

Pédagogie universitaire et formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères dans les ENS au Cameroun

Erick-Achille NKO'O BEKONO, Université de Bertoua

E-mail : erickachillen@gmail.com

Résumé

Dans un contexte de professionnalisation des enseignements, la formation initiale des enseignants des langues étrangères nécessite des méthodes et stratégies actives et de qualité qui prennent en compte les besoins de formation des apprenants ainsi que l'environnement dans lequel ils apprennent. Bien plus, ces méthodes et stratégies pédagogiques doivent cadrer avec les canons de la pédagogie universitaire innovante qui exige elle-même des activités pédagogiques et des ressources didactiques variées.

Cette étude, essentiellement qualitative, a pour objectif d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants dans la perspective du développement des compétences académiques, linguistiques et professionnelles des élèves-professeurs en situation de formation professionnelle initiale dans les Ecoles normales supérieures au Cameroun. Du point de vue méthodologique, notre étude s'appuie sur des entretiens avec les enseignants des Ecoles normales supérieures ainsi que sur des observations de leurs pratiques de classe. Les résultats obtenus montrent qu'il existe effectivement une pédagogie universitaire dans la formation initiale des élèves-professeurs des langues étrangères dans les Ecoles Normales Supérieures au Cameroun. Parmi les méthodes répertoriées, il y a la pédagogie inversée, la pédagogie hybride, l'approche expositive. Les résultats de cette étude ouvrent la voie à la connaissance des méthodes et pratiques pédagogiques pour mieux motiver les apprentissages dans les écoles normales supérieures au Cameroun.

Mots-Clés : pédagogie universitaire, formation initiale, langues étrangères, Ecole Normale Supérieure

Abstract:

In a context of professionalization of teaching, the initial training of foreign language teachers requires active and quality methods and strategies which take into account the training needs of learners as well as the environment in which they learn. Moreover, these teaching methods and strategies must fit with the canons of innovative university pedagogy which itself requires varied educational activities and teaching resources.

This study, essentially qualitative, aims to analyze the educational practices put in place by teachers with a view to developing the academic, linguistic and professional skills of student teachers in initial professional training situations in Higher Teacher's Training Schools in Cameroon. From a methodological point of view, our study is based on interviews with teachers from Higher Teacher's Training Schools as well as observations of their classroom practices. The results obtained show that there is indeed a university pedagogy in the initial training of student teachers of foreign languages in Higher Teacher's Training Schools in Cameroon. Among the methods listed, there is inverted teaching, hybrid teaching, and the expository approach. The results of this study pave the way for knowledge of teaching methods and practices to better motivate learning in higher education colleges in Cameroon.

Keywords: university pedagogy, initial training, foreign languages, Higher Teacher's Training Schools

Introduction et problématique

Ces dernières années au Cameroun, comme dans de nombreux pays au monde, les systèmes de formation sont au centre des préoccupations des politiques publiques en matière d'éducation. Pour ce qui est de la formation professionnelle initiale des enseignants, elle est considérée comme un enjeu primordial face à la demande sans cesse croissante de la qualité de l'éducation (Tchamabe, 2015). En tant qu'élément essentiel dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, elle fait l'objet d'une orientation particulière, clairement définie et mise en œuvre à travers la Stratégie nationale de l'éducation (2020). Bien entendu, il faut clairement souligner que, cette qualité recherchée dans le système éducatif camerounais passe également par une bonne formation initiale des élèves-professeurs des ENS¹ et particulièrement ceux des filières « langues étrangères ».

En effet, l'enseignement des langues étrangères, quel que soit le niveau scolaire ou académique des étudiants, exige des compétences professionnelles et innovantes de la part de l'enseignant. Relativement à cette exigence, la formation initiale des élèves-professeurs des ENS se doit d'être ce que Rochat, et Dumon (2004) appellent un levier de pédagogie moderne et innovante afin de motiver des apprentissages de qualité. Parlant de la préparation au métier d'enseignant des langues étrangères, elle devrait leur permettre de développer de manière significative leurs compétences et identités professionnelles. Bien plus, elle pourrait, dans le cadre de la formation continue, permettre de renouveler, d'améliorer et de contextualiser leurs méthodes et pratiques pédagogiques pour une meilleure implémentation de l'Approche Par Compétence (APC). Ainsi, pour que cet objectif de formation soit atteint, le formateur doit lui-même être apte à enseigner. Il doit être capable de convoquer, dans des situations didactiques différentes, des approches pédagogiques qui répondent aux particularités des étudiants et celles de l'environnement d'étude.

Depuis l'avènement de l'enseignement universitaire de masse et des TIC, l'environnement d'étude et les aspirations des étudiants se sont considérablement modifiés (Altet, 2009). Ce qui a entraîné un changement du rapport au savoir et une remise en question des pratiques pédagogiques traditionnelles au sein des universités (Loila et Romainville, 2008). Depuis lors, des nouvelles formes d'enseignement-apprentissage sont apparues exigeant des enseignants du supérieur des pratiques pédagogiques de qualité et donc une pédagogie universitaire de qualité.

En effet, la pédagogie universitaire en tant qu'ensemble de méthodes, procédés, techniques et activités pédagogiques mobilisés dans l'enseignement supérieur, a pour finalité de motiver les apprentissages. Elle permet, dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères, de motiver les apprentissages, de développer des compétences professionnelles et linguistiques nécessaires au métier enseignant. Pourtant, certains étudiants interrogés disent ne pas être motivés par les enseignements reçus au cours de leur formation. Plusieurs raisons comme la qualité peu reluisante de l'enseignement et des contenus, l'environnement d'apprentissage et la pertinence des méthodes pédagogiques pourraient expliquer cette démotivation. Au regard de ce constat, il nous a semblé nécessaire

¹ Ecole Normale Supérieure

de nous intéresser aux pratiques enseignantes, notamment les méthodes pédagogiques utilisées dans la formation initiale des enseignants des langues étrangères dans les ENS. Ces démarches et méthodes nous intéressent parce que, nous pensons que, quel que soit la nature d'un programme d'étude, les pratiques et méthodes de l'enseignant peuvent renforcer son attractivité, rehausser sa valeur et susciter l'intérêt des étudiants. D'où l'importance de cette étude, la première du genre, qui a pour objectif de d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants dans la perspective du développement des compétences linguistiques et professionnelles des élèves-professeurs en situation de formation professionnelle initiale dans les ENS de Bertoua, Maroua et Yaoundé. Ainsi, les résultats de obtenus ouvriront la voie à la connaissance des méthodes et pratiques pédagogiques pour mieux motiver les apprentissages dans les écoles normales supérieures au Cameroun et certainement un meilleur accompagnement pédagogique des enseignants des LE² des ENS.

Notre étude commence par retracer de manière sommaire l'historicité de l'enseignement supérieur au Cameroun avant de revenir sur la diversité estudiantine au sein de l'université camerounaise. Par la suite, nous aborderons l'historicité de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun, les contenus d'enseignement des langues étrangères dans les ENS et enfin nous présenterons la méthodologie de recherche et nos résultats que nous discuterons.

1. L'enseignement supérieur au Cameroun

L'enseignement supérieur au Cameroun est constitué par l'ensemble des enseignements post-secondaires assurés d'une part, par les institutions publiques et d'autre part, par les institutions privées agréées comme établissements d'enseignement supérieur par l'État. Son histoire et ses métamorphoses sont étroitement liées à celle de la mise en place de l'Etat (Bouopda, 2016).

En effet, après son indépendance en 1960, l'un des problèmes majeurs que rencontre l'Etat du Cameroun était le besoin de disposer de cadres nationaux qualifiés, afin de pourvoir les postes de responsabilités dans la fonction publique. Avant l'indépendance, la plupart des Camerounais poursuivaient leur formation universitaire à l'étranger mais l'enseignement qu'ils y recevaient n'était pas adapté aux besoins de l'Afrique en général, et plus particulièrement du Cameroun.

C'est dans la logique de combler ces lacunes que l'Institut National des Etudes Universitaires (INEU) avait été créé en 1961 avec pour mission de former en deux ans une main d'œuvre dont l'administration publique avait fortement besoin. Un an plus tard, c'est-à-dire en 1962, l'Université fédérale du Cameroun sera créée. Evidemment, le passage du Cameroun d'un Etat Fédéral à une république unie en 1972 a eu pour conséquence directe la transformation de l'Université fédérale du Cameroun en Université de Yaoundé en 1973.

Convaincu que l'enseignement supérieur est le cycle de formation qui permet à un pays de se doter d'une main-d'œuvre qualifiée susceptible de conduire son développement économique et social, le gouvernement camerounais va entamer, à partir de 1993, un ensemble de réformes dans la perspective d'améliorer la qualité de l'offre de formation universitaire. C'est ainsi que six (06) nouvelles universités seront créées (l'Université de Yaoundé II,

² LE : Langue Etrangère

l'Université de Bamenda, l'Université de Buea, l'Université de Douala, l'Université de Dschang, et l'Université de Ngaoundéré). Et on 2023 créations de 3 autres universités.

Bien entendu, au moment de la réforme, la seule université du pays, l'Université de Yaoundé, était confrontée à un problème de croissance exponentielle du nombre d'étudiants. Bien plus, avec la crise économique, le Cameroun ne parvenait plus à poursuivre son système de bourses aux étudiants. Globalement, les réformes de l'enseignement supérieur mises en œuvre en 1993 ont permis de décongestionner l'Université de Yaoundé et d'offrir aux étudiants des opportunités plus vastes sur le plan pédagogique (Njeuma et al., 1999).

Après cette première vague de réformes qui ont abouti à la promulgation de la loi d'orientation de 2001, l'Etat du Cameroun va prendre la pleine mesure d'agrandir la carte universitaire en créant en 2010 l'Université de Maroua, puis, en 2019, les universités de Bertoua, Ebolowa et Garoua. Ceci dans l'optique de rendre la décentralisation effective.

L'une des conséquences de l'ensemble de ces refontes de l'enseignement supérieur est qu'elles ont complètement modifié le paysage universitaire en le rendant bipolaire avec d'une part, onze (11) universités publiques, et d'autre part, plus d'une centaine d'institutions d'enseignement privé.

On peut ainsi dire que l'ensemble des réformes apportées depuis janvier 1993 ont su projeter l'enseignement supérieur dans l'avenir et ont permis d'améliorer la qualité de l'offre de l'enseignement supérieur afin qu'elle réponde, au mieux, aux besoins réels de l'économie du Cameroun.

2. La diversité estudiantine au Cameroun

L'enseignement supérieur camerounais a connu depuis la réforme de 1993, une spectaculaire expansion de son public avec une massification de l'université et des instituts privés de l'enseignement supérieur. En plus, avec l'intégration sous régionale, on note une proximité des frontières et une plus grande mobilité estudiantine (Bachir, 2020). Ce qui fait que les étudiants viennent de toute l'Afrique pour poursuivre leurs études dans les universités camerounaises. La conséquence de cet enseignement universitaire de masse est la diversification de la population estudiantine (Altet, 2009). Comme on peut le constater sur les campus des universités camerounaises, la population estudiantine présente une large diversité culturelle, linguistique, et même socio-économique.

Cette diversité est causée par la mobilité géographique des étudiants. En toute évidence, l'une des conséquences est l'hétérogénéité des besoins et des habitudes d'apprentissage qui en découlent. En outre, la massification précédemment évoquée fait des départements des langues étrangères des ENS des lieux de rencontres multiculturelles et de diversité sociale qui nécessitent qu'elles s'assurent d'un accès équitable et inclusif aux savoirs. Par ailleurs, la diversité des besoins et des styles d'apprentissage et les difficultés de communication dans les contextes multiculturels peuvent créer des malentendus entre les enseignants et les étudiants.

Dans un tel environnement, pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants locaux et internationaux, l'enseignant doit avoir des compétences interculturelles et d'intermédiation. Et s'il ne possède pas cette compétence, il serait nécessaire de le former. Car, savoir prendre en compte la diversité des étudiants permet de mieux orienter les décisions

de l'enseignant(e) dans ses stratégies pédagogiques. Cette connaissance est donc fondamentale parce qu'elle favorise un enseignement efficace, diversifié et différencié au sein d'un groupe d'apprenants. De manière plus concrète, cette diversité des étudiants nécessite l'adaptation des enseignants universitaires à une population estudiantine hétérogène (Loiola et Romainville, 2008) et une remise en question des stratégies pédagogiques traditionnelles.

3. Historicité de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun

De manière officielle, les langues étrangères ont été introduites peu avant les indépendances dans le cadre de la réforme du sous-système éducatif camerounais. L'objectif était de l'arrimer avec le modèle français pour un meilleur enseignement du français.

A notre avis, il existe trois générations de langues étrangères dans le système éducatif camerounais. La première génération est celle des langues locales comme l'arabe qui est la langue étrangère la plus ancienne et dont l'enseignement a commencé de manière informelle avec la pénétration de l'islam au Cameroun. En effet, l'enseignement de l'arabe commence de manière traditionnelle avec ce que Jean-Yves (1975) appelle « *l'école coranique* ». Comme son nom l'indique, l'école coranique est vouée principalement à l'étude du Coran (Tourneux, 2003) et dans une certaine mesure à l'apprentissage des Hadiths³. Son objectif n'est pas d'apprendre forcément à parler l'arabe mais de permettre à l'apprenant d'apprendre les principes fondamentaux de l'islam notamment la prière et les invocations (Santerre, 1973).

C'est au début des années 1960 que l'arabe est introduit dans l'offre d'éducation islamique au Cameroun (Takou, 2010). Comme nous le fait remarquer Elaziz Banoufe⁴ dans un entretien réalisé en 2023, « c'est sous le règne du Premier Ministre Ahmadou Ahidjo, que le mauritanien Mahmoud Bah a reçu l'autorisation du Secrétaire à l'éducation pour la mise sur pied des premières écoles franco-arabes au sein desquelles l'arabe sera enseigné ». S'inscrivant dans cette logique, on peut dire que l'arabe a un triple statut au Cameroun : celui de langue maternelle (pour les arabes choa⁵), de langue seconde ou de langue étrangère selon le lieu d'apprentissage.

La deuxième génération est celle constituée de l'allemand ensuite de l'espagnol qui ont été introduites sous la politique éducative coloniale. Ainsi, l'arabe, l'allemand et l'espagnol sont longtemps restées les seules langues vivantes étrangères enseignées dans l'enseignement secondaire francophone. C'est donc à la faveur de l'ouverture du Cameroun au monde que d'autres langues ont pu se faire une place dans le système éducatif.

La troisième génération, quant à elle, est celle du chinois et de l'italien introduites à partir de 2008. Parlant de la diffusion de la langue italienne au Cameroun, elle débute officiellement en 1995 à la suite des accords signés entre l'ambassade d'Italie à Yaoundé et l'Université de Dschang. Pour ce qui est du chinois, le Cameroun constitue l'un des pays ayant l'histoire d'enseignement du chinois la plus longue en Afrique, avec des enseignants formés à

³ L'Hadith, est un recueil des actes et paroles du prophète Muhammad (saw) et de ses compagnons, à propos de commentaires du Coran ou de règles de conduite

⁴ Entretien mené avec Elziz Banoufe, Secrétaire national à l'éducation islamique le 16 juin 2023 à Yaoundé

⁵ Les arabes Choas sont un peuple vivant dans le bassin du lac Tchad. On les retrouve dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, principalement dans les zones suivantes : Kousséri, Kolofata, Limani, Boundéri, Magdémé et Kossa, également dans ceux de Petté, Fadaré et au nord de Bogo

l'Ecole Normale (Badawe, 2022).). En effet, son enseignement commence à l'Institut des Relations Internationales du Cameroun en 1995. Au départ, il était destiné uniquement aux étudiants de l'IRIC. Puis, de manière progressive, il s'est ouvert au public au point d'être enseigné dans les établissements secondaires et à l'université.

4. Les contenus d'enseignement des langues étrangères dans les Ecoles Normales Supérieures au Cameroun

De façon générale au Cameroun, les ENS sont des institutions publiques de formation professionnelle des enseignants du secondaire et des Ecoles normales d'instituteurs (ENIEG). À ce titre, elles ont en charge la formation initiale et continue des enseignants des langues étrangères que sont l'allemand, l'arabe, le chinois, l'italien et l'espagnol. L'admission dans ces écoles se fait par voie de concours. Et, la formation est de trois (03) ans pour le premier cycle et deux (02) ans pour le second cycle.

Par ailleurs, il incombe à ces ENS, la responsabilité d'élaborer l'ensemble des contenus glottodidactiques destinés à la formation initiale des futurs enseignants du secondaire. Ainsi, il existe deux types de contenus didactiques des langues étrangères dans les ENS. Le premier type est constitué de contenus purement linguistiques et académiques. C'est donc une formation axée sur les compétences langagières. Le second type est constitué de contenus relatifs à la pédagogie et ayant trait aux techniques et stratégies d'enseignement.

La réforme universitaire qui a chronologiquement suivi celles du primaire et du secondaire, il y a quelques années, a entraîné un changement de paradigme dans la gouvernance. Face à ce nouveau contexte de professionnalisation de l'enseignement supérieur, il s'est avéré nécessaire de revoir les programmes d'enseignement. C'est ainsi que la plupart des écoles de formation relevant de l'enseignement supérieur se sont engagés à réviser et même à harmoniser leurs programmes d'étude afin de les arrimer aux standards internationaux.

C'est dans la perspective de doter le Cameroun d'un enseignement supérieur de qualité que la plupart des programmes d'enseignement comme celui de l'espagnol et de l'allemand ont été harmonisés. Cependant, aucune ENS n'applique le programme harmonisé (Mazoua, 2021) et ne respecte le volume horaire.

Pour ce qui est de l'arabe, le chinois et l'italien, on ne note pas encore la nécessité d'une harmonisation des programmes car, il s'agit des disciplines exclusives à l'ENS de Maroua. D'après ce qui précède, il est clair qu'il existe des inégalités dans la formation des élèves professeurs des langues étrangères dans les ENS. Ces dernières sont la conséquence du manque d'harmonisation des contenus d'enseignement car tous les étudiants ne suivent pas exactement le même programme. C'est pourquoi cette étude ambitionne d'analyser les pratiques pédagogiques en contexte universitaire, dans le but de dresser un répertoire des pratiques les plus et les moins utilisées. La partie qui suit ressort la méthodologie utilisée à cet effet.

5. Méthodologie

Cette étude est une recherche qualitative qui se base principalement sur l'analyse documentaire, l'observation et les recherches de terrain dans les ENS de Bertoua, Maroua et Yaoundé. Elle a été menée dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Elle porte sur une population constituée de vingt (20) enseignants de langues

étrangères choisis de manière aléatoire dans les filières des départements des langues étrangères desdites écoles. Ils enseignent pour la plupart, l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol et l'italien. Nous avons porté notre choix sur ces écoles normales parce que c'est effectivement en leur sein que les langues étrangères sont enseignées.

Pour répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien et l'observation comme outils de collecte de données. Ainsi, lors de la transcription des résultats, nous avons attribué des codes aux participants de l'étude : X1, X2, X3, X4, X5, X6... Nous les avons rassurés du respect de l'anonymat et de la confidentialité de leurs informations.

Tableau 1 : aperçu de l'échantillon de l'étude

LANGUES ETRANGERES	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	DIPLOMES
ALLEMAND	03	DOCTORAT
ARABE	06	DOCTORAT
CHINOIS	03	DOCTORAT
ESPAGNOL	05	DOCTORAT
ITALIEN	03	DOCTORAT

Source : Auteur (2024)

6. Présentation des résultats

Nous avons mené à la fois des entretiens et des observations. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats des entretiens avant de présenter les résultats des observations.

6.1. Résultats des entretiens

Ils sont structurés ainsi qu'il suit.

6.1.1. De la Planification des enseignements

L'ensemble de nos participants affirment organiser et planifier les enseignements qu'ils dispensent. C'est le cas de l'enseignant X1 qui dit : *« j'organise et planifie mes enseignements en un ensemble d'activités pédagogiques qui prennent en compte la nature de l'apprenant, son niveau d'étude ainsi que son environnement d'étude »*. Allant dans le même sens, le participant X9 dit *« je prépare généralement mes cours avant de les dispenser et je mène des recherches pour les améliorer »*. Étant donné que la pédagogie nécessite que les objectifs soient clairement définis, certains préparent leurs cours dans l'optique de les réaliser. A cet effet, l'enseignant X15 nous fait savoir que *« mes cours, je les prépare sur la base des objectifs pédagogiques préalablement fixés »*. Le participant X2 dit, *« je prépare mes cours sur la base du descriptif que l'administration met à ma disposition. J'élabore mes cours en m'appuyant sur ce que l'administration attend de moi en terme de réalisation des objectifs »*. Avec internet et la démocratisation du savoir, certains enseignants sont convaincus que leurs étudiants pourraient avoir des connaissances et compétences qu'ils n'ont pas. A ce sujet, l'enseignant X11 déclare que, *« je reste convaincu que les élèves-professeurs ont généralement des compétences qui vont parfois au-delà de celles de certains leurs formateurs. Du coup, j'ai le devoir de bien préparer mon cours afin de ne pas balbutier devant mes étudiants »*.

6.1.2. Des outils pédagogiques

Quand les enseignants de langues étrangères des ENS préparent leurs cours, ils préparent également les outils pédagogiques qui vont avec/ le participant X9 nous affirme que « *quand je prépare mes cours, je vois l'outil pédagogique qui va avec. Bref je prends ce qui est à ma portée : le plus facile* ». Cependant, tous n'utilisent pas d'outils des outils pédagogiques. Par exemple, le participant X18 nous dit que « *c'est vrai, je n'utilise pas d'outils pédagogiques tout le temps, mais il m'arrive souvent d'utiliser le PowerPoint* ».

6.1.3. Des méthodes pédagogiques

D'après nos entretiens, les enseignants utilisent plusieurs approches pédagogiques comme le déclare le participant X10 « *dans mes cours, je convoque plusieurs approches pédagogiques. Je peux citer par exemple : la pédagogie inversée, la pédagogie hybride. J'utilise aussi la méthode magistrale et bien d'autres méthodes dépendamment de la nature du cours à dispenser* ». C'est de cas pour l'enseignant X12 qui affirme que « *Pour un même cours, il m'arrive d'utiliser plusieurs méthodes pédagogiques* ». Le participant X3 lui, avoue que « *dans mes cours, je n'utilise que la méthode magistrale* ». Le participant X17 quant à lui nous dit, « *moi, dans mes cours de langues, j'utilise plusieurs approches notamment la pédagogie inversée, la méthode expositive, la méthode hybride* ». Allant dans le même sens, l'enseignant X 20 dit « *j'utilise plusieurs méthodes d'enseignement. Aujourd'hui avec les TIC, on ne peut plus s'enfermer dans une méthode précise. Moi je surfe généralement entre pédagogie de la classe inversée, pédagogie hybride en passant par les autres méthodes* ».

Au regard des entretiens, de manière général, nos participants déclarent préparer leurs cours avant de les dispenser. Ainsi, les pratiques et méthodes pédagogiques les plus déclarées lors de nos entretiens avec eux tournent autour des méthodes suivantes : la méthode magistrale, l'approche inversée, la pédagogie hybride. Malgré ces déclarations qui nous ont permis d'avoir une idée nette des pratiques pédagogiques dans la formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères, nous avons jugé nécessaire d'observer leurs de manière pratique leurs cours en classe.

6.2. Résultats de l'observation

Le but de l'observation faite des pratiques pédagogiques en gestion de classe était de vérifier la concordance entre ce qu'ont déclaré les enseignants lors de nos entretiens et ce qu'ils font réellement sur le terrain. Le tableau ci-dessus présente les résultats de nos observations.

Tableau 2 : résultats d'observation des pratiques enseignantes

ENS	Préparation et planification	Approche pédagogique
Bertoua	- Cours préparés et planifiés	-Méthodes magistrales - La pédagogie inversée -Pédagogie hybride

		-Approche éclectique,
Maroua	cours préparés et planifiés	-Méthodes magistrales - La pédagogie inversée -Pédagogie hybride -Approche éclectique,
Yaoundé	cours préparés et planifiés	-Méthodes magistrales - La pédagogie inversée -Pédagogie hybride -Approche éclectique,

Source : Auteur (2024)

Le tableau ci-dessus présente les résultats de nos observations des pratiques pédagogiques des formateurs des ENS. Nous entendons par pratiques observées, des activités en contexte réel d'enseignement.

Il ressort donc de manière explicite que, dans chacune des (03) trois ENS où nous avons observé les pratiques enseignantes, les formateurs planifient généralement leurs enseignements. Ils ne les préparent pas tous de la même façon et avec le même engouement. Il y en a qui accordent beaucoup de temps à la préparation de leurs leçons et cela est perceptible sur la qualité de leur syllabus. Il y en a d'autres qui, malheureusement, entrent dans les blocs pédagogiques sans avoir préparés leurs cours. Du coup, les méthodes pédagogiques convoquées ne correspondent pas avec la nature du cours.

7. Discussion des résultats

L'objectif du présent article était d'analyser les pratiques pédagogiques utilisées dans le cadre de la pédagogie universitaire relativement à la formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères. Les principaux résultats montrent que, dans le cadre de la pédagogie universitaire, plusieurs méthodes pédagogiques sont convoquées dans la perspective de transmettre des compétences aux élèves-professeurs des langues étrangères des ENS de Maroua, Bertoua et Yaoundé. Parmi la variété de méthodes mises en œuvre, on peut citer : la Méthode Magistrale ou expositive, la pédagogie inversée, la pédagogie hybride et l'approche éclectique.

En dépit de la pluralité de méthodes pédagogiques, il faut, cependant, relever que la méthode magistrale est la plus utilisée dans les cours destinés à la formation des élèves-professeurs des langues étrangères, particulièrement dans les premières années de formation. Peut-être parce qu'elle permet d'enseigner un nombre plus élevé d'étudiants d'une part et d'autre part, parce qu'elle permet de rompre avec les pratiques pédagogiques du secondaire. Du point de vue pratique, la démarche du formateur consiste à faire une présentation orale aux élèves-professeurs. Cette présentation qui s'adosse sur une approche magistrale est rarement soutenue par des outils de pédagogie modernes comme PowerPoint, diagrammes, diaporamas, cartes conceptuelles, etc.

Parmi les approches répertoriées, il y a également la pédagogie inversée qui a pris de l'ampleur avec l'avènement des TIC. Sans doute, avec l'évolution des TIC, la relation pédagogique entre apprenant, savoir et enseignant a été bouleversée. Ce mode d'enseignement consiste à inverser les rôles traditionnels d'apprentissage et exige des apprenants d'effectuer des recherches et de rédiger des notes avant la formation, pour qu'une fois en classe, ce temps soit utilisé pour exprimer les difficultés rencontrées et approfondir des notions en réalisant différentes activités d'apprentissage. Ainsi, le travail effectué dans l'amphithéâtre tourne autour d'un ensemble d'activités de groupe, favorisant les interactions entre l'enseignant et les apprenants, d'une part, et les apprenants entre eux, d'autre part. La pédagogie inversée place donc l'étudiant au centre du dispositif d'apprentissage favorisant ainsi une forme de pédagogie horizontale, plutôt que verticale comme c'est le cas dans le cours magistral.

Par ailleurs, avec la fermeture des écoles pendant la période du corona virus qui a secoué le monde entier en 2019, un autre type d'enseignement a pris place dans les pratiques enseignantes en milieu universitaire au Cameroun : *l'enseignement hybride*. En effet, selon Chew, Turner, et al. (2010), l'enseignement hybride est une combinaison ouverte d'activités d'apprentissages dispensée en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone. C'est donc une occasion d'intégrer les innovations et les avancées technologiques qu'offre l'apprentissage en ligne combiné à l'interaction et à la participation découlant des meilleures pratiques de l'apprentissage en présentiel.

Pour qu'un cours hybride soit attractif, il faut bien le penser, mieux le préparer et bien le planifier. En effet, concevoir un cours en pédagogie hybride nécessite que l'on respecte certaines étapes à savoir : l'élaboration du contenu, la formulation de stratégies, la création d'activités d'apprentissage et d'évaluation. Toutes ces activités sont destinées à maîtriser une ou plusieurs compétences (Leduc, Ménard, et Le Coguic, 2014). Pour cela, il faut absolument

- ✓ Définir clairement les objectifs d'apprentissage ou les compétences visées ;
- ✓ Structurer et scénariser les activités d'apprentissage ;
- ✓ Elaborer des ressources ;
- ✓ Concevoir l'évaluation des apprentissages ;
- ✓ Mettre en place le dispositif

Au-delà des méthodes évoquées par nos répondants, nous nous sommes rendu compte qu'ils s'inspiraient de l'ensemble de ces méthodologies en fonction des situations didactiques bien précises. Ce mélange des éléments d'une méthode avec une autre se comprend parce qu'en fait, une approche pédagogique peut être fructueuse dans une condition d'enseignement

particulière et peut être moins efficace dans une autre. Dans un tel contexte, l'enseignant est obligé de puiser dans chacune des méthodes qu'il connaît pour aider l'étudiant à apprendre : c'est *la méthode éclectique*. En effet, l'éclectisme n'est pas une approche en soi mais une approche tirant ses sources de diverses autres méthodes existantes pour créer ses principes et ses caractéristiques en fonction des besoins des apprenants.

Evidemment, ce choix d'une méthode par rapport à une autre nécessite que l'enseignant prépare bien son cours et choisisse des contenus et des outils pédagogiques diversifiés pouvant lui permettre d'atteindre ses objectifs pédagogiques (Lounis Oukaci, 2023). Cependant, s'il est vrai que les enseignants d'universités disposent d'une certaine liberté académique et même d'une certaine autonomie au regard de leurs enseignements, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils restent souvent concentrés sur les contenus d'enseignement au détriment de la pédagogie grâce à laquelle fonctionne l'université en tant qu'instance de transmission et de construction des savoirs (Allal, L. et Laveault, 2009). A ce sujet, nous pensons que l'ensemble des méthodes et stratégies pédagogiques utilisées par le formateur des élèves professeurs doit s'arrimer avec les canons de la pédagogie et la didactique universitaires qui exigent, comme le pensent, Ménard, Hoffmann, Boucheret Riopel et al. (2020), des activités et des ressources didactiques variées.

Conclusion

L'enseignement supérieur est un domaine en constante évolution. De ce fait, il est crucial pour les enseignants de comprendre les théories et les pratiques pédagogiques modernes pour garantir une formation efficace et de qualité aux étudiants.

Cette étude intitulée « Pédagogie universitaire et formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères dans les ENS au Cameroun » avait pour objectif de d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans la perspective du développement des compétences académiques, linguistiques, numériques et professionnelles des élèves-professeurs en situation de formation initiale dans les Ecoles normales supérieures au Cameroun. Comme outils de collecte de données, nous avons utilisé le guide d'entretien et avons fait des observations des pratiques enseignantes dans l'optique de voir la concordance entre les déclarations de nos participants et leurs pratiques réelles.

Au terme de notre étude, il apparaît que la pédagogie universitaire est pratiquée dans la formation initiale des enseignants des langues étrangères des Ecoles normales supérieures au Cameroun. Les enseignants dispensent leurs cours même s'ils ne les préparent pas avec le même engouement. Ils convoquent également dans leurs pratiques, des méthodes pédagogiques variées. Parmi les méthodes de la pédagogie universitaire et même de la pédagogie numérique, il y a la pédagogie inversée, la méthode hybride, la méthode expositive et la méthode éclectique qui est un mélange méthodologique.

En dépit de la qualité des enseignements qui cadrent avec la vision du gouvernement qui est de professionnaliser les enseignements, il faut, cependant, relever que certains enseignants accordent encore plus d'importance aux contenus plutôt qu'aux méthodes d'enseignement. Sans prétendre avoir abordé tous les aspects de la pratique pédagogique universitaire dans la formation professionnelle initiale des enseignants des langues étrangères, cette étude ouvre la voie à la connaissance des méthodes et pratiques pédagogiques pour mieux motiver les apprentissages dans les écoles normales supérieures au Cameroun.

Références bibliographiques

Allal, L. et Laveault, D. (2009). *Assessment for Learning : évaluation-soutien d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), Pp99-106. URL : <https://www.erudit.org/en/journals/mee/1900-v1-n1-mee01394/1024956ar/abstract/.pdf>

Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants. Dans J. Clanet (dir.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations* (p. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bachir B. (2020). La formation des étudiants étrangers à l'université de Maroua : les contraintes et les défis d'une intégration académique et sociale. In Bachir Bouba (dir) *Education, formation et apprentissage en contexte culturel camerounais*, Douala, Edi-CAD.

Badawe, J. P. (2022). Les apprenants de la langue chinoise au Cameroun : Motivations, enjeux et défis. *Revue d'Études Sino-Africaines*, 1(1), 139–151. <https://doi.org/10.56377/jsas.v1n1.3951>

Bouopda, A. (2016). La genèse de l'enseignement supérieur au Cameroun, Pp1945-1965 URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01362324/document.pdf>

Cabana, M. et Bédard, D. (2021). Microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur pour les enseignants : incidences sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3), URL : <https://doi.org/10.4000/ripes.3599.pdf>

Chew, E., Turner, D. A., et Jones, N. (2010). In Love and War: Blended Learning Theories for Computer Scientists and Educationists. In F. L. Wang, J. Fong et R. C. Kwan (Eds.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* (pp. 1-23). Hershey, PA : IGI Global.

Clermont G., Steve B. et Marie B. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral ? URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1073363>

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. URL : <https://rfp.revues.org/2168#>

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 93-110. URL : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178.pdf>

Fouda N. et Awono O. (2012). Les reformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais, Pré-Conférence de l'IIPE à Dakar le 14 novembre 2012 « Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets », URL : <https://s1084e755aa436055.jimcontent.c>

Gonondo J. et Djiraro M. (2021). Développement de l'enseignement de la langue chinoise au Cameroun : enjeux et perspectives. URL :

https://www.researchgate.net/publication/360554512_Developpement_de_l'enseignement_de_la_langue_chinoise_au_Cameroun_enjeux_et_perspectives

Jean-Yves M. (1975). Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun, Montréal, les presse de l'Université de Montréal.

Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiéc, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), <https://doi.org/10.4000/ripes.855>

Loiola, F.-A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(3). 529-535.DOI : [10.7202/029507ar](https://doi.org/10.7202/029507ar).

Lounis Oukaci (2023). Pédagogie de l'enseignement supérieur et didactique, Editions universitaires européennes, paris, France.

Mariane F. , et Wouters P. (2013). Pédagogie universitaire. In Dictionnaire des concepts de la professionnalisation , Pp 201-204, URL : <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-201.htm>

Mazoua, V. (2021). La formation des enseignants de langues étrangères dans les Ecoles normales supérieures (ENS) du Cameroun : quel profil de sortie ? In Georges Moukouti Onguedou et Gilles Kuitche Tale, *Enseignement des langues étrangères au Cameroun : dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline*, Yaoundé, CLE.

Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. et Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). URL : <https://doi.org/10.4000/ripes.2527>

Njeuma D. et al. (1999). La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun, rapport du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Enseignement Supérieur, URL : https://clearinghouse.adeanet.org/sites/default/files/docs/he_cameroon_fr.pdf

Rochat, J. et Dumon A. (2004). Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. In Berthiaume. D et Rege C. (dir). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et application pratiques : se développer au titre d'enseignant*, Berne, Peter Lang.

Santerre R. (1973). L'enseignement coranique dans une petite ville du Nord-Cameroun (Maroua), studdi Magrebini, Nuava Serie, Vol1.

Takou T. (2010). Evolution et situation actuelle de l'offre d'éducation privée islamique à Douala (Littoral-Cameroun) : 1963-2008, URL : <https://www.cceol.com> >

Tchamabe D. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun, chronique internationale. In Revue Formation et profession PP169-180, URL : <https://formation-profession.org>

Thierry C. et Gilles R. (2016). Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performance des structures et dispositifs. In Gestion et management public , Pp 61-85, URL : <https://www.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2016-3-page-61.htm>

Thierry P. (2021). Evaluer les étudiants. In comment enseigner dans le supérieur en 100 question réponses, Pp 122-189, URL : <https://www.cairn.info/comment-enseigner-dans-le-superieur-en-100-questio--9782807323025-page-122.htm>

Tourneux H. (2003). Le système vocalique dans le groupe « kotoko », in K. Lébikaza (éd.), Actes du 3ème Congrès mondial de linguistique africaine, Cologne, R. Köppe, p. 69-77.