

La représentation de la discipline « français » chez les professeurs du cycle secondaire au Cameroun

Ozias MBIDA et Hayatou DAOUDA

Université d'Angers (France) et

Université de Maroua (Cameroun)

ozimbida@yahoo.fr

Résumé

L'enseignement du français a pris pied au Cameroun au moment où celui-ci était pratiqué uniquement dans une perspective universaliste, porteur des valeurs et vertus « civilisationnelles », générant ainsi une représentation plus que positive, plutôt fièrement portée par la première génération des enseignants de français. Mais à partir de 1990, l'environnement politique et social critique camerounais connaît des changements qui amènent à réorienter les perspectives de l'enseignement du français en prenant en compte le contexte. Autrement dit, cette réorientation amène à repositionner l'enseignement du français en tenant compte des langues et des cultures locales. Ce qui n'est pas sans bousculer le statut du français et sa « bonne » représentation en tant que discipline scolaire. L'analyse didactique et didactologique des données issues des enquêtes sociolinguistiques menées sur un échantillon d'enseignants, représentatif de la diversité socioprofessionnelle au Cameroun, a permis d'établir que les représentations personnelles du « français » chez les enseignants sont en décalage avec les représentations institutionnelles. Ce qui n'est pas sans conséquences, du point de vue didactique, sur la pratique et l'atteinte des objectifs d'enseignement. Ce qui amène à suggérer qu'un encadrement pédagogique continu est nécessaire pour assurer l'homogénéité de la représentation de la discipline.

Mots clés : représentation, français, contexte, enseignant, enseignement/apprentissage.

Summary

The teaching of French took hold in Cameroon when it was practiced only from a universalist perspective, carrying "civilizational" values and virtues, thus generating a more than positive representation, rather proudly carried by the first generation of teachers of French. But from 1990, the critical political and social environment in Cameroon experienced changes that led to a reorientation of the perspectives of the teaching of French by taking into account the context. In other words, this reorientation leads to repositioning the teaching of French by taking into account local languages and cultures. This is not without upsetting the status of French and its "good" representation as a school subject. The didactic and didactology analysis of the data from the sociolinguistic survey conducted on a sample of teachers representative of socio-professional diversity in Cameroon has made it possible to establish that the personal representations of "French" among teachers are out of step with the representations institutional. This is not without consequences, from a didactic point of view, on practice and the achievement of teaching objectives.

This leads to suggest that a continuous pedagogical framework is necessary to ensure the homogeneity of the representation of the discipline.

Keywords: representation, French, context, teacher, teaching/learning.

1. La représentation de l'enseignement du français au Cameroun

Les origines de l'enseignement du français en Afrique remontent à l'amorce de la colonisation, à la fois en tant projet politique et idéologique. Son déploiement s'est fait à travers l'école, considérée comme un instrument de transformation sociale, de domination culturelle et de renversement des hiérarchies sociale et politique. Valérie Spaëth (2001) constate à ce propos qu'elle est en effet le lieu spécifique de production d'une culture dont on voit paraître les signes au début des années 30 : la culture franco-africaine (dont la notion même de négritude apparaît comme une conséquence), est loin d'éradiquer la culture traditionnelle, elle prétend la dépasser au profit d'une nouvelle culture exprimée en français. Dans ce sillage, la finalité de l'usage scolaire du français est moins d'en faire une langue de communication usuelle mais davantage une matrice culturelle. Ainsi, au fur et à mesure que se développait le projet colonial d'assimilation culturelle, la recherche de l'influence à travers l'enseignement du français est devenue un objectif à part entière. Ce dernier objectif s'est surtout matérialisé vers la fin de la colonisation par la mise en place des infrastructures éducatives et culturelles, souvent assez proche du modèle français.

Au Cameroun, le « français » est une discipline scolaire importante, tant dans le primaire que le secondaire, représentant jusqu'à 30% du temps d'enseignement dans les classes de 6^e et 5^e. Son enseignement est porté par un environnement qui est celui de la didactique du français langue seconde (FLS). Les objectifs de l'enseignement du « français » paraissent ainsi intimement liés aux objectifs politiques de construction de l'unité nationale et du développement économique. De ce fait, les enseignements sont construits autour des visées institutionnelles définies par l'éducation nationale. La finalité attendue est la construction d'une appartenance identitaire en français⁴

Cette présence très visible de l'institutionnel et de ses objectifs dans le paysage de l'enseignement du français conduit à imposer une représentation valorisante de la discipline, présentée tour à tour comme une langue-culture transversale, nécessaire aux autres disciplines scolaires, une langue-culture d'ouverture au monde, une langue-culture de socialisation, et enfin une langue

⁴

D'après la loi de l'orientation scolaire et académique de 1996.

d'expression de la culture nationale. L'aura de la discipline semble de ce fait dépendre à la fois de son importance scolaire, mais aussi de l'aboutissement des finalités sociales, politiques et économiques qui lui sont attachées.

Cette définition est elle-même liée à la représentation institutionnelle et politique de l'école et de la culture. Le programme du premier cycle de 2014 présente ainsi cette image : (programme français 6^e et 5^e : 2014).

Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles, s'ouvrent à l'univers francophone et au monde.

Il se trouve cependant que de l'indépendance à nos jours, le contexte social, politique et même idéologique a beaucoup varié. Le Cameroun est passé du monopartisme d'Etat au pluralisme politique amenant la résurgence du communautarisme ethnique. La période des années 1990 à nos jours est celle des divergences et de la reconnaissance des diversités, avec pour conséquence la resurgence des langues et cultures nationales voire du communautarisme ethnique...

L'enjeu de l'article est d'analyser la représentation de la discipline « français » chez les enseignants afin d'en déterminer l'impact possible dans le processus pédagogique. Considérer la représentation de cette façon, c'est l'appréhender du point de vue de la didactique et de la didactologie. Celles-ci en ont fait un paradigme essentiel pour l'enseignement des langues et des cultures. Le contexte de référence du programme de littérature initié à partir de 2014 est celui de la relance économique, du renforcement du bilinguisme et de la prise en compte institutionnelle de la matérialité de la diversité socioculturelle de la société.

2. La représentation, un concept pluri-sémantique

Notion transversale aux sciences humaines : (sociologie, linguistique, psychologie et psychanalyse, didactique) ; c'est Emile Durkheim (1898) qui a

souligné le premier l'importance de la représentation dans la relation sociale en différenciant les représentations individuelles des représentations collectives. Mais c'est la didactique des langues et des cultures qui s'est intéressée de manière particulière à la représentation en en faisant un paradigme important dans le processus d'enseignement/apprentissage.

De manière théorique en effet, l'étude des représentations a pour la didactique des langues et des cultures un enjeu double à savoir : analyser les phénomènes liés à l'apprentissage des langues et à mettre en œuvre les actions didactiques appropriées.

Pour ce qui est du cadre spécifique l'enseignement des langues et des cultures en milieu scolaire, l'intérêt autour de la notion de « représentation » est rendue attractif en raison des questionnements sur le rapport de l'identité à l'altérité. A ce propos, Valérie Spaëth, (2010) et Génèviève Zarate (1993) considèrent que le cadre de la didactique du FLES repose sur le modèle de l'occultation du contexte de réception de la culture au profit de la vision universaliste de la culture. De ce fait, ce cadre apparaît comme un cadre fictionnalisé, fonctionnant sur la base des représentations préconçues et figées, et par conséquent sans lien avec les identités en présence, issues des cultures sources et cibles.

3. La représentation du français appréhendée du point de vue des « approches contextualisées »

Comme toute méthodologie de recherche, les approches contextualisées reposent sur des caractéristiques particulières. Beacco (2014 :32) l'identifie par la pluridisciplinarité qui la détermine ; et la représente comme un champ de recherche formé par un ensemble d'intersections de plusieurs disciplines instituées épistémologiquement telles que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, les sciences politiques... Dans la même dynamique, Blanchet (2014 :9) explique que la spécificité fondamentale des approches contextualisées repose sur la réflexion épistémologique... Celle-ci implique « une réflexion sur l'activité de la production des connaissances, car l'objectif de la réflexion épistémologique est de type méta-scientifique, c'est-à-dire la « connaissance de la connaissance » (Morin, 1985).

De ce point de vue la recherche sur la représentation est appréhendée du point de vue de la cognition sociale.

La représentation apparaît comme le matériau essentiel de la recherche. Blanchet (2014) parle de « traitement cognitif » et Robillard (2014) d'« unicité

des regards ». Les deux termes désignent la représentation humaine et par extension la représentation sociale. Appréhender l'être humain du point de vue des approches contextualisées, c'est travailler à le cerner à partir de ses propres représentations, connaître les filtres de ses modes de perception (ses « sens ») et : « le traitement de ses perceptions par son système neuro-cérébral qui utilise pour cela, outre ses modalités biogénétiques de traitement cognitif organisé en rationalité-affectivité, les catégories signifiantes dont il dispose en fonction de la ou des langues/cultures, de la ou des groupes humains, société(s) etc., qui ont implémenté une bonne part de ses outils, mais aussi de ses expériences individuelles ». (Blanchet, 2014 :10).

Les approches contextualisées en appellent donc à la mutualisation des outils de recherche afin de cerner dans toute sa complexité l'humain et son environnement. Outre la réflexivité, cette approche repose aussi sur des principes qui sont ceux de la rationalisation, de l'explicitation, de la confrontation et de la relativisation, car les approches contextualisées ne cherchent pas à aboutir sur des résultats exprimés en termes de vérités universelles et définitives...

Concrètement, pour mieux cerner la problématique de la représentation du français chez les enseignants des lycées et collèges au Cameroun, une enquête par questionnaire a été menée auprès de ces derniers. De ce fait, nous nous sommes rendus aux lycées de Tchéboa, de Lagdo, de Rabingha et de Ngong, des établissements situés dans la Région Nord-Cameroun. Dans ces établissements, nous nous sommes entretenus avec des enseignants volontaires des deux sexes et d'âges différents. Ces entretiens semi-directifs ont eu lieu durant les heures de service et sur les lieux de travail. Pour des besoins de représentativité de l'échantillon, nous avons également adressé notre enquête par internet aux des enseignants des Régions du Sud, de l'Adamaoua et de l'Extrême-Nord. Les répondants ont été choisis sur la base de leur profession. Le recueil de données est fait à travers le questionnaire d'enquête. Il a été réalisé en novembre 2020. 180 questionnaires d'enquêtes ont été adressées aux enseignants des lycées et collèges. 156 questionnaires ont été validées. Le questionnaire d'enquête est constitué de 15 variables, structurés en 4 segments, soit deux segments de variables principales et deux segments de variables secondaires. Ces enquêtes et échanges ont donné lieu aux résultats interprétés ci-après.

4. Les résultats des données d'analyse

4.1. Une représentation problématique de la discipline « français »

Le premier segment de variables est un segment complémentaire, représenté par les variables encodées de 1 à 5. Il porte sur l'identification des enquêtés. Il a permis de recueillir auprès de ceux-ci des données relatives au niveau académique, à la formation professionnelle, soit le nombre d'années de formation professionnelle, la spécialité de formation professionnelle, etc.

PROFIL DES ENSEIGNANTS/ENQUETES								
VACATAIRES			PCEG/DIPES I			PLEG/DIPES II		
BAC C	LICENC E	%	BAC C	LICENCE	%	LICENCE	MASTER	%
12	27	25 %	32	27	37.82 %	32	8	25.64 %

Globalement, il se dégage dans ce tableau deux catégories d'enseignants. La première concerne les enseignants vacataires. Ce sont des enseignants-temporaires sans qualification pédagogiques préalables, recrutés localement par un établissement afin de combler le déficit. Cette catégorie représente 25% de l'effectif total des enseignants. La deuxième catégorie est constituée des diplômés des écoles normales supérieures (ENS). Titulaires de DIPES I ou II. 37,82% sont titulaires du diplôme de professeur d'enseignement secondaire de premier grade (DIPES I) tandis que 25,64% sont titulaires du diplôme de professeur d'enseignement secondaire de deuxième grade (DIPES II).

Le deuxième segment de variables est un segment principal, représenté par les variables encodées de 6 à 9. Ces variables visent à recueillir les éléments de représentation personnelle de la discipline « français » chez l'enseignant. Aussi, ces variables questionnent-elles la représentation la discipline « français » par rapport au contenu spécifique (linguistique et culturelle), par rapport contenu de culture générale, par rapport à l'environnement cible et source (francophone et français), par rapport au sentiment identitaire, et enfin par rapport à la connaissance des enjeux identitaires de l'enseignement du français. Les réactions aux variables s'établissent comme suit :

5. Pour vous, que représente la discipline « français » que vous enseignez ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Une discipline linguistique	20	12.82 %
Une discipline culturelle	00	00 %
Une discipline linguistique et culturelle	136	87.17 %

Ce variable montre la quasi-unanimité des répondants sur la représentation du français, considérée comme une discipline linguistique et culturelle pour 87.17 % des enquêtés. Ce qui correspond à la vision institutionnelle de la discipline, présentée comme une langue-culture. Aussi peut-on conclure à l'adéquation de la représentation institutionnelle et de la représentation personnelle des enseignants pour ce qui est de la définition du contenu spécifique de la discipline française.

6. Le français est-il une discipline de culture générale comme les autres ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
OUI	138	88.46 %
NON	18	11.53 %

Il ressort de l'analyse des réponses de la seconde variable que le français est perçu dans un cadre modulaire comme une discipline à contenu de culture générale en complément aux autres disciplines. 88,46% des répondants ont un avis positif. Les justifications avancées par ces derniers mettent en avant les finalités de savoir-être recherchés par l'enseignement du français, car il informe sur la manière de penser, de vivre et de faire, le contenu parcourt tous les aspects de la vie, et enfin, transmet les savoirs et les savoir-vivre d'un peuple. Dans le même sens, certains le considère comme une langue d'échange de culture, un outil d'enseignement de culture.

A ce niveau encore, l'on observe une adéquation de entre la représentation institutionnelle qui considère le français, en tant que discipline de culture générale est une langue-culture d'ouverture au monde, porteuse par les valeurs universelles ; et les représentations personnelles des enseignants. La variable suivante questionne la représentation ou le statut du français comme langue de France ou langue africaine.

7. Comment identifiez-vous le français ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Une discipline permettant d'enseigner la langue et la culture de la France	31	19.87 %
Une discipline permettant d'enseigner la langue et la culture du monde francophone	125	80.12 %

Sur 80,12% des répondants estiment que le français est une discipline transversale, permettant d'enseigner les valeurs culturelles du monde francophone, car estiment-ils, le français est une langue qui permet l'expression de l'identité culturelle francophone. Reposer autrement mais en rapport avec les préoccupations nationales, la variable suscite d'autres réactions.

8. Pour vous, que représente la langue française ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Une des langues nationales camerounaises	25	16.02 %
la langue des africains francophones	91	58.33 %
la langue de France	40	25.64 %

Ainsi, plus de la moitié des enquêtés, soit 58.33 % considèrent le français comme la langue des africains francophones. Ils ont conscience de ce que la langue française est soumise à des variations à la fois régionales, sociales et stylistiques. Tandis que 25,64% considèrent le Français comme la langue de France. La surprise vient des 16,02% qui considèrent le français comme une langue camerounaise. Un pourcentage qui n'est pas en adéquation avec la représentation institutionnelle. Laquelle présente le français comme une langue-culture nationale, capable de traduire l'expérience sociale et culture au même titre que les langues nationales. Aussi, concluons-nous que les représentations personnelles des enseignants pour ce qui du statut du français comme langue culture nationale est largement en décalage par rapport à la représentation institutionnelle.

Le troisième segment de variables est un segment complémentaire, représenté par les variables encodées de 10 à 12. Elles visent à recueillir les éléments relatifs à la connaissance des enjeux de l'enseignement du français, d'une part ; et d'autre part à recueillir les éléments de jugement sur la pertinence des outils d'enseignement. Ainsi les réponses proposées sont les suivantes :

9. Considérez-vous qu'en enseignant le « français » aux élèves, vous contribuer :

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
A les enraciner dans leur culture	25	16.02 %
A les ouvrir au monde	73	46.79 %
A les ouvrir au monde tout en les enracinant dans leur culture	38	24.35 %
Ni l'un ni l'autre	17	10.89 %

L'un des enjeux institutionnels de l'enseignement du français au Cameroun, tant au premier qu'au second cycle de l'enseignement secondaire, est d'ouvrir les apprenants au monde tout en les enracinant dans leur culture. Les éléments de réponse proposés à la variable 10 montrent que les enseignants n'ont qu'une connaissance partielle de ces enjeux. Seul 24.35 % partagent la vision institutionnelle de l'enseignement du français. 46.79 % partagent de manière partielle ces objectifs. Tandis que 10.89 % n'en n'ont aucune connaissance.

10. Les approches pédagogiques permettent-elles un enseignement plus méthodique du « français » ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
OUI	131	83.97 %
NON	25	16.02 %

Tel qu'il ressort des réponses des enquêtés, plus de 83,97 % estiment que les approches pédagogiques permettent un enseignement méthodique des leçons et facilitent leur compréhension tandis que 16,02% ne sont pas de cet avis. Il faut

rappeler que l'approche pédagogique en question est l'approche par compétences, orientée vers la transmission des contenus en termes de savoir-faire. D'une certaine manière, la question vise davantage à recueillir le sentiment subjectif des enseignants sur les approches méthodologiques d'enseignement plutôt que d'en mesurer la pertinence. La variable 12 est dans la même logique.

11. A votre avis, la mutation des approches pédagogiques (le passage de l'OPO à l'APC) a-t-elle un impact positif sur l'enseignement du « français » ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
OUI	14	8.97 %
NON	142	91.02 %

Cependant, lorsqu'ils sont interpellés sur l'impact de la mutation des approches pédagogiques, notamment le passage de l'enseignement par objet à l'enseignement par compétence, ils jugent celle-ci inefficace et inopérante. Leurs réponses s'inscrivent dans ce sens, car à 91.02 %, ils estiment que l'approche par les compétences est à la base de baisse de niveau des apprenants ; elle met l'accent plus sur les compétences que sur les acquis des élèves.

Mis bout à bout, les réactions des enseignants sur les variables 11 et 12 paraissent contradictoires. Elles reflètent la difficulté qu'ont ces derniers à appréhender objectivement la pertinence des outils méthodologiques d'enseignement.

Enfin, le quatrième segment de variables est un segment principal. Il comprend les variables encodées de 13 à 15. Ce segment vise à recueillir la représentation du français dans l'environnement de l'enseignant. Autrement dit, il s'agit de savoir comment l'enseignant de français perçoit l'image que son entourage professionnel lui renvoie de la discipline qu'il enseigne. A cet effet, trois variables questionnent la représentation du français chez les élèves, les enseignants et le personnel administratif.

12. A votre avis, que représente le français pour vos élèves ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Une discipline aux enjeux scolaires	95	60.89 %

Une discipline aux enjeux sociaux culturels nationaux	29	18.58 %
Une discipline aux enjeux sociaux et culturels français	32	20.51 %

Du point de vue des enseignants, le français est pour les élèves davantage comme une discipline scolaire. La majorité des répondants (60.89 %) déclarent que, pour les élèves, le français n'est qu'une discipline scolaire comme les autres. Ils l'apprennent juste pour réussir, avoir une moyenne pour le passage en classe supérieure. C'est dans cette logique que les enfants apprennent le français sans se soucier de son impact culturel. Seuls 18.58 % considèrent le français comme une discipline à enjeu culturel national. Et 20.51 % le considèrent comme une discipline à enjeu culturel étranger (Français).

13. A votre avis, que représente l'enseignant du français et « le français » pour vos collègues des autres disciplines ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Un enseignant de culture	28	17.94 %
Un enseignant de langue	100	64.10 %
Un enseignant de langue et de culture	18	11.53 %
Un enseignant de langue et de culture coloniale	10	6.41 %

Selon les enquêtés, l'enseignant de français est perçu comme celui de l'anglais, d'espagnol ou des autres langues étrangères. Autrement dit, il est avant tout un enseignant de langue. En effet, d'après la majorité des enquêtés, cet enseignant transmet les mécanismes de fonctionnement de cette langue. À travers les cours de conjugaison, de vocabulaire, de grammaire au premier cycle et le cours de langue notamment la morphosyntaxe, la sémantique, la rhétorique au second cycle... L'aspect culturel est carrément éludé par ces derniers.

Seuls 17.94% des répondants estiment être perçus par leur collègue comme des enseignants d'une discipline culturelle. Et seuls 11.53 % des répondants estiment que leur collègue les perçoit comme des enseignants de langue et de culture. Un aspect de la représentation qui devrait pourtant être partagée par tous. Tandis que

pour 64.10 %, l'enseignant de français est essentiellement un enseignant de langue. Et même, pour 6.41 %, l'enseignant de français est carrément un enseignant de langue et de culture coloniale.

14. Comment les responsables administratifs de votre établissement se représentent-ils le français ?

REPONSES	NOMBRE	POURCENTAGE
Une discipline scolaire comme les autres	60	38.41 %
Une discipline scolaire transversale	26	16.66 %
Une discipline scolaire essentielle, nécessaire aux autres	70	44.87 %

Les responsables administratifs se représentent en majorité le français comme une discipline scolaire essentielle parce qu'il permet l'accès au contenu de savoirs des autres disciplines. Ainsi, 44.87 % des répondants considèrent que leurs responsables administratifs perçoivent le français comme une discipline nécessaire avant tout aux autres disciplines. De même 16.66 % voient dans le français une discipline transversale. Ces deux aspects de la représentation du français chez les administrateurs reflètent bien la représentation institutionnelle de la discipline depuis le dernier programme officiel des enseignements (2014 :4). Celui-ci présente le français comme une discipline transversale par rapport aux autres. Il explique : « un des traits spécifiques du français, L1, réside dans sa transdisciplinarité. De fait, il constitue le principal moyen de communication dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires. La réussite scolaire est donc corrélée à la maîtrise du français. ». Cette vision est cependant mise à mal par les 38.41 % qui pensent que leur responsable administratif considère le français comme une discipline à comme les autres.

4.2. Les incidences de la représentation hétérogène de la discipline « français »

Faut-il encore rappeler qu'en didactique des langues et des cultures, la représentation est considérée comme un paradigme essentiel sur lequel repose le processus d'enseignement/apprentissage. C'est en tout cas le point de vue de Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002 :7) qui considèrent qu' : « en

didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues ». Ainsi, la représentation, notion plurielle, est-elle devenue incontournable dans le processus didactique. Une orientation justifiée par l'image donnée du français, celle d'une langue neutre, non clivante, et susceptible d'amener les Camerounais à dépasser leur identité ethnique pour s'identifier à une appartenance identitaire commune.

L'analyse des données relatives à la représentation de la discipline française chez les professeurs de collège et lycée au Cameroun démontre au contraire une binarité du schéma représentatif de la discipline « français », à la fois homogène sur certains aspects et hétérogène sur d'autres.

En effet, l'on note d'une part une certaine homogénéité de la représentation de la discipline. Celle-ci est traduite par la convergence des représentations institutionnelles et des représentations personnelles des enseignants. Autrement dit, cette homogénéité concerne la définition de la discipline « français » comme une « langue-culture », la représentation de celle-ci comme une discipline de culture générale, mais aussi une langue-culture transversale permettant l'enseignement d'autres disciplines et l'ouverture au monde.

Cependant, sur d'autres aspects, les représentations apparaissent hétérogènes. Cette hétérogénéité se traduit par la divergence entre les représentations institutionnelles et personnelles, mais aussi entre les représentations personnelles entre elles.

La première divergence est observable entre la représentation institutionnelle et les représentations personnelles des enseignants. Celle-ci concerne la représentation des enjeux de l'enseignement de la discipline français. Sur les deux enjeux majeurs visés par l'enseignement du français : l'ancrage dans la culture ethnique et l'ouverture au monde, les visions s'accordent seulement sur le deuxième. Or il apparaît dans le programme que les deux enjeux sont complémentaires. La non articulation et la non harmonisation des représentations a pour risque la divergence des objectifs pédagogiques des enseignements.

La deuxième divergence est observable entre les différentes représentations et jugement émis par les enseignants sur des questions qui requièrent des réponses évidentes et unanimes. Ainsi, les réactions recueillies à propos des variables 11 et 12 par exemple permettent de souligner des jugements personnels contradictoires des enseignants sur la pertinence des approches méthodologiques.

Quant à l'hétérogénéité des représentations, elle est explicitement problématique. Surtout dans le contexte du FLES où la quasi-totalité des enseignants sont des non natifs. La représentation du français chez ces derniers est censée normalement être celle définie par l'institution, c'est-à-dire valorisant à la fois la langue et la culture source (française), mais les langues et les cultures cibles (camerounaises). Autrement dit, pour que soient atteints les objectifs de l'enseignement, l'enseignant doit se sentir solidaire de la représentation institutionnelle de la discipline en tout temps et en tout lieu.

Mais dans la réalité, ce statut est assumé de façon complexe par les enseignants, surtout en temps de crise, c'est-à-dire au moment où l'enseignant semble dépourvu pour justifier de la pertinence sociale, économique et culturelle des valeurs et de l'identité qu'il transmet. Tel est le cas pour les enseignants camerounais. Dans ce contexte, les représentations personnelles l'emportent sur les représentations institutionnelles de l'enseignant. L'on sait que celles-ci sont faites de convictions ethnocentristes, et construisent chez l'enseignant une posture de scepticisme sinon de défiance vis-à-vis des objectifs institutionnels manifestes à travers l'hétérogénéité des regards.

L'hétérogénéité des représentations aboutit souvent sur des incidences pédagogiques selon Zarate (1993 : 19), la conséquence de l'hétérogénéité des représentations se traduit par le manque d'engagement de l'enseignant au service des méthodes et des contenus qu'il est sensé enseigner. Il s'installe dans une sorte de relativisme et à tendance à se soustraire du cadre de l'interaction pour exprimer ses convictions personnelles ... Mais dans le cas d'espèce, cette hétérogénéité n'est pas seulement due au contexte de crise mais aussi à la diversité des profils des enseignants.

Ainsi, entre homogénéité des représentations d'une part et hétérogénéité d'autre part, ces différentes modalités ne sont pas sans conséquences sur le déroulement du processus pédagogique et l'atteinte des objectifs. Contrairement à Castellotti et Moore, Zarate considère que l'homogénéité des représentations institutionnelles et personnelles, bien que souhaitée, ne suffit pas pour garantir la réussite d'un processus didactique d'enseignement. Aussi, pense-t-elle que pour

être efficiente, la représentation même homogène de la discipline linguistique et culturelle, doit reposer sur la « description scolaire ». Car pour elle, de la réussite de la description scolaire dépend la qualité de la représentation ; aussi, estime-t-elle que : « plus la description s'impose comme universalisant⁵, plus elle est soumise au risque de l'interprétation ethnocentrique, moins sa qualité descriptive est effective » Zarate (1993 : 28). Elle considère que la crise de l'identité découlant de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures est la conséquence du choix inadéquat des modèles de « représentations » qui rentrent dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle résume ainsi la fonction essentielle de la représentation : « remédiant à cette réification des rapports identitaires, la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement » (Zarate, 1993 : 36).

En plus d'être dynamique, le concept de « description scolaire » permet de montrer que la représentation n'est pas neutre, parce que la description scolaire d'une culture, surtout étrangère n'est jamais elle-même neutre.

Finalement, la notion de « description scolaire » proposée par Zarate permet de résoudre le conflit des représentations de la discipline française en lui apportant un cadre contextualisé. Elle remarque que le cadre de la didactique du français langue seconde occulte les incompatibilités entre les valeurs nationales respectives, qu'il est fondé sur une description universalisant des valeurs et est source de distance dans la relation humaine. Bien plus, ce cadre ne véhicule une représentation figée de l'identité et de l'altérité, impliquant exotisme et folklorisation de la réalité culturelle. Ce qui est loin de refléter la véritable nature de relations humaines, sociales et culturelles. Par conséquent, pour corriger les inadéquations des représentations, Zarate (1993) en appelle au dépassement de la description universalisante pour une description contextualisée autour de l'histoire ; et qui mette l'accent sur la proximité dans la relation humaine. En cela, sa position est partagée par Valérie Spaëth (2014).

⁵ « Par description universalisante, on entend toute description scolaire d'une culture donnée qui, calquée sur le système interprétatif du natif de cette culture, tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où elle sera interprétée ». (Zarate, 1993 : 27)

Bibliographie

Beacco, Jean-Claude (2014), « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. Montréal, Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie, pp.31-40.

Castellotti, Véronique et Moore, Danièle, (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, éd. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Blanchet, Phillipe, (2014), « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie, pp.71-72.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique de langue française*, PUG, Grenoble, 2005.

Durkheim Émile (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, Quebec, Les classiques des sciences sociales, http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

Mendo Ze, Gervais (1992), *Le français en Afrique noire francophone : une crise dans les crises ; le cas du Cameroun*, Paris, ABC.

Morin, Edgar, (1985), « Sociologie ». In *Revue française de sociologie*, Persee, Paris, pp. 26-40.

Robillard, (de), Didier, (2014), « Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. Montréal, Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie, Montréal, pp.21-30.

Spaëth, Valérie, (2001) « L'enseignement du français en AOF ». In *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, n° 132.

Zarate, Gèneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Crédif, Didier, Paris.