles de nous permettre de vous venir en aide.

Quant à leur utilisation, nous pensons que ces programmes ne doivent pas porter atteinte à l'esprit d'initiative du professeur. Ils n'ont pour ambition que de servir de pistes de travail. A vous d'en faire bon usage, c'est à dire de les exploiter sans en être l'esclave.

C'est à ce prix - là que ces commentaires de programmes auront pleinement atteint leurs objectifs.

Daniel OBAMA NKODO
INSPECTEUR NATIONAL
Chef de la sous-section de Français
Et de Lettres Classiques.

[] EXTRAITS DE PROGRAMME

ENSEIGNEMENT DE L'ŒUVRE INTEGRALE

I – LES PRINCIPES GENERAUX:

Les professeurs déplorent avec raison le manque d'intérêt de leurs élèves pour la littérature. Cette désaffection a plusieurs causes : les adolescents, même dans le deuxième cycle, n'ont souvent ni goût ni l'habitude de lecture et ne disposent pas toujours de moyens linguistiques et culturels de pénétrer les œuvres littéraires et d'en tirer plaisir et profit. Par ailleurs, l'enseignement de la littérature toutes ces dernières années s'est surtout préoccupée de mettre en évidence le contenu idéologique des œuvres abordées, à travers une démarche didactique centrée presque exclusivement sur l'enseignant, c'est à dire, ne prenant pas en compte les besoins et les attentes des élèves. Cette pratique a eu pour conséquence de générer chez les élèves une attitude passive et une paresse intellectuelle préjudiciable à leur développement.

Pour aider à surmonter ce double écueil, l'enseignement de la littérature ne devra pas perdre de vue quelques principes fondamentaux :

- a) La littérature doit être pour l'élève ouverture, délassément, source d'enrichissement. Pour qu'elle remplisse sa fonction, elle ne devra pas être imposée comme une somme de connaissances et de bienséance, mais découverte avec ses beautés, ses faiblesses, son poids d'humain, le lecteur conservant avec le droit à l'irrévérence sa part de création et de jugement.
- b) Pour une motivation toujours plus accrue des apprenants, c'est de l'élève qu'il faudra partir, de ses préoccupations, de ses réactions face au texte à lire/au texte lu, des questions qu'il peut se poser, dans ce domaine plus encore que dans un autre, les seules acquisitions profondes et solides sont celles que l'élève fait lui-même.
- c) L'œuvre littéraire se suffit à elle-même, forme un tout, comporte un ensemble complet de significations avec son équilibre, son ordre, sa cohérence propres : cette autonomie et cette plénitude constituent la spécificité du texte littéraire par opposition aux autres textes –bien que sa genèse soit inscrite naturellement dans un contexte historique. Ainsi se trouve justifié l'inscription des œuvres intégrales au programme de littérature. D'autre part, le contact direct avec les œuvres respecte la liberté et la personnalité du lecteur, lui rend sa part de création et son indépendance d'interprétation et de jugement, lui permet de découvrir vraiment et d'approfondir la littérature, puis d'en dégager ce qui convient à sa propre culture.

L'expérience montre que les grandes œuvres résistent à ces traitements, d'aucuns diront à ces trahisons : chaque époque n'a-t-elle pas eu son interprétation des classiques ?

II- LES OBJECTIFS :

Les objectifs assignés à l'enseignement de la littérature ne sont donc pas d'arriver à une étude exhaustive des œuvres ni à une théorie ou à une histoire des genres littéraires :

Cela relève uniquement de l'enseignement supérieur. Il s'agit avant tout de d'amener les élèves à lire chaque année un certain nombre d'œuvres, diverses dans leur contenu, leur date, leur nature, pour qu'ils possèdent à la fin de leurs études secondaires une assez large expérience littéraire.

Les objectifs suivants sont, à partir de cette expérience,

1° de **développer** chez les élèves **le goût et le plaisir de la lecture, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux ;**

2° de leur **donner les méthodes et les concepts** qui leur permettront, dans le cadre d'une autonomie retrouvée, d'analyser et de comprendre les textes, de les situer et de se situer par rapport à eux, de porter des jugements réfléchis, de choisir ainsi leur culture.

En d'autres termes, le professeur aura à cœur d'associer dans sa démarche le souci d'atteindre des **objectifs de connaissance** (élaboration d'une culture) et des **objectifs de méthode** (acquisition de méthodes et de concepts. La réalisation des objectifs de méthodes, désormais intégrée dans l'enseignement de la littérature, devra permettre à l'élève d'acquérir une réelle autonomie de lecture, c'est à dire les moyens d'accès à la culture authentique.

[](16)

LE GROUPEMENT DE TEXTES(23)

I – DEFINITION

Le groupement de textes n'est pas une simple collection ou un quelconque rassemblement de textes.

En didactique du français au second cycle, on appellera groupement de texte un ensemble – constitué de 4 à 6 textes- centré sur un problème ou un thème littéraire, sur un genre, une modalité d'écriture ou l'œuvre d'un écrivain, et proposé aux élèves comme base d'étude et de réflexion.

Le groupement de textes n'est ni une juxtaposition gratuite d'extraits d'auteurs, ni un recueil de texte groupés par centre d'intérêt, et associant de façon disparate les écrivains, les genres et les époques.

Il ne se définit pas non plus comme une illustration, par les textes, des grands thèmes généraux, universels et temporels ou de leur histoire. Il ne saurait enfin s'assimiler à un cours d'histoire littéraire.

Le groupement de textes proposé à l'exploitation des élèves obéit à des exigences précises.

Il consiste en une série de textes littéraires et / ou paralittéraires pertinemment réunis qu'une lecture critique et méthodique permet de confronter. Organisé en général selon les principes d'homogénéité générique, de cohérence thématique ou problématique et d'unité diachronique, il s'articule en priorité autour d'un problème littéraire.

Le groupement de textes est une forme nouvelle d'étude d'extraits. Il tient désormais une place essentielle dans l'enseignement de la littérature aux côtés de l'étude des œuvres intégrales.

Il ne s'agit pas toutefois de revenir simplement à l'anthologie ou au florilège que leurs inconvénients patents ont fait rejeter il y a quelques années : l'étude exclusivement centrée sur l'histoire littéraire donnait, par l'explication des morceaux choisis, une vue excessivement atomisée des grandes œuvres, construisait un simple kaléidoscope des auteurs consacrés par la tradition scolaire. Les mêmes extraits étaient toujours choisis dans les mêmes œuvres des mêmes grands auteurs. L'histoire littéraire, la biographie, le psychologisme, le moralisme, et « le bon goût » régnaient à l'excès.

L'extrait en tant que tel a mauvaise presse auprès des plus conscients pour d'autres raisons : l'œuvre est un tout, construite comme un tout - d'un modeste poème de René Philombe à l'ample *recherche du temps perdu* - c'est dire que le morcellement, i.e la mutilation, est une sorte de barbarie, torture

A vrai dire, seules des nécessités pédagogiques ou didactiques pourraient justifier cette pratique –toujours contestée, toujours renaissante- : manque de temps, nécessité de s'exercer sur des parties avant de se plonger dans la totalité, obligation d'une progression construite, etc.

Reprenant le principe d'étudier des extraits, le groupement de textes s'inscrit de ce fait dans une très longue tradition ; il illustre cependant l'idée qu'il ne doit pas y avoir d'étude de textes isolée. L'élucidation du/ des sens ne peut se faire que par comparaison avec d'autres textes : textes de la même œuvre, du même auteur, certes, mais aussi textes de la même forme, du même genre, de la même écriture, de même fonction, centrés sur le même thème ou relevant de la même problématique. Autant que le **contextuel**, l'**intertextuel** est désormais sollicité.

Il n'est donc pas question, avec l'introduction du groupement de textes, de retomber dans les travers bien connus ci – dessus évoqués : il s'agit de donner une vue plus large des phénomènes littéraires, de préciser, enrichir ou dépasser certains des points que l'étude de l'œuvre intégrale ne permet d'aborder que trop brièvement.

L'étude de l'œuvre intégrale et le groupement de textes constituent désormais les deux volets complémentaires de l'enseignement de la littérature au second cycle.

II- OBJECTIFS

Il en découle que le groupement de textes n'est pas une fin en soi mais qu'il offre l'occasion :

- **d'assurer la mise en place** d'instruments d'analyse textuelle ;
- **de fixer la réflexion** sur une question d'ordre littéraire ; modalités d'écriture, types de

textes, lois d'un genre ou d'une forme, évolution d'un auteur, approche d'un mouvement esthétique ;

- **d'exercer l'élève**, par le biais de la lecture méthodique ou de toute autre forme d'étude, à la confrontation des textes.
- **de favoriser l'entrée** dans une œuvre intégrale ou de compléter son étude
- et dans une certaine mesure, de **construire des savoir-faire et des savoirs** d'ordre culturel transférables.

III- COMPETENCES ATTENDUES DES ELEVES

Au regard des usages communs, le groupement de textes est une démarche artificielle, comme la plupart des pratiques scolaires. Il cherche néanmoins à faciliter une pratique ultérieure –naturelle mais avisée –de la lecture. Il atteint ce but par la construction de savoirs d'ordre culturel chez les élèves, mais surtout par la mise en place de compétences nouvelles.

Des savoirs littéraires, historiques, sociologiques et esthétiques seront installés à l'occasion de tel ou tel groupement de textes. Bien sûr, l'exhaustivité étant impossible, elle ne sera pas recherchée : le professeur ne retiendra que quelques points, en laissant sans remords tous les autres de côté.

On attend donc de l'élève une information, limitée mais pertinente, sur les quelques aspects que les différents groupements de textes étudiés en classe lui auront permis d'étudier sous la conduite de son professeur.

Cette information appuyée par la maîtrise de quelques outils de lecture devrait permettre à l'élève d'aborder sereinement des textes inconnus dont l'écriture ne lui serait pas excessivement surprenante.

En tout état de cause, il s'agit de rendre l'élève capable de :

- **d'approfondir l'étude des œuvres intégrales en les inscrivant dans un intertexte qu'il maîtrise d'avantage** : cet intertexte aide à élargir, à enrichir la portée d'une œuvre, ou bien à en relativiser le contenu. De la sorte, l'élève ne sera plus réduit à reproduire des points de vue tout faits ; il pourra construire lui-même ses propres références culturelles il pourra se construire une culture littéraire authentique, fondée sur l'observation et la confrontation des textes plutôt que sur la récitation des cours.

LE PROJET MORAL DU CIRET (1987)

1 - Nous sommes témoins d'une révolution sans précédent engendrée par la science fondamentale et tout particulièrement par la physique et la biologie. Cette révolution bouleverse la logique, l'épistémologie et la vie de tous les jours à travers les applications technologiques. Il est essentiel de reconnaître l'existence d'un important décalage entre la nouvelle vision du monde qui émerge de l'étude des systèmes naturels et les valeurs qui prédominent encore en philosophie, dans les sciences de l'homme et dans la vie de la société moderne, valeurs fondées dans une large mesure sur le déterminisme mécaniste, le positivisme ou le nihilisme. Ce décalage est fortement nuisible et porteur de menaces de destruction de notre espèce. Il convient de rechercher ses causes profondes, de réfléchir aux éventuels remèdes et d'agir en conséquence.

2 - Une des causes évidentes de ce décalage est la fragmentation des connaissances. La spécialisation à outrance est certainement un "mal" nécessaire, car elle favorise l'accélération du progrès de la connaissance, mais elle mène en même temps à l'obscurcissement du sens. D'une part, cette fragmentation conduit l'homme à se sentir comme un étranger dans un monde envahi par une complexité incompréhensible. D'autre part, elle détermine une rupture entre les foyers de réflexion et de décision de la vie sociale. Les portes de l'absurdité, du non-sens, de la violence et d'une dynamique implacable d'autodestruction sont ainsi largement ouvertes.

Face à cette situation, il convient d'encourager par tous les moyens possibles l'activité de recherche dans une nouvelle approche scientifique et culturelle - la transdisciplinarité - dans sa tentative de reconstituer une image cohérente du monde.

3 - Il est important de distinguer avec soin la transdisciplinarité d'autres activités apparemment très proches, sinon identiques, comme la pluridisciplinarité, la multidisciplinarité ou l'interdisciplinarité, mais qui sont en fait, quant à leurs moyens et à leurs finalités, radicalement différentes de la transdisciplinarité.

La transdisciplinarité n'est pas concernée par le simple transfert d'un modèle d'une branche de la connaissance à une autre, mais par l'étude des isomorphismes entre les différents domaines de la connaissance. Autrement dit, la transdisciplinarité prend en compte les conséquences d'un flux

d'informations circulant d'une branche de la connaissance à une autre, permettant l'émergence de l'unité dans la diversité et de la diversité par l'unité. Son objectif est de mettre à nu la nature et les caractéristiques de ce flux d'information et sa tâche prioritaire consiste en l'élaboration d'un nouveau langage, d'une nouvelle logique, de nouveaux concepts pour permettre l'émergence d'un véritable dialogue entre les spécialistes des différentes branches de la connaissance.

- 4 - De par sa propre nature, la transdisciplinarité refuse tout projet globalisant, tout système fermé de pensée, toute utopie, tout asservissement à une idéologie, à une religion, à un système philosophique quels qu'ils soient. Sa finalité n'est pas l'unification de toutes les branches de la connaissance, but qui serait absurde et illusoire. Plus modestement, la transdisciplinarité essaiera de mieux nous rapprocher du réel, par l'étude conjointe de la nature et de l'imaginaire, de l'univers et de l'homme pour nous permettre de mieux faire face aux différents défis de notre époque.
- 5 - Le besoin de la transdisciplinarité se fait ressentir de plus en plus. La preuve en est la multiplication des clubs de réflexion, des colloques ou des livres qui touchent, de près ou de loin, au sujet de la transdisciplinarité. Mais ces initiatives fort nécessaires ne peuvent nullement remplacer une véritable activité de recherche, de longue haleine, réunissant les meilleures compétences des différentes branches de la connaissance et les plus qualifiées parmi celles qui ont réfléchi à cette approche.

Il nous semble donc hautement souhaitable de créer un véritable centre de recherche transdisciplinaire, qui pourrait devenir le lieu privilégié de rencontre entre les spécialistes des différentes sciences et ceux des autres domaines d'activité, en particulier les artistes, les industriels et les spécialistes de l'éducation. Un tel centre de recherche n'existe nulle part, ni en France, ni en Europe, ni dans le monde. De caractère inévitablement international, ce centre aurait, de par sa localisation et sa structure initiale, une réalité tout d'abord européenne.

Outre l'activité de recherche proprement dite, matérialisée par des publications et des colloques, nous envisagerions l'organisation d'une Conférence Internationale Annuelle, l'organisation régulière d'actions médiatiques et la constitution d'une banque de données informatique.

Il est bien évident que le fonctionnement de ce Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires demande certains moyens d'ordre matériel et un minimum de structures (même si, pour être fidèle à son orientation, il doit miser sur son auto-organisation).

- 6 - La connaissance scientifique, de par son propre mouvement interne, est

arrivée aux confins où elle doit reprendre un dialogue actif et fructueux avec d'autres formes de connaissance. Fondé sur l'esprit de rigueur scientifique, l'activité du Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires permettra l'avènement d'un échange dynamique entre les sciences exactes, les sciences humaines, l'art et la tradition.

Tout en reconnaissant comme axe principal de son activité la recherche fondamentale, le Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires sera largement ouvert vers la vie sociale. Une attention particulière sera consacrée à la recherche de nouvelles méthodes d'éducation afin de surmonter la rupture entre la science contemporaine et les visions dépassées du monde. A long terme, la création d'une université transdisciplinaire serait envisageable.

- 7 - Les avancées de la science moderne laissent présager la naissance d'une nouvelle rationalité, infiniment plus riche que celle qui nous a été léguée par l'espérance scientifique du XIXe siècle. La création d'un Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires pourrait apporter une contribution importante à l'avènement de cette nouvelle rationalité.

INDEX DES NOTIONS ET CONCEPTS

A

AFRIQUE, 130, 205, 303, 380

AME, 8, 26, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 264, 268, 270, 271, 272, 290, 291, 292, 293, 301

APPROCHE, 5, 6, 8, 9, 16, 20, 21, 27, 30, 31, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 99, 100, 114, 116, 131, 141, 160, 161, 164, 166, 167, 171, 180, 186, 187, 188, 193, 194, 201, 219, 220, 221, 225, 230, 233, 237, 238, 253, 271, 278, 279, 280, 287, 290, 293, 295, 299, 302, 308, 362, 363, 364, 381

AUTONOMIE, 15, 27, 39, 52, 67, 168, 212, 223, 230, 233, 235, 266, 268, 289, 300

B

BESOIN, 19, 25, 75, 193, 198, 227, 228, 233, 239, 240, 251, 262, 265, 273, 288, 314, 330, 355, 364, 381

C

CAMEROUN, 6, 7, 21, 22, 26, 32, 35, 78, 80, 84, 85, 86, 89, 94, 99, 100, 101, 115, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 182, 203, 205, 211, 213, 221, 226, 227, 232, 237, 239, 240, 245, 267, 273, 277, 278, 281, 282, 285, 286, 290, 294, 298, 302, 303, 304, 312, 317, 321, 325

COLONISATION, 6, 86, 125, 381

COMMUNICATION, 23, 31, 60, 85, 93, 95, 96, 98, 115, 118, 131, 134, 136, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 173, 185, 193,

195, 197, 200, 220, 249, 250, 266, 273, 282, 298, 302, 303, 305, 308, 340, 341, 342, 350, 351, 354, 355, 381

COMPÉTENCE, 19, 28, 147, 164, 170, 179, 195, 198, 199, 224, 225, 255, 263, 266, 267, 287, 293, 326, 340, 350, 380

COMPLEXITE, 5, 6, 17, 22, 31, 32, 35, 37, 38, 46, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 69, 73, 75, 143, 159, 166, 173, 175, 224, 232, 255, 278, 280, 281, 282, 290, 294, 299, 303, 363

CONSCIENCE, 2, 3, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 37, 52, 56, 57, 58, 69, 78, 132, 222, 245, 252, 271, 273, 274, 275, 278, 280, 298, 315, 316, 318, 329, 340, 350, 352, 354

CONTEXTE, 8, 20, 22, 27, 30, 32, 37, 39, 42, 46, 49, 56, 57, 59, 60, 65, 83, 100, 112, 132, 144, 147, 151, 152, 153, 162, 164, 165, 167, 171, 172, 177, 181, 186, 196, 217, 219, 221, 225, 231, 232, 237, 278, 284, 286, 290, 298, 340

CURRICULUM, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 270, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303

D

DIDACTIQUE, 2, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 39, 59, 60, 61, 69, 80, 85, 98, 100, 145, 146, 147, 157, 160, 163, 171, 173, 175, 176, 179, 180, 211, 214, 227, 230, 233, 247, 252, 262, 263, 267, 268, 277, 279, 281, 290, 291, 292, 294, 296, 298, 300, 301, 302, 304

DISCIPLINE, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 28, 33, 53, 54, 77, 115, 119, 154, 165, 167, 177, 188, 193, 196, 197, 198, 199, 240, 257, 292, 308, 312, 339, 380

DISPOSITIF, 7, 15, 160, 163, 166, 167, 202,

206, 209, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 236,
272, 277, 290, 302

DONNÉES, 6, 8, 29, 31, 38, 41, 43, 45, 46, 47,
48, 57, 59, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
101, 102, 112, 116, 124, 155, 164, 169, 172,
214, 222, 224, 227, 235, 244, 246, 253, 259,
278, 279, 295, 298, 341, 357, 364, 381

E

ÉCOLE, 17, 37, 43, 84, 85, 125, 133, 147,
150, 153, 158, 162, 163, 173, 180, 186, 188,
193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 221, 227,
237, 238, 239, 240, 243, 256, 262, 263, 264,
270, 271, 273, 285, 287, 289, 290, 292, 293,
294, 295, 296, 298, 300, 304, 305, 307, 311,
312, 339, 340, 341, 343, 345, 349, 356, 380

EDUCATEUR, 24, 162, 245, 246, 252, 258,
262, 265

EDUCATION, 8, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24,
26, 30, 32, 33, 39, 57, 59, 70, 74, 80, 95, 96,
97, 99, 100, 122, 126, 130, 132, 133, 135,
137, 144, 147, 150, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 175, 180, 181, 184, 185, 193, 202, 203,
205, 209, 220, 222, 226, 227, 228, 235, 242,
243, 244, 245, 247, 249, 253, 258, 264, 268,
269, 270, 279, 280, 282, 283, 286, 290, 291,
292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301,
302, 312, 313, 314, 315, 316, 321, 328, 339,
364

EPISTEMOLOGIE, 13, 22, 35, 36, 63, 73, 144,
165, 280, 294, 301, 363

ETHIQUE, 2, 3, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
36, 70, 73, 219, 225, 235, 236, 238, 239,
240, 242, 244, 246, 247, 248, 251, 267, 271,
273, 274, 275, 279, 282, 283, 287, 290, 294,
298, 300, 318, 330

F

FLE, 22, 23, 104, 105, 146, 150, 156, 157,

159, 282, 301

FLM, 8, 22, 104, 105, 150, 156, 157, 282

FLS, 8, 22, 23, 26, 28, 31, 104, 105, 144, 145,
146, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 159, 161,
281, 282

FORMATION, 8, 15, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 36, 64, 72, 74, 75, 78, 80, 81, 82,
84, 87, 98, 100, 101, 111, 112, 136, 137,
162, 163, 165, 166, 167, 177, 179, 181, 182,
184, 185, 186, 191, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 225,
226, 227, 228, 230, 232, 235, 240, 248, 253,
266, 267, 271, 277, 278, 279, 287, 289, 290,
291, 292, 294, 297, 299, 300, 301, 302, 303,
304, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317,
318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327,
328, 329, 358, 381

FRANÇAIS, 7, 8, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24,
26, 28, 29, 32, 35, 61, 69, 78, 80, 82, 84, 85,
86, 87, 92, 100, 101, 104, 105, 110, 113,
115, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 131,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 184,
202, 220, 221, 222, 227, 229, 240, 241, 242,
243, 247, 261, 273, 274, 277, 281, 282, 289,
290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 301,
302, 303, 304, 316, 330, 340, 350

G

GLOBAL, 8, 41, 46, 59, 68, 157, 179, 181,
184, 205, 217, 232, 233, 350, 380

H

HYPOTHÈSE, 9, 14, 45, 46, 54, 117, 151,
168, 169, 220, 381

I

INGENIERIE, 8, 78, 223, 224, 227, 236, 298, 299, 304

INTEGRATION, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 60, 74, 75, 78, 80, 86, 100, 101, 112, 113, 133, 137, 154, 174, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 212, 213, 215, 217, 219, 222, 227, 230, 231, 233, 235, 236, 244, 248, 253, 260, 273, 277, 281, 282, 296, 297, 298, 301, 312, 317, 318

L

LINGUISTIQUE, 7, 9, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 29, 32, 45, 74, 75, 100, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 149, 150, 157, 158, 159, 172, 220, 256, 272, 279, 282, 289, 290, 292, 294, 295, 298, 299, 301, 312, 321

M

MACHINE, 254, 257, 258, 259, 272, 281, 298, 381

MÉTHODOLOGIE, 5, 9, 19, 20, 21, 36, 46, 47, 70, 72, 102, 224, 227, 339, 350, 355, 380

MODÈLE, 7, 8, 40, 45, 46, 54, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 150, 163, 165, 167, 179, 184, 185, 186, 187, 202, 213, 219, 225, 226, 229, 231, 233, 236, 237, 238, 240, 248, 262, 270, 277, 279, 363, 380

MODÉLISATION, 6, 32, 53, 63, 64, 65, 66, 68, 237, 297, 380

P

PARADIGME, 6, 31, 40, 48, 52, 53, 54, 62, 69, 131, 230, 380

PHILOSOPHIQUE, 12, 22, 32, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 63, 116, 159, 179, 235, 272, 281, 299, 312, 364

PLURILINGUISME, 14, 78, 136, 137, 158, 175, 230, 290, 292, 303

POLITIQUE, 7, 12, 33, 57, 85, 98, 100, 122, 123, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 156, 176, 181, 185, 209, 220, 222, 231, 246, 248, 264, 268, 270, 275, 294, 312, 313, 314, 319, 320, 325, 327

PROGRAMME, 28, 51, 84, 85, 161, 163, 165, 169, 176, 185, 186, 187, 191, 193, 194, 195, 199, 243, 339, 351

R

RECHERCHE, 2, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 58, 59, 61, 69, 78, 79, 80, 81, 101, 102, 117, 154, 171, 181, 182, 183, 184, 193, 200, 209, 214, 219, 220, 222, 227, 230, 235, 236, 246, 247, 248, 280, 281, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 299, 302, 308, 315, 317, 318, 322, 325, 327, 328, 350, 351, 361, 363, 364, 381

S

SOCIOLINGUISTIQUE, 20, 22, 30, 31, 32, 75, 80, 82, 84, 115, 118, 119, 130, 144, 154, 156, 157, 158, 175, 227, 240, 282, 290, 291, 293

STATUT, 7, 22, 32, 78, 84, 85, 98, 102, 143, 144, 145, 153, 154, 155, 156, 159, 221, 240, 247, 254, 277, 282, 309, 310, 316, 323, 324, 328, 329, 380

SYSTEME, 7, 12, 19, 23, 25, 32, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 77, 84, 85, 98, 101, 116, 118, 122, 126, 138, 159, 160, 166, 175, 178, 182, 184, 185, 186, 202, 206, 213, 225, 229, 231, 233, 236, 240, 247, 254, 256, 264, 277, 297, 300, 313, 314, 315, 316, 327, 364

SYSTEMIQUE, 7, 8, 9, 21, 31, 32, 35, 41, 44,

48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63,
65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79,
160, 162, 163, 183, 184, 186, 202, 217, 219,
221, 227, 230, 233, 237, 257, 264, 268, 278,
279, 280, 281, 290, 295, 297, 302

T

TECHNOLOGIE, 20, 33, 60, 72, 81, 87, 177,
178, 183, 222, 231, 236, 250, 260, 265, 285,
287, 381

**TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION**, 12, 26

TIC, 7, 12, 22, 24, 27, 30, 35, 60, 80, 95, 96,

97, 98, 99, 100, 101, 177, 180, 182, 183,
184, 185, 186, 187, 188, 190, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205,
209, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 222, 227,
230, 231, 233, 235, 236, 244, 246, 247, 249,
253, 258, 259, 266, 272, 275, 277, 279, 281,
284, 286, 287, 291, 296, 297, 299, 303, 304

TICE, 8, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 61, 75, 79,
80, 82, 94, 100, 101, 113, 180, 181, 182,
183, 184, 202, 203, 206, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 222, 226, 227, 228, 232,
233, 235, 246, 247, 248, 266, 277, 279, 281,
282, 285, 286, 295, 300, 303, 304

INDEX DES AUTEURS

B

Barbier, 245, 257, 269, 303

Berbaum, 31, 290

Bikoï, 80, 84, 169, 170, 173, 174, 175, 221, 243, 283

Biloa, 85, 130, 175, 290

Bitjaa, 132, 157, 304

C

Calvet, 2, 121, 133, 159, 220, 227, 283, 284, 291, 292, 293, 303

Chiss, 2, 143, 289, 292, 301

Comenius, 14, 26, 33, 219, 262, 264, 268, 290, 293, 296

Cuq, 2, 19, 23, 24, 145, 146, 147, 161, 163, 292

D

De Rosnay, 49, 54, 56, 70

Demaizière, 2, 75, 231, 232, 233, 293, 304

Depover, 75, 164, 167, 293, 304

Descartes, 26, 43, 44, 252, 254, 269, 293

Dumont, 227, 291, 293

Durand, 50, 63, 64, 65, 66, 67

Essono, 85, 115, 136, 137, 140, 173, 294, 303

K

Karsenti, 2, 182, 231, 296

Krishnamurti, 33, 243, 269, 296

L

Linard, 2, 181, 222, 223, 233, 253, 281, 286, 296

M

Martinez, 2, 20, 296, 298, 302

Meirieu, 2, 298

Mendo Ze, 241, 243, 298

Minyono-Nkodo, 240, 268

Morin, 2, 37, 38, 57, 58, 59, 61, 244, 257, 280, 294, 298, 299

N

Nicolescu, 257, 267, 279, 286, 287, 299

P

Peraya, 183, 235, 236

Piaget, 180, 262, 264, 299

Platon, 26, 32, 33, 42, 219, 252, 269

T

Tabi-Manga, 133, 141, 167, 171, 173, 302

V

Van den Maren, 39

Viens, 183, 235, 236

W

Wolton, 2, 246, 249, 266, 273, 302