



L'approche interculturelle pour un développement des compétences dans la formation des futurs enseignants de langues et cultures dans les Écoles Normales Supérieures du Cameroun

Intercultural approach for developing competencies in the training of future language and culture teachers in Higher teacher's training college of Cameroon

Dieudonné BAGO KAPTEL

Université de Maroua, Cameroun

Email : bagokaptel@gmail.com

Orcid id : <https://orcid.org/0009-0007-0493-2381>

Résumé : Les moyens mis en place pour l'éducation interculturelle dans les curricula de formation des futurs enseignants de Langues et Cultures Camerounaises présentent des préoccupations plus ou moins notoires. La prise en compte de l'approche interculturelle est quasi-inexistante dans la chaîne de transmission de la connaissance professionnelle au Cameroun. En effet, le cours de langue étrangère est un espace où se rencontrent les cultures des apprenants, des enseignants et aussi la culture véhiculée par la langue enseignée. Il constitue un moment de découverte, d'espace de médiation entre les langues et cultures différentes. Pour la réussite et la maîtrise de ces interactions culturelles sont indispensables et requises chez les futurs enseignants de langues et cultures entre différentes cultures, la compétence en connaissances culturelles est indispensable et requise chez les futurs enseignants de langues et cultures. L'étude que nous menons démontre à partir de l'approche communicative bivectorielle que le développement des compétences chez l'apprenant s'opère principalement en contexte multilingue lors des séquences didactiques en situation de classe en ayant un regard croisé, c'est-à-dire une réflexion orientée vers l'acceptation et la compréhension de la culture et la langue de l'Autre. De plus, la méthode directe qui est celle d'une observation participante, nous a permis de démontrer l'apport de la dimension interculturelle dans la facilitation du processus de transmission de la connaissance en langues et cultures chez les élèves-professeurs. Au travers des investigations menées dans les établissements pendant le stage pratique des futurs enseignants, nous avons pu réaliser dans les pratiques de classe que la démarche interculturelle construit des liens et passerelles entre les cultures, Cette approche a favorisé une méthode efficace et efficiente de l'apprentissage des langues et cultures dans des zones qui présentent un paysage linguistiquement hétéroclite. Ce qui nous a permis de réfléchir et d'analyser la complexité de la méthode d'enseignement adoptée par certains enseignants formés en Langues et Cultures Camerounaises. Le résultat auquel nous aboutissons est celui de l'évaluation du programme officiel qui finalement présente des incongruités au niveau des objectifs qui sont calqués sous le modèle de la langue et littérature française, cela nous a motivé à proposer des référentiels de compétences qui pourraient contribuer au développement des compétences adéquates chez le futur enseignant premièrement et ensuite chez l'apprenant. La présente étude ne propose pas un modèle idéal, mais participe plutôt à l'éclosion d'une réflexion orientée vers la compréhension et l'acceptation de l'Autre pour une éducation efficiente.

Mots-clé : Approche interculturelle, Curricula, Référentiel de compétences, Langues et cultures, Éducation efficiente.

Abstract: The means implemented for intercultural education in the training curricula of future teachers of Camerounian Languages and Cultures present more or less notable concerns. The inclusion of the inter cultural approach is almost non-existent in the transmission chain of professional knowledge in Cameroon. Indeed, the foreign language course is a space where the culture conveyed by the language taught intersect. It constitutes a moment of discovery, a space between different languages and cultures. The success and mastery of these cultural interactions are essential and required for future teachers of Languages and Cultures. The study we conducted demonstrates, through the communicative bivectorial approach, that the development of skills in learners operates mainly in a multilingual context during didactic sequences in classroom situations, with a cross-look, i.e., a reflection oriented towards acceptance and understanding of the culture and language of the other. Furthermore, the direct method, with is that of participant observation, allowed us to demonstrate the contribution of the

intercultural dimension in facilitating the process of knowledge transmission in languages and cultures among student teachers. Through investigations conducted in institutions during the practical training of future teachers, we were able to realize in classroom practices that the intercultural approach builds bridges between cultures, and this approach has favored an effective and efficient method of language and culture learning in areas with a linguistically heterogeneous landscape. This has allowed us to reflect on and analyze the complexity of the teaching method adopted by some teachers trained in Cameroonian Languages and Cultures. The result we arrived at is the evaluation of the official program, which ultimately presents inconsistencies in terms of objectives that are modelled on the French language and literature, which motivated us to propose competency frameworks that could contribute to the development of adequate skills in future teachers first and then in learners. This study does not propose an ideal model but rather participates in the emergence of a reflection towards understanding and acceptance of other for efficient education.

Keywords: Intercultural approach, Curricula, Competency frameworks, Languages and cultures, Efficient education.

Introduction

Au Cameroun, la plupart des jeunes qui accèdent aux études supérieures trainent une identité culturelle plus ou moins flottante, caractéristique principale des zones urbaines où la majorité des villes du pays véhicule une image qui ne se prête guère à une transmission culturelle endogène. Il ressort donc de cet état de chose que les investigations menées et des différentes approches adoptées au cours de ces dernières années ont facilité la compréhension des langues et cultures et l'acceptation de l'Autre à partir de sa diversité culturelle. Ces interactions culturelles sont aussi conséquentes dans la formation des élèves-professeurs dont la transmission de la connaissance culturelle fait place à l'altérité qui selon Chaves et al (2012, p.109) est « une prise de conscience et reconnaissance de l'existence de l'autre dans sa différence par rapport à soi, rencontre de l'autre, de ce qui est perçu comme différent ». Cette notion est fondamentale dans la démarche de l'interculturel, qui s'opère dans les classes de langues et cultures. C'est d'ailleurs dans cet optique que s'inscrit la pensée de Zarate (1998, p.11) qui émet l'idée selon laquelle la classe de langue est un des lieux où la culture du pays de l'apprenant et la culture étrangère enseignée entre en relation ou en symbiose. Il est certes possible de percevoir la différence culturelle comme une menace, mais elle constitue aussi un enrichissement culturel réciproque comme l'indique Verbunt (2011, p.12). À cet effet, nous réalisons que la modernité est marquée par une pluralité de normes de socialisation, de culture, d'éducation, de langage, de modes d'être au monde et aux autres qui font partie de l'environnement proche et du quotidien. C'est ce qui amène Abdallah-Pretceille (2005) à constater que l'école est devenue un lieu de confrontation symbolique entre les différentes normes, rappelant ainsi la responsabilité des formateurs dans la concrétisation de la transmission de l'information et de la connaissance dans sa fonction et les tâches qui lui sont assignées. Par ailleurs, nous précisons que si l'école était déjà au cœur des enjeux politiques et sociaux, elle est désormais également au centre des enjeux culturels. Si la diversité culturelle s'impose dans les faits, alors l'éducation interculturelle se propose d'en maîtriser les effets et de les valoriser. En tout état de cause, Lemon-Bresson et al (2018, p.33) précisent que l'interculturel ouvre de nouvelles perspectives axées sur des regards croisés. Ce regard est basé sur le savoir-faire d'observation, de distanciation et aussi d'analyse dans le souci de mettre en évidence l'apport de la dimension interculturelle dans les programmes de formation des élèves-professeurs de Langues et Cultures Camerounaises. De ce fait, il est important de participer à la gestion de la proximité en tenant compte des différences linguistiques et culturelles. Au travers des conceptions évoquées ci-dessus sur la notion de la démarche interculturelle dans la pratique enseignante, des interrogations sur ce concept novateur sont entre autres mises en exergue. Quelle méthode adoptée pour une transmission de la connaissance des langues et cultures dans les pratiques de classe ? L'enseignement des Langues et Cultures Camerounaises s'adapte-t-il à la réalité socio-culturelle des communautés logées dans la zone cible ? Quels sont les éléments qui pourront renforcer la capacité et

développer les compétences interculturelles chez les futurs enseignants de Langues et Cultures Camerounaises ?

À la suite de ces préoccupations sur la démarche interculturelle dans les pratiques de classe, nous mettons en évidence à partir des arguments empiriques, une stratégie de transmission des connaissances en Langues et Cultures Camerounaises suite au répertoire linguistique de la classe ciblée et nous définissons et expérimentons clairement l’approche communicative bivectorielle dans les séquences didactiques en situation de classe. Le présent travail permet de scruter le développement des compétences des élèves-professeurs en fonction de leur niveau et de leur capacité à planifier le savoir pour une professionnalisation efficiente et efficace.

1. Le cadre théorique

L’enseignement des langues et cultures nationales est basé sur les fondamentaux du patrimoine linguistique et culturel endogène au Cameroun. Ces fondamentaux sont tellement riches et diversifiés comme l’indique le MINESEC (2014 p.16) « Cameroun, mosaïque des peuples est aussi une mosaïque de cultures ». Le système éducatif camerounais est plongé dans une diversité linguistique et culturelle au rang desquels se trouvent des apprenants venant d’ethnies diverses et de cultures différentes.

Si l’objectif du MINESEC est centré sur l’enracinement culturel des apprenants, alors cette mission est assignée à l’enseignant et devient une priorité dans le système éducatif actuel, il est évident que la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des apprenants soit tout de même un sujet qui mérite beaucoup d’attention. C’est d’ailleurs la raison pour laquelle la praticabilité de l’enseignement des langues et cultures bénéficie aujourd’hui du fondement théorique de l’Approche Pédagogique par Compétence (APC) explicitée par l’approche communicative bivectorielle qui se charge de la mobilisation et la construction des compétences en situation de classe. Roegiers (2007, p.22) définissait la compétence comme « la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». À partir de cette définition, nous réalisons que l’APC permet de situer les apprentissages dans un contexte en rapport avec des situations observables que l’apprenant rencontrera plus tard ; elle permet également d’insister sur les apprentissages utiles pouvant résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

1.1. La définition de l’approche communicative bivectorielle

L’approche communicative bivectorielle que nous utilisons pour inculquer la dimension interculturelle aux futurs enseignants de langues et cultures nationales et l’application de celle-ci lors des séquences didactiques dans les pratiques de classes pendant les investigations, les stages ou l’exécution des fonctions post formation. Cette approche permet de faciliter le processus de construction des compétences linguistiques et culturelles autant chez l’enseignant que chez l’apprenant afin d’optimiser les performances scolaires et socio-communicatives des élèves du secondaire. L’approche communicative bivectorielle comporte deux caractéristiques majeures : le caractère bivectoriel et le caractère communicatif.

1.2. Le caractère bivectoriel

Selon Sadembouou (2005 p.4), l’enseignement bivectoriel consiste en « l’utilisation de deux langues pour l’enseignement des contenus des programmes dans une classe donnée ». Dans cette approche, l’articulation simultanée de la langue officielle et la langue nationale favorise la compréhension de certaines situations didactiques et des consignes qui devront permettre à l’apprenant de construire des compétences en langues et cultures nationales, le multilinguisme des élèves en situation d’apprentissage, l’alternance des langues nationales et

la pratique des cultures dans l’apprentissage comme vecteur des enseignements sont une applicabilité de la pédagogie interculturelle.

Les stratégies de mise en œuvre pédagogique et l’usage de la langue nationale favorisent une meilleure compréhension des situations, des consignes et explications. Soulignons que l’usage de langue et culture nationale doit être fondamental chacune vectrice de l’appréhension de la problématique culturelle actuelle et du développement à travers et par les langues et cultures nationales. Le domaine d’utilisation des langues et cultures est relatif aux contenus culturels endogènes ; les langues et cultures sont donc la base d’acquisition des savoirs et savoir-faire nouveaux. De plus, l’usage de l’une des langues officielles renforce les connaissances et les compétences à construire en langue nationale et permet de mieux exprimer les compétences communicatives en langue locale.

Ce bilinguisme c’est-à-dire, l’alternance des langues nationales et de la langue officielle (anglais ou français), est d’autant plus efficace qu’il tient en compte et maîtrise le multilinguisme de la classe afin de favoriser la communication interculturelle. C’est d’ailleurs la raison pour laquelle l’approche bivectorielle caractérise les pratiques de classe à travers certaines techniques comme les alternances et les mélanges de codes, la conceptualisation bilingue, la traduction pédagogique, l’analyse contrastive.

Domtche-tehko et al (2019 p.9) pensent qu’avec l’approche bivectorielle, enseigner la grammaire des langues nationales ou les événements ou rites culturels dans les lycées et collèges, n’est plus seulement conduire les apprenants à comprendre les mécanismes de la langue et culture, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser ; c’est d’amener davantage ces enfants à communiquer en langues nationales et à maîtriser les cultures endogènes dans les situations de la vie quotidienne.

Apprendre les langues nationales, c’est apprendre désormais apprendre à s’intégrer dans une communauté locale de manière adéquate dans des situations de communication où l’apprenant aura de chances de se trouver en utilisant les codes de ces langues nationales. Cependant, Njangan (2023) précise qu’apprendre effectivement à encoder et réaliser une prestation orale ainsi qu’à en décoder voire décrypter un autre code dans une situation-problème requiert des compétences qui ne se construisent pas par la seule pratique scolaire. À cet effet, il existe donc des ressources externes qui relèvent d’une compétence extra-scolaire surtout lorsque l’on se retrouve dans un contexte multilingue et multiculturel. Cette activité nécessite des compétences socioculturelles et interculturelles.

L’enseignant se retrouve dès lors au centre de la compétence des apprenants en limitant ses prises de paroles et encourage la participation orale et spontanée de l’apprenant. L’élève prend dorénavant son destin en main en apprenant de manière autonome une langue et culture. En d’autres termes, le contenu d’enseignement qui concerne les langues et cultures nationales n’est plus centré sur l’enseignant mais sur l’apprenant en déterminant ses besoins linguistiques et culturels pour une bonne communication.

1.3. Le caractère communicatif

Le caractère communicatif de cette approche résulte de l’idée selon laquelle l’accessibilité d’une compétence de communication est plus globale dans laquelle est associée les structures grammaticales et les tâches communicatives ; d’apprendre à encoder et produire un discours, ainsi qu’à en décoder et même décrypter un code dans une situation-problème. Dans ce caractère communicatif, l’on part plutôt du sens vers la forme ; d’acquérir implicitement et ensuite explicitement les structures propres à la langue et les spécificités culturelles inhérentes à celle-ci. Pour Sadembouo (2005), la communication bivectorielle conçoit la langue comme un instrument de communication et d’interaction ou d’interaction sociale. Elle prend en compte la dimension linguistique et extralinguistique qui constituent un

savoir-faire, des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son expérimentation dans une situation de communication de la vie réelle et concrète.

2. La méthodologie

L'exploration documentaire, l'observation participante et l'entretien sont des méthodes qui nous ont permis de collecter les données relatives à l'enseignement des langues et cultures. Ainsi, plusieurs travaux ont démontré clairement les problèmes liés à l'absence de la dimension interculturelle dans les pratiques de classe de langues et cultures. Il s'agit par exemple des recherches menées par Zarate (1986 ; 1998) intitulés « enseigner une culture étrangère » et « D'une culture à l'autre : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel » puis celles d'Abdallah-Preteceille (2005) intitulé « L'éducation interculturelle ».

Nous sommes partis de l'observation des pratiques pédagogiques dans les Écoles Normales Supérieures du Cameroun où les informations et la collecte des données ont été possibles par le biais des élèves-professeurs des Écoles Normales Supérieures de Yaoundé I et de Bertoua. Cette observation nous a permis non seulement de pointer du doigt le problème du manque de relativisme, de morale professionnelle suite à l'imposition de certaines langues qui prennent une coloration de stigmatisation de l'Autre. Dans cette perspective, il n'est pas question de choisir des langues spécifiques, mais plutôt de prendre en compte le répertoire linguistique de la classe et aussi de relever les meilleures pratiques pouvant optimiser la construction des compétences de communication entre les langues camerounaises au rang desquelles se situe l'usage des langues officielles, le français et l'anglais, d'autant plus que le médium d'enseignement est l'une des langues officielles.

L'entretien que nous avons mené auprès des enseignants sur la praticabilité de l'approche interculturelle, matérialisée par l'enseignement des langues et cultures aux apprenants, a permis de faire un répertoire linguistique de la classe afin de procéder à l'alternance linguistique et culturelle sans toutefois isoler un apprenant. Cela nous a permis de démontrer l'efficacité de cette approche dans la construction de la compétence communicative dans les langues et cultures et a facilité le réajustement de la méthode d'enseignement en langues et cultures nationales. À cet effet, la création en 2022 du département de Langues et Cultures Camerounaises de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua, a implémenté l'applicabilité de l'approche interculturelle dans les pratiques de classe au fin d'améliorer les séquences didactiques dans plusieurs langues. Ces séquences ont été testées dans plusieurs classes lors des stages des élèves-professeurs parmi lesquelles la 4^{ème}, au Lycée Bilingue de Maroua Domayo, la classe de 3^{ème} au Lycée de Guidiguis, la classe de seconde au Lycée Classique de Mokolo. À la suite d'une séquence didactique, les élèves natifs et non natifs de certaines langues nationales étaient capables de produire des phrases en langue locale relatives à la famille de situation qui leur avait été proposée dans la séquence didactique. Cet entretien nous a également permis de proposer quelques unités d'enseignement pour la formation des futurs enseignants de Langues et Cultures Camerounaises pour une éducation citoyenne et un climat social paisible.

3. Analyse et conception de la démarche interculturelle

La démarche interculturelle se réfère à un échange réciproque entre des normes et des visions culturelles qui interagissent ensemble, non pas dans une logique de compétition, mais plutôt dans le cadre d'une compréhension culturelle et d'un système de valeurs mutuelles. D'après Idjet (2023 p.3), la prise en compte des différences culturelles et linguistiques prend en compte l'assimilation qui considère qu'il n'existe pas de différences entre les peuples et donc la comparaison des cultures impliquent la croyance en l'existence d'un schéma préconçu calqué sous un modèle du rejet et de la hiérarchisation de cultures. C'est dans cet optique que Bitjaa (2005 p.35) souligne qu'il faut inculquer aux futurs enseignants des modes

d'appropriation pour une meilleure lecture et une meilleure compréhension des cultures en admettant que ces dernières sont toujours dynamiques, mouvantes et inscrites dans le temps et dans l'espace.

Des pensées bien différentes sur l'interculturalité fuguent vers le multiculturalisme et l'assimilation qui estiment qu'il n'y a pas de différence entre les peuples et donc la notion du rejet constitue une barrière à la découverte de l'autre. Ces conceptions ont dominé à tour de rôle l'opinion, à l'instar de celle de Chevrier (2000) et Davel et al (2008). Étudier donc les faits culturels, c'est envisager l'approche interculturelle qui reconnaît la pluralité des identités des individus, l'acceptation de l'altérité et la mise à l'écart de l'approche comparatiste comme prisme d'analyse des cultures. La comparaison des cultures laisse entrevoir l'existence d'un modèle culturel universel et expose les langues à des dangers comme la hiérarchisation et l'ordonnancement des cultures. Il n'est donc pas question de réfléchir à la présentation d'un modèle parfait à suivre. L'utilisation des approches interculturelles en éducation ne peut se faire sans l'appropriation d'un certain nombre de concepts fondateurs évoqués par Robles de Meléndez & Beck (2009), notamment la culture, l'égalité et la différence.

3.1. La culture

Le concept de culture selon Abdeljalil Akkari (2009, p.13), est une création anthropologique du 20^{ème} siècle, occupant une place de choix dans les sciences humaines et sociales. Ce concept constitue la base des approches interculturelles. Comme le souligne Doutreloux (1990), la culture est un système de représentations spécifiques à l'espèce humaine. Elle donne une cohérence, un sens et une signification au vécu individuel et collectif. De ce fait, la culture permet donc de caractériser un groupe, un peuple, une société avec un ensemble de pratiques culturelles telles que : la langue, la religion, l'organisation politique, la pédagogie, la cuisine, le vêtement, et l'architecture, etc. Toutefois, l'appréhension de la culture se décline vers une démarche plus réflexive que descriptive. En effet, il est question de développer une compréhension des cultures chez les futurs enseignants plus qu'une connaissance. À ce niveau, Bitjaa kody (2005 p.43) précise que la compréhension paraît plus primordiale dans l'acquisition des savoirs, il est sans doute nécessaire de s'orienter vers une perspective de compréhension de l'Autre plutôt que vers une explication de son savoir-être par la variable culturelle.

3.2. L'égalité et la différence

Il s'agit ici de la reconnaissance de l'Autre en tant que sujet, la compréhension des cultures qui s'oriente vers une perspective relationnelle avec l'Autre. C'est dans cet ordre d'idée que Todorov (1982, p.15) affirme que : « si comprendre n'est pas accompagné d'une reconnaissance de l'Autre comme sujet, cette compréhension risque d'être utilisée aux fins de l'exploitation du prendre, le savoir sera subordonné aux pouvoirs ». À partir de cette pensée de Todorov, nous réalisons que la reconnaissance de l'Autre comme sujet est cruciale dans la perception de la culture comme l'affirme Zarate (1986 p.36) : « dans la confrontation avec l'Autre, c'est une définition de soi qui se construit ». L'intercompréhension du moi et de l'Autre permet véritablement la construction d'une perspective intersubjective et interrelationniste tel que signalé par Vernant (2011, p.302) qui pense d'ailleurs que pour être soi, il faut tout au moins se projeter vers ce qui est étranger. En effet, selon lui, il faut se prolonger vers l'Autre et dans l'Autre car se cloîtrer dans son identité restreint l'ouverture au monde extérieur. Il est, à cet égard, important de se connaître à travers les contacts et les échanges.

En d'autres termes, il faut redéfinir la différence comme deux entités, deux cultures non hiérarchisées qui se donnent mutuellement un sens, la promouvoir dans la didactique et la pédagogie interculturelle. Chaves et al (2012, p.109) définissent à cet effet l'altérité comme

une « prise de conscience et reconnaissance de l'existence de l'autre dans sa différence par rapport à soi, rencontre de l'autre, de ce qui est perçu comme différent ».

4. L'anthropologie culturelle dans la formation des élèves-professeurs de Langues et Cultures Camerounaises

De manière fondamentale, l'anthropologie culturelle relève de l'enseignement de la culture. En effet, elle constitue des atouts dans la formation professionnelle des futurs enseignants. Elle a pour rôle comme l'indiquent Idjet (2023, p.3) et Herskovits (1950) de décentrer les personnes par rapport à leur propre culture. Ainsi, Chaves et al (2012, p.109) estiment qu'il est nécessaire de « s'ouvrir positivement à l'autre en établissant un retour réflexif sur soi-même. Il s'agit pour l'individu de sortir de tous les centrismes (ego-socio et ethnocentrisme) afin de relativiser, de se distancier de ses points de vue, d'accepter l'existence et la validité d'autres visions du monde, sans renoncer aux siennes ».

Il n'est donc plus possible aujourd'hui de réduire l'apprentissage d'une langue à la découverte d'une culture étrangère monolithique mais plutôt d'avoir une ouverture d'esprit vers la rencontre de l'Autre, et cette rencontre avec l'Autre peut être conséquente à travers la décentration qui est un outil fondamental dans la construction mentale du futur enseignant. Par ricochet, l'aptitude à décentrer permet de relativiser ses valeurs, ses croyances et comportements vis-à-vis de l'Autre. C'est à ce niveau que Chaves et al (2012, p.49) insistent sur la nécessité d'un effort et apprentissage dans le processus de la découverte de l'Autre.

Il ressort de ce processus évoqué par Chaves et al (2012), un concept fondamental, celui de l'objectivation, qui interpelle les élèves-professeurs à construire des compétences qui leur permettront de faire une lecture et de comprendre une communauté. C'est la raison pour laquelle Porcher (1988, p.5) présente la notion de sociologie comme véritable vecteur de formation et de compréhension interculturelle chez les futurs enseignants de langues et cultures. Il ne s'agit pas ici d'une sociologie pour sociologues, mais d'une sociologie pour didacticiens qui concourt à développer un savoir-faire chez les futurs enseignants, parfois coincés suite à des déficits d'instruments disponibles pour objectiver leur propre action. D'autant plus que l'objectivation est une méthode à travers laquelle l'on construit le phénomène à étudier, elle s'écarte de ce qui relève de l'opinion pour s'intéresser au concret, à la construction de ce qui est un savoir. À Porcher (1988, p.15) de préciser que : « l'objectivation est la construction de ce qui est un savoir, toujours provisoire, par différence (et souvent par opposition et par rupture) avec ce qui n'est qu'une opinion ».

L'anthropologie culturelle s'intéresse à la contextualisation. En effet, le social apporte au futur enseignant la conviction que ce qui importe dans l'enseignement des langues et cultures c'est la contextualisation telle que présentée par les concepteurs du programme d'enseignement des langues nationales au Cameroun. Il s'agit donc d'enseigner et apprendre la langue et culture dans leur contexte. La contextualisation permet aux enseignants d'inscrire les phénomènes culturels dans un cadre précis qui permettra de mieux les comprendre.

4.1. Approche didactique et pédagogique

L'adoption de l'approche didactique et pédagogique comme mode d'investigation donne une vue d'ensemble sur la définition du contenu à enseigner proposé par Zarate (1986) qui présente une démarche du « savoir observer ». Il s'agit d'une démarche qui s'intéresse à une éducation du regard. En effet, elle propose sur le plan didactique un contenu à définir qui est l'objet du travail à effectuer en classe. Les futurs enseignants doivent apprendre à faire face aux différentes représentations en optant pour un regard croisé et non un regard critique.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant doit adopter en classe une démarche interculturelle non comparative. La démarche interculturelle sert de révélateur, elle permet aux futurs enseignants de prendre conscience des limites de l'existence des perceptions culturelles,

de l’espace culturel d’origine et de la classification de la réalité. Concernant la formation pédagogique, des élèves-professeurs, l’accent doit être mis sur le fait que la compétence interculturelle en langues et cultures est une interrogation de la culture cible et de la culture maternelle.

L’approche interculturelle invite à concevoir des activités pédagogiques qui mettent en scène la diversité culturelle, en utilisant des supports variés et en proposant des tâches qui nécessitent l’interaction et l’échange entre apprenants de cultures différentes. Blanchet (2020) indique à cet effet que la dimension interculturelle transforme la salle de classe en un espace d’apprentissage vivant et diversifié, où les différences culturelles sont valorisées et où les apprenants développent des compétences essentielles pour vivre ensemble dans un monde en perpétuelle mutation. C’est dans cet ordre d’idée que Kerzil et al (2004 p.47) précisent que l’éducation interculturelle a pour objectif « d’établir des relations positives d’interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes ».

Djokouo (2014 p.64) pense que les élèves-professeurs dans les écoles normales du Cameroun doivent avoir toutes les capacités indispensables au développement de la culture de la tolérance, des capacités qu’ils doivent transmettre à ses apprenants. À cet effet, il est important de transmettre de faire acquérir à l’apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique afin de le préparer à comprendre et à accepter l’autre en tenant compte de ses différents comportements et conceptions.

4.2. La prise en compte du répertoire linguistique de la classe

L’observation menée dans les niveaux de classes de premier et second cycle de Langues et Cultures Camerounaises de l’École Normale Supérieure de l’Université de Maroua, nous a permis en tant qu’enseignant de ladite école de faire un répertoire linguistique de la classe. Le tableau ci-dessous présente la situation linguistique des classes observées.

Niveau I DIPES I Année Académique 2024/2025	
Langues nationales	Nombre d’élèves-professeurs
Fulfulde	04
Tupuri	19
Giziga	05
Mundang	03
Masa	02
Kapsiki	02
Mufu	03
Mafa	04
Podoko	02
Total	44
Niveau 2 DIPES I Année Académique 2024/2025	
Langues nationales	Nombre d’élèves-professeurs
Mandara	02
Tupuri	24
Kapsiki	03
Masa	01
Giziga	04
Mufu	02
Total	36

Niveau 4 DIPES II Année Académique 2024/2025	
Langues nationales	Nombre d’élèves-professeurs
Tupuri	21
Matal	02
Fulfulde	01
Giziga	04
Mafa	01
Mundang	03
Masa	01
Kapsiki	02
Total	35

Tableau 1 : Répertoire linguistique de la classe du premier et second cycle des élèves-professeurs de Langues et Cultures Camerounaises de l’Ecole Normale Supérieure de Maroua lors de l’année académique 2024/2025. (Source : BAGO, 16 janvier 2025).

Des remarques s’observent de ce tableau. Premièrement, il présente des classes à caractère multilingue. La classe la moins hétérogène compte six langues nationales différentes. Deuxièmement nous constatons que la langue tupuri est numériquement favori dans l’enseignement de langues et cultures. Ce constat laisse entrevoir que le peuple tupuri est pour la plupart enraciné à sa culture et s’intéresse à cette filière qui prône le vivre ensemble dans la diversité linguistique et culturelle. Et donc l’alternance des langues nationales dans l’apprentissage en situation de classe permet de développer des compétences interculturelles et suscite la boulimie de la connaissance des cultures.

Cette appréhension de la problématique de la pédagogie interculturelle, tient compte des langues identitaires à égale valeur vers un croisement de culture dans sa diversité. Il n’est plus question de privilégier une langue véhiculaire mais de considérer plutôt le contexte multilingue en situation de classe et de manipuler des corpus et des exercices dans les langues en présence. Cela permettra de promouvoir les langues en voie de disparition.

5. L’insertion de l’approche interculturelle dans les programmes de formation des futurs enseignants

Nous présentons un programme de formation des futurs enseignants à partir des paliers de compétences. Cette étude se base fondamentalement sur une analyse critique du référentiel de compétences du programme d’enseignement officiel des langues nationales au Cameroun. Il faut préciser que la formation dans les départements de langues et cultures au Cameroun est du type universitaire et professionnel. Elle s’appuie sur le référentiel de compétences attendues d’un professeur de langue africaine. Si l’acquisition de savoirs et la maîtrise de la langue sont mises en évidence au début de la formation, l’importance sera de mettre les futurs enseignants en posture professionnelle. La formation à la dimension de l’interculturel comprend trois grands axes de compétences à partir desquels se définissent les objectifs à atteindre. Il s’agit du développement des compétences langagières en langue nationale et du développement des compétences culturelles.

Les compétences culturelles s’ouvrent sur un paysage culturellement hétéroclite telles que les pratiques culturelles et interculturelles, tant à l’oral qu’à l’écrit. Il est ici question pour l’enseignant d’être capable, selon le référentiel de compétence, d’interroger les valeurs identitaires, intellectuelles en relation avec la vie sociale. Nous suggérons, à cet effet, que le développement des compétences interculturelles soit effectif dans les unités d’enseignement fondamentales, notamment les unités d’enseignement visant le développement ou l’acquisition

des compétences langagières, culturelles et interculturelles dans le domaine de langues et cultures nationales. Le programme de formation des futurs enseignants doit comporter deux types d’unités d’enseignement fondamentales qui s’intéressent au développement des capacités langagières et qui comportent cinq enseignements : ELC1(Enseignement de Langues et Cultures 1) : Enseignement pratique de l’oral (EPO), ELC2 (Enseignement de Langues et Cultures 2) : Phonétique des langues nationales (PLN), ELC3 (Enseignement de Langues et Cultures 3) : Enseignement pratique de l’écrit (EPE), ELC4 (Enseignement de Langues et Cultures 4) : Exploitation du corpus (EC) et ELC5 (Enseignement de Langues et Cultures 5) : Grammaire des langues africaines (GLA)

Les unités d’enseignement visant les compétences culturelles et interculturelles comprennent trois enseignements : ECI1 (Enseignement de la Compétence Interculturelle 1) : Initiation à la sémiologie des symboles et représentations culturelles (ISRC), ECI2 (Enseignement de la Compétence Interculturelle 2) : Littérature orale et interprétation de texte (LOIT) et ECI3 (Enseignement de la Compétence Interculturelle 3) : Animation pédagogique et culturelle (APC)

Nous précisons, à juste titre, que dans ces programmes de formation proposés, les unités d’enseignement fondamentales visant le développement des compétences langagières et celles qui visent le développement des compétences culturelles et interculturelles, sont nécessaires. En effet, elles doivent être pensées, élaborées et orientées vers une réflexion collective et exploitées dans un même état d’esprit. Elles doivent étroitement être liées les unes aux autres. La compréhension des représentations culturelles à travers des symboles que nous proposons dans le cadre de l’unité d’enseignement ELC1, ainsi que des textes de littérature orale à étudier dans le cadre de l’unité d’enseignement ELC2, poseront de manière fondamentale l’identité du lecteur en relation avec ses compétences langagières. Cet enseignement par approche textuelle est nécessaire car il favorisera la formation du jugement des futurs enseignants à la lecture et traduction des textes. En s’appuyant sur le référentiel de compétences, les formateurs des écoles normales supérieures en charge de ces enseignements devront proposer aux élèves-professeurs des ouvrages de littérature orale afin d’adapter des exigences tout au long de leur cursus de formation. Ce qui permettra le développement de compétences et l’identification des éléments de culture dans les textes littéraires.

À la suite de la lecture des programmes d’enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun, nous avons pu constater qu’il n’y a pas de contenu sur le développement de compétence interculturelle, sur l’enseignement de culture et aussi l’anthropologie culturelle car l’expression de la culture n’est pas perçue à travers les hommes et leurs comportements. Les futurs enseignants devraient donc s’appesantir sur l’objectivation et acquérir les outils de déconstruction des préjugés, ils doivent développer des compétences qui leur permettront d’anticiper sur le fonctionnement social à travers des instruments conceptuels et méthodologiques proposés par la sociologie et qui permettent le repérage d’une communauté.

Il faut également une compétence de communication interculturelle comme l’indique Byram (2011) qui accompagnerait les autres compétences langagières, métalangagières et culturelles. Cette compétence vise des comportements orientés vers l’autre. C’est dire que l’enseignant doit avoir des aptitudes et des savoir-faire interculturels (Conseil de l’Europe, 2001, p.84). Selon Zarate (1998), l’élève-professeur doit acquérir des connaissances issues des regards croisés, il doit aussi s’ouvrir au monde à travers l’acceptation de l’altérité et il doit être capable d’établir une relation entre les cultures et penser à un retour réflexif sur sa propre culture, il doit également mobiliser les connaissances précédentes sur la culture pour mieux appréhender les nouvelles perceptions de la réalité.

Former les futurs enseignants à l’interculturel, veut dire simplement qu’il faut les doter des compétences qui vont leur permettre d’enseigner à découvrir d’autres réalités, d’accepter

l’autre, accepter l’hétérogénéité, le brassage, la diversité et de développer des comportements positifs vis-à-vis de l’autre.

6. Discussions

Dans le cadre de la lecture du programme officiel d’enseignement des Langues et Cultures Nationales (Minesec, 2023), nous avons pu constater qu’au niveau I et II, dans le cadre de la compétence attendue, chaque module vise à transmettre à l’apprenant des compétences. Ces compétences sont expliquées au quatrième point de l’introduction du programme de chaque module. Par exemple il est mentionné dans ce dispositif circulaire : « contribution du module à la finalité et aux buts circulaires ». Au deuxième module, nous pouvons apercevoir le contenu du programme « comme tous les modules du programme des langues nationales, celui-ci contribue à l’enracinement de l’élève ». Il est évident que jusqu’ici rien n’a été spécifié d’autant plus que les ressources qui lui permet cet enracinement culturel sont limitées à quelques aspects grammaticaux comme le syntagme verbal et quelques éléments de conjugaison. Les paliers de compétences culturelles et les exercices d’applications y afférentes permettraient de définir clairement le niveau de compétence des apprenants au début de chaque séquence didactique.

Cependant, le caractère pratique du processus d’enseignement/apprentissage devrait être essentiellement constitué des exercices permettant de mobiliser les ressources diverses nécessaires à la construction des compétences orales, à l’instar de la confrontation de la réalisation des images, les exercices liés à l’analyse de ces images. Certains outils et instruments de cultures diverses sont aussi à mobiliser et surtout les exercices d’interaction avec les membres de la communauté détenteurs des connaissances endogènes.

Ces techniques et méthodes d’enseignement proposées par les concepteurs du programme sont tout à fait muettes. En effet, nous soutenons que l’enseignement d’une langue et culture est un processus. Un phénomène linguistique et culturel est aussi découvert à partir de la réception du texte et doit nécessairement être produit dans une autre activité de production pour intégrer les schèmes cognitifs de l’apprenant afin d’être utilisé dans les situations de communication. En d’autres termes, les méthodes qui concernent exclusivement les activités de ressource ne doivent laisser de côté des textes qui sont possiblement tirés des œuvres de la littérature orale africaine, en générale et camerounaise, en particulier. Ces ressources apprises à partir de la réception doivent être mises en pratique dans la production de l’apprenant, surtout à partir du type de texte reçu.

Ces propositions d’enseignement des Langues et Cultures Camerounaises rendent difficile la pratique enseignante, car elles ne tiennent pas compte du contexte socioculturel en zone rurale comme urbaine. Les réalités concrètes dans une localité nécessitent un enseignement sur une famille de situation adéquate à la réalité socioculturelle de la communauté. Il est question que l’enseignant ait une démarche réflexive qui permettra de résoudre les problèmes de la vie quotidienne en rapport avec la famille de situation de la zone cible. À cet effet, l’imposition des familles de situations où l’enseignant doit étendre son enseignement sur tous les domaines de la vie sociale est considérée comme un fourre-tout qui ne rend pas compte de la vie réelle ou de la situation que vit la communauté. Il sera important que la famille de situation tienne compte de deux aspects : un pôle de développement et les ressources à mobiliser. Prenons par exemple : la participation à la communication en langue nationale se rapportant à la santé maternelle et infantile au Cameroun. Ici, l’apprenant est clairement fixé sur le problème qu’il est appelé à résoudre peu importe les ressources linguistiques à mobiliser.

Pour Domche-teko et al (2017 :07), le caractère communicatif de l’enseignement permet d’accéder à une compétence de communication globale. Cette compétence est aussi adossée à une connaissance étendue des langues et cultures conciliée à l’apprentissage et au

décryptage de la situation-problème pour une intégration sociale et une ouverture vers l’Autre, vers le monde à travers les langues et cultures. Jacques tardif (2006) en défissant la compétence attendue pense qu’il faut expliciter aux apprenants le niveau d’exigence attendu pour chaque compétence, et d’outiller l’évaluation globale qui sera portée sur la compétence en fin de formation.

Cette conception de Jacques tardif, est d’autant plus pertinente dans la mesure où la compétence interculturelle des apprenants devrait être au préalable évaluée à travers la méthode participative en situation de classe pour pouvoir jauger le niveau de compétence attendue afin de remarquer s’ils sont novices, débutants, compétents, performants ou experts. Il est nécessaire dans ce cas d’amener l’apprenant à mobiliser les ressources qui lui permettra de fréquenter l’autre et de mieux le comprendre lors des séquences didactiques.

Cependant, les analyses de Abdallah-pretceille (2005) sont quelque fois limitées et manquent de faits concrets car le regard croisé et le rapprochement vers l’autre ne sauraient développer des compétences interculturelles. Il serait plus cohérent si l’acceptation de l’autre s’adossait à des modules ou paliers de compétences interculturelles. Malheureusement, le programme officiel de Langues et Cultures Nationales de 2014 et 2023 ne tiennent pas compte de la mobilisation des ressources interculturelles. Une mobilisation qui prendrait en considération les ressources internes et externes de la localité. C’est pour quoi Molinié (2023) insiste sur la construction d’un savoir basé sur la notion de réflexivité qui voudrait que chaque enseignement de langues et cultures relève d’un sentiment d’appartenance et donc la construction des savoirs internes et externes doivent être des réflexes dans la connaissance de l’autre matérialisée dans les modules d’enseignement à travers des prestations culturelles.

Conclusion

La proposition de l’approche interculturelle dans les programmes de formation des futurs enseignants de Langues et Cultures Camerounaises, nous a permis de cerner l’importance accordée à la démarche interculturelle dans la formation des futurs enseignants. Au cours de cette étude, nous avons pu constater qu’aucune compétence liée à l’acceptation de l’Autre ou de la culture de l’Autre n’est insérée dans le programme de formation des élèves-professeurs dans les Écoles Normales Supérieure du Cameroun. Aussi, aucune réflexion n’est orientée vers un aménagement culturel qui faciliterait l’enracinement culturel et l’acceptation de l’autre en tenant compte de l’altérité. De ce fait, nous avons eu à proposer quelques modules d’enseignement liés aux compétences interculturelles qui pourront compléter le référentiel de compétence du programme d’enseignement professionnel et universitaire au Cameroun. Nous pensons que la transmission des compétences interculturelles pourrait contribuer au développement de la personne du futur enseignant loin des barrières, des représentations sociales et des clivages. Ceci favoriserait sans doute aux enseignants d’avoir des aptitudes et des savoir-faire qui considèrent le répertoire linguistique et culturel des apprenants dans les pratiques de classe.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF, « L’éducateur ».
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L’éducation interculturelle*. PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Mobilité sans conscience... ! In F. Dervin & M. Byram, (dir.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* (pp.216-231). L’harmattan.
- Abdeljalil, A. (2019). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des sciences de l’éducation, Université de Genève.
- Arrêté n°2304/09/MINESEC/IGE/IP/LALE 2009 désignant des établissements devant servir de cadre de l’expérimentation de l’enseignement des LCN.

- Arrêté n°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème}.
- Bitjaa Kody, D. Z. (2005). *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrosociolinguistique*, [Thèse de Doctorat d'État publiée]. Université de Yaoundé I. <http://journals.openedition.org/> (Consulté le 11/06/2025).
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching : A Practical Introduction for teachers*, Council of Europe.
- Byram, M. (2011). *La compétence interculturelle. Guide pour la recherche en didactique de langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines.
- Chaves, R-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Chevrier, S. (2000). *Le management des équipes interculturelles*. PUF.
- Davel, E., Jean-Pierre, D. & Jean-François, C. (2008). *Gestion en contexte interculturel*, Les presses de l'université de Laval.
- Domche-Teko, E. & FOKOU, (2017). Conception du manuel didactique des langues nationales : le modèle communicatif bivectoriel, in KOUASSI, Jerome, DAHIGO GUÉZE, Habraham. KPLI.
- Doutreloux, E. (1990). *Culture is a system of representations unique to human beings*. It gives coherence, sense and meaning to individual and collective life.
- Herskovits Melville, J. (1950). *Les bases de l'anthropologie culturelle : le problème du relativisme culturel*. Université du Québec.
- Idjet, A. (2023). Quelle place pour l'interculturel dans la formation des futurs enseignants de français ? *Akofena*, 3 (7), 39-48. <https://doi.org/10.48734/akofena.s009v3.04.2023>.
- Lemoine-Bresson, M., Dupont, J. & Durand, M. (2018). Former de futurs enseignants à l'interculturalité critique : proposition d'un dispositif pédagogique combinant réflexion théorique et mise en pratique, *CRAPEL*, 44(2),123-145. 10.7202/1057104ar
- MINEDUB. (2007). Langues et cultures nationales dans les écoles primaires en milieu urbain camerounais, in *The journal of West African Languages (JWAL)* ol. XXXIV, N°1, West African Linguistics Society.
- MINESEC-Ministère des Enseignements Secondaires. (2014). *Guide pédagogique du programme d'étude de français première langue*. MINESEC enseignement secondaire classes de 4^{ème} et 3^{ème}.
- MINESEC- Ministère des Enseignements Secondaires. (2023). *Programme d'études de 6^{ème} et 5^{ème} langues nationales*, MINESEC.
- MINESEC- Ministère des Enseignements Secondaires. (2023). *Programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} cultures nationales*. MINESEC.
- Njangan Ndjemba, J. (2023). Enseignement des langues camerounaises : la gestion complexe des classes, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 10(1), 245-262. 10.3917/rldl.101.0012
- Porcher, L. (1988). Savoir-faire de la sociologie pour didacticiens, *Etude de linguistique Appliquée*, (69), 91-100.
- Roegiers, X. (2007). Des situations pour intégrer des acquis scolaires, *Revue CAIRN. INFO, De Boeck*, pp.15-76.
- Robles-Meléndez, Wilma & Beck, V. (2009). *Teaching young children in multicultural classrooms : issues*. Concepts and strategies (4th ed.). Cengage.
- Sadembouo, E. (2005). Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun, in *Linguistic diversity and literacy in a global perspective : a comparative look at practice in Europe and Africa LDL*, Université de Yaoundé I et centre ANACLAC de Linguistique Appliquée.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun*. Khartala.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. CHENELIERE.
- Todorov. (1982). *La conquête de l'Amérique, la question de l'autre*. Editions du Seuil.
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Chronique sociale.
- Vernant, J-P. (2011). *La traversée des frontières*. Ed. Seuil.
- Zarate, G. (1998). *D'une culture à l'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital*
Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Conseil de l'Europe.