Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

Nouvelles exigences du métier d'enseignant au Cameroun : décloisonnement des apprentissages, interdisciplinarité et développement des compétences transversales en classe de français

Christiane Mouto Betoko Bene,
Université de Yaoundé I, Cameroun

Reçu : février 2026 / Accepté : avril 2026 / Publié en ligne : juillet 2026

Résumé :

Au Cameroun, les programmes actuels, élaborés dans la logique de l'approche par les compétences, présentent de nouvelles exigences en termes de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ces programmes officiels invitent ainsi à une transformation de la profession enseignante. Toutefois, les constats faits sur le terrain révèlent l'absence de ces nouvelles exigences dans les pratiques des enseignants en classe de français. D'où l'objectif de cet article qui questionne les représentations de ce public d'enseignants au sujet des notions de « décloisonnement », d' « interdisciplinarité » et de « compétences transversales ». Pour ce faire, un questionnaire à méthodologie mixte a été administré à 50 enseignants de français issus de sept régions du Cameroun. Les résultats obtenus révèlent d'importantes confusions conceptuelles, un écart entre pratiques déclarées et difficultés effectives, ainsi qu'un déficit massif de formation. L'étude souligne ainsi la nécessité urgente d'adapter la formation initiale et continue des enseignants aux exigences réelles de l'approche APC/ESV.

Mots-clés : Nouvelles exigences, décloisonnement des apprentissages, interdisciplinarité, développement de compétences transversales, classe de français

New Requirements for the Teaching Profession in Cameroon: Decompartmentalization of Learning, Interdisciplinarity and Development of Transversal Skills in French Language Classes

Abstract :

In Cameroon, current curricula, developed within the competency-based approach framework, present new requirements in terms of teaching and learning methods. These official programs thus call for a transformation of the teaching profession. However, observations in the field reveal the absence of these new requirements in teachers' practices in French language classes. Hence, the objective of this article is to question the representations of this group of teachers regarding the notions of "decompartmentalization," "interdisciplinarity," and "transversal skills." This approach is necessary for understanding current practices with a view to adapting initial training to an ever-evolving educational environment. Through a mixed-method questionnaire administered to 50 French teachers from seven regions of Cameroon, the results reveal significant conceptual confusions, a gap between declared practices and effective difficulties, and a massive training deficit. Thus, the study underscores the urgent need to adapt initial and continuing teacher training to the actual requirements of the CBA.

Keywords : New requirements, decompartmentalization of learning, interdisciplinarity, development of transversal skills, French language class

Introduction

Le Cameroun, pays bilingue (français-anglais), compte deux sous-systèmes éducatifs, l'un anglophone et l'autre francophone. Dans ce contexte, la langue française est donc « langue étrangère » pour les uns, et « langue seconde » pour les autres. Avec la réforme des années 2012, on parle désormais de « français première langue (FL1) » dans le sous-système éducatif francophone, et de « français deuxième langue (FL2) » dans le sous-système anglophone. Cette désignation de FL1 souligne le double statut du français dans le sous-système francophone : à la fois objet d'enseignement (discipline scolaire) et langue d'enseignement (médium pour toutes les autres disciplines).

Depuis cette réforme, il est recommandé aux enseignants de français dans le sous-système éducatif francophone d'organiser leurs contenus autour « d'activités intégrées et décloisonnées, afin de proposer aux élèves des apprentissages cohérents » (MINESEC/IGE, 2014-:7). Dans le même ordre d'idées, ces enseignants doivent désormais amener leurs apprenants à développer des compétences transversales étant donné que dans le sous-système éducatif francophone, la langue française « objet d'enseignement et langue d'enseignement, est nécessairement une discipline carrefour où se rejoignent toutes les autres disciplines » (MINESEC/IGE, 2014:7). Nous convenons donc avec Pélissier (2019) que « pour la réussite du déroulement d'activités décloisonnées, les enseignants doivent non seulement se sentir concernés par la discipline qu'ils enseignent, mais également par le développement de compétences transversales permettant aux apprenants de relier entre eux différents savoirs ».

Or, à l'occasion des descentes sur le terrain effectué dans le sous-système éducatif francophone, nous faisons le constat selon lequel les enseignants de français première langue ont des connaissances relatives à ces nouvelles exigences de leur discipline d'enseignement bien que ces dernières soient absentes dans leurs pratiques de classe. Cette situation révèle un écart significatif entre les recommandations officielles et les pratiques effectives en classe. Dès lors, nous voulons répondre à la question suivante : Comment les enseignants de français première langue (FL1) se représentent-ils ces nouvelles exigences méthodologiques ? C'est dans cette perspective que la présente étude a pour objectif principal d'identifier les représentations des enseignants de FL1 du sous-système éducatif francophone quant aux nouvelles exigences méthodologiques de l'APC/ESV, en vue d'adapter la formation initiale et continue aux besoins réels du terrain. Pour ce faire, nous allons interroger ces représentations par le biais d'un questionnaire dans l'optique de les analyser, à travers les questions secondaires suivantes : quelles sont les représentations des enseignants de FL1 au sujet du décloisonnement, de l'interdisciplinarité et des compétences transversales ? Dans quelle mesure ces représentations influencent-elles leurs pratiques de classe ?

1. Cadrage théorique

Afin d'identifier la façon dont les enseignants de FL1 se représentent les nouvelles exigences méthodologiques de l'APC/ESV au premier cycle, nous allons nous appesantir sur les concepts clés et la littérature propres à cette étude.

1.1. Les représentations

En didactique «la notion de représentation a été définie pour désigner des systèmes de connaissance qu'un individu mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2013 :195). D'après Garnier et Sauvé (1999 :66), le concept de représentations comporte « […] des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forgent les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. ». Ainsi, les représentations des enseignants

sont les idées, les croyances et les images qu'ils se font de leur métier, de leurs élèves, de leurs pratiques et de leur environnement. En effet, ces représentations se reflètent dans le choix des modalités pédagogiques qui peuvent être plus ou moins variées, flexibles, innovantes ou évaluatives (Trinquier, 2013). En outre, dans le domaine de la didactique des langues-cultures, les différentes représentations qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, vis-à-vis de la langue elle-même d'une part et, vis-à-vis de son enseignement-apprentissage d'autre part « pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement» (Cuq, 2003 :215). D'où la nécessité d'une étude sur les représentations des enseignants au sujet du décloisonnement des apprentissages et l'interdisciplinarité.

1.2. L'interdisciplinarité

Parlant du concept d'interdisciplinarité, nous tenons à signaler qu'il peut être source de confusion autant dans ses définitions que dans son application du fait de sa proximité avec d'autres concepts. C'est la raison pour laquelle Ekotto (2017) estime que ce concept a pour origine la collaboration entre des disciplines voisines. Or, Payette (2001) pense que l'interdisciplinarité doit être comprise comme une intégration des différentes disciplines plutôt qu'une simple coopération entre elles. Toutefois, Reverdy (2016) démontre qu'elle se pratique peu en classe : les séquences prétendument interdisciplinaires sont le plus souvent pluridisciplinaires, faute d'une vision intégrée des disciplines face à des questions complexes.

D'après Jonard-Dumontel (2017), il existe un point commun entre les concepts d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et de pluridisciplinarité[1] dans la mesure où ils permettent de mobiliser différentes disciplines pour travailler en équipe autour d'un projet ou d'un objet d'étude. Si Dias-Chiaruttini et Lebrun (2020) trouvent un point commun entre ces trois concepts, elles leur associent cependant un quatrième concept, celui de transversalité. Ces chercheurs considèrent que les relations du français avec les autres disciplines sont essentiellement transversales, car centrées sur une langue partagée. Étant donné que l'interdisciplinarité est considérée comme étant une pratique qui permet de décloisonner les disciplines et de favoriser l'apprentissage des élèves (Bilodeau, 2004), qu'en est-il du décloisonnement proprement dit ?

1.3. Le décloisonnement des apprentissages

Dans le cadre de l'enseignement du français, décloisonner les contenus renvoie à une réalité dans laquelle l'« enseignement évite de compartimenter les différentes composantes de la discipline français » (Soucy, 2022). Cependant, l'auteur insiste sur le fait que l'action de décloisonner peut se limiter à une simple juxtaposition des activités de « lecture, d'écriture et de communication orale ». Cette juxtaposition ne permettant pas de percevoir les relations entre les différents apprentissages, l'auteur recommande de procéder à une articulation des composantes du français. En effet, le décloisonnement constitue ainsi un choix pédagogique qui permet d'associer les différentes composantes du français autour d'un même objectif (Daunay, 2005). D'après cet auteur, les problèmes de décloisonnement font apparaître les réels enjeux de l'enseignement du français qui est une discipline partagée entre sa dimension transversale et le cloisonnement inhérents aux objets à enseigner, bien que « toutes les parties de l'enseignement du

[1] « L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle. Production d'une synthèse à partir de différentes sources de savoirs, la transdisciplinarité désigne ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse. […] Enfin, la multidisciplinarité ou pluridisciplinarité désigne la coexistence de plusieurs disciplines conservant chacune leur théorie et leur méthodologie monodisciplinaire. » (*Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 :138)

français soient connexes et solidaires et se prêtent un mutuel appui » (Daunay, *ibid*.). L'enseignement de cette discipline demeure donc cloisonné car les différentes activités de la classe de français sont toujours enseignées de manière indépendante sans qu'aucune relation ne soit établie entres elles. Or, selon Bilodeau (2004), « le développement des capacités langagières des élèves est l'objectif qui sous-tend le décloisonnement ». En d'autres termes, pour amener les apprenants de français à écouter, parler, lire et écrire, il faudra absolument décloisonner les contenus du cours de français. Le caractère transversal de cette discipline l'impose d'ailleurs dans l'optique d'un développement de compétences transversales.

1.4. Les compétences transversales

Les compétences de vie, encore appelées « compétences transversales » et bien d'autres, sont « des compétences transférables qui permettent aux individus de faire face à la vie quotidienne, de progresser et de réussir à l'école, au travail et dans leur vie sociale » (Beaucher, 2021). Au rang de ces compétences transversales, nous retenons « les compétences numériques, cognitives, socio-émotionnelles, capacité de travailler en équipe, communication, créativité, pensée critique, résolution de problèmes, persévérance, résilience, tolérance, empathie et capacité à apprendre tout au long de la vie » (Beaucher, 2012). Grâce à ces compétences transversales, l'enseignement du français pourrait favoriser l'interdisciplinarité tout en créant des liens entre les différentes activités de la classe de français (enseignement décloisonné). Qu'en est-il donc des pratiques enseignantes ?

2. Méthodologie

Pour mener à bien cette étude, nous avons opté pour une approche quantitative. Plus précisément notre étude a été transversale à visée descriptive. Cette dernière nous a permis d'obtenir des données quantifiables. La population cible était constituée par les enseignants de collèges et lycées d'enseignement général du Cameroun. Le questionnaire utilisé pour la collecte des données comportait 4 principales rubriques : Caractérisation des répondants, Connaissances théoriques, Données de perception, Pratiques de classe. Le questionnaire a été mis en ligne par le biais de *Google Form*. Suite au manque de base de sondage de tous les enseignants, la méthode d'échantillonnage des volontaires a été utilisée avec une taille d'échantillon de 196 selon la formule $n = \frac{Z^2 * p(1-p)}{e^2}$. Avec Z=quantile d'ordre alpha/2 (=1.96 pour alpha=5% suivant la loi normale centrée réduite, p=prévalence de ceux qui comprennent le décloisonnement des apprentissages (p=0.5 en cas de non-connaissance de la prévalence), et e= la marge d'erreur acceptable (e=0.07). Le questionnaire, diffusé anonymement en décembre 2024 sur une plateforme *WhatsApp* dédiée aux enseignants de français, a recueilli 50 réponses d'enseignants exerçant dans diverses régions du Cameroun.

3. Résultats

Les résultats sont présentés suivants les différentes rubriques du questionnaire. Cette partie est donc développée autour de quatre principaux axes à savoir les caractéristiques des répondants, les connaissances théoriques sur le décloisonnement des apprentissages et l'interdisciplinarité, les perceptions relatives aux compétences transversales et enfin les pratiques de classe en lien avec l'interdisciplinarité.

3.1. Caractérisation des répondants

Notre échantillon présente un profil diversifié mais révélateur de certaines tendances dans la profession enseignante au Cameroun.

Tableau 1 : Profil des répondants

Variable	Modalité	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Sexe	Féminin	32	64%
	Masculin	18	36%
Âge	26–35 ans	31	61,2%
	36–45 ans	19	38,8%
Formation académique	Enseignants formés	46	92%
	Enseignants non formés	4	8%
Formation (niveau)	Premier cycle	12	23,9%
	Second cycle	34	76,1%
Qualification (niveau d'études)	Master / Maîtrise / DEA / Doctorat	30	60%
	Licence	20	40%
Répartition géographique	Centre	20	40%
	Nord	9	18%
	Extrême-Nord	8	16%
	Adamaoua	6	12%
	Sud-Ouest	3	6%
	Littoral	2	4%
	Sud	2	4%
Classes enseignées	Enseigne à la fois premier et second cycle	48	96%
	Exclusivement premier cycle (5e, 4e)	2	4%

Le public est majoritairement féminin (64 %) et jeune. 61,2% ont entre 26 et 35 ans, 38,8 % entre 36 et 45 ans.

La majorité des répondants (46/50) sont constitués d'enseignants formés, soit 92% de l'échantillon total. Les uns sont formés pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (23,9%) et, les autres pour le second cycle (76,1%). Cette répartition montre une prédominance d'enseignants du second cycle, ce qui pourrait influencer leur approche pédagogique et leur maîtrise des concepts étudiés. Par ailleurs, un nombre important de ces enseignants sont des chercheurs confirmés avec 60% de diplômés de deuxième et troisième cycles (Master, Maîtrise, DEA et Doctorat), contre 40% de détenteurs d'une licence. Ce niveau de qualification élevé suggère une capacité théorique importante chez les répondants. Ce qui pourrait rendre d'autant plus significatif l'écart observé entre connaissances théoriques et pratiques de classe.

Les 50 répondants proviennent de 7 régions sur les 10 que compte le Cameroun. Cette diversité géographique permet de capturer une variété de contextes d'enseignement (urbain/rural, zones anglophones/francophones, etc.). La majorité des enseignants ont une expérience avérée sur le terrain avec des profils d'expérience allant de l'enseignant débutant au praticien expérimenté.

À l'exception de deux répondants qui enseignent exclusivement au premier cycle (5e, 4e), tous les autres (96%) interviennent à la fois dans des classes du premier cycle (6e, 5e, 4e, 3e) et du second cycle (2nde, 1ère, Terminale). Cette polyvalence dans l'enseignement constitue un atout pour la compréhension des enjeux du décloisonnement et de l'interdisciplinarité, puisque les enseignants

Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

sont confrontés à la diversité des niveaux et des besoins. Toutefois, cette polyvalence représente également un défi en termes de charge de travail et de spécialisation pédagogique.

3.2. Connaissances théoriques sur le décloisonnement des apprentissages et l'interdisciplinarité

Le profil ayant été dressé, il est à présent question de rentrer dans le vif du sujet en interrogeant les répondants sur les connaissances qu'ils ont des nouveaux concepts qui gouvernent désormais leur discipline d'enseignement.

3.2.1. Connaissances théoriques sur le décloisonnement des apprentissages

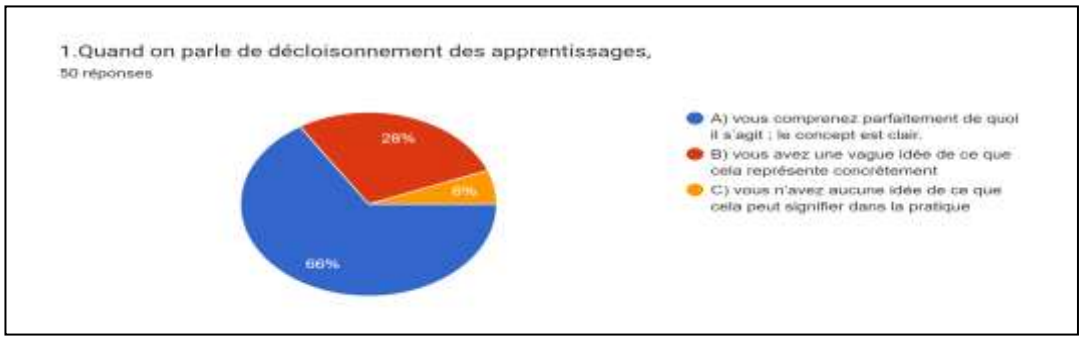


Figure 1 : Connaissance théorique du décloisonnement des apprentissages

La majorité des répondants (66%) affirment avoir une connaissance exacte du concept de décloisonnement des apprentissages. Pour 28% des répondants, il s'agit d'un concept vague. Tandis que 6% affirment n'avoir aucune idée à ce sujet. Malgré une connaissance déclarée importante, près d'un tiers des enseignants reconnaissent avoir des lacunes théoriques

.

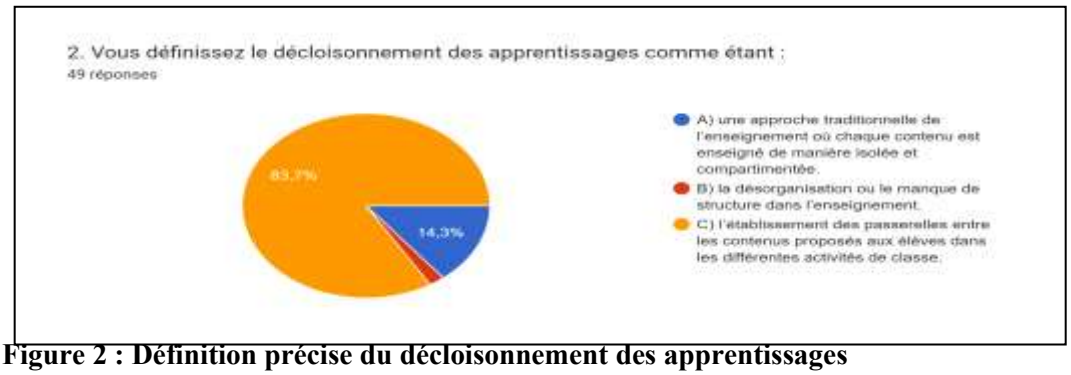
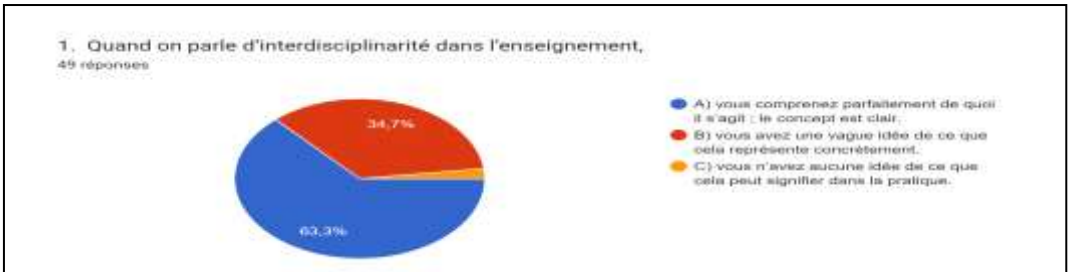


Figure 2 : Définition précise du décloisonnement des apprentissages

Pour ce qui est de la définition précise du concept, la majorité des répondants (83,7%) affirment en avoir une connaissance exacte. Cependant, 14,3% des répondants considèrent que le décloisonnement des apprentissages est une approche traditionnelle de l'enseignement où chaque contenu est enseigné de manière isolée et compartimentée. Il ressort ici une confusion conceptuelle non négligeable chez la plupart des enseignants. D'où la nécessité d'une clarification terminologique dans la formation initiale et continue.

3.2.2. Connaissances théoriques sur l'interdisciplinarité



Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

Figure 3 : Connaissance théorique de l'interdisciplinarité

La majorité des répondants (63,3%) affirment avoir une connaissance exacte du concept d'interdisciplinarité dans l'enseignement. Pour 34,7% des répondants, il s'agit d'un concept vague. Tandis que 2% affirment n'avoir aucune connaissance relative à ce sujet. Il s'avère que le niveau de connaissance déclarée ici est légèrement inférieur à celui du décloisonnement. Ceci pourrait sous-entendre une complexité conceptuelle plus importante

.

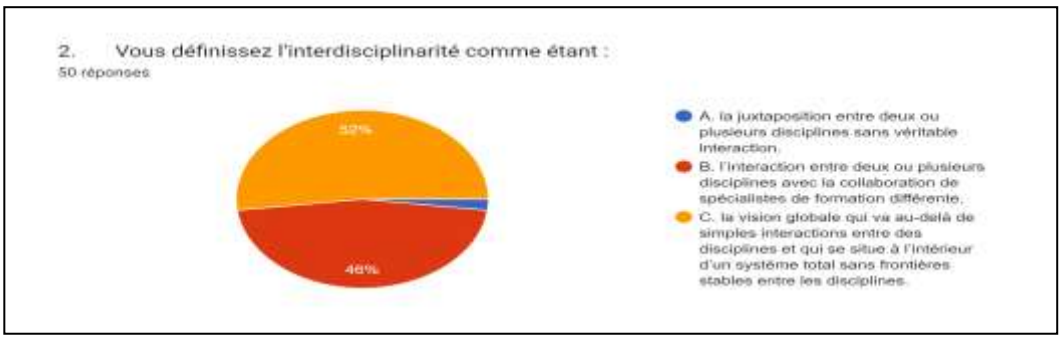


Figure 4 : Confusions terminologiques autour de l'interdisciplinarité

L'analyse des définitions révèle des difficultés plus importantes : la majorité des répondants (52%) ont une idée erronée du concept d'interdisciplinarité qu'ils confondent à celui de transdisciplinarité. Seuls 46% des répondants connaissent la définition exacte du concept. 2% des répondants l'assimilent à la notion de pluridisciplinarité. Cette confusion terminologique pourrait constituer un obstacle majeur à la mise en œuvre effective de l'interdisciplinarité en classe de français.

3.3. Données de perception relatives aux compétences transversales

À présent nous allons nous appesantir sur les attitudes des enseignants vis-à-vis des compétences transversales.

3.3.1. Attitudes face aux compétences transversales

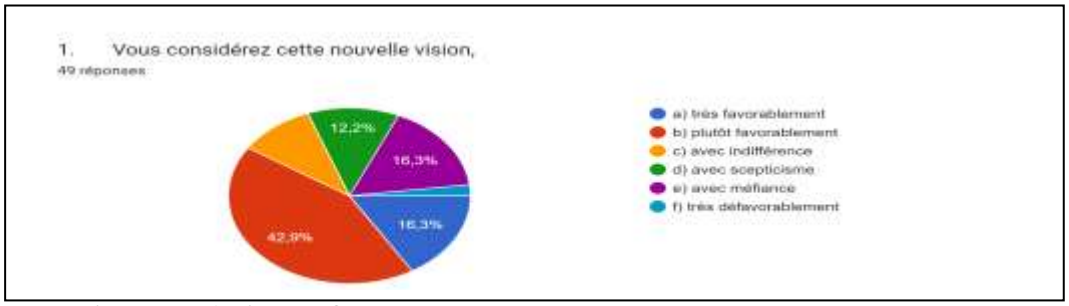


Figure 5 : Attitudes face au développement des compétences transversales

La majorité des répondants (42,9%) est plutôt favorable au développement de compétences dites « transversales » tel que recommandé par les programmes qui s'appuient sur l'APC/ESV. Toutefois, un nombre non négligeable de répondants se montrent méfiants (16,3%) et sceptiques (12,2%) vis-à-vis de cette nouvelle vision. Cette répartition des attitudes révèle une adhésion mitigée aux nouvelles orientations pédagogiques.

Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

3.3.12. Représentations du développement des compétences transversales

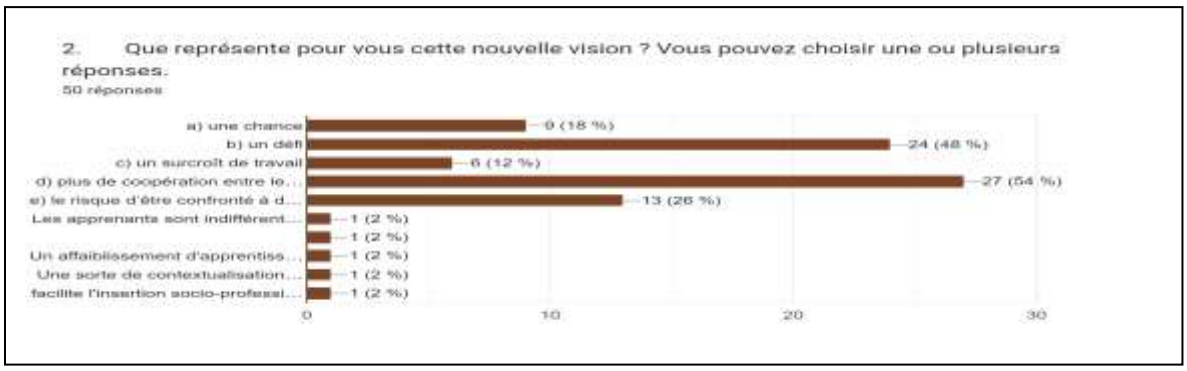


Figure 6 : Représentations du développement des compétences transversales

Pour la majorité des répondants, le développement des compétences transversales représente une opportunité pour plus de coopération entre les enseignants (54%) et un défi (48%). Par ailleurs, 26% de répondants y voient le risque d'être confrontés à des domaines disciplinaires peu ou mal connus et 12% se la représentent comme un surcroît de travail. Il est à noter que cette nouvelle vision constitue une chance pour 18% des répondants.

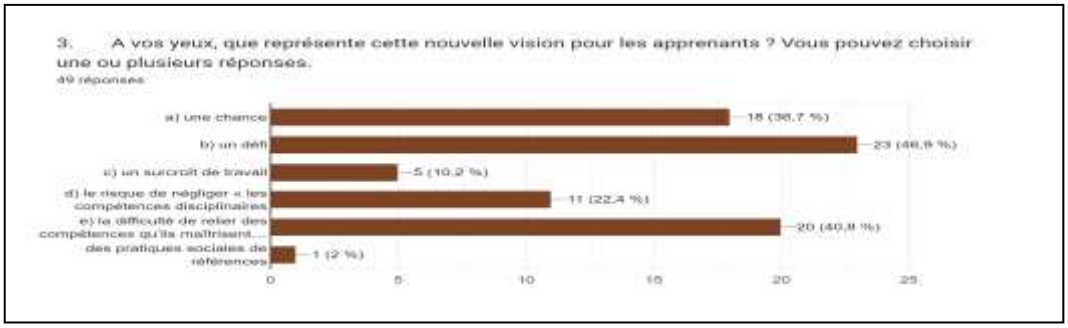


Figure 7 : Perception du développement des compétences transversales chez les apprenants

En ce qui concerne les apprenants, la majorité des répondants considèrent qu'il s'agit non seulement d'un défi pour les apprenants (46,9%) mais également d'une difficulté pour ces derniers à relier des compétences qu'ils maîtrisent mal. Pour un nombre non négligeable de répondants, il s'agit d'une chance pour ces apprenants (36,7%) d'une part, et du risque de les voir négliger « les compétences disciplinaires » d'autre part. Cette ambivalence dans les perceptions révèle des tensions entre approches traditionnelles et nouvelles exigences pédagogiques.

3.4. Pratiques de classe et interdisciplinarité

Au-delà des connaissances théoriques relatives au décloisonnement et à l'interdisciplinarité, il était nécessaire de vérifier l'engagement des répondants à leur mise en œuvre sur le terrain.

3.4.1. Pratique de l'interdisciplinarité en classe de français

Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

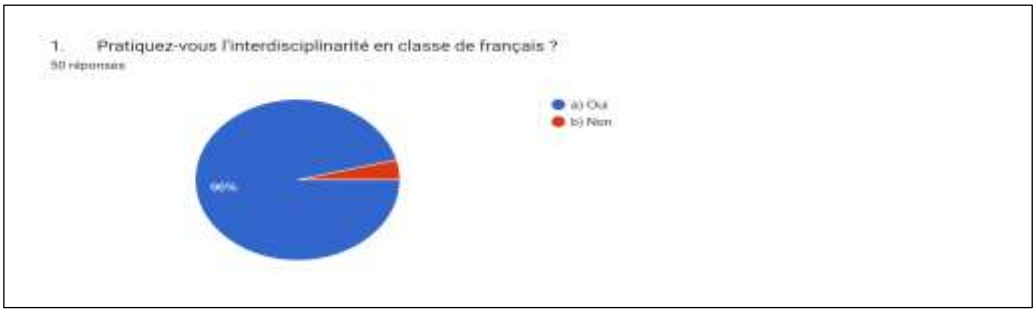


Figure 8 : Pratique déclarée de l'interdisciplinarité en classe de français

La majorité des répondants affirment pratiquer l'interdisciplinarité dans leur salle de classe (96%). Ces données contrastent énormément avec les déclarations précédentes sur la connaissance même du concept par un nombre non négligeable d'enseignants.

3.4.2. Projets/activités interdisciplinaires en classe de français

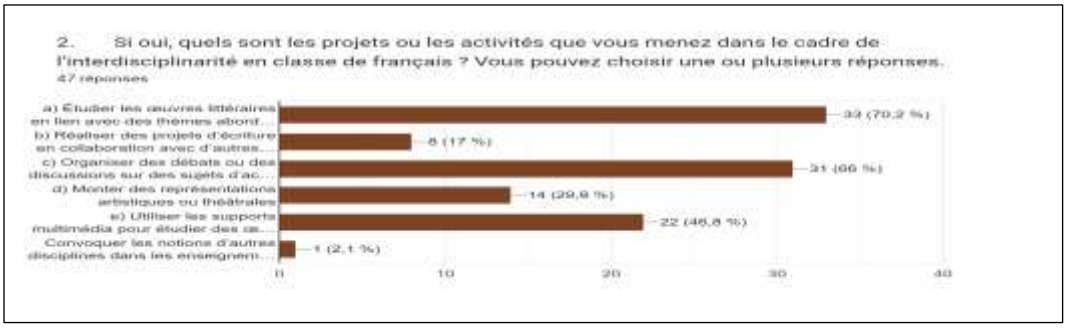
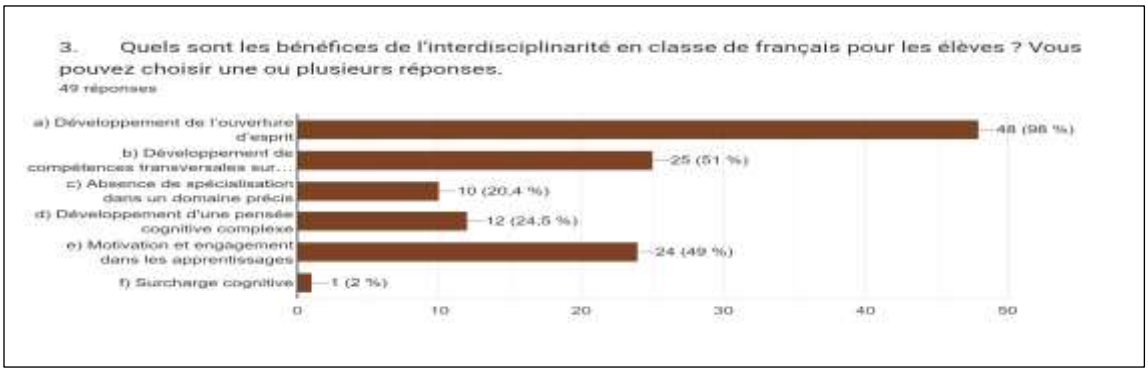


Figure 9 : Activités interdisciplinaires mises en œuvre en classe de français

Les répondants associent principalement le français aux activités suivantes dans le cadre de l'interdisciplinarité :

4. Étude des œuvres littéraires en lien avec des thèmes abordés dans d'autres matières telles que les sciences, la géographie, l'histoire (70,2%) ;
5. Organisation des débats ou des discussions sur des sujets d'actualité à l'occasion d'activités extrascolaires (66%) ;
6. Usage des supports multimédia pour étudier des œuvres littéraires (ex. : films, documentaires, etc. en lien avec les thématiques de l'œuvre) (46,8%).

3.4.3. Bénéfices de l'interdisciplinarité en classe de français



Les données recueillies révèlent que les enseignants identifient plusieurs bénéfices majeurs de l'interdisciplinarité pour les élèves. Le développement de l'ouverture d'esprit arrive en tête avec 98% des réponses, suivi du développement des compétences transversales (51%). La motivation et l'engagement dans les apprentissages constituent également un bénéfice significatif identifié par 59,6% des répondants. Il est intéressant de noter que 20,4% des répondants mentionnent l'absence de spécialisation dans un domaine précis comme un bénéfice, tandis que 2% évoquent la surcharge cognitive. Nous constatons que la majorité des enseignants reconnaissent l'importance de l'interdisciplinarité dans la construction d'apprentissages complexes et transférables, malgré les réponses minoritaires qui évoquent une compréhension ambiguë du concept de « bénéfice ».

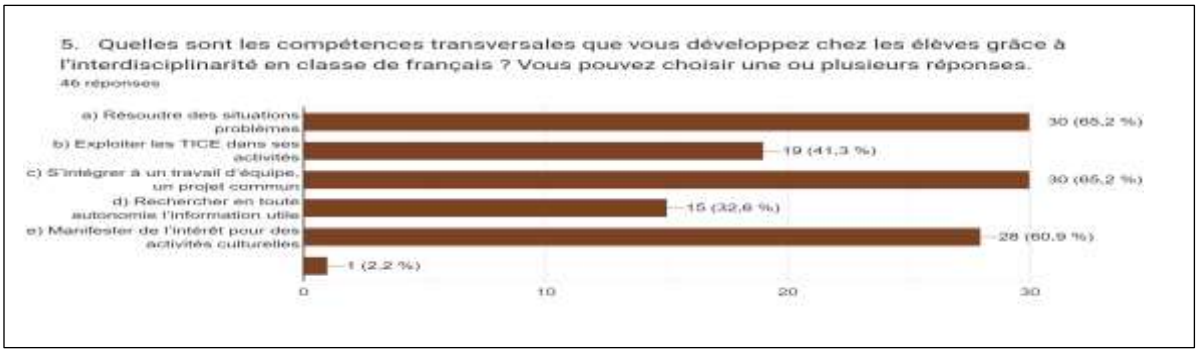
3.4.4. Obstacles à l'interdisciplinarité en classe de français



Figure 11 : Obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité en classe de français.

Il ressort de ce graphique que le manque de ressources et de supports constitue le premier obstacle à l'interdisciplinarité avec 79,2% des réponses, suivi par les difficultés à communiquer avec les enseignants d'autres disciplines (45,8%). En plus de ce double défi matériel et collaboratif, un nombre important de répondants mentionnent des difficultés d'évaluation (43,8%). Ce qui suggère l'absence d'outils d'évaluation adaptés aux activités interdisciplinaires.

3.4.5. Compétences transversales et interdisciplinarité



Les données montrent que la grande majorité des enseignants déclarent développer diverses compétences transversales chez leurs élèves. Il s'agit tout d'abord de la résolution de situations-problèmes (65,2%) et la capacité à s'intégrer à un travail d'équipe ou un projet commun (65,2%), suivie de la manifestation d'intérêt pour des activités culturelles (60,9%).

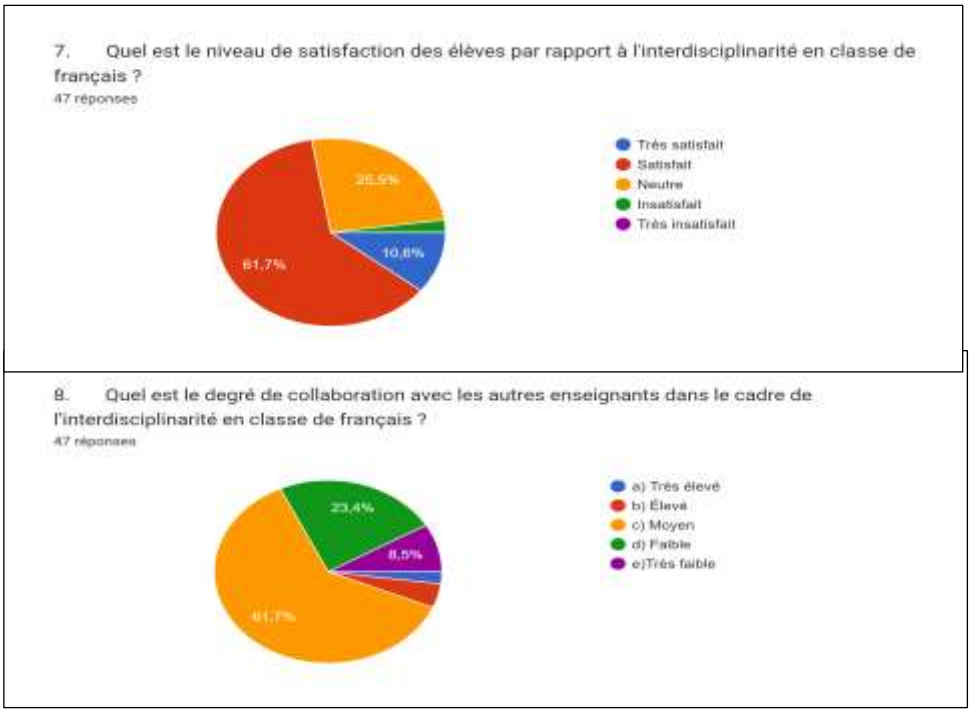
L'exploitation des TICE dans les activités (41,3%) et la recherche autonome de l'information utile (32,6%) constituent également des compétences développées par un nombre significatif d'enseignants. Cependant, ces déclarations qui contrastent avec les obstacles précédemment identifiés suggèrent soit une surestimation des pratiques effectives, soit une définition très large de ce qui constitue une compétence transversale dans les représentations des enseignants.

3.4.6. Disciplines associées aux activités interdisciplinaires en classe de français



Les enseignants associent principalement le français aux disciplines suivantes dans le cadre de l'interdisciplinarité : l'histoire-géographie (41%), l'éducation civique et morale (22,9%) et les sciences naturelles (47,9%). Cette préférence pourrait s'expliquer par la proximité thématique et la facilité d'établir des ponts conceptuels avec ces matières.

3.4.7. Satisfaction et collaboration dans le cadre de l'interdisciplinarité en classe



Concernant le niveau de satisfaction des élèves, les enseignants rapportent une perception globalement positive : 61,7% estiment que leurs élèves sont satisfaits, tandis que 10,6% les considèrent très satisfaits. Cependant, 25,5% adoptent une position neutre, ce qui pourrait

indiquer soit une difficulté à évaluer la satisfaction réelle des élèves, soit une satisfaction mitigée. Cependant, le degré de collaboration avec les autres enseignants présente une distribution préoccupante. La majorité des réponses indiquent une collaboration moyenne (61,7%). De plus, 23,4% et 8,5% des répondants déclarent respectivement un degré de collaboration faible et très faible. Ces chiffres corroborent les obstacles précédemment identifiés concernant les difficultés de communication entre enseignants de différentes disciplines. Ce qui questionne la nature réelle des pratiques interdisciplinaires mises en œuvre.

3.4.8. Ressources pour l'interdisciplinarité en classe de français

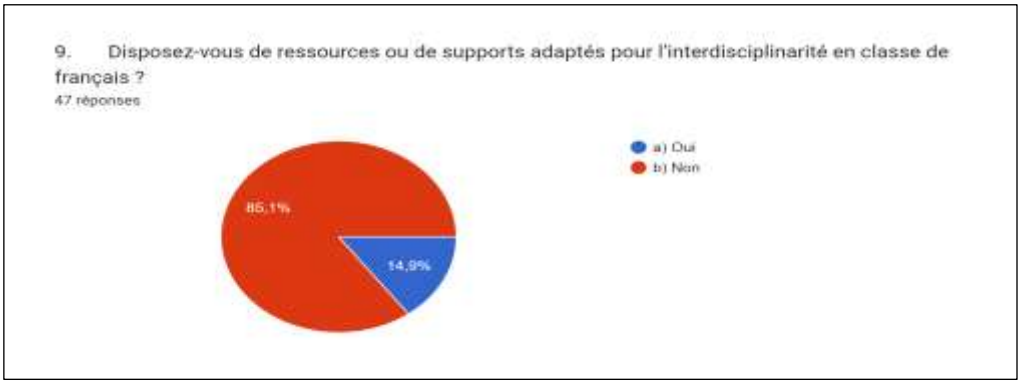


Figure 16 : Ressources disponibles et ressources souhaitées pour l'interdisciplinarité

Ces données révèlent que 85,1% des répondants déclarent ne pas disposer de ressources ou de supports appropriés pour l'interdisciplinarité. Seuls 14,9% affirment en disposer. Cette situation pourrait expliquer les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre effective de l'interdisciplinarité en classe de français.

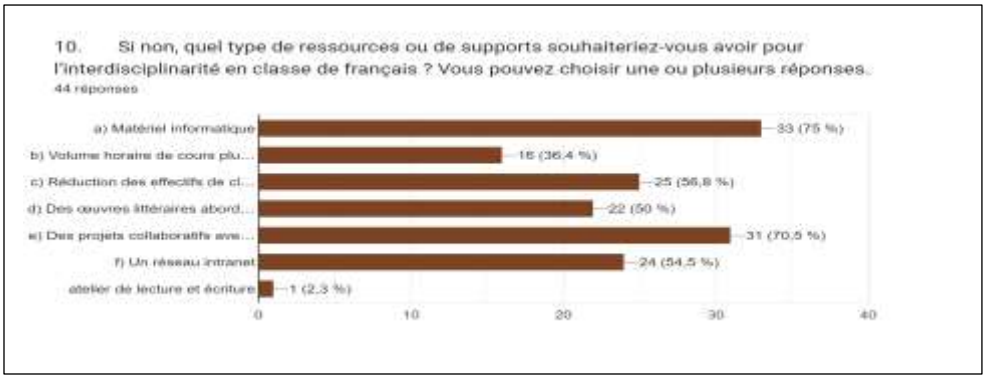


Figure 17 : Pratique du décloisonnement des apprentissages en classe de français

Concernant les ressources souhaitées, les enseignants expriment des besoins diversifiés. Le matériel informatique arrive en tête avec 75% des réponses, suivi des projets collaboratifs avec les enseignants d'autres disciplines (70,5%). La réduction des effectifs de classe ainsi que des œuvres littéraires abordant des thèmes pertinents pour d'autres matières sont réclamées par 56,8% et 50% des répondants respectivement. Un volume horaire de cours plus important (36,4%) et un réseau intranet (54,5%) complètent cette liste de besoins.

3.5. Pratiques de classe et décloisonnement des apprentissages

Après avoir examiné les pratiques de classe dans le cadre de l'interdisciplinarité, nous passons à présent à l'exploration de ces pratiques en lien avec le décloisonnement des apprentissages.

3.5.1. Pratique du décloisonnement en classe de français

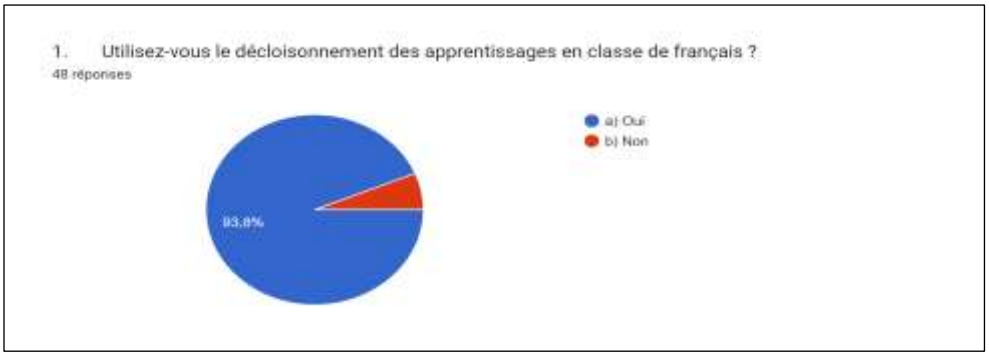


Figure 18 : Pratique du décloisonnement des apprentissages en classe de français

Une forte majorité des répondants (93,8%) affirment utiliser le décloisonnement des apprentissages en classe de français. Ce taux extrêmement élevé contraste fortement avec les connaissances théoriques déclarées précédemment.

3.5.2. Fréquence d'utilisation du décloisonnement



Concernant la fréquence d'utilisation, 29,8% des enseignants déclarent pratiquer le décloisonnement hebdomadairement, tandis que 25,5% l'utilisent quotidiennement et 17% mensuellement. Cependant, 25,5% reconnaissent l'utiliser rarement. Bien que ces données indiquent une intégration significative du décloisonnement dans les pratiques régulières, elles doivent être interprétées avec prudence au regard des confusions conceptuelles identifiées précédemment.

3.5.3. Impact du décloisonnement sur les résultats scolaires

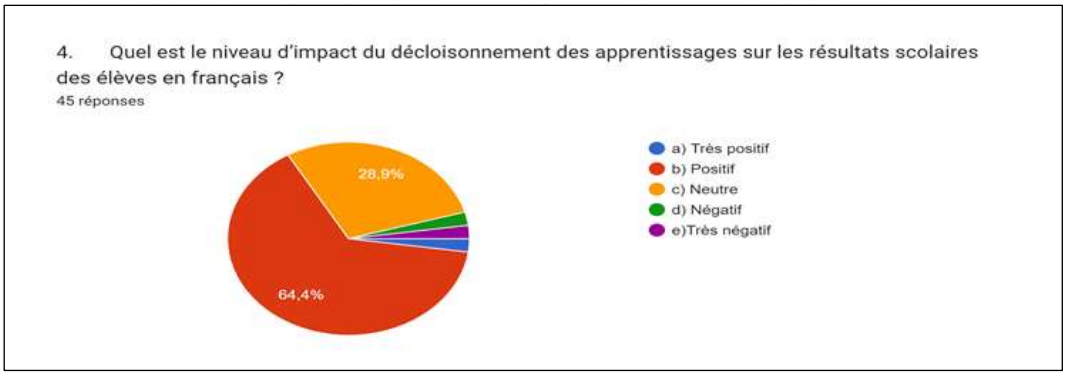


Figure 20 : Perception de l'impact du décloisonnement sur les résultats scolaires

Les enseignants perçoivent majoritairement un impact positif (64,4%) du décloisonnement sur les résultats scolaires des élèves en français. Toutefois, cette perception favorable contraste avec une position neutre adoptée par 28,9% des enseignants. Ainsi, malgré les difficultés de mise en œuvre, les enseignants reconnaissent une valeur pédagogique liée au décloisonnement.

3.5.4. Niveau de difficulté dans la mise en place du décloisonnement



Figure 20 : Niveau de difficulté de mise en œuvre du décloisonnement des apprentissages

Pour la grande majorité des enseignants, la mise en place du décloisonnement constitue une difficulté moyenne (68,1%). 14,9% des enseignants la considèrent facile, tandis que 10,6% la jugent difficile. Seuls 6,7% la jugent très facile. Ces données révèlent que, malgré une pratique déclarée, la majorité des enseignants rencontrent des difficultés dans l'application concrète du décloisonnement.

3.5.5. Formation sur le décloisonnement



Figure 21 : Formation/accompagnement reçus sur le décloisonnement des apprentissages

Revue Iga (2026), Vol.3 :71-89
https://doi.org/10.71617/053097unfest

Les données recueillies renseignent sur le fait que 85,4% des enseignants n'ont reçu aucune formation ou accompagnement spécifique sur le décloisonnement des apprentissages. Seuls 14,6% déclarent avoir bénéficié d'une formation. Cette absence de formation majeure pourrait expliquer les confusions conceptuelles, les difficultés de mise en œuvre et l'écart entre théorie et pratique observées tout au long de cette étude.

3.5.6. Intérêt pour une formation sur le décloisonnement



Figure 22 : Intérêt des enseignants pour une formation/accompagnement sur le décloisonnement

Face à ce manque de formation, 89,1% des enseignants se déclarent intéressés par une formation ou un accompagnement sur le décloisonnement, tandis que 10,9% sont indécis (peut-être). Cette forte demande de formation témoigne d'une prise de conscience des enseignants quant à leurs besoins et confirme la nécessité urgente d'adapter la formation initiale et continue aux nouvelles exigences de l'APC/ESV.

3.5.7. Contenus alliés dans une optique de décloisonnement

L'analyse qualitative des 32 réponses ouvertes révèle des pratiques variées mais inégalement élaborées. Les contenus les plus fréquemment alliés concernent :

- l'articulation grammaire-vocabulaire-expression écrite/orale, mentionnée par plusieurs enseignants, témoigne d'une approche intégrée des composantes linguistiques et communicatives du français ;

- les groupements de textes associés aux exposés et aux débats représentent une tentative d'articulation lecture-oral-écriture autour de thématiques communes ;

- l'intégration de l'éducation civique et morale à la fin d'une leçon de lecture illustre une ouverture vers l'interdisciplinarité, bien que cette pratique semble occasionnelle et limitée ;

- les débats sur des thèmes transversaux (protection de l'environnement, éducation de la jeune fille, pratique sportive) révèlent une volonté d'ancrer l'enseignement du français dans des problématiques sociétales ;

- la leçon de grammaire pour enseigner l'expression écrite révèle une articulation fonctionnelle. Cependant, plusieurs réponses demeurent vagues ou se limitent à une simple juxtaposition d'activités sans véritable articulation pédagogique. Cette hétérogénéité confirme la nécessité d'une clarification conceptuelle d'une part, et d'un accompagnement méthodologique pour transformer les intentions en pratiques effectives de décloisonnement d'autre part.

4. DISCUSSION

L'analyse des résultats de cette étude révèle un écart significatif entre les discours institutionnels portés par la réforme de l'APC/ESV et la réalité des pratiques

enseignantes en classe de français au Cameroun. Cet écart s'articule autour de trois tensions majeures. Il convient toutefois de signaler une limite méthodologique importante : la méthode d'échantillonnage par volontaires utilisée dans cette étude est de nature non probabiliste. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des enseignants de français FL1 du Cameroun, mais constituent des données exploratoires ouvrant la voie à des recherches futures sur des échantillons représentatifs.

4.1. Tension entre connaissances théoriques déclarées et confusions conceptuelles

La première tension de cette étude concerne l'écart significatif entre les connaissances théoriques déclarées et les confusions conceptuelles. Si une majorité d'enseignants (66% pour le décloisonnement, 63,3% pour l'interdisciplinarité) affirment maîtriser ces concepts, l'analyse approfondie révèle des confusions importantes : 52% confondent interdisciplinarité et transdisciplinarité, et 14,3% inversent complètement la définition du décloisonnement. Ces données corroborent les travaux de Reverdy (2016) qui démontrent que les séquences prétendument interdisciplinaires sont souvent pluridisciplinaires, faute d'une compréhension claire des distinctions conceptuelles. Ce paradoxe suggère que les enseignants ne pratiquent pas nécessairement l'interdisciplinarité au sens académique du terme, mais ce qu'ils « croient » être de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire une « définition personnelle » élaborée à partir de leurs représentations et expériences. Ces résultats invitent donc à repenser les modalités de la formation initiale des enseignants de FL1, en accordant une place centrale à la clarification terminologique et à la distinction entre des notions proches mais distinctes.

4.2. Tension « pratiques déclarées-difficultés effectives »

La deuxième tension qui émane de cette étude porte sur l'écart entre les pratiques déclarées et les difficultés effectives du terrain. Alors que 96% des enseignants affirment pratiquer l'interdisciplinarité et 95,7% le décloisonnement, la majorité reconnaît simultanément rencontrer des difficultés (68,1% pour le décloisonnement) et des obstacles structurels majeurs (79,2% manquent de ressources, etc.). Ce paradoxe suggère soit une surestimation des pratiques réelles, soit une vision réductrice de ce que constituent ces approches pédagogiques. Comme le souligne Daunay (2005), le décloisonnement ne peut se réduire à une simple juxtaposition d'activités, mais nécessite une véritable articulation des composantes du français autour d'objectifs communs.

4.3. Tension « adhésion théorique-résistances pratiques »

Cette étude est révélatrice d'une troisième tension entre adhésion théorique et résistances pratiques. Bien que 42,9% des enseignants se déclarent plutôt favorables aux compétences transversales, un nombre non négligeable manifeste du scepticisme (12,2%) ou de la méfiance (16,3%). Cette ambivalence reflète les tensions identifiées dans la littérature entre approches traditionnelles centrées sur les savoirs disciplinaires et nouvelles exigences pédagogiques centrées sur les compétences (Dias-Chiaruttini et Lebrun, 2020).

Le déficit de formation constitue sans conteste le facteur explicatif majeur de ces tensions. Avec 85,4% d'enseignants n'ayant reçu aucune formation spécifique, la réforme de l'APC/ESV semble avoir été introduite sans préparation suffisante du corps enseignant. Cette situation fait écho aux préoccupations de Pélissier (2019) qui insiste sur la nécessité pour les enseignants de se sentir non seulement concernés par leur discipline, mais aussi outillés pour développer des compétences transversales. La forte demande de formation exprimée par 89,1% des répondants témoigne d'une prise de conscience de ces lacunes. Alors, plutôt que de définir abstraitement l'interdisciplinarité, la formation pourrait proposer aux enseignants de

vivre une séquence interdisciplinaire en tant qu'apprenants. Par ailleurs, les résultats de cette étude mettent en exergue la nécessite de transformations institutionnelles profondes pour l'effectivité de la réforme (temps de concertation entre enseignants, matériel pédagogique adapté, réduction des effectifs, clarification curriculaire). Enfin, le profil qualifié des répondants (60 % de diplômés de niveau Master et plus, répartis dans 7 régions) rend d'autant plus significatif l'écart entre maîtrise théorique déclarée et difficultés pratiques, soulevant ainsi des questions fondamentales sur les modalités de la formation initiale au Cameroun.

Comme le souligne le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013), les représentations des enseignants « pèsent lourdement » sur la mise en œuvre des réformes. Il devient donc impératif de travailler sur ces représentations dès la formation initiale. En ce sens, il serait pertinent d'envisager, dans le cadre de la formation initiale et continue, des dispositifs d'apprentissage expérientiel où les enseignants-stagiaires vivent eux-mêmes des séquences interdisciplinaires en tant qu'apprenants, avant d'en concevoir pour leurs propres élèves. Cette approche « apprendre pour enseigner » permettrait de lever les résistances conceptuelles identifiées dans cette étude et de consolider la cohérence entre représentations et pratiques effectives. Par ailleurs, la nécessité de transformations institutionnelles profondes s'impose : temps de concertation interprofessionnelle, dotation en matériel pédagogique adapté, réduction des effectifs et clarification curriculaire constituent autant de conditions préalables à l'effectivité de la réforme APC/ESV au Cameroun.

Conclusion

Cette étude sur les nouvelles exigences du métier d'enseignant au Cameroun, centrée sur le décloisonnement des apprentissages, l'interdisciplinarité et le développement des compétences transversales en classe de français, a permis de déceler un écart préoccupant entre les prescriptions officielles et les pratiques effectives. Les résultats révèlent que si les enseignants de français langue seconde adhèrent globalement aux principes de la réforme de l'APC/ESV, leur compréhension des concepts clés demeure fragmentaire et leurs pratiques déclarées semblent reposer davantage sur des interprétations personnelles que sur une maîtrise conceptuelle rigoureuse. Les confusions terminologiques importantes, le déficit massif de formation et les obstacles structurels majeurs expliquent largement cet écart. Par ailleurs, la forte demande d'accompagnement (89,1 %) et la volonté de coopération interdisciplinaire constituent des leviers sur lesquels peuvent s'appuyer les formateurs des formateurs. En effet, il ne s'agit pas seulement d'améliorer les pratiques enseignantes, mais de transformer en profondeur la profession enseignante pour l'adapter à un environnement éducatif en constante évolution. Cette transformation nécessite une approche systémique articulant : (1) une clarification conceptuelle intégrée dès la formation initiale ; (2) une formation continue adaptée aux besoins du terrain, fondée sur l'expérimentation et la réflexivité ; (3) la mise à disposition de ressources pédagogiques appropriées aux réalités camerounaises ; (4) des conditions structurelles favorables, notamment la réduction des effectifs, l'aménagement de temps de concertation entre enseignants et l'amélioration des équipements ; et (5) un travail soutenu sur les représentations des enseignants, condition sine qua non de tout changement durable des pratiques. Des études ultérieures pourraient utilement explorer l'impact de dispositifs de formation par les pairs et de communautés de pratiques sur l'évolution de ces représentations.

Bibliographie :

Beaucher, H. 2021. « Les compétences de vie : une priorité internationale ». Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 87. [en ligne] http://journals.openedition.org/ries/10724 ;

DOI : https://doi.org/10.4000/ries.10724 [consulté le 11 juillet 2025].

Bilodeau, S. 2004. Décloisonnement des activités de classe de français. [en ligne] http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/sylvain-bilodeau.pdf [consulté le 08 janvier 2025].

Bilodeau, S., Chartrand, S.-G. 2009. « Décloisonner les différentes sous-disciplines du français: conception et pratiques ». *Québec français*, n° 153, p. 79-81.

Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Daunay, B. 2005. « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? ». Recherches. *Revue de didactique et de pédagogie du français*, ARDPF, p. 139-150. [en ligne] hal01576922 [consulté le 22 janvier 2025].

Dias-Chiaruttini, A., Lebrun, M. (2020). À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations. *In* Ana Dias-Chiaruttini, Marlène Lebrun. *La question de la relation entre les disciplines, le cas de l'enseignement du français*. Presses universitaires de Namur.

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. 2013. Bruxelles : De Boeck.

Garnier, C., Sauvé, L. s.d. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche ». *Éducation relative à l'environnement*, n° 1, p. 65-77.

Jonard-Dumontel, F. 2017. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire : enjeux et défis*. Paris : Presses universitaires de France.

Lenoir, Y. 2015. *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* Paris : Les Cahiers pédagogiques.

MINESEC/IGE. 2014. *Guide pédagogique du Programme d'études de Français première langue*. Classes 6e et 5e. Yaoundé.

Payette, M. 2001. « L'interdisciplinarité : clarification des concepts ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 47-68.

Pélissier, C. 2019. « Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères ». *IPAPE*. [en ligne] hal-02193887v2 [consulté le 11 avril 2025].

Reverdy, C. 2016. « L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 109.

Soucy, K. 2022. « Le décloisonnement en classe de français : théorie et pratiques ». *Revue de didactique du français*, vol. 15, n° 2, p. 45-62.

Trinquier, M.-P. 2013. « Représentations d'enseignants et pratiques de classe ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-95.