

## **Essai d'élaboration de curriculum en FLS : l'utopie camerounaise**

*Jacques Étoundi Ateba*

Université Paris 8, DILTEC (Paris 3)

### **Introduction**

Au Cameroun, la notion de **frontière** ne peut être manipulée qu'avec beaucoup de circonspection, tant le contexte multilingue de ce pays peut être perçu à la fois comme dynamique et explosif. Le pays se compose en effet de régions tellement diverses et de populations si différentes qu'on en parle comme de l'Afrique en miniature. Au total, près de deux cents groupes ethniques parlent chacun sa propre langue. À ces langues locales il faut ajouter l'érection arbitrairement politique de l'anglais et du français au statut privilégié de langues officielles, et nous voilà en présence du type achevé de la « guerre des langues » évoquée par Calvet (1999). Si ce cas d'espèce peut s'avérer particulièrement intéressant en sociolinguistique, il n'en recèle pas moins une complexité d'ordre organisationnel au plan didactique qui conduit à se poser des questions relatives à la définition et à la gestion des programmes scolaires. Quelle est en effet l'entité qui pourrait se charger de les élaborer ? D'après quels fondements théoriques et selon quels protocoles le ferait-elle ? Quel serait le profil des acteurs chargés de leurs mises en place et quelles en seraient les méthodes ? Avant de dessiner une démarche curriculaire que nous qualifierons par avance d'utopique – au regard du contexte – nous devons d'abord, quoique sommairement, dresser un état des lieux sociolinguistique.

### **Les frontières camerounaises**

Les frontières au Cameroun épousent des configurations tout à fait originales : elles ne sont pas toujours géographiques, mais souvent aussi sociologiques. En effet les locuteurs d'une même langue peuvent appartenir à plusieurs aires géographiques, et au sein d'un même espace géographique peuvent coexister diverses langues, sans qu'on puisse établir une réelle étanchéité entre les différents groupes de locuteurs :

« La communauté camerounaise est hétérogène, hétéroethnique, multitribale et multilingue à souhait. Il existe donc un faisceau d'imbrications entre toutes les formes linguistiques en présence, à telle enseigne qu'il est pratiquement illusoire de parler au Cameroun d'une communauté linguistique donnée. » Biloa (2003 : 59)

Cet enchevêtrement humain et linguistique s'explique historiquement par les nombreuses migrations qu'a connues le pays, et depuis quelques décennies, par l'exode (pour des mobiles économiques et socioculturels) des jeunes vers les métropoles. Face à ce formidable brassage, une politique linguistique, sur laquelle nous allons revenir, – inique selon certains, et suicidaire pour d'autres – a été adoptée par les administrations coloniales et post-coloniales.

En l'occurrence, les frontières camerounaises s'inscrivent plus dans la logique d'un ordre générationnel et temporel que spatial. En ce qui concerne spécifiquement le français, on peut facilement situer dans le temps deux diplômés de l'enseignement supérieur d'un niveau terminal égal en fonction de leur compétence d'expression en français. Les premières générations scolarisées se rapprochent davantage de la norme, du français standard, quand les suivantes sont enclines à une plus grande prise de liberté, voire à une remise en cause de la norme qu'elles contestent à leur manière : graphie s'alignant sur la phonétique ; emprunts divers aux langues nationales et internationales (particulièrement à l'anglais). Ce n'est certes pas le propre du Cameroun, mais ce qui particularise ces locuteurs tient à une inventivité sans limites qui relègue la langue standard au seul usage administratif et scolaire.

## La politique linguistique

Actuellement, le français et l'anglais sont investis de tous les pouvoirs institutionnels. Ce sont les langues de la communication législative, judiciaire, exécutive, militaire et diplomatique. Les différentes politiques qui se sont succédé n'ont guère été favorables à l'émergence communicationnelle des langues locales, ni au plan officiel, ni à celui scolaire. À titre d'exemple, citons l'Arrêté du Gouverneur Général de l'A.E.F.<sup>1</sup>, daté du 28 décembre 1920 à Brazzaville (repris in Tabi-Manga 2000 : 29):

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

Près d'un siècle après, cette disposition discriminatoire pourrait faire penser que les langues nationales en sont réduites à un usage grégaire et familial. Bitjaa-Kody (2002 : 2) va plus loin encore :

« 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 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 ne parlent aucune langue camerounaise et ont le français comme seule et unique langue de communication. »

En réalité, dans le but de « préserver l'unité nationale », les responsables politiques camerounais ont souvent éludé le débat linguistique, susceptible de raviver des querelles ethniques séculaires. Selon Tabi-Manga (2000 : 66), ces mêmes antagonismes, conjugués au paradoxal « engouement ostentatoire des jeunes pour la langue de la puissance tutrice » et à l'impérialisme des administrations coloniales, expliqueraient, le règne sans partage du français et de l'anglais. D'où sa dénonciation :

« Sur ce point, les Camerounais furent à la fois complices et victimes de leur déroute culturelle en devenant les fossoyeurs de leur patrimoine linguistique. » (*ibid.*)

Pour achever de présenter le multilinguisme camerounais, nous devrions signaler les parlars hybrides qui se sont développés depuis lors : le *pidgin-english* et le *camfranglais* qui sont investis des fonctions de communication courante dans les zones à forte diversité linguistique, dans les transactions commerciales :

« On compte au total au moins deux millions de locuteurs. Un certain nombre de

Camerounais parlent le pidgin-english comme langue maternelle. » (Leclerc 2000 : 5)

Le « camfranglais » qui en est la réplique dans les milieux urbains scolarisés ou non, est une sorte de franglais camerounais argotique tiré du français, de l'anglais, du pidgin-english et des langues locales les plus diverses. On y signale même des emprunts aux langues de pays voisins comme le Congo ou la République Centrafricaine et le Nigeria. Il faut souligner la grande hétérogénéité de cette langue qui peut varier significativement d'un milieu à un autre : le camfranglais lycéen se distinguant de celui étudiantin, qui sera lui-même différent de celui de l'abondante population des sans-emploi, ou encore des vendeurs à la sauvette. Ces variations ne sont pas seulement lexicales ou sémantiques, elles sont aussi structurales. À titre d'illustration, le camfranglais étudiantin repose sur une structure syntaxique proche de la langue française, et celui des vendeurs à la sauvette ne manque pas de rappeler le pidgin-english, même si on peut retrouver ici et là des mots et expressions similaires<sup>2</sup>.

### **L'acquisition du français au Cameroun**

La principale difficulté dans l'acquisition de la langue française porterait actuellement sur les représentations que les locuteurs camerounais ont de cette langue ou – pour être plus proche de la réalité – des langues françaises en présence. Il peut à ce sujet être important de mesurer l'attractivité de cette langue chez les apprenants camerounais. À défaut d'une telle enquête, nous sommes en droit de présumer que ce sont des représentations assez mitigées, pour ne pas dire négatives, vis-à-vis du standard, qui ont généré dans l'usage actuel du français les variations les plus inattendues : en effet, au-delà du classique découpage entre les registres (familier, courant et soutenu), nous pensons qu'il est possible de signaler une distribution plus originale.

Pour parler spécifiquement des jeunes en âge scolaire, leur répertoire linguistique est d'une si grande richesse qu'ils en jouent en fonction des contextes et des humeurs, n'hésitant pas souvent à transgresser les frontières en intégrant des idiotismes, alternant les codes, comme pour se défaire malicieusement du carcan normatif qu'ils ignorent<sup>3</sup> consciemment. La bonne langue française tant affectonnée par leurs aînés, est désormais frappée d'obsolescence, et ne représente plus que ce qu'on désigne par le « français des instituteurs ». On pourrait tout à fait parler d'une relative appropriation, d'une actualisation, d'une contextualisation ou alors même, d'une « camerounisation » de la langue française par les locuteurs camerounais. Le conflit ici ne porte plus sur la caricaturale opposition entre les langues nationales et celles du colon, mais subsisterait – au sein de la même entité francophone – sur les registres par lesquels on identifierait les générations scolarisées pendant/peu après la période coloniale par rapport à celles qui le sont depuis peu (depuis les années 80).

### **La didactique du français, entre « poncepilatisme » et « donquichottisme »**

Dans un tel contexte de « melting pot linguistique » Biloa (2003), prétendre enseigner les langues, y compris le français, relève à nos yeux d'un relatif « poncepilatisme<sup>4</sup> », c'est-à-dire que l'enseignant devrait, sans prendre aucune initiative, appliquer littéralement les programmes définis par quelque instance administrative locale, nationale ou internationale. Mais nous pensons qu'une telle candeur didactique devrait céder du champ à une démarche plus dynamique et plus actuelle, s'ajustant aux théories et pratiques les plus modernes, et à une plus grande prise de risque, conformément à la prescription de Galisson (1982 : 6) :

« J'invite les chercheurs à élargir le champ de leurs investigations, à ratisser plus large au flanc de la montagne didactique, à poser d'autres questions, à suggérer d'autres réponses, à relancer ceux que guette l'autosatisfaction, à lutter contre le réductionnisme confortable et complaisant de ceux qui battent toujours les mêmes sentiers, à l'ombre des mêmes chapelles. »

Nous intéressant ce jour à la construction prospective d'un curriculum en FLS, nous devrions certes nous sentir dans la situation chevaleresque de Don Quichotte, en notre qualité de didacticien émergent, qui plus est sans réelle emprise sur les événements. Fort cependant des propos de Galisson et au nom de cette possibilité et du pouvoir d'utopie qu'offre le cadre académique, nous allons proposer une éventualité didactique, qui puisse contribuer à une meilleure visibilité de l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun : **l'approche curriculaire**.

Cet article n'est pas le lieu d'une discussion sur ce concept dont Cuq et Gruca (2003 : 56-57) disent qu'il « est assez mal défini encore ». Citant d'abord Andrew, « aucune définition convenue n'existe pour le terme curriculum », les auteurs examinent ensuite la proposition de Soltis - il propose un classement opératoire des conceptions curriculaires et appréhende accessoirement le curriculum comme expériences et planification interdépendantes - et concluent :

« Cette approche plus récente se concentre sur la planification des enseignements et les expériences des étudiants, sous l'encadrement de l'école. » (*Ibid.*)

Cette approche est d'autant plus féconde qu'appliquée à la didactique du français, elle vient éclairer le champ de la pratique enseignante institutionnelle. En effet, selon Mathis (1997 : 6) :

« S'interroger sur la planification permet de comprendre la complexité du savoir du professeur de français, de considérer celui-ci non comme un exécutant chargé d'appliquer des théories mais comme un professionnel dont il serait instructif d'analyser la pratique. »

Hoc cité par Mathis (*ibid.* : 9) se fait de la planification une meilleure idée :

« [Elle] est une richesse essentielle de l'activité cognitive qui permet de faire face à la variabilité et à la complexité des situations. Par les anticipations, elle permet de guider les choix actuels en tenant compte des événements futurs possibles ou (et) probables. Par la hiérarchisation qu'elle introduit dans les structures de représentation, la planification permet de réduire la complexité. »

Cuq et Gruca (2003 : 58) évacuent finalement le concept de curriculum « peu importable chez nous [en France], où il peut être largement rendu par plan d'études ou mieux encore par parcours éducationnel », en établissant un parallèle éloquent : « Curriculum et didactique ne sont pas deux disciplines distinctes, mais deux conceptions culturellement différentes d'une même discipline ». Modalisant ensuite leur propos, ils affirment :

« Si pour le FLE, le concept [curriculum] nous paraît peu utile, au moins dans ses acceptions les plus larges, il en va autrement pour le FLS où la prise en compte des paramètres contextuels est essentielle pour définir, à travers la linguistique, un parcours éducationnel cohérent et performant. »

En harmonie avec cette dernière concession, l'approche curriculaire dont nous nous réclamons ici serait donc celle qui permet d'articuler intentions, réglementations, pratiques, ressources et effets relatifs à l'enseignement/apprentissage du FLS. Par cette adhésion, nous postulons que le professeur de français devrait être – selon la prescription didactique de Perrenoud (2001) – un **praticien réflexif**, capable de planifier, donc d'évaluer pré-activement les besoins réels des apprenants qu'il saura associer aux exigences institutionnelles. Mais encore devra-t-il être capable pro-activement d'évaluer les effets du parcours commun fait avec les apprenants.

Le professeur certifié camerounais régulièrement sorti de l'École Normale Supérieure de Yaoundé, pourtant imbattable sur les plans métalinguistique et culturel, n'est malheureusement pas outillé pour ce genre d'exercices. Encore faudrait-il qu'il soit déjà capable de discerner dans quelle catégorie notionnelle situer le français qu'il enseigne pour en impliquer les méthodes : s'agit-il du FLM, FLE ou encore, comme c'est académiquement convenu, du FLS ? Cette question a d'ailleurs constitué la trame du premier congrès de l'association des enseignants de français à Yaoundé en mars 2002, qui a finalement plus posé le problème qu'il n'a prétendu le résoudre. Dans le cadre de cet article, nous n'irons pas plus loin que la *doxa* qui situe le français camerounais dans le registre du FLS pour la partie francophone du pays, et dans celui du FLE pour la partie anglophone<sup>5</sup>.

Arrivé au cœur de notre propos, nous pensons que la tâche est plus ardue que notre postulat méthodologique ne le laissait entrevoir. Si nous osons prescrire la transdisciplinarité comme démarche didactique – ce qui en soi est loin d'être un lieu commun, ni en théorie ni en pratique – le **protocole curriculaire** exige une prise en compte intégrative de tous les aspects formels, non-formels et informels de l'éducation.

Par formel, nous entendons tout le dispositif institutionnel (les cinq ministères camerounais de l'éducation de base, des enseignements secondaires, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse, des affaires sociales, qui sont officiellement investis des fonctions d'éducation) qui gère l'éducation de manière souvent conflictuelle, notamment sans visibilité réelle au niveau des finalités en FLS et en FLE. Il faut y associer les partenaires internationaux (UNESCO, A.I.F., A.U.F., Coopération Française...) – dont nous nous garderons de juger l'action, faute de repères suffisants – qui viennent souvent appuyer les acteurs camerounais, technologiquement, humainement mais aussi politiquement (politique éducative en l'occurrence).

Par non-formel, nous évoquons toutes les instances éducatives qui prétendent éduquer sans bénéficier de la qualification et/ou des instruments et/ou de l'onction institutionnelle nécessaires (centres de formation linguistique, associations nationales et ONG internationales sur l'alphabétisation...).

L'informel, enfin, désigne tout ce qui est susceptible d'exercer une influence, consciente ou non sur l'acquisition des langues, mais dont la fonction première n'est pas de faire acquérir des compétences linguistiques (les médias, les milieux extrascolaires...). L'influence de cette dernière entité fonctionnelle est souvent d'une efficacité d'autant plus redoutable qu'elle est insidieuse et protéiforme. Cet aspect souterrain de l'éducation ne manque pas d'influencer l'acquisition de la langue pour lui nuire si le rapport n'est pas établi avec les deux autres, de manière à l'intégrer harmonieusement dans l'élaboration et l'évaluation des programmes. La prise en compte des réalités non-formelles peut, à titre d'exemple, être réalisée par l'éducation aux médias qui présente l'avantage d'exercer le sens critique des apprenants en les motivant vis-à-vis de la langue, grâce à

une familiarisation aux personnages médiatiques et mythiques et aux situations réelles ou extraordinaires qui exercent déjà sur eux une fascination indéniable.

### **Du curriculum à la néo-autodidaxie**

Pour problématiser l'approche curriculaire, nous empruntons la perspective de Coste (Coste & Lehman 1995 : 69) en plaçant fonctionnellement les termes de curriculum et pluralité dans un rapport de contiguïté :

« Toute réflexion curriculaire ne peut se placer aujourd'hui que sous le signe de la pluralité. Pluralité des langues et des cultures et construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Pluralité des objectifs d'apprentissage et incidence de cette pluralité sur les choix curriculaires eux-mêmes. Pluralité des modes d'exposition aux langues et pluralité des voies et ressources accessibles pour les apprendre. Pluralité des combinaisons envisageables entre apprentissages langagiers et apprentissages autres. Pluralité des acteurs et des instances concernés par les choix et les mises en œuvre curriculaires. »

La difficulté réside pourtant dans la gestion de cette pluralité, qui sans être limitée – la lecture en filigrane de cette citation l'indique – à un champ disciplinaire quelconque, convoquerait des connaissances et compétences diverses qui devront se faire objectives, cohérentes et complémentaires. Plus pragmatiquement, si l'idée de la prise en compte des réalités extrascolaires dans la gestion curriculaire s'impose désormais assez naturellement, une interrogation cruciale demeure, dont Coste qui défend néanmoins la place centrale de l'institution scolaire, se fait l'écho :

« Comment faire en sorte que la partie scolaire d'un parcours d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique possible, son apport à ce parcours qui la dépasse ? » (*Ibid.*)

Nous écartant stratégiquement de la voie modulaire que l'auteur indique ensuite – parce qu'elle nous semble se situer dans une logique essentiellement intrascolaire – nous voulons explorer l'hypothèse plus iconoclaste, parce que plus englobante, de la **néo-autodidaxie**, pour la résolution adaptative et pérenne de la pluralité. Le promoteur de ce concept, Le Meur (1998) pense que le « **sujet social apprenant** »<sup>6</sup>, expression adaptée qu'il reprend à son compte, remplacera idéalement l'élève ou l'apprenti ordinaires, et devrait avoir le contrôle des différents paramètres de sa formation : les aspects sociaux, pédagogiques et psychologiques. Dans cette optique, il prendrait en charge sa formation en toute indépendance, par rapport à des objectifs fixés par lui-même au début et au cours de sa formation, qui se déroulerait dans les environnements intrascolaires et/ou extrascolaires qu'il se choisirait librement. Il sélectionnera les moyens de son parcours (moyens technologiques, rythmicité, méthodes et ressources humaines dont le corps enseignant peut faire partie).

Pourtant, la finalité d'autonomie, toute louable qu'elle soit, dans un contexte similaire à celui du Cameroun – où la majeure partie des enseignants chargés de former à cette compétence sont eux-mêmes sortis d'institutions de formation aux curricula normatifs ou « captifs » (Porcher 2004) – est tout au plus un vœu pieux, conscient du fait que cette perspective, fictive à dessein, signifie une révolution didactique, qui **n'est pas près de se réaliser**. C'est le sens commun du terme **utopie**<sup>7</sup>.

« En termes de formation, le problème est de pouvoir anticiper les compétences dont

un individu aura besoin pour s'insérer, demain, plus tard... dans un monde qu'on ne peut concevoir complètement aujourd'hui [...] Pour cela, les apprentissages ne devront plus être seulement centrés sur des contenus, des savoirs et connaissances terminaux. Ils porteront aussi sur les processus et les modalités de la construction des connaissances. » Sorel (1994 : 17)

C'est cette **éducabilité cognitive** – à comprendre comme l'éducation des structures de pensée – qui seule pourrait déboucher, si elle est pédagogiquement intégrée au début de la scolarité, sur une **réelle autonomie** que Barbot et Camatarri (1999) définissent comme « le comportement d'un système qui a en soi ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action. ». Pour nous donc, prétendre à la promotion du plurilinguisme au Cameroun (ce qui est déjà politiquement incorrect dans ce pays) n'a de réelles chances de réussir que si d'un côté les apprenants camerounais le veulent déjà, et si de l'autre les responsables éducatifs et les apprenants se prêtent à l'utopie néo-autodidaxique dont nous venons de dessiner les contours.

### **Gestion des frontières : plurilinguisme ou monolinguisme universel ?**

Sur la même lancée, en nous appuyant sur la valence sémantique alternative du terme **utopie**, qui en fait une  **cité idéale**, nous en venons à nous demander si l'attitude camerounaise n'est pas simplement caractéristique d'une époque où les consciences humaines se font plus synthétiques qu'analytiques. À titre d'exemple, on peut considérer la place croissante de l'interdisciplinarité (ou de la transdisciplinarité) dans les recherches universitaires. On pouvait penser qu'après la phase historique, si nécessaire ou si dommageable, de l'atomisation des connaissances en disciplines académiques et scolaires, le temps était venu pour la confrontation, la fraternisation, le bilan ou la synthèse à réaliser entre les diverses problématiques et découvertes issues de champs de recherche apparemment irréconciliables.

Au niveau linguistique, le *camfranglais* comme le *franglais* ailleurs – que les enseignants du Cameroun et d'ailleurs s'obstinent à éviter ou à diaboliser dans leurs classes – ne pourrait-il pas être pressenti comme une voie du futur, façon synthétique pour les humains d'intégrer les richesses multilingues mondiales dans une langue universelle encore à définir ? Quelle serait donc la voie du futur immédiat, du futur lointain : une confirmation de Babel<sup>8</sup> ou une alchimie universelle (retour à l'ère « pré-babélique ») ; explosion de la diversité ou retour à l'unité ; passage ou gommage des frontières ? Difficile à prédire.

### **En guise de conclusion**

Était-il sérieux de s'appuyer sur l'utopie pour esquisser un curriculum de FLS ? Une fois n'est pas coutume, nous démarrons la conclusion par une interrogation et enchaînons avec une citation – en nous appropriant les termes de Mazaauric qui figurent en préface de la réédition de l'œuvre historique de More (1997 : 66) – pour situer l'importance opératoire de l'utopie :

« [...] en nourrissant le rêve d'une société meilleure parce que différente, elle alimente l'espoir rétrospectif d'une transformation volontaire du monde réel ; en décrivant l'organisation idéale de ce monde inaccessible, elle favorise la prise de distance critique à l'égard des institutions politiques et sociales inégalitaires dans lesquelles nous vivons ; en opposant la possibilité d'une autre vie à l'esprit d'accoutumance et d'acceptation de ce qui nous entoure, la démarche utopique peut devenir une invitation à la contestation pratique, en tout cas, un refus de la résignation au malheur de vivre. [...] L'utopie agit

dans l'histoire comme un **principe espérance**, selon la formule du grand philosophe allemand, Ernst Bloch. »

Et l'espérance en FLS dans le contexte camerounais voudrait que les gestionnaires de l'éducation, aux niveaux successifs de la conception et/ou de l'opérationnalisation des programmes se préoccupent de mettre à la disposition des apprenants l'environnement technologique et humain nécessaire, ainsi que les ressources cognitives, motivationnelles et méthodologiques indispensables à son autonomisation. Dans cette perspective futuriste, utopique même, rejoignant ainsi Cuq et Gruca, nous serions capable de soutenir que curriculum et didactique se recouvrent. La condition terminale en sera que les deux concepts militent en faveur d'une néo-autodidaxie – facilitée par l'éducabilité cognitive – grâce à laquelle les apprenants échapperaient au conditionnement notionnel et psychologique que semble connoter le concept de programme scolaire.

## Bibliographie

- BARBOT, M.-J. & CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, P.U.F.
- BILOA, E. (2003), *la langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang.
- CALVET, L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.
- COSTE, D. & LEHMAN, D. (coord.) (1995), *Langues et curriculum*, Paris, ELA, n° 98.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, P.U.G.
- DUMAZEDIER, J. (2002), *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.
- DUMONT, P. & MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, EDICEF/AUPELF.
- ÉTOUNDI ATEBA J. (2002), « Tice et enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Contribution à la formation des instituteurs camerounais », Mémoire de DEA, Université Paris VIII.
- GALISSON, R. et al. (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- LACORNE, D. & JUDT, T. (dir.) (2002), *La politique de Babel. Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples*, Paris, Karthala.
- LE MEUR, G. (1998), *Les nouveaux autodidactes, néoautodidaxie et autoformation*, Laval, Presses Universitaires de Laval.
- MARTINEZ, P. (éd.) (2002), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- MATHIS, G. (1997), *Professeur de français, les clés d'un savoir-faire*, Paris, Nathan pédagogie.
- MENDO ZE, G. (1990), *Une crise dans les crises : le français en Afrique noire francophone. Le cas du Cameroun*, Paris, ABC.
- MENDO ZE, G. (dir.) (1999), *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud.
- MORE, T. (1997) (rééd.), *Utopie*, Paris, éd. Libro.
- PERRENOUD, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- RIVENC, P. (éd.) (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie*,

Bruxelles, De Boeck Université.

- SOREL, M. (dir.) (1994), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*, Paris, l'Harmattan.
- SPAËTH, V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain, langues et développement*, Paris, Didier Érudition.
- TABI-MANGA, J. (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun : Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.

## Webographie

- BITJAA KODY, Z.-D. (2002), <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm> (19 juil.)
- LECLERC, J. (2002), <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cameroun.htm> (19 juil.)
- GRAF (2005), <http://membres.lycos.fr/autograf/> (09 sept.)

## Notes

<sup>1</sup> A.E.F. (Afrique Équatoriale Française) : Grande entité coloniale qui pilotait l'administration, l'économie et les politiques sanitaire, éducative voire religieuse, dans tous les pays placés sous administration ou tutelle françaises. Il faut dire que les politiques éducative et linguistique menées au Cameroun qui pourtant ne faisait pas partie de l'A.E.F. (Comme d'ailleurs le Togo qui partageait avec lui le statut de commissariats autonomes), s'alignaient sur les orientations de cette grande institution coloniale. En outre, le statut particulier de ces deux pays, préalablement colonisés par les Allemands, favorisait la volonté farouche manifestée par les autorités françaises de sabrer tout vestige culturel allemand, en commençant par celui de la langue.

<sup>2</sup> Corpus disponibles dans Mendo Ze (1999), Biloa (2003).

<sup>3</sup> « Ignorer » est utilisé ici dans son sens second, à rapprocher du verbe anglais « to ignore » qui signifie éluder, éviter, ne pas tenir compte de. L'idée serait donc que les jeunes Camerounais feindraient de ne pas connaître la norme pour exercer une certaine autonomie communicationnelle et identitaire.

<sup>4</sup> Allusion biblique au personnage de Ponce Pilate qui renonça à prendre ses responsabilités sur le sort à réserver à Jésus, en se lavant symboliquement les mains.

<sup>5</sup> Nous réservons à des supports spécifiques la réflexion que nous avons menée sur le sujet : Journée d'études A.F.L.A. (2005), à venir ; Thèse en didactique, à soutenir.

<sup>6</sup> Notion d'origine sociologique, intégrée depuis lors dans les théories de la formation par Dumazedier. Pour plus d'informations, voir le site du GRAF. Par ailleurs, nous suivrons avec intérêt les résultats des travaux du 3<sup>e</sup> colloque mondial de l'autoformation tenu les 23, 24 et 25 novembre 2005 à Marrakech, intitulé : « Rencontres entre les cultures et les pratiques d'apprentissage formelles, informelles et non formelles. »

<sup>7</sup> Le terme utopie réfère pourtant dans son sens originel à la cité idéale et imaginaire dont Thomas More fait la description dans son *utopie*.

<sup>8</sup> Anecdote biblique qui relate l'éparpillement linguistique actuel comme étant la fâcheuse conséquence de la malheureuse initiative prise par les humains de bâtir une tour dont le sommet atteindrait le ciel.