



**HAL**  
open science

# ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT ORAL DES LANGUES ET CULTURE(S) NATIONALES DANS LES ECOLES PRIMAIRES EN MILIEU URBAIN

Julia Ndibnu Messina Ethé

► **To cite this version:**

Julia Ndibnu Messina Ethé. ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT ORAL DES LANGUES ET CULTURE(S) NATIONALES DANS LES ECOLES PRIMAIRES EN MILIEU URBAIN. Linguistics. 2004. hal-00849963

**HAL Id: hal-00849963**

**<https://auf.hal.science/hal-00849963>**

Submitted on 1 Aug 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT  
ORAL DES LANGUES ET  
CULTURE(S) NATIONALES  
DANS LES ECOLES PRIMAIRES  
EN MILIEU URBAIN**

**Mémoire DEA**

## RESUME

La présente étude traite de l'enseignement oral des langues et culture(s) nationale(s) dans les écoles primaires en milieu urbain à travers la discipline de « culture nationale ». Le site d'étude se résume à la ville de Yaoundé, aux écoles publiques et privées, confessionnelles et laïques.

L'enseignement oral des langues nationales serait-il possible en milieu urbain, avec le multilinguisme propre à ce milieu ? La discipline de « culture nationale » s'adapte-t-elle à l'enseignement oral des langues nationales ? Si oui, quelle serait la méthode d'enseignement de la « culture nationale » ?

L'enseignement oral des langues nationales au Cameroun est un fait courant en milieu rural, malheureusement inexistant en milieu urbain.

Notre préoccupation principale réside en une première expérimentation de l'enseignement oral des langues locales dans les écoles primaires en milieu urbain. Cette expérimentation a pour substrat le contenu de la discipline appelée « culture nationale ». Ce contenu qui permet aux élèves d'utiliser et d'apprendre leurs langues maternelles et celle des autres. De cette expérimentation découle une méthodologie de l'enseignement de la « culture nationale » dans les écoles primaires.

Les intérêts de l'étude sont à la fois socio-culturels et pédagogiques. Socio-culturels parce que les parents, les maîtres et les élèves deviennent « plus » conscients de l'importance des langues nationales. La « culture nationale » limite le tribalisme, favorise et facilite une intégration culturelle des uns et des autres tout en ouvrant chacun des apprenants à la culture de l'autre et à la sienne.

L'intérêt pédagogique est l'application des textes de loi. Cette application s'opère en insérant l'enseignement de la « culture nationale » dans les écoles primaires. Une définition du contenu s'opère également.

Une hypothèse générale et six hypothèses secondaires sont élaborées.

Les instruments de recherche sont le questionnaire, l'observation, les interviews et l'expérimentation. Le dépouillement de l'enquête nous a conduit à des résultats dont l'interprétation permet une réponse aux questions préalablement posées. L'enseignement oral des langues nationales est possible en milieu urbain à travers la discipline de « culture nationale ». En plus, notre étude nous amène à observer et à produire une méthodologie d'enseignement de la « culture nationale ».

Au terme de l'étude, nous avons formulé quelques recommandations aux parents, enseignants et autorités gouvernementales dans le but de promouvoir l'intégration de l'enseignement des langues nationales en milieu urbain.

## Abstract

This study deals with the oral teaching of national languages and cultures in primary schools in urban areas through the subject « national culture ». The site of the study is limited to Yaounde town, in public private, denominational and non-denominational schools.

Is the oral teaching of national languages possible in urban areas; with multilingualism that is peculiar to this milieu ? Is the subject “National Culture” adapted to the oral teaching of national languages ? If yes, what is the method of teaching “national culture “ ?

The oral teaching of national languages in Cameroon is popular in rural areas, unfortunately, it does not exist in urban areas.

Our main concern is the first experimentation of the oral teaching of local languages in primary schools in urban areas. This experimentation has his substratum I, the content of the subject called “national culture”. This content enables pupils to use and learn their mother

tongues and those of others. From this experimentation, emerged a methodology for the teaching of “National Culture” in primary schools.

The importance of the study is both socio-cultural and pedagogical. Socio-cultural because parents, teachers and pupils are becoming more conscious of the importance of national languages. “National Culture” limits tribalism, promotes and facilitates the social integration of each and everyone while making each of the learners open to the culture of the other and his own culture.

The pedagogical importance of this study is the implementation of legal instruments. This implementation is carried out through the institution of the teaching of “national culture” in primary schools. A definition of content is equally done.

A general hypothesis and six secondary hypotheses are also formulated.

Our survey had geographical and time limit and insufficient financial means.

The research instruments used are the questionnaire, observation, interviews and experimentation. The analysis of research instruments gave us results whose interpretation provided an answer to the questions asked before. The oral teaching of national languages is possible in urban areas through the subject “national culture”. This equally led us to observe and produce a methodology for the teaching of “National Culture”.

At the end of this study, we made some suggestions to parents, teachers and government authorities so that they can work for the integration of the teaching of national languages in urban areas.

# **CHAPITRE 1: INTRODUCTION GENERALE**

## **1. INTRODUCTION**

Le Cameroun est un pays multilingue par essence. Il est confronté au problème d'aménagement linguistique dans les milieux aussi bien urbain que rural. Le problème d'aménagement linguistique implique celui de l'enseignement des langues locales. Or, nous savons que ces dernières sont le meilleur véhicule de la culture d'une société. En milieu urbain, le seul moyen d'enseigner et d'utiliser les langues nationales au niveau du primaire réside dans l'exploitation des nouvelles disciplines au programme du Ministère de l'Education Nationale. Ces disciplines sont la « culture nationale » et les « activités pratiques ». L'enseignement de la « culture nationale » en milieu urbain, objet de notre étude, nécessite une présentation géolinguistique du milieu, une formulation de la problématique et un aperçu du cadre théorique et méthodologique de la résolution de ce problème.

### **1.1.GENESE ET ORIENTATION**

La genèse représente les sources de l'étude ici menée de même que l'orientation donnée à la problématique et à sa résolution. Dans cette partie, il s'agira de formuler le problème, d'établir le contexte de choix et les objectifs de l'étude.

#### **1.1.1. Formulation du problème**

Le phénomène d'enseignement des langues nationales au Cameroun ne figure pas comme une innovation dans la société actuelle. En effet, la coopération entre le Département de Langues Africaines et Linguistique de l'Université de Yaoundé I et les organismes privés tels que l'ANACLAC (Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises), et la SIL (Société Internationale de Linguistique) a favorisé la mise sur pied du Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA).

Cependant, si l'on peut se permettre d'utiliser ce terme, l'expérimentation menée par le PROPELCA mentionne l'enseignement oral des langues maternelles au niveau des classes de la maternelle. L'usage oral des langues maternelles est aussi abordé par AKONGA (1982). Il évoque l'usage oral de l'ewondo au primaire et à la maternelle. D'après plusieurs linguistes tels que MBA et TADADJEU (2000), l'utilisation orale des langues maternelles, quasi fréquente en milieu rural, est pratiquement inexistante en milieu urbain.

Les nouveaux programmes d'enseignement au primaire semblent être le point de départ de l'insertion des langues nationales, même oralement, dans le système scolaire camerounais. La discipline de « culture nationale » renferme tous les éléments nécessaires pour un enseignement oral des langues locales. C'est pourquoi le titre de ce travail est : « Etude sur l'enseignement oral des langues et culture(s) nationale(s) dans les écoles primaires en milieu urbain ». Ce titre montre que le contenu de la discipline « Culture nationale » utilisé pendant l'expérimentation, à savoir, les chants, les danses traditionnelles, es contes, les proverbes...permettra une utilisation et un apprentissage des langues nationales dans les écoles primaires en milieu urbain.

Le contexte socio-culturel et politique actuel favorise et facilite la promotion des langues maternelles dans le système éducatif camerounais.

#### **1.1.2. Contexte de choix**

Le contexte social actuel, celui de la mondialisation, demande que tous les continents et toutes les nations, quelle qu'elles soient, apportent leurs contributions pour la bonne construction du village planétaire. Au moment où toutes les nations reconnaissent l'existence

d'un plurilinguisme au sein de leurs pays, et luttent pour une reconnaissance perpétuelle de leurs langues, l'Afrique aussi, déploie des efforts dans ce sens. Les populations, de plus en plus favorables à l'enseignement des langues nationales et des cultures s'y référant, passent par l'alphabétisation pour améliorer leurs conditions de vie et leurs technologies. Nous pouvons citer comme exemple, le cas du Tchad et du Cameroun qui préconisent une alphabétisation et un enseignement bilingues identitaires. Il va alors de soi que, l'utilisation de la langue maternelle, pour enseigner une culture nationale quelconque, est naturelle, pour tout pays, toute population, toute personne qui accepte et assume son identité culturelle et ses racines. La préoccupation des populations d'aujourd'hui réside dans la promotion et le développement de leurs langues maternelles. C'est pourquoi, une expérimentation de l'enseignement oral des langues nationales vient à point nommé surtout en milieu urbain. La tendance actuelle, chez les adultes et les enfants de ce milieu, est celle de l'acculturation et de l'assimilation à la culture occidentale. Afin d'aider ces populations à remettre les pendules à l'heure, l'utilisation des langues nationales en milieu scolaire s'avère nécessaire.

Le contexte économique présente encore plus de facettes en faveur de la promotion des langues nationales. Aucun pays dans le monde, n'a accru son capital financier, ne s'est industrialisé en utilisant exclusivement une langue étrangère. La France a été colonisée par les Romains, mais c'est en utilisant le français et non le latin qu'elle est devenue une puissance économique. L'Amérique du Nord s'est industrialisée en utilisant toutes les langues en présence sur son territoire. Le Cameroun aussi peut s'industrialiser à travers une utilisation permanente de ces langues locales dans plusieurs secteurs d'activités. Ces activités sont : le commerce, la publicité de certains produits dans les médias, la propagande des technologies nouvelles, ignorées ou peu connues des agriculteurs et éleveurs, la distribution des prospectus en langue(s) maternelle(s) parlant de divers thèmes comme la santé. Comment réaliser toute cette communication, si les énonciateurs et les récepteurs, ne maîtrisent pas eux-mêmes quelques unes des langues camerounaises en présence, sur le territoire dans lequel ils résident ?

Les récepteurs se constituent de toutes les strates d'âge qui existent au sein de la société. Il est préférable de débiter l'enseignement des langues, en milieu urbain par les enfants. Ce processus se réalisera via un enseignement oral de ces dernières dès le primaire et si possible les classes de maternelle.

Le contexte politique et juridique des années 90, celui de la démocratisation et de la décentralisation reste d'actualité au Cameroun. La décentralisation permet à chaque province de gérer les langues en présence sur son territoire comme elle le désire. L'insertion des langues locales dans le système éducatif dépendrait en ce moment là des dirigeants de la province. Malheureusement, les élites se contentent de tenir leurs discours en langues locales, sans pour autant les promouvoir à un meilleur statut que celles qu'elles possèdent présentement. A savoir, le statut de langues officielles.

Heureusement que les lois agissent en faveur de cette promotion et de cette insertion. La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation nationale au Cameroun et le décret n° 2002/004 du 04 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale matérialisent toutes les idées fondamentales défendues depuis les années soixante-dix sur l'utilisation des langues maternelles dans le système éducatif.

Actuellement, comme il existe un nouveau programme au primaire, qui inclut la « culture nationale », il faudrait utiliser ce moyen en milieu urbain afin de promouvoir concrètement les langues nationales.

Le moyen le plus approprié pour tout enseignement de la culture d'un pays, passe par l'utilisation des langues maternelles par l'enseignant et l'enseigné. Aucune culture n'est vraiment retransmise exclusivement en langue étrangère, certains mots restant intraduisibles

en ces dernières. Les mots acquis en cette langue nationale par l'enfant en milieu urbain, accroîtront son intérêt pour les langues non occidentales.

Tous ces contextes démontrent de la nécessité et de l'urgence qu'il y a à utiliser non seulement théoriquement, mais aussi de manière pragmatique, les langues nationales dans le système éducatif camerounais.

### **1.1.3. Objectifs et orientations du sujet**

Les objectifs de cette étude comprennent les différentes orientations poursuivies sur les plans pédagogique, social et culturel.

Sur le plan pédagogique, l'objectif principal est l'amélioration ou l'insertion de l'enseignement de la culture nationale au programme des écoles primaires. Comme objectifs subsidiaires, cette étude permettra une évaluation des possibilités réelles d'enseignement des langues nationales dans le système scolaire camerounais, en particulier dans le milieu urbain. En plus, une méthodologie d'enseignement de la culture nationale pourra être proposée aux maîtres.

Dans le système communicationnel actuel où tout enfant devrait maîtriser au moins trois langues, un des objectifs de cette étude est la promotion du « trilinguisme extensif ». Il est impératif d'éviter aux jeunes enfants d'aujourd'hui, de devenir des estropiés de la communication plus tard. Les estropiés de la communication sont des hybrides, qui ne maîtrisent ni les langues officielles, ni les langues maternelles qui se trouvent sur leur territoire. L'enfant pourra, après que les maîtres aient lu cette étude, apprendre une langue locale et une langue officielle, afin de parvenir à un plurilinguisme. Tout au moins, l'enfant apprendra quelques aspects culturels liés à une des langues maternelles en présence dans la salle de classe.

Dans la société, il s'agit de promouvoir et de revaloriser les langues nationales en milieu urbain et de sensibiliser la population sur l'utilité d'une intégration de s jeunes dans la culture africaine, sans pour autant refuser l'apport de la culture occidentale. Cette intégration permettra une interaction culturelle entre les différentes régions et tribus du Cameroun et d'Afrique.

Rendre la société urbaine consciente de l'importance croissante d'un emploi régulier des langues locales dans plusieurs secteurs d'activités telles que les médias et les écoles sera l'un des apports de ce travail.

## **1.2. SITUATION GEOLINGUISTIQUE DE LA VILLE**

Les migrations des populations vers les capitales des pays rendent ces dernières multilingues et multiculturelles. L'une des principales caractéristiques d'une ville multilingue est son urbanisation chaque jour croissante. C'est la raison pour laquelle, la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun est un milieu urbain par excellence.

### **1.2.1. Situation géographique**

Avant d'aborder la situation géographique de la ville de Yaoundé, un bref aperçu de la géographie du Cameroun est nécessaire.

Le Cameroun est un pays de l'Afrique Centrale. Il se situe entre le 2° et le 3° degré de latitude nord et le 19° et le 16° degré de longitude est. Sa superficie est de 475 442 Km<sup>2</sup>, avec une population de 15 800 000 personnes (sans compter les étrangers dont près de 3 000 000 de Nigériens).



La capitale du Cameroun est Yaoundé. La ville de Yaoundé est le chef lieu de la province du Centre. Au nord, la Province du centre se limite par la Province de l'Adamaoua, à l'est, la Province de l'Est, au sud la Province du Sud, et à l'ouest les province du Littoral, de l'Ouest, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

### **1.2.2. Situation linguistique**

La ville de Yaoundé est l'exemple type de l'existence d'une multiplicité de langue au Cameroun. La majorité des langues camerounaises sont présente à Yaoundé y compris les langues étrangères. Ces langues traînent derrière elles leurs locuteurs qui s'établissent dans divers quartiers de la ville. D'après les dires de certains locuteurs, les quartiers sont groupés et parfois nommés d'après la langue la plus présente dans ce secteur.

La langue parlée par les autochtones de la ville est le beti-fang dont la variante de référence est l'ewondo. Les principales langues « authentiquement et indiscutablement » véhiculaires au Cameroun d'après TABI MANGA (2000) sont le beti-fang et le fulfulde. Le fulfulde est parlé dans une dizaine de pays africains et par environ quinze millions de personnes. Le beti-fang s'étend dans « quatre pays de l'Afrique Centrale : le Cameroun, la Guinée Equatoriale, le Gabon et le Congo » et possède environ cinq millions de locuteurs. Toutes ces langues sus-citées possèdent leurs locuteurs dans la ville de Yaoundé.

Les langues nationales ne sont pas parlées par tous les Camerounais mais, présentes dans la ville de Yaoundé et dans les écoles primaires et utilisables dans l'enseignement oral des langues nationales en milieu urbain.

### **1.2.3. Attitudes linguistiques des populations face aux langues nationales et à l'enseignement de la « culture nationale » à travers les langues maternelles**

Une étude des attitudes linguistiques des yaoundéens révèle que ces derniers, malgré une majorité de parents attachés à leurs cultures, optent volontiers pour une assimilation à la culture occidentale.

Les attitudes linguistiques des populations ont été observées par plusieurs linguistes tel que BITJA'A (2000). L'attitude se définit d'après Dominique LAFONTAINE (1986 : 56 – 60) comme :

*[...] représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue [...]. Cette étude permet de mettre à jour les raisons pour lesquelles les individus ou les groupes sont prêts ou non à adopter, voire à apprendre, telle variante ou variété linguistique, ou encore telle langue (dans le cas du multilinguistique ou d'apprentissage de langues secondes).*

Les attitudes peuvent être prises comme des opinions, des croyances, des manières de répondre, par rapport à tel ou tel problème posé. Ces attitudes concernent les groupes culturels ou la culture d'une société. Ces attitudes sont révélatrices des comportements que l'on rencontre souvent dans les quartiers de la ville de Yaoundé. Les attitudes parentales diffèrent de celles des jeunes, ce qui n'étonne personne.

Les jeunes âgés entre quinze et vingt cinq ans paraissent moins attachés à leurs langues nationales, et tendent à adopter le français comme langue appropriée à tous les contextes formels et informels.

Ainsi BITJA'A (2000 : 106) déclare que :

*« ...en règle générale, les parents se sentent à l'aise dans les langues locales, au contraire de leurs enfants qui semblent mieux maîtriser les langues officielles. »*

Cette maîtrise des langues officielles provient du fait que les jeunes, dès leur prime enfance, côtoient chaque jour une des deux langues officielles surtout dans la zone francophone. Les francophones sont plus réceptifs à une implantation du français « comme langue d'intégration dans la ville de Yaoundé ». Cependant, la majorité des Yaoundéens souhaitent que leurs langues maternelles deviennent la langue véhiculaire de la ville de Yaoundé.

Cette attitude laisse présager une future réticence de la majeure partie de la population de Yaoundé, à une insertion de l'enseignement oral des langues nationales dans les écoles primaires. Cette attitude peut être due à une méconnaissance de l'utilité de posséder un savoir en une langue donnée de son patrimoine culturel. Cependant, les yaoundéens reconnaissent comme meilleure langue pour leurs progénitures, une de leurs langues nationales ; les langues officielles ne viennent qu'en seconde position. Cette préférence laisse une marge certaine dans l'esprit des parents pour qu'ils puissent être convaincus de l'utilité d'implanter un enseignement des langues maternelles en milieu urbain.

Ainsi, malgré la réticence de la majorité de la population de Yaoundé, la minorité qui ne s'oppose pas à une maîtrise des langues nationales, par leurs enfants comme langue première, permet un essai d'implantation des langues nationales dans le système éducatif en milieu urbain. L'une des preuves repose sur le fait que, quatre des sept directeurs chez lesquels nous nous sommes présentés ont accepté qu'une enquête en rapport avec les langues nationales, soit menée au sein de leurs établissements. Cet accord est souvent survenu après quelques explications de la part de l'enquêteur. Faute de certaines connaissances, et par manque de pratique peut-être, les esprits de certaines personnes se refusent à admettre l'existence d'un enseignement en langues maternelles à travers la discipline intitulée « Culture nationale ». Le cas des autres directeurs qui ont refusé qu'une expérimentation se déroule dans leurs salles de classe reste à éclaircir.

D'après l'étude de BITJA'A KODY (2000), les langues que les yaoundéens apprendraient volontiers sont : le douala, l'ewondo, le fulfuldé, le bulu, le basaa. Les autres langues nationales viennent en dernière position.

L'expérience menée dans les pays européens, dans le cadre de « l'éveil aux langues », montre que, même dans ces pays, la population et les grandes institutions gouvernementales ou non, ont besoin d'être sensibilisés sur l'enseignement des langues et des cultures dans les écoles primaires et secondaires. L'attitude des populations, surtout en Allemagne, devient positive vis-à-vis de l'enseignement des langues majoritaires, minoritaires et migrantes. Cependant, l'enseignement en ces langues est rare. Le projet Ja-ling a aidé les apprenants à prendre conscience du multilinguisme ambiant. Les initiateurs du programme tel que CANDELIER (2003 : 80) affirment pour le cas de la Finlande que le projet Ja-ling a permis aux écoliers de prendre conscience de leurs langues maternelles, même lorsqu'ils côtoient d'autres langues et cultures :

*Le projet Ja-ling a aidé les participants à entrevoir une nouvelles dimension, à considérer sa propre langue et sa propre culture au sein des autres langues et cultures, dans un esprit de tolérance et de respect.*

Toutes les langues peuvent être enseignées. La sensibilisation des populations enseignables amènerait une attitude positive et favorable de ces dernières envers

l'enseignement des langues nationales. Cependant, le problème de l'enseignement oral et d'une méthodologie appropriée à l'enseignement de la culture nationale se pose toujours.

### **1.3.Problématique**

La problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.

Notre problématique s'articule autour de trois axes ; le problème, les hypothèses, les intérêts et les limites du sujet.

#### **1.3.1. Problème**

La majorité des langues africaines, les langues camerounaises en particulier, sont encore sous la forme orale. Même écrites, elles ne sont que très peu enseignées ou utilisées dans le système scolaire de l'Afrique francophone. Or l'une des raisons de la transformation économique des pays industrialisés réside dans le fait que ces derniers emploient leurs langues nationales dans tous les secteurs d'activités (surtout scolaire) à l'instar de la France.

La prédominance de l'emploi des langues officielles étrangères, que sont le français et l'anglais, dans le système éducatif camerounais laisse supposer que celles-ci s'avèrent les mieux adaptées aux réalités socioculturelles du pays, comme l'affirme Gervais MONDO ZE (1999 : 29) :

*La nécessité de considérer le français comme l'outil de l'expression de la vie totale des francophones [...]. Le français est donc un trésor linguistique [...] devant prendre en compte l'ensemble des situations de communication de tous les locuteurs.*

Les langues officielles épargneraient ainsi aux aménageurs linguistiques, le problème de la gestion du multilinguisme. Ce qui reste à démontrer.

En milieu urbain, les jeunes écoliers sont en contact permanent avec les langues officielles, aussi bien dans le cadre familial que scolaire. Comment revaloriser et promouvoir les langues nationales et permettre une meilleure intégration des élèves dans leurs cultures, en milieu urbain, sans pour autant les atrophier dans ces cultures, mais au contraire, les ouvrir à d'autres cultures reconnues internationalement, si les langues locales ne sont utilisées nulle part ? Comment insérer les langues camerounaises dans le système éducatif en milieu urbain sans que les parents ne soient réfractaires ?

La réponse semble simple : une des nouvelles disciplines au programme du primaire à savoir la « culture nationale » permettrait une promotion et une implantation de l'enseignement des langues nationales en milieu urbain. Comment s'effectueraient les leçons ? Quelle(s) langue(s) maternelle(s) est/sont recommandée(s) sinon obligatoire(s) ? Car aucune culture ne peut se retransmettre en une langue qui essaie de retransmettre la culture par la traduction. Quelles seront alors les multiples impacts sur la société urbaine, et les possibilités d'extension de cet enseignement ?

Sans se limiter aux impacts, quelle sera alors la méthode à adopter pour une expérimentation future de l'enseignement de la « culture nationale » après la première expérimentation actuelle de cet enseignement ?

Afin de pouvoir appréhender quelques réponses à ces questions, des hypothèses ont été émises. Elles facilitent aussi l'élaboration du questionnaire et la mise sur pied d'une méthode d'observation.

### **1.3.2. Hypothèses de recherche**

D'après GRAWITZ (1990 : 443), l'hypothèse est :

*Une proposition de réponse à une question. Elle tend à formuler une relation entre les faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés (...). L'hypothèse suggère donc les procédures de recherche.*

Les hypothèses ci-dessous émises se subdivisent en deux grandes parties : une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

#### **1.3.2.1.Hypothèse générale**

L'enseignement de la « culture nationale » implique l'enseignement des chants, des devinettes, des proverbes, les chante-fables, contes, théâtres en une langue nationale donnée. Le meilleur véhicule pour inculquer ces connaissances serait les langues nationales.

#### **1.3.2.2.Hypothèse secondaires**

##### Hypothèse de recherche n° 1

Aucune école en milieu urbain ne pourrait être constituée que d'une seule langue, l'homogénéité linguistique n'existe pas dans ce milieu.

##### Hypothèse de recherche n° 2

Si les nouveaux programmes sont effectifs depuis l'an 2000, la majorité des maîtres enseignent déjà la « culture nationale ». La différence entre ces derniers réside dans le nombre d'années d'enseignement et la manière de gérer le multilinguisme dans la salle de classe.

##### Hypothèse de recherche n° 3

Les maîtres qui parlent leur langue maternelle peuvent l'utiliser pour enseigner un aspect de la « culture nationale » aux élèves.

##### Hypothèse de recherche n° 4

Toutes les langues nationales utilisées par le(s) maître(s) pendant les leçons de « culture nationale » appartiennent aux locuteurs du milieu, du quartier dans lequel l'école a été construite et sont présentes dans la salle de classe.

##### Hypothèse de recherche n° 5

La majorité des écoles du milieu urbain sont prêtes à enseigner la culture nationale et à la réaliser en langue nationale si les conditions socio-politiques sont réunies.

##### Hypothèse de recherche n° 6

L'apport personnel des écoliers durant les cours de culture nationale s'avérerait importante pendant les séances de cours et permettrait une évaluation orale des compétences linguistiques de chacun d'eux et une évaluation didactique des maîtres.

### **1.3.3. Intérêts, résultats attendus et limites du sujet**

Il va sans dire que toute étude comporte des intérêts socio-économique, didactique et culturel. Cependant, ces intérêts ne se concrétisent que si les résultats attendus se confirment après enquête.

### 1.3.3.1. Intérêts

L'un des intérêts souvent cité dans les études sur les langues nationales est celui de la conscientisation et de la sensibilisation des maîtres. Cette sensibilisation repose sur l'importance de l'usage oral des langues maternelles en milieu urbain, par les enfants, et les parents. Cette utilisation s'étend au système éducatif, en l'occurrence les écoles primaires. D'autres intérêts ressortent dans cette étude :

- Intérêt didactique : Poser les jalons d'une utilisation future des langues nationales, de même que leur enseignement oral dans les écoles primaires en milieu urbain. Instauration de manière pratique, l'enseignement de la culture nationale. Proposer aux enseignants des innovations pour améliorer l'enseignement de la culture nationale.
- Intérêt social :
  - ✓ Intégrer rapidement l'écolier dans un de ses contextes de communication quotidien immédiat, par l'emploi de cette langue maternelle à l'école ;
  - ✓ Inculquer aux enfants que, la culture traditionnelle n'appartient pas qu'aux enfants des milieux ruraux, mais, à toute personne qui proclame son appartenance à telle ou telle tribu. Cette appartenance ne signifie aucunement faire preuve de tribalisation, mais une reconnaissance de son identité culturelle ;
  - ✓ Démontrer aux maîtres que l'enseignement d'une culture locale se déroule surtout par l'usage de la langue que véhicule cette culture ;
  - ✓ Apprendre aux plus jeunes à s'accepter et à s'ouvrir aux autres tels qu'ils sont. Rendre l'école réellement accessible à tous ; car il n'y a pas que des citadins en ville.
- Intérêt psychologique : Amener les écoliers à être curieux, à s'intéresser à leurs propres langues maternelles, à celles de leurs camarades. En plus, nous espérons que les adultes s'interrogeront et réaliseront l'importance des langues nationales au sein du système éducatif camerounais.
- Intérêt économique : Amener les camerounais à penser leur développement, leur industrialisation aussi en langues nationales et non seulement en celles étrangères.

### 1.3.2. Limites du sujet

L'enquête s'effectue dans la ville de Yaoundé, plus particulièrement dans certaines écoles prestigieuses situées en pleine ville et celles en zone périphérique (moins prestigieuses). Le prestige réside dans la renommée acquise par les écoles primaires sélectionnées, ou la pension élevée dans les autres établissements.

Cette étude est focalisée sur les classes du primaire, en particulier le niveau I (SIL/Cours Préparatoire) et le niveau III (CMI/CMII). Elle s'intéresse à ces niveaux pour de multiples raisons. Ces niveaux représentent le début et la fin du cycle primaire. Il est intéressant de connaître les réactions de ces derniers. La transition, après avoir surpassé les difficultés survenues dans les deux autres niveaux, s'effectue plus facilement.

Les distances entre les écoles sont grandes, ce qui explique la difficulté d'arriver à l'heure à chaque séance dans les écoles. Le temps de trente minutes à une heure de cours se retrouve souvent diminué.

A Yaoundé, il n'existe aucune école du PROPELCA, toutes suivent le programme du Ministère l'Education Nationale.

Cependant, les écoles ont été choisies pour représenter les principales écoles que l'on retrouve dans une ville. Il y a les établissements privés laïcs, privés confessionnels, publics, bilingues et non bilingues. Il est à noter que le bilinguisme ici est celui institutionnel, français-anglais.

### **1.3.3.3.Résultats attendus**

Au terme de cette étude, on s'attend à ce que :

- une méthodologie de l'enseignement de la culture nationale soit élaborée et corresponde à toutes les écoles des milieux urbains ;
- les maîtres utilisent les langues locales dans l'une des nouvelles disciplines au primaire, à savoir, la « culture nationale » ;
- la majorité des parents estiment que l'utilisation des langues maternelles, dans la nouvelle discipline de « culture nationale » est bénéfique, à tous points de vue, à leurs enfants ;
- les élèves apprécient mieux les leçons de culture nationale et retiennent les propos en langue(s) maternelle(s) de l'enseignant ;
- les possibilités d'une mise sur pied d'un enseignement oral des langues maternelles en milieu urbain à Yaoundé et dans certaines autres villes soient envisagées.

## **1.4. PLAN DE L'ETUDE**

Notre étude est subdivisée en cinq chapitres.

Le chapitre 1 l'introduction générale traite de la situation géolinguistique, des objectifs et intérêts du sujet, de la problématique et des hypothèses de recherche, des limites du sujet, des résultats attendus et du plan de l'étude.

Le chapitre 2 est relatif à la représentation sociolinguistique de la ville de Yaoundé. Il parle aussi du point de vue de plusieurs auteurs et linguistiques sur la question de l'enseignement, de même que la définition de plusieurs termes auxquels l'on a recours tout au long de l'étude. Il y est aussi question de l'acquisition de la langue, de la culture, de l'aménagement linguistique au Cameroun, des langues à utiliser lors de l'enseignement d'une culture quelconque.

Le chapitre 3 est consacré au cadre théorique et à l'approche méthodologique en passant par les instruments d'enquête et le traitement des données.

Le chapitre 4 présente, analyse et interprète les données recueillies sur le terrain. Ces données recueillies sont celles de l'observation, l'interview, le questionnaire et la pré-expérimentation.

Le chapitre 5 établit la procédure d'enseignement de la « culture nationale », en plus de l'évaluation de la pré-enquête.

Le chapitre 6 se compose du rappel du travail, des suggestions, des perspectives et difficultés rencontrées, bref, c'est la conclusion générale.

# **CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTERATURE**

## INTRODUCTION

ABOU SELIM (1988 : 21) déclare :

*L'homme en général ou « l'homme sans détermination », étalon du Droit Naturel, est aussi, par nature, un être social doté des universaux de la culture, parmi lesquels, au premier chef, la langue, véhicule et symbole de tout système culturel. C'est par ce biais que le droit à la langue est un droit de l'homme dérivant du Droit Naturel.*

Par cette affirmation, nous remarquons que la langue est à la fois un droit collectif et individuel. Que la langue soit minoritaire ou non, tout individu a le droit de l'acquérir, de l'utiliser quotidiennement, à tout moment. En fait, une personne, un enfant qui n'utilise pas sa langue, quelque soit le milieu dans lequel il vit, ne jouit pas de son Droit Naturel, le droit à la langue, à sa langue. Ainsi tout africain, tout Camerounais, devrait apprendre ou acquérir sa langue, au sein de sa communauté linguistique, ou à l'école. L'école parfois joue un rôle de passerelle entre la famille et le milieu extérieur.

Rappelons que l'apprentissage d'une langue est l'effort conscient fourni par une personne afin de posséder une compétence linguistique en une langue particulière.

L'acquisition de la langue est l'intériorisation progressive et naturelle du langage, de la langue. Dans ce dernier cas, il n'existe pas d'effort (conscient) à fournir.

Dans les deux cas, l'on espère parvenir à une compétence et une « proficience » linguistiques. Ces deux notions facilitent le développement de la langue par les membres d'une communauté linguistique. Sans ce développement, l'enfant se contentera d'acquérir la langue, sa langue, de manière orale.

### 2.1. ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE CHEZ L'ENFANT

Il est généralement admis que tout enfant est naturellement compétent en sa langue maternelle. Des études démontrent que les enfants africains sont naturellement compétents en leurs langues maternelles. Au Cameroun, cette compétence est remarquable au sein des milieux ruraux. L'enfant naît et grandit en acquérant sa langue maternelle au sein de sa famille. En milieu rural, les parents utilisent, dans la majeure partie du temps, exclusivement la langue maternelle. La langue première de l'enfant, c'est sa langue maternelle. A l'école, il apprend la seconde langue qui est le français ou l'anglais.

Au fil des années, en milieu urbain camerounais, la majorité des jeunes enfants ne parlent ni ne comprennent leurs langues maternelles. Dès leur bas âge, ils acquièrent les langues officielles étrangères.

L'acquisition des langues secondes pour ces deux catégories s'effectuent de la même manière, qu'ils cherchent à acquérir comme langues secondes, les langues officielles ou les langues maternelles.

C'est l'école qui remplit ce rôle. Au début, ces langues sont toujours enseignées oralement. Ce n'est que plus tard qu'ils apprennent l'écriture. Les écoliers, lors de leur premier apprentissage de la langue seconde, débutent par les chants, les comptines, des contes... Plus tard, ce contenu s'étoffe par l'ajout de l'apprentissage de l'alphabet. Cet ajout s'opère après que l'enfant se soit accoutumé à la réception et même à l'élocution de cette langue seconde.

Le cas des enfants des milieux urbains s'avère particulier. Ils ne connaissent pas la langue de leurs parents, et actuellement, seule une nouvelle discipline dénommée « Culture Nationale », permettra qu'ils acquièrent comme langues secondes, les langues nationales. Ils apprendront les chants, les danses traditionnelles, les contes, les devinettes... Ce n'est que



dans certains collèges ou lycées que ces enfants pourront apprendre l'alphabet et autre constituants linguistiques des langues camerounaises.

### 2.1.1. Définition des concepts et compétence communicative chez l'enfant

La « profiçience » se définit comme l'association chez une personne de la performance et de la compétence linguistique. Nous savons qu'un individu est naturellement compétent en sa langue maternelle. La performance en sa langue maternelle ne survient que plus tard, après l'acquisition de cette langue.

La performance et l'apprentissage des normes lexicales et grammaticales sont groupés. Tandis que la compétence linguistique et l'acquisition d'une langue vont de pair chez un locuteur natif.

CHOMSKY (1965) établit une distinction entre la compétence sous-jacente du locuteur natif (connaissance implicite ou explicite du système langagier d'une langue donnée) et la performance individuelle (effective).

SAVIGNON (1983 : 9) distingue plus explicitement :

*“Competence is what one knows. Performance is what one does. Only performance is observable, however, and it is only through performance that competence can be developed, maintained, and evaluated”.*

La compétence seule est insuffisante. Il faudrait la développer en y associant la performance. Seule l'association de ces deux aspects apporte une « profiçience » à un élève.

Afin d'être « profiçient » en ne langue donnée, l'élève doit d'abord posséder la compétence (d'une manière vague), ensuite la performance et enfin, la compétence communicative. CAMPBELL et WALES (1970) définissent la compétence communicative comme le degré de production ou de compréhension de la langue par une personne, appropriée au contexte dans lequel la communication a lieu.

L'élève qui communique oralement bien, en tenant compte du contexte qui l'entoure, est plus compétent que celui qui ne connaît que l'aspect grammatical de la langue. Sa performance n cette langue s'en voit diminuée. Le maître, dans un enseignement oral, est alors le détenteur de la compétence communicative, savoir qu'il communique à ses élèves.

L'enfant possède une compétence communicative lorsqu'il s'exprime bien en une langue donnée. Cependant, il ne bénéficie pas encore de la compétence plurilingue et pluriculturelle définie par CANDELIER (dir) (2003 : 19) :

*Il s'agit, on le sait, de la compétence à communiquer langagièrement et çà interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».*

Un individu possède alors une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble d'un répertoire langagier à sa disposition. La compétence des élèves ne se limite pas à un seule langue, mais s'étend à plusieurs autres langues.

Progressivement, cet élève deviendra compétent et performant en une langue donnée. Comme énoncé plus haut, en associant ces deux qualités, l'enfant qui les possède devient « profiçient » en une langue donnée.

« L'Américain Heritage Dictionary of the English Language » (1978 : 300) définit le terme « profiçient » comme :

*Performing in a given art, skill or branch learning with expert correctness and facility.*

Ce terme implique un haut degré

de compétence à travers beaucoup d'exercices langagiers. La « profiçience » est un idéal de connaissance langagière à atteindre pour toute personne ou enfant qui apprend une langue. Il possède de bonnes connaissances en vocabulaire et grammaire tout en s'exprimant selon le contexte immédiat et lointain qui l'entoure. Cette connaissance s'étend de l'écrit à l'élocution en passant par un certain savoir de la culture que représente cette langue. Le mieux serait d'être « profiçient » en plusieurs langues et cultures.

C'est alors que l'assertion de CANDELIER et al (2003 : 19) se vérifie

*Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien de langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existe pas.*

La culture est l'ensemble des us, coutumes (traditions) et pratiques d'une tribu, d'une ethnie, d'une communauté linguistique donnée. En assimilant la langue, l'élève débute l'apprentissage de certains aspects culturels de la société. Chaque conte, proverbe, fabrication d'un objet traditionnel sera pour lui l'occasion d'apprendre certaines composantes de cette culture.

La culture selon le dictionnaire Larousse (1993 : 164) est « l'ensemble des connaissances acquises ». Cette définition est plutôt semblable à une expérience acquise en un domaine donné.

SEELYE (1984 : 361) spécifie un peu plus cette définition :

*A broad concept that embraces all aspects of human life, from folk tales to carved whales. It encompasses everything that people learn to do.*

La culture a la connotation de civilisation, car elle englobe tous les aspects de la vie courante, des cérémonies traditionnelles aux activités relatives aux différentes cultures. Au Cameroun, il n'existe pas une seule culture, mais plusieurs cultures liées aux différentes langues nationales qui reflètent la Culture camerounaise.

Quant à BROOKS (1968), il a répertorié dix points relatifs à la culture : le symbolisme, la valeur, l'autorité, l'ordre, la cérémonie, l'amour, l'honneur, l'humour, la beauté et l'esprit. Tous ces éléments appartiennent aux rudiments qui fondent la tradition de toute société.

Pour la présente étude, la culture ne se limite pas qu'aux éléments abstraits de la tradition, elle regroupe aussi toutes les activités communicatives dans lesquelles l'on a recourt à la langue. MBA (2002) cite quelques uns : contes, devinettes, danses, chants, poèmes pour récitations. La culture traditionnelle ne se sépare pas des activités pratiques, mais complète des dernières. Car, comment danser si on ne connaît pas de contes ou de chante-fable, ou chants, corrélés à ces danses ? Comment tisser ou fabriquer des objets traditionnels si l'on ne possède pas de vocables adéquats au tissage d'une région, à la fabrication d'un objet ?

La culture est toute activité concrète ou abstraite reflétant ou exprimant la tradition d'un peuple, d'une communauté linguistique. La culture ne s'exprime pas facilement en une autre langue, mais en celle de la communauté linguistique à laquelle elle appartient.

La « profiçience » ne peut exister en une personne, si cette dernière ne possède pas la compétence communicative liée à la communication contextuelle et lointaine, ici représentée par la culture locale, et la performance. La performance implique les connaissances grammaticales et lexicales. Toutes ces notions sont corrélées et théoriquement, il s'opère un processus qui débute par la compétence et s'achève par la « profiçience ».

### 2.1.2. Théories d'acquisition du langage

Plusieurs théories d'acquisition du langage ont été répertoriées par les linguistes, allant de celle empiriste à celle cognitive.

#### Théorie empiriste

Cette théorie est développée par CHASTAIN en 1976. L'organisme de l'être humain est conditionné pour répondre dans une certaine mesure à un stimulus, afin d'apprendre une langue donnée. Il n'existe pas en une personne de programme inné pour apprendre la langue dès la naissance. Raison pour laquelle, l'apprentissage de la langue chez l'humain est similaire à celui de l'animal. Le bébé, l'enfant apprend ce qu'il voit, entend tout ce qui est observable et concret. Les mots abstraits ne peuvent pas être retenus par les enfants, encore moins par les élèves à l'école ; car ce dernier est encore limité au niveau du concret.

L'acquisition du langage est l'apprentissage de tout terme (vocal) pouvant être vu, observé et touché. C'est la raison pour laquelle, CHASTAIN (1988 : 105) conclut :

*[...] all learning consisted of some form of conditioning. The organism was conditioned to respond in a specific way to a selected stimulus. [...] since learning in animals, the next step was to conclude that human learning could be, and is, conditioned in the same way.*

#### Théorie rationaliste

La théorie rationaliste regroupe en son sein plusieurs sous-parties. Ces dernières défendent l'idée selon laquelle la pensée, l'abstrait joue un rôle pertinent dans l'apprentissage d'une langue.

Contrairement à la théorie empiriste, les grammairiens affirment qu'il existe un endroit dans le cerveau humain, spécialement programmé pour le langage. CHOMSKY (1965) argue dans ce sens lorsqu'il déclare que les enfants naissent avec une habileté spéciale à acquérir une langue donnée. Il propose l'existence du « LAD » (« Language Acquisition Device ») qui possède des propriétés intrinsèques.

D'après cette théorie, il existe un ensemble d'éléments grammaticaux ou principes abstraits fixes, communs à toutes les langues humaines. Ces éléments prédisposent les enfants à organiser « the input » dans certaines voies. Les principales caractéristiques de la théorie grammairienne sont les suivantes :

- la langue est une « espèce » spécifique, avec une capacité génétiquement déterminé chez l'être humain ;
- l'apprentissage de la langue est gouverné par des mécanismes biologiques ;
- l'acquisition de la langue seconde s'effectue de manière similaire chez les enfants et les adultes.

En milieu urbain, tous les enfants possèdent déjà des connaissances grammaticales innées en une langue donnée, qui est considérée comme leur langue maternelle. Ce qu'ils acquièrent à l'école, comme autre langue, dans la majorité des cas, représente une langue seconde. Il serait aberrant d'affirmer que les élèves se surmènent en apprenant les principes de base ou les bases d'une autre langue. Toutes ces langues ont certaines propriétés grammaticales communes, même si certaines ne sont pas identiques. Hormis ces similitudes, l'enfant apprend ces notions de manière globale et ne retient les sons de cette langue seconde que dans un contexte donné. Toutes ces notions sont données oralement, parfois dans un conte, une épopée...

D'après les caractéristiques de la théorie grammairienne, l'acquisition de la langue seconde est semblable chez les enfants et les adultes, idem pour la langue seconde et la langue première.

### Théorie de KRASHEN

D'après cette théorie, l'acquisition de la langue première et de la langue seconde sont identiques. Toute personne commence son apprentissage par les structures grammaticales dans un ordre prévisible. Il va des structures de phrases les plus simples à celles les plus complexes.

D'après cette théorie, l'enseignement oral d'un conte en une langue nationale donnée renfermera dans ses débuts des phrases simples, qui se compliqueront plus tard.

En plus de la prévisibilité, le facteur affectif joue un rôle important dans l'acquisition de la langue. Que se soit la langue première ou la langue seconde, lorsqu'une personne manque de confiance en soi, est anxieuse, elle apprend plus difficilement une langue. Même au sein de la salle de classe, le maître doit essayer de réunir toutes les conditions afin de mettre ses élèves dans un état d'esprit leur permettant de bien apprendre une langue. Ce n'est qu'après avoir établi cette atmosphère que le maître pourra débiter l'enseignement d'une quelconque langue.

La théorie cognitive diffère de celle de KRASHEN, dans la mesure où cette dernière défend l'idée selon laquelle, l'apprentissage de la langue première et de la langue seconde ne sont pas identiques.

### Théorie cognitive

L'apprenant reçoit, mais à l'opposé des empiristes, c'est aussi lui qui agit, construit et planifie. Les facteurs individuels de l'apprenant jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de la langue.

L'âge, l'aptitude à apprendre, l'attitude, la motivation, la personnalité, l'environnement de l'enfant, le style cognitif de l'apprenant, de même que les stratégies d'apprentissage doivent être pris en compte dans toute théorie compréhensible de l'acquisition de la langue seconde.

Tous les sens sont pris en compte, en plus de l'environnement immédiat observable. La grammaire est moins importante que le vocabulaire. Il est alors recommandé aux maîtres l'approche multi-sensorielle, applicable à tous les types d'enfants.

CHOMSKY (1965) affirme que l'humain possède des propriétés – existantes dans son cerveau qui lui permettent d'acquérir une langue donnée. D'après ce dernier, il existe une partie du cerveau humain, commun à tous les êtres humains, qui leur permet d'acquérir le langage. L'apprentissage de la langue est forgé dans un moule qui regroupe plus les similitudes de la langue que les connaissances linguistiques. L'enseignement des langues a aussi un commun, certaines méthodes développées par des linguistes de plusieurs pays.

## **2.2. METHODES ET CARACTERISTIQUES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

Les méthodes considérées ici sont celles incluant d'une quelconque manière, une stratégie d'emploi de l'oral pendant une leçon de langue. Certaines seront tout simplement définies, d'autres incluent en plus des caractéristiques spécifiques.

### **2.2.1. Méthode de traduction grammaticale**

La méthode de traduction est une méthode adoptée pour l'enseignement du latin. Avec elle, les élèves explorent les profondeurs de la littérature latine tout en comprenant mieux

leurs propres langues. Cette compréhension s'opère au travers d'une analyse extensive de la grammaire de la langue et de la traduction.

Cependant, la perspective empiriste sur l'apprentissage du langage suggère que la langue est d'abord un phénomène oral avant de devenir écrit. C'est la raison pour laquelle toutes les langues naturelles sont d'abord apprises oralement avant de l'être de manière écrite. La perspective empiriste préconise l'écoute, ensuite viennent le parler.

### 2.2.2. Méthodes comportementales et cognitives

CHASTAIN (1976) liste quelques caractéristiques de la méthode comportementale :

- L'enseignement de la langue a pour but de développer chez les étudiants les mêmes habilités que les locuteurs natifs.
- Les élèves doivent maîtriser la langue seconde de manière inconsciente.
- Enseigner la langue seconde sans références à la langue première.

La langue première est une île dans la salle de classe. Les élèves doivent apprendre à répondre en langue seconde de manière intuitive. La pratique de l'enseignement de la langue se déroule sans explications ; après viendront les explications.

ELLIS (1994) élabore les caractéristiques majeures de la méthode cognitive :

- L'apprentissage de la seconde langue est contrôlé par l'élève et non par le maître.
- Les apprenants possèdent une habileté innée à apprendre les langues. Leur capacité d'acquisition de la langue est qualitativement égale à celle d'un enfant.
- Une analyse linguistique de la langue, les règles grammaticales et lexicales ne sont pas nécessaires pour l'apprentissage de la langue.
- Les apprenants n'apprennent pas les traits linguistiques un par un, mais de manière globale.

Les erreurs sont inévitables et doivent être tolérées. Les apprenants découvriront éventuellement et corrigeront leurs propres erreurs. Ils n'ont pas besoin de recevoir des corrections de la part de leurs maîtres.

CHASTAIN (1976) ajoute à la méthode cognitive, d'autres caractéristiques.

- Dans l'enseignement, le maître doit partir du connu à l'inconnu ; alors il faut qu'il possède des bases linguistiques bien établies en la langue qu'il enseigne. D'abord la compétence et ensuite la performance.
- Les habitudes sont constamment innovées et variées. Par conséquent, les étudiants doivent être enseignés de manière à comprendre les règles et non les mémoriser. L'apprentissage devrait être significatif ; les élèves doivent comprendre ce qui leur est demandé par le maître.

### 2.2.3. Approche fonctionnelle : « Communicative language teaching » (CLT)

RICHARDS et RODGERS (1986) décrivent la méthode communicative d'enseignement de la langue (CLT) plutôt comme une approche et non une méthode. C'est une philosophie de l'enseignement basée sur l'usage de la langue dans la communication. Les caractéristiques majeures sont les suivantes :

- La signification des termes est d'une grande importance dans le CLT, et la contextualisation le principe de base. Les tentatives de communication par les populations en langue seconde sont encouragées dès le début de l'instruction.
- Les séquences sont déterminées par le contenu, la fonction et/ou la signification qui maintiendra l'intérêt de l'élève. Un usage judicieux de la langue native est acceptable lorsque possible. La traduction peut être effectuée quand les élèves trouvent cela bénéfique ou nécessaire.

- Les activités et les stratégies pour l'apprentissage varient selon les préférences et les besoins des élèves. La compétence communicative est recherchée, de même que la fluidité dans le langage. (FINOCHIARO et BRUMFIT (1983 : 91 – 93) dans RICHARDS et RODGERS (1986 : 67 – 68).

Il existe deux variantes de ce modèle : la méthode directe et la méthode centrée sur la personne.

#### 1) La méthode directe :

Cette approche est basée sur la croyance selon laquelle la compréhension à partir de l'écoute doit entièrement être développée, comme avec un enfant apprenant sa langue native. Toute autre participation orale de la part des étudiants se réalise après cette compréhension.

TERREL (1977 : 329) résume les principes de cette méthode :

- Le début de l'enseignement doit insister sur la compétence communicative et non sur la perfection grammaticale.
- L'instruction devrait avoir pour but la modification et l'accroissement de la grammaire de l'enfant et non la construction de la grammaire pendant un temps.
- Les instituteurs devraient donner l'opportunité aux élèves d'acquérir la langue et non de l'apprendre.
- L'affectif plus que le cognitif sont prioritaires dans l'apprentissage d'une langue.
- La clé de l'apprentissage est l'acquisition du vocabulaire.

### **2.2.4. Les approches « humanistiques » (centrée sur la personne)**

L'apprentissage par suggestion est développé par CURRAN (1976). Les besoins humains doivent être pris en compte afin de remplir les valeurs et but personnels de chaque apprenant. Cela se réalise mieux au sein de la communauté linguistique.

Le maître ici sert de conseiller et son rôle est pacifique.

Le cerveau est un agent capable de construire ses propres critères innés d'apprentissage. Trois mots pour décrire cette approche : indépendance, autonomie et responsabilité. Il n'est donné à l'élève que des ressources et rien d'autre. Il est responsable de son apprentissage.

STEVICK (1980) dégage les caractéristiques :

- L'enseignement doit être subordonné à l'apprentissage ; apprendre n'est pas imiter ;
- Dans l'apprentissage, le cerveau s'équipe lui-même de son propre Le cerveau dessine surtout ce qu'il a déjà acquis, particulièrement ses expériences dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue naturelle.  
Travail, trie et corrige ses erreurs.

### **2.2.5. Approches d'enseignement oral**

Dans le cadre de la généralisation de l'enseignement des langues nationales au Cameroun, MBA (2002) propose des procédures pour l'enseignement oral des langues nationales. Il retient les approches participative et communautaire. Ces approches résument les caractéristiques de l'approche fonctionnelle et comportementale.

#### 1) L'approche participative

Les Académies de langues locales servent de réservoirs et de conseillers aux enseignants. Les académiciens de langues locales aident les enseignants en leur procurant des danses, des chants traditionnels, des contes en langues maternelle. L'école devient

ainsi une émanation de la société. Elle apprend aux enfants ce que la communauté aurait dû leur inculquer si dès l'âge de cinq (5) ans. Ils n'avaient pas été enrôlés à l'école. Les communautés linguistiques sont impliquées dans la confection thématique des activités liées à la culture et à l'environnement en milieu rural et semi-rural. D'après les propos recueillis après interview auprès de MBA (2004), en milieu urbain, ce sont les APE (Association des Parents d'Elèves) qui serviront de réservoir thématiques et remplaceront les Académies de langues locales dans les écoles.

## 2) L'approche centrée sur les apprenants

C'est l'observation qui est la principale tactique utilisée par l'enseignant. Il est question ici d'expériences ouvertes, de quête du savoir et du savoir-savoir par les enfants eux-mêmes. Lorsqu'une cérémonie quelconque est organisée, les élèves sont amenés à y participer, cela favorise un apprentissage direct par observation des faits. Lorsqu'ils regagnent la salle de classe, ils décrivent ces activités et le maître complète ces connaissances par quelques explications.

Dans ces deux techniques, le maître observera une progression qui sa de « *la démonstration à l'explication, de l'essai libre à l'essai contrôlé et enfin à la réalisation complète du contenu de ce qu'il devra enseigner en rapport avec la langue nationale ou régionale* ».

### **2.2.6. « Eveil aux langues » ou Ja-ling**

L'éveil aux langues est un projet aussi dénommé Ja-ling. Il a été expérimenté par des linguistes tels que CANDELIER, ANDRADE, BERNAUS, KEVRAN... Le projet a pour but de « servir à mieux entrer dans l'apprentissage des langues, mais aussi à apporter une contribution importante à l'éducation dans ses diverses dimensions... ». Pour cet enseignement des langues, ces linguistes ont élaboré deux approches assez similaires à celles proposées par MBA (2002) plus haut.

#### 1) L'approche singulière

L'approche singulière est une approche où le seul objet est une langue ou une culture particulière prise isolément. Toutes les langues en présence dans la salle de classe ne sont pas considérées. L'enseignant ne s'occupe que d'une seule langue, pour l'enseigner.

#### 2) L'approche plurielle

L'approche plurielle est une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues, et par voie de conséquence, sur plusieurs cultures. Cet apprentissage favorise la croissance de la compétence plurielle et pluriculturelle. Sous l'approche plurielle, il existe trois approches subséquentes : la didactique des langues intégrées, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues.

##### - La didactique des langues intégrées

La didactique des langues intégrées permet le développement des compétences communicatives langagières et culturelles, pour chacune des langues-cultures prévues dans le cursus scolaire d'un établissement.

##### - L'intercompréhension entre les langues parentes

L'enseignant et les élèves travaillent parallèlement sur plusieurs langues. Ces langues peuvent appartenir à une même famille que ce soit la famille à laquelle appartient l'apprenant ou la famille dans laquelle il a effectué l'apprentissage.

- L'éveil aux langues

Toutes les langues en présence sont prises en compte et un travail comparatif des langues est élaboré sur cette base. En général, l'élève apprend une dizaine de langues. Ceci lui permet une préparation pour n futur apprentissage des langues. C'est pourquoi, il est plus facile de réaliser cette approche à la maternelle et au primaire. CANDELIER (2003 : 22) affirme :

*Une telle approche des langues constitue aussi un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines : [...] la géographie, la découverte des emprunts de langues à langues ou de la parenté entre langues revoie à l'histoire, les écritures, à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération...  
Connaitre les méthodes adaptées à l'enseignement de langues et liées à l'utilisation des langues dans les salles de classe ne suffit pas, maîtriser les droits linguistiques en corrélation avec ces langues s'avère utile pour les maîtres, la communauté linguistique et l'enquêteur.*

### 2.3. LANGUES NATIONALES ET IDENTITE CULTURELLE

OBI WALI (1990), NGUGI WA THIONG'O (1990) ABIOLA IRELE (1990) et autres affirment que la littérature africaine ne peut être retransmise qu'en langues africaines.

NGUGI WA THIONG'O (1990 : 74) célèbre les mérites des langues africaines nationales, disant qu'il voudrait les voir :

*Carry a literature reflecting not only rhythms of a child spoken expression, but also his struggle with nature and his social nature.*

Les langues nationales reflètent la nature sociale et son combat avec la nature. Elles sont le reflet de sa personnalité. Les langues nationales sont LA MARQUE MÊME DE L'IDENTITE CULTURELLE D'UNE NATION. Elles doivent être les premières à être apprises par l'enfant, que ce soit à la maison ou à l'école. C'est pourquoi NUGGI WA THONGO'O (1990 : 76) place les langues africaines au sommet de la hiérarchie que les Africains devraient apprendre :

*With that harmony between himself, his language and environment as a starting point, he can learn other languages and even enjoy the positive humanistic, democratic and revolutionary elements in other people's literatures and cultures, without any complexes about his own language, his own self, his environment...*

En apprenant sa langue maternelle, l'enfant sera capable, plus tard d'acquérir d'autres langues. L'identité se définit comme quelque chose qui permet de distinguer les uns et les autres.

TOWA (1975 : 24) affirme que l'identité culturelle est ;

*Un ensemble d'indications caractéristiques permettant de reconnaître, de retrouver un individu parmi tant d'autres individus avec lesquels il pourrait être confondu.*

Sans identité culturelle concrète, une personne ne pourrait se distinguer d'une autre. La langue native est l'élément qui établit clairement cette distinction. Un Africain ne saurait s'affirmer par une langue étrangère.

MVENG (1963 : 8) spécifie l'identité culturelle au niveau camerounais :



*L'identité culturelle camerounaise est un fait. Elle repose sur des facteurs évidents comme l'histoire, la géographie, les institutions politiques, et une extraordinaire variété artistique, linguistique, ethnique et économique.*

L'enseignement des langues nationales comme affirmation de l'identité culturelle camerounaise devrait être accueilli avec joie.

Dans son article paru dans AJAL (African Journal of African Linguistics) sur les attitudes linguistiques des populations de Yaoundé, BITJA'A KODY (2000 : 113) affirme :

*Un enseignement, fut-il de qualité de ces langues (L.N.) est voué à un échec certain faute de dispositions juridiques et d'un intérêt financier attachés à l'apprentissage des langues locales.*

Il est tout à fait légitime d'affirmer, après près de vingt ans d'une expérimentation et d'une implantation de l'enseignement des langues nationales dans les écoles, que cet enseignement est voué à l'échec. Ayant prouvé son utilité et sa réussite, il est étonnant que les institutions législatives, n'aient pas encore, explicitement, élaborées des lois en faveur d'un enseignement des langues nationales.

Tant que les langues ne sont pas rentables pour la population, cette dernière ne perçoit pas ses intérêts dans leur enseignement. La loi est l'un des aspects qui permet à la population de percevoir ses intérêts, culturels et même économiques, dans l'utilisation des langues maternelles partout et plus particulièrement dans l'enseignement dès les écoles maternelles et primaires. C'est la raison pour laquelle, il existe depuis un certain nombre d'années des lois en faveur de la promotion des langues, des combats effectués tout au long de ces dernières années pour une « revitalisation » des langues minoritaires.

Un enseignement des langues nationales est voué à l'échec si et seulement si, la population ignore ses lois et les avantages s'y référant.

## **2.4. DROITS LINGUISTIQUES**

Les droits linguistiques découlent de la charte des Droits de l'Homme. L'homme est un « être social doté des universaux de la culture, parmi lesquels, au premier chef, la langue, véhicule et symbole de tout système culturel ». (ABOU : 1988). L'homme qui appartient à un groupe social possède le droit à la langue, par conséquent, toute sa communauté le possède aussi ».

### **2.4.1. Préliminaires**

Pour assurer leurs propres promotion et expansion, les minorités, quelle qu'elles soient, doivent prendre en main leurs propres destin. La prise en compte des droits linguistiques intervient dans le cadre de la reconnaissance des droits des peuples. En protégeant les peuples, les droits l'effectuent aussi avec les langues de ces derniers.

Les problèmes concernant les minorités linguistiques, ethniques ou religieuses relèvent du Conseil Economique et Social de l'ONU (Organisation des Nations Unies). La Déclaration Universelle des droits de l'Homme (1948) fait allusion aux langues en ces termes :

*Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente déclaration, sans distinction aucune, notamment [...] de langue [...].*

Toute personne, adulte ou enfant, possède des droits dont il doit jouir. Parmi ces droits, figurent les droits linguistiques.

La protection des minorités implique aussi l'adoption de mesures spéciales destinées à préserver, développer et défendre les cultures propres à ces minorités. En ce qui concerne la culture, la Conférence Permanente des Pouvoirs Locaux et Régionaux de l'Europe (CPLRE) a rédigé une « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ». Elle reconnaît solennellement les langues régionales, et déclare son engagement à les respecter, à prohiber toute forme de discrimination fondée sur la langue, à affirmer les obligations positives des Etats à l'égard de ces langues surtout en matière d'enseignement, à encourager des échanges culturels entre les communautés pratiquant des langues identiques de part et d'autres d'une frontière.

L'Europe reconnaît explicitement l'importance de toutes les langues qui existent dans son territoire. Elle recherche la promotion de ces dernières, et des cultures y relatives, à travers les institutions scolaires. L'Afrique se devrait d'imiter ce modèle, et non se réfugier derrière une politique linguistique prônant les seules langues officielles étrangères. Ces dernières sont pour la plupart des cas, des langues occidentales. L'Afrique gagnerait à adapter le système scolaire aux besoins réels des populations d'aujourd'hui, à savoir, intégrer l'enfant dans son milieu socio-culturel.

Le premier droit fondamental reconnu aux minorités est le droit à la vie. Il est alors interdit toutes mesures visant à éradiquer une population ou l'assimiler à une autre. En plus ce droit implique le droit à une langue, le droit à SA langue. La minorité peut ainsi utiliser sa langue partout sur son territoire, dans l'enseignement, comme dans l'administration et autre. Mais l'Etat démocratique, dans le but d'éviter à sa population multilingue des conflits de toutes sortes, accorde aux langues en présence sur son territoire des statuts. On distingue ainsi deux genres d'Etats d'après PUIPIER et WOEHLING (1989) :

- Ceux qui ont intégré « deux ou plusieurs groupes linguistiques différents en conférant aux langues en présence un statut d'égalité » tels la Belgique...
- Les « Etats-nations qui ont imposé la langue officielle à toute la population en réprimant les langues minoritaires ».

Le Cameroun appartient à ces deux groupes. Premièrement à celui des Etats-nations parce qu'en son sein, il existe deux langues officielles utilisées dans presque tous les milieux, surtout dans l'administration. Deuxièmement, il appartient au premier groupe parce qu'aucune langue nationale n'est supérieure à l'autre de par son statut.

Toutes les communautés linguistiques ont le droit d'organiser et de gérer leurs propres ressources, notamment la culture, afin d'assurer leurs utilisations dans tous les secteurs d'activités.

#### **2.4.2. Education et culture**

Le droit d'exercer des activités éducatives à travers une langue, doit aussi comprendre celui d'un enseignement de qualité et le droit d'apprendre la langue de la majorité. Considérons que le français et l'anglais sont des langues majoritaires au Cameroun. Tout enfant, en plus du droit à apprendre ces langues officielles, possède aussi celui d'étudier une langue nationale, langue minoritaire.

L'un des droits de l'homme est celui d'être reconnu comme un membre de la communauté linguistique, de posséder sa langue et de l'utiliser en public et en privé. L'enfant en plus, possède le droit à l'éducation à une culture, à sa culture. Or, les enfants camerounais, en milieu urbain, évoluent dans un système scolaire favorisant l'assimilation à une culture occidentale. En fin de compte, ils deviennent étrangers à leur propre culture.

Dans la « Déclaration Universelle des droits linguistiques » (1996), il est stipulé qu'une personne possède :

*[...] the right for their own language and culture to be taught; the right of access to cultural services ; [...]*

Tout enfant a le droit d'être enseigné en sa langue maternelle et d'accéder aux services de sa culture.

En plus, en ce qui concerne la langue d'intégration, la Déclaration considère qu'une personne qui se déplace d'un territoire à l'autre, a le droit d'utiliser la langue de ce territoire afin de s'intégrer et de se socialiser.

En matière d'éducation, elle :

*Must help to foster the capacity for linguistic and cultural self-expression of the language community of the territory where it is provided.*

L'éducation n'est pas considérée comme un instrument propagateur de la culture et de la langue étrangère uniquement. Elle est aussi un élément qui permet d'apprendre et d'exprimer la langue locale d'une communauté linguistique donnée. Ainsi, la culture nationale gagnerait à être enseignée en langue nationale afin justement d'atteindre plus facilement la culture et la langue d'une des régions camerounaises.

L'éducation devrait toujours être au service de la diversité linguistique et culturelle, de l'harmonie des relations entre les différentes communautés linguistiques du monde.

L'éducation en milieu multilingue se devrait de respecter cette norme sur les langues, même celles locales. Cependant un constat reste le même, le milieu urbain a tendance à oublier la promotion de toutes ou de la majorité des langues en présence sur son territoire. Seules les langues officielles y sont promues, enseignées et considérées comme discipline auprogramme.

L'harmonie entre les langues locales n'est assurée que si dans l'enseignement d'une discipline telle que la « culture nationale », toutes les langues maternelles sont prises en compte. En plus, chaque communauté linguistique se doit de promouvoir un environnement qui permet à ses membres d'acquérir les connaissances linguistiques en toutes langues existantes sur son territoire. Il est explicitement asserté dans la « Déclaration des Droits linguistiques » (1996) :

*All language communities are entitled to an education which will enable their members to acquire knowledge of any language related to their own cultural tradition, such as literary or sacred languages which were formerly habitual language of the community.*

Tout le monde possède le droit d'apprendre ses traditions, quelque soit le lieu dans lequel il réside. Au Cameroun, les enfants des milieux urbains, souvent dans l'incapacité d'apprendre les fondements de leur culture, ont à présent le droit de l'acquérir.

Toutes les langues du Cameroun ne sont pas utilisables en une seule année. Il faudrait choisir lesquelles pourraient servir dans le cas où l'on enseignerait la culture nationale dans les écoles. Ce processus implique le choix d'une langue véhiculaire. Selon l'article 29 de la Déclaration des Droits Linguistiques :

- 1. Everyone is entitled to receive an education in the language proper to the territory he/she resided.*
- 2. This right does not exclude the right to acquire oral and written knowledge of any language which may be of use to him/her as an instrument of communication with other language communities.*

En plus du droit d'utiliser leurs langues respectives dans tous les domaines de la vie publique et privée, toutes les communautés linguistiques ont le droit de maintenir et de renforcer l'usage de leurs langues locales afin d'exprimer leurs cultures. La langue est

l'élément principal de la culture d'un peuple, elle seule peut la traduire dans toute son ampleur. Une langue étrangère ne saurait aussi bien la retransmettre.

Malgré que le milieu urbain tienne si peu compte des langues maternelles et des cultures des peuples, les institutions gouvernementales optent pour la promotion de ces dernières à travers des textes de lois.

### **2.4.3. Les textes de lois camerounais relatifs aux langues nationales**

Depuis 1985, plusieurs textes de lois favorisent l'insertion des langues maternelles dans le système éducatif. Ces langues sont reconnues comme des langues nationales à promouvoir et à protéger. Comment protéger et promouvoir les langues locales si elles ne restent qu'à l'état oral et si les enfants ne l'apprennent ni à la maison ni à l'école ?

Afin de promouvoir les valeurs culturelles camerounaises, le Président AHIDJO (1980) déclare :

*Le Conseil National des Affaires Culturelles doit considérer les modes de vie de notre peuple, examiner comment il faut revaloriser, à partir même de l'éducation de nos enfants, nos contes, nos légendes, nos jeux, nos langues, sans toutefois porter atteinte au principe de pluriculturalisme historique de l'Etat, fondé sur la richesse que constitue notre diversité culturelle.*

Il ne saurait être question d'une revalorisation du patrimoine national camerounais sans penser aux éléments qui le fondent. De même, l'éducation ne se limite pas au cadre familial, mais s'étend jusqu'aux institutions scolaires.

La pluralité des langues sur un territoire n'exclut pas leur utilisation dans les écoles, ou l'expression de la culture d'une ethnie en une autre langue. La culture nationale ne saurait être enseignée en langues officielles. Le Président BIYA (1986) déclare :

*Il faut encourager le développement de toutes les langues nationales, véhicules privilégiées des cultures ethniques. Il importe de ce fait que chaque langue exprime la culture qu'elle véhicule. Ainsi produits, ces joyaux culturels seront transférés sur la scène nationale au grand bénéfice de la collectivité. Il convient donc de laisser épanouir toutes nos fleurs linguistiques, phase historique nécessaire et indispensable à la confection d'un bouquet culturel national [...]. »*

Plus tard, des textes de lois apparaissent pour renforcer les opinions émises par les deux Présidents. Notons cependant que la loi de 1946 excluant les langues nationales des écoles et des institutions de formation n'a jamais été dissoute, en dépit de toutes les expériences menées par PROPELCA (TABI MANGA : 2000).

Malgré « ce petit écart », une nouvelle constitution voit le jour dans le contexte politique démocratique dans lequel vient d'entrer le Cameroun. L'Assemblée Nationale adopte en 1996 un texte de loi, loi n° 1996/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972 :

*[...] la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.*

Deux ans plus tard, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun fixe le cadre juridique général de l'éducation. Dans le titre II, de l'élaboration, de la mise en œuvre, de la politique et du financement de l'éducation, l'article II, alinéa 1 :

*L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'Education à laquelle concourent les collectivités territoriales*

décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

A cette fin, il

- [...]
- Veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales.

Les langues peuvent déjà être enseignées dans les écoles. Cependant aucune déclaration précise et claire de la manière dont elles seront enseignées dans cette institution scolaire n'est mentionnée. Le bilinguisme institutionnel est promu de même que celui identitaire. L'enseignement des langues nationales est effectif dans le cadre du programme PROPELCA.

Néanmoins en 2001, un décret présidentiel tient compte les inspections primaires provinciales dans l'article n° 2002/004 du 04 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale. Dans l'article 107, alinéa 3 :

*Les Inspections Provinciales de Pédagogie réparties ainsi qu'il suit :*

- *l'Inspection Provinciale de Pédagogie chargée du bilinguisme : anglais dans les établissements francophones [...]*
- *l'Inspection Provinciale de l'Education chargée de l'enseignement des lettres et des arts, des langues : français, anglais, latin, grec, allemand, arabe, espagnol, chinois, japonais, italien, portugais, langues nationales...*
- [...]

Seulement, comment des inspections provinciales des langues nationales fonctionneraient-elles si des inspections départementales et d'arrondissement, concernant les langues maternelles, n'existent pas encore ? Le Ministère de l'Education Nationale, principal agent de l'extension de l'enseignement des langues maternelles en milieu urbain, gagnerait à mieux expérimenter l'enseignement oral des langues maternelles.

## CONCLUSION

L'acquisition de la langue seconde chez toute personne s'effectue de la même manière que l'acquisition de la première langue. La différence réside dans les méthodes utilisées pour rendre l'apprenant compétent, performant et proficient en la langue seconde. Le multilinguisme peut entraîner certains problèmes dans la méthodologie d'enseignement des langues locales. Heureusement que les méthodologies élaborées par des linguistes tels que MBA (2002) et CANDELIER (2003) parent ce problème.

A ces méthodologies, devrait s'ajouter au sein d'une communauté linguistique, une connaissance des droits linguistiques ; les membres de cette communauté pourraient appliquer les droits à la gestion de leurs langues locales.

Toutes ces connaissances favorisent une prise de contact facile avec les directeurs d'établissement, de même qu'une expérimentation de l'enseignement oral des langues nationales à travers la discipline de culture nationale.

**CHAPITRE 3 : CADRES  
THEORIQUE ET APPROCHE  
METHODOLOGIQUE**

## INTRODUCTION

Ce chapitre présente le cadre théorique et l'approche méthodologique qui fondent le substrat de ce travail.

Le cadre théorique représente certaines approches linguistiques en rapport avec ce travail.

### 3.1. CADRE THEORIQUE

La présente étude a pour ambition d'étudier les possibilités d'un enseignement oral des langues nationales dans une ville comme Yaoundé.

Les premières réflexions sur les langues locales ne débutent pas ce jour. Au cours des années soixante-dix, la plupart des chercheurs et des linguistes s'engagent dans le programme ATLAS Linguistique du Cameroun afin de répertorier et d'inventorier le nombre de langues qui existent au Cameroun. Cependant, presque personne ne se préoccupe de leur insertion dans le système éducatif camerounais. Heureusement, des linguistes tels que SADEMOUO et TADADJEU (1979) y pensent. Ils (1979) contribuent de façon déterminante à l'élaboration de l'Alphabet Général des Langues Camerounaises (AGLC).

Grâce au Département des Langues Africaines et de Linguistique de l'Université de Yaoundé I, à la SIL, l'ANACLAC, au PROPELCA, des expérimentations d'enseignement des langues locales sont menées à travers le territoire camerounais. Ces expérimentations favorisent la promotion des langues nationales et de la culture camerounaise relative à ces dernières.

AKONGA (1982) aborde le thème de l'enseignement oral des langues nationales en parlant des fonctions de la langue maternelle à la maternelle et au primaire. Après vingt ans, quelques linguistes ressuscitent ce thème, car malgré la promotion et le développement des langues, plus de cent quatre vingt dix langues nationales sont toujours à l'état oral. D'après MBA (2002), l'enseignement oral reste la tactique d'enseignement la plus facile à appliquer et à expérimenter dans tous les milieux. Cet enseignement est recommandé en milieu urbain pour éviter l'acculturation chaque jour croissante des enfants et même des adultes.

Dans le présent travail, l'approche adoptée est sociolinguistique, parce qu'il concerne la pratique linguistique sur le terrain auprès d'une population donnée. Ce travail aborde aussi les attitudes des informateurs face à des pratiques et innovations linguistiques (enseignement oral des langues maternelles à travers la « culture nationale ») dont ils feront l'objet. La sociolinguistique permet une étude des phénomènes langagiers non pas seulement en les décrivant mais aussi en les observant du point de vue social, du point de vue des locuteurs, de leurs attitudes vis-à-vis de leurs langues et de celles des autres. Ces différentes attitudes ont un impact sur les faits sociaux liés aux langues nationales et à leurs promotions dans la société.

D'après Ahmed BOUKOUS (1988 : 80), la sociolinguistique a pour objet :

*De décrire et d'expliquer les rapports existant entre, d'une part, la société et, d'autre part, la structure, la fonction et l'évolution de la langue.*

LABOV (1976) dans ses recherches sociolinguistiques combine les éléments structurels avec les traits sociologiques. Ainsi, le changement intrinsèque d'une langue peut être lié à l'évolution sociale de la communauté linguistique. De même, l'acceptation d'un statut particulier accordée à une langue est aussi tributaire des différentes attitudes des communautés linguistiques. Que le pays soit multilingue ou non, seuls les locuteurs d'une langue sont les véritables acteurs des phénomènes linguistiques et sociaux ou non.

Incontestablement, le Cameroun appartient au groupe de pays les plus multilingues de la planète terre. Il a dans sa besace plus de 250 langues nationales. Afin de pallier au problème de langues, le gouvernement camerounais a adopté un bilinguisme officiel institutionnel, anglais-français. Cependant, les langues locales ne sont pas totalement oubliées. La promotion systématique des langues nationales débute par l'élaboration de l'Atlas Linguistique du Cameroun et l'expérimentation du programme PROPELCA. Ce programme suit la théorie du « trilinguisme extensif » proposée par Maurice TADADJEU (1985). L'école devient le milieu par excellence de la promotion des langues maternelles et du bilinguisme identitaire. Rappelons qu'il existe quatre modèles dans le trilinguisme extensif. Le modèle 1 relatif à l'enseignement bilingue officiel (LO1 – LO2) au niveau du secondaire. Le modèle 2 concerne l'enseignement bilingue identitaire (L1 – LO1) dans les écoles primaires. Le modèle 3 s'occupe de l'enseignement des langues maternelles au secondaire. Le modèle 4 concerne l'enseignement en langues maternelles dans les jardins d'enfants. Le modèle 2 a déjà fait ses preuves dans les milieux ruraux. En milieu urbain, l'enseignement des langues nationales a besoin de bonnes bases pour pouvoir être expérimenté et concrétisé. Cet enseignement débutera par le modèle 4, mais sera adapté au niveau du primaire et non de la maternelle.

L'aspect le plus important dans ce travail est l'examen du terrain urbain, pour savoir s'il est un terrain fertile à l'implantation de l'enseignement oral des langues locales. L'attitude des populations-cibles reste toujours déterminante pour les investigations futures. D'après les différentes attitudes observées, la question primordiale est celle de savoir si les locuteurs des milieux urbains sont prêts à accepter que les élèves, (leurs enfants), acquièrent comme seconde langue une des langues locales en présence sur son territoire ? Ou ces derniers apprennent quelques aspects de la culture corrélés à ces langues nationales ?

L'évaluation des comportements et des compétences des locuteurs, des possibilités d'implantation d'un enseignement oral, de la méthodologie d'enseignement oral de la culture nationale en milieu urbain, requiert l'intervention de la sociolinguistique.

L'évaluation quantitative recourt aux méthodes statistiques à travers des questions dont les réponses auront été prédéterminées par l'enquêteur. Cette évaluation est valable pour une expérimentation sur un domaine donné, comme celui de cette étude : l'enseignement de la culture nationale à travers nos langues maternelles. Les techniques de calcul, de pourcentage seront celles employées par les variationnistes ; de ces pourcentages découleront les analyses et les interprétations.

L'évaluation qualitative s'occupe de l'impact de l'analyse sur un aspect sociétal par rapport aux objectifs et intérêts émis dans ce travail.

Cette recherche est surtout pratique. L'essentiel de ce travail repose sur le recueil des données par observation de l'enseignement oral dans les écoles, les interviews et les questionnaires. L'argumentation est chronologique et logique. Cette argumentation permet le développement d'une méthode unique servant pour l'enseignement de la culture nationale. Ensuite, il faudra dire dans quelle mesure les langues nationales interviennent dans cet enseignement. Enfin on défendra l'idée selon laquelle les langues locales peuvent s'enseigner au niveau du primaire en milieu urbain. Cette approche est çà la fois théorique, pratique et méthodologique.

Pour réaliser cette étude et enquêter plus facilement, une méthode de travail a été élaborée.

### **3.2. APPROCHE METHODOLOGIQUE**

L'observation est l'instrument le plus utilisé pendant notre enquête. C'est elle qui complète les deux autres instruments d'enquête. Notre méthodologie repose sur ces instruments d'enquête.



NTEBE BOMBA (1991 : 75) aborde le sujet de la méthodologie en ces termes :

*Une bonne problématique, un bon objet de recherche ne prennent véritablement un sens dans une démarche scientifique que par une méthodologie bien identifiée et bien structurée [...]. Il s'agit d'indiquer le plan de vol en l'occurrence, la manière dont s'effectuera la recherche.*

Avant toutefois de décrire les instruments d'enquête, il s'avère nécessaire de présenter la population d'enquête.

### 3.2.1. Les informateurs

Les informateurs sont les habitants de la ville de Yaoundé, nous ayant assisté, d'une quelconque manière, dans le déroulement de cette enquête.

#### 3.2.1.1. La population de l'étude

La population de l'étude se compose des maîtres et des élèves de l'école primaire. Cinq écoles permettent le déroulement de l'enquête. Ces écoles sont privées, publiques, bilingues et monolingues.

#### 3.2.1.2. L'échantillon de l'étude

GRAWITZ (1990) pense que l'échantillonnage est une technique qui consiste à choisir un échantillon à partir d'une population dite parente.

Les cinq écoles suivantes appartiennent à notre échantillon :

- L'école publique du Centre Administratif ;
- L'école publique Bilingue de Bastos ;
- L'école publique de Mimboman ;
- L'école Catholique Saint Aloys d'Etoudi I ;
- L'école privée Bilingue Fondation Tsoungui à Ngousso.

Toutes les catégories d'écoles confessionnelles n'ont pu être parcourues. Un seul enquêteur ne pourrait réaliser un tel cursus sans moyens financiers suffisants, avec les horaires de cours rapprochés et la disponibilité limitée des maîtres et des élèves.

Dans trois des cinq écoles ci-dessus citées, l'expérimentation a débuté tardivement dans l'année scolaire à cause de l'indisponibilité temporaire des maîtres. Il y a huit maîtres et quatre cent soixante quatorze élèves dans ces différentes écoles.

### **Tableau 1 : Répartition des maîtres et des élèves par école**

Le tableau ci-dessous répartit les instituteurs d'après leur appartenance aux écoles par rapport au genre. Les élèves sont regroupés par école, classe et tranches d'âge.

| Ecoles                                   | Classes   | Nombre de maîtres |    | Total | Nombre d'élèves | Tranche d'âge des élèves |
|--|-----------|-------------------|----|-------|-----------------|--------------------------|
| Ecole du Centre Administratif            | CPS       | 01                | 01 | 02    | 75              | 05-07 ans                |
|  | CMI       |                   |    |       | 62              | 09-13 ans                |
| Ecole Publique de Mimboman               | CP        | 02                | 00 | 02    | 60              | 05-08 ans                |
|  | CMI       |                   |    |       | 60              | 09-13 ans                |
| Ecole Publique Bilingue de Bastos        | CP        | 01                | 01 | 02    | 60              | 05-10 ans                |
|  | Class six |                   |    |       | 82              | 09-13 ans                |
| Ecole Privée Bilingue Fondation Tsoungui | CMI       | 00                | 01 | 01    | 15              | 09-14 ans                |
| Ecole Catholique St Aloys d'Etoudi I     | CMI       | 00                | 01 | 01    | 60              | 08-13 ans                |
| TOTAL                                    | 8 classes | 04                | 04 | 08    | 474             | 05-14 ans                |

L'école qui possède le moins d'élèves est celle privée Bilingue Fondation Tsoungui. Dans la majeure partie des classes qui constituent cette école, il y existe 20 élèves au plus par classe. Cela est dû à sa création récente qui date d'environ trois ans.

Généralement, dans les écoles, au cours préparatoire, l'âge varie entre 05 et 08 ans. C'est la raison pour laquelle, d'après les maîtres interviewés, ces derniers manquent de connaissance sur les langues qu'ils sont supposés parler.

Au cours moyen première année, la plupart des élèves connaissent surtout le nom de leur tribu, et non celui réel de leur langue maternelle.

Le nombre d'élèves au CP est de 207, pour 280 au CMI. Il est vrai que dans les classes à moindre effectif, l'enseignement se déroule plus facilement. Néanmoins, l'enthousiasme des élèves des classes « pléthoriques » encourage l'expérimentation de l'enseignement oral des langues nationales. C'est avec eux que la gestion du multilinguisme et l'intégration culturelle se ressent réellement. C'est pourquoi, le maître fournit plus d'efforts pour permettre l'assimilation du contenu de la culture nationale aux élèves.

Cet échantillon ne détaille pas les langues parlées par les maîtres ni leur ancienneté professionnelle. Aucun détail n'est donné pour les élèves. Ces explications viendront plus tard.

Avant d'y arriver, nous présenterons nos instruments d'enquête.

### **3.2.2. Les instruments d'enquête**

L'instrument de recherche est un ensemble de voies et moyens auxquels le chercheur a recours afin de procéder à la collecte de données. Dans notre étude, les instruments d'enquête ont été le questionnaire, l'observation et l'interview.

#### **3.2.2.1. Le questionnaire**

Le questionnaire est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Afin de construire un questionnaire, GHIGLIONE et MATALON (1987 : 127) déclarent :

*[...] il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on recherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question ont été abordés.*

Le questionnaire est élaboré dans le but de confronter les données empiriques, la pertinence des questions que le chercheur/l'enquêteur se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche.

L'administration du questionnaire s'opère auprès d'une population cible. Un questionnaire standard est distribué à tous les informateurs : les maîtres d'école répondent à un questionnaire et sont souvent interviewés.

Le questionnaire de notre travail a pour but de recueillir des informations personnelles concernant le maître, générales pour l'ensemble de la salle de classe et la connaissance sur les langues maternelles et la culture nationale.

Le questionnaire est constitué uniquement des questions ouvertes afin que les maîtres aient la possibilité de répondre plus facilement aux questions posées. Il se subdivise en deux parties :

- Les informations générales ;
- La pratique en cours dans les salles de classe, y compris les connaissances personnelles des maîtres sur leurs langues maternelles et culture.

En général, il y a quatorze questions auxquelles la plupart des maîtres ont répondu en ma présence.

Le questionnaire peut être consulté en annexe. La plupart des hypothèses formulées se retrouvent dans ces questions, et les autres hypothèses sont validées par l'observation et les interviews.

Les renseignements généraux permettent de parler de la pratique en cours dans les salles de classe, en ce qui concerne la culture nationale. Cette pratique en cours constitue la situation pré-expérimentale.

Avant cette situation pré-expérimentale, il est nécessaire de définir les composantes de l'observation.

### **3.2.2.2. L'observation**

DE KETELE (1994 : 27) définit le terme observer comme :

*Un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations.*

L'observation demande la participation de deux des cinq sens de l'homme : la vue et l'ouïe.

L'observation a débuté dès la prise de contact avec les directeurs, les maîtres et les élèves. L'observation a été, dans la plupart des cas, participative. Nous étions dans la salle de classe, et nous écoutions et regardions le maître enseigner. Nous notions la méthode d'enseignement, parfois même, nous participions.

Le premier objectif, lors des observations, est de déceler les attitudes des maîtres, directeurs et élèves face à l'enseignement de la « culture nationale » et surtout, vis-à-vis de l'utilisation des langues maternelles.

Le second objectif visé par l'observation est le recensement des difficultés qui se posent dès le début de l'enseignement de la « culture nationale » en milieu urbain, et l'abord d'un nouveau contenu dans la salle de classe. C'est à partir de ces difficultés qu'une méthode peut être élaborée.

Le troisième objectif de l'observation est celui de rassembler des notes sur la pratique en cours, la pratique proposée et en effectuer une synthèse.

### **3.2.2.3. L'interview**

L'interview va de pair avec l'observation. D'après le Larousse (1993 : 360), l'interview est :

*« Un entretien avec une personne pour l'interroger sur ses actes, ses idées, etc. »*

Les personnes les plus interviewées sont les directeurs et les maîtres. Le principal objectif est de vérifier s'ils sont effectivement en accord avec les nouveaux textes de loi. Quelques impressions personnelles sont également recueillies sur :

- le déroulement du cours ;
- le contenu de la discipline ;
- le choix des niveaux d'enseignement ;
- l'intérêt d'utiliser les langues maternelles pour et pendant l'enseignement de la « Culture nationale ».

Tous les aspects énoncés plus haut représentent aussi le déroulement de l'enquête. L'enquête renferme aussi en son sein l'expérimentation de l'enseignement oral des langues nationales.

### **3.2.3. L'enquête**

L'enquête a débuté lors de la prise de contact avec les directeurs d'établissements. La prise de contact s'est effectuée auprès de huit écoles, du 15 au 24 septembre 2003. Seules cinq directeurs ont accepté que l'enquête soit menée au sein de leur établissement. Il fallait débiter l'expérimentation au même moment que les autres disciplines. Lorsque l'enquête débute dès le premier trimestre, les élèves évoluent jusqu'au troisième trimestre en sachant que la « Culture nationale » est une discipline au programme. Le contenu de la « Culture nationale » est mieux exploité tout au long de l'année académique.

Le questionnaire est distribué lors de la prise de contact avec les maîtres. Le directeur de l'école conserve une copie. La majorité des maîtres a répondu aux questions qui constituent le questionnaire. Au préalable, le contenu leur est expliqué de même que la manière de remplir ce dernier. L'observation se déroule surtout pendant les séances de cours, dans les salles de classe des niveaux I et III. Le niveau I est composé de la SIL et du Cours Préparatoire, le niveau III des cours moyen I et II.

Les interviewés sont les directeurs et les maîtres. Les directeurs sont interviewés lors de la prise de contact. Les maîtres le sont avant et après les séances de cours.

Les résultats de l'enquête sont classés dans un bordereau afin d'être analysés et interprétés.

### **3.2.4. Traitement des données**

A la suite des interviews et de l'administration du questionnaire, les données sont recueillies et regroupées dans un bordereau. Les données du questionnaire sont dépouillées d'après les hypothèses émises et mises sous forme de tableaux.

Lors de l'analyse et de l'interprétation de ces tableaux, nous mentionnerons les interviews et l'observation.

Certains tableaux ne présentent pas des pourcentages, mais résument plutôt les opinions des maîtres.

L'expérimentation intervient à la suite du questionnaire, de l'interview et de l'observation. Elle renferme les différents procédés d'enseignement.

Ce traitement des données recueillies sur le terrain mènera à une évaluation des possibilités d'enseignement oral des langues nationales dans les écoles primaires.

## **CONCLUSION**

Ce chapitre a traité de la partie méthodologique de notre travail. Le cadre théorique a abordé l'approche sociolinguistique qui représente la base utilisée pour mener à bien cette enquête. Afin de mesurer l'impact de l'enseignement oral des langues nationales sur la population, une évaluation quantitative et qualitative est effectuée.

Cette évaluation se déroule auprès des maîtres et élèves de certaines écoles de Yaoundé. Ces dernières constituent l'échantillon de l'enquête. Les instruments d'enquête utilisés sont le questionnaire, les interviews et l'observation. La pré-expérimentation complète les données recueillies.

Le prochain chapitre dépouillera, analysera et interprétera les données recueillies sur le terrain.

**CHAPITRE 4 :**  
**PRESENTATION, ANALYSE ET**  
**INTERPRETATION DES**  
**RESULTATS**

## INTRODUCTION

La « Culture nationale » ne s'est pas expérimentée sans qu'on n'ait au préalable dépouillé, analysée et interprété les résultats de l'enquête.

Toutefois, avant de réaliser tout cela, il est nécessaire de présenter la technique de dépouillement qui est utilisée avant l'analyse des données recueillies.

### 4.1. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT

Le dépouillement est un exercice qui consiste à compiler et rassembler les données recueillies après enquête sur un bordereau. Ces données y sont rapportées de manière organisée pour une future exploitation.

Pour dépouiller, les questions qui constituent notre questionnaire sont réparties d'après les différentes hypothèses établies afin d'en faciliter l'analyse et l'interprétation. Le questionnaire nous renseigne sur les maîtres en général et les différentes hypothèses.

Certains résultats (réponses aux questions du questionnaire) sont donnés en pourcentage et d'autres rassemblés suivant la concordance des points de vue. Ces pourcentages sont calculés au vu du nombre de réponses, du nombre de personnes qui composent un groupe donné par rapport au total de personnes.

### 4.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

La présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats sont regroupées. La présentation des résultats est faite sous forme de tableaux. Dans ces dernières, sont incluses les interviews et l'observation de certains faits qui se sont déroulés pendant le recueil des données.

#### 4.2.1. Renseignements généraux

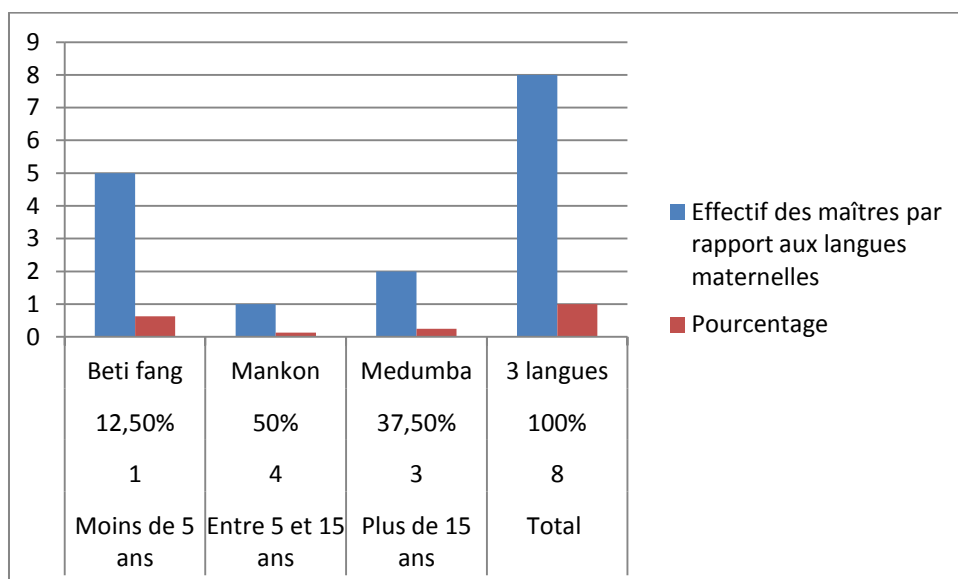
Les renseignements généraux concernent les maîtres, leurs langues maternelles et leurs expériences professionnelles.

#### Tableau 2 : Répartition des maîtres par rapport à l'ancienneté professionnelle et à leurs langues maternelles

Le tableau ci-dessous représente l'expérience professionnelle et les langues maternelles des maîtres.

| Expériences professionnelles | Effectif des maîtres | Pourcentage | Langues maternelles | Effectif des maîtres par rapport aux langues maternelles | Pourcentage |
|------------------------------|----------------------|-------------|---------------------|--|-------------|
| Moins de 5 ans               | 01                   | 12,5%       | Beti fang           | 05   | 62,5%       |
| Entre 5 et 15 ans            | 04                   | 50%         | Mankon              | 01   | 12,5%       |
| Plus de 15 ans               | 03                   | 37,5%       | Medumba             | 02   | 25%         |
| Total                        | 08                   | 100%        | 3 langues           | 08   | 100%        |

## Histogramme



Cinquante pour cent des maîtres ont une expérience professionnelle qui varie entre cinq et quinze ans. 12,5% des maîtres ont une ancienneté professionnelle de moins de cinq ans, pour 37,5% d'instituteurs ayant une de plus de quinze ans.

En additionnant l'expérience professionnelle de ceux entre cinq et quinze ans, et ceux de plus de quinze ans, nous avons un pourcentage de 87,5% de maîtres qui ont une expérience professionnelle d'au moins cinq ans. Ces derniers ont eu le temps de développer une didactique appropriée à l'enseignement des élèves. Ces maîtres savent généralement mieux que les novices, quelle(s) attitude(s) adopter pendant une séance de cours, surtout si cette dernière concerne une nouvelle discipline. Les maîtres les plus anciens facilitent l'expérimentation en apportant leur aide à l'enquêteur.

Dans les écoles parcourues, 62,5% des maîtres ont pour langue maternelle le Beti fang. Ce qui explique le fait même que, pendant l'observation, certains instituteurs s'expriment en cette langue, pour converser.

Une maîtresse en s'adressant à une autre déclare en sa langue maternelle :

« il dit que *me gbele bongo bye* dans ma classe »

« il dit *j'ai ses enfants* dans ma classe. »

Ce mélange, ou ces interférences, sont légions dans les écoles primaires ; surtout si cette langue est majoritaire dans l'établissement.

25% des maîtres parlent le medumba, pour 12,5% d'instituteurs qui ont pour langue maternelle le mankon. Chez ces derniers, il n'a pas été observé l'usage de la langue maternelle. Après une interview, un de ces instituteurs répond à la question suivante :

- Parlez-vous souvent votre langue maternelle avec vos collègues ou avec certains élèves ?
- Non. Il n'y a pas beaucoup de maîtres ici qui sont de ma tribu ou de ma région. Certains élèves le sont, mais je préfère ne pas parler avec eux. Je pouvais parler si on était parentés.

Ces derniers expliquent la raison pour laquelle ils ne parlent pas leurs langues maternelles. La minorité des locuteurs de ces langues dans certaines écoles sont la principale raison pour laquelle ils n'utilisent pas leurs langues maternelles pour communiquer.

Notons néanmoins que tous ces maîtres déclarent, après interview, communiquer parfaitement en leurs langues maternelles, connaître des chants, des contes, des proverbes et devinettes.

Ces renseignements généraux ne nous informent pas totalement sur l'objet de notre étude. Les hypothèses étayent et ouvrent la voie à l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales à travers la discipline de « culture nationale ».

#### 4.2.2. Hypothèses de recherche

##### Hypothèse de recherche n° 1

Le milieu rural, monolingue, possède des écoles dans lesquelles les élèves et les maîtres partagent une même langue. Toute école située dans la capitale politique appartient au milieu urbain.

Afin de répertorier les langues dans la salle de classe, la question posée oralement aux élèves est celle-ci :

« Quelle est ta langue maternelle ? »

S'ils ne comprennent pas le terme langue maternelle, préalablement expliqué, la question devient :

« Quel est ton patois/ta tribu ? »

La seconde question est celle de savoir s'il la parle ou non.

**Tableau 3 : Langues maternelles des élèves au CP de l'Ecole du centre administratif et de l'Ecole Publique Bilingue de Bastos.**

Deux classes ont été sélectionnées. Ce tableau détaille les langues maternelles qui existent dans les salles de classes des élèves. Ces langues correspondent à la dénomination donnée par les élèves eux-mêmes. Elles sont écrites dans le tableau tel qu'ils les ont déclarées. Il est aussi précisé s'ils la parlent ou non. Plus tard, le tableau de correspondance, en se référant à l'ATLAS Linguistique du Cameroun, sera établi.

| CP1<br>(Ecole du Centre)                          |                             |                        |                           | CP2<br>(Ecole Publique Bilingue de Bastos) |                             |                        |                           |
|---|-----------------------------|------------------------|---------------------------|--|-----------------------------|------------------------|---------------------------|
| Langues/tribus                                    | Nombre d'élèves par langues | Pourcentage par langue | Taux d'élèves qui parlent | Langues/tribus                             | Nombre d'élèves par langues | Pourcentage par langue | Taux d'élèves qui parlent |
| Ewondo (fong)                                     | 28                          | 37.33%                 | 35.71%                    | ewondo                                     | 06                          | 10%                    | 33.33%                    |
| Bulu  | 05                          | 6.66%                  | 10%                       | Bulu                                       | 06                          | 10%                    | 00%                       |
| Basaa   | 07                          | 9.33%                  | 33.33%                    | Eton                                       | 09                          | 15%                    | 40%                       |
| Gbaya   | 02                          | 2.66%                  | 00%                       | Hausa (fufuldé)                            | 05                          | 8.33%                  | 10%                       |
| Bakaka  | 01                          | 1.33%                  | 00%                       | Bamena                                     | 01                          | 1.66%                  | 00%                       |
| Bagangté  | 08                          | 10.66%                 | 37.5%                     | Congolais (lingala)                        | 01                          | 1.66%                  | 00%                       |
| Bamun (shupamen)                                  | 01                          | 1.33%                  | 00%                       | Mbo  | 01                          | 1.66%                  | 100%                      |
| Menguisa  | 02                          | 2.66%                  | 00%                       | Baje                                       | 01                          | 1.66%                  | 00%                       |
|   |                             |                        |                           | Togolais                                   | 01                          | 1.66%                  | 100%                      |
| Eton  | 11                          | 14.66%                 | 36.36%                    | Bagangté                                   | 01                          | 5%                     | 33.33%                    |
| Français (ignorent le nom de L.M. ou de la tribu) | 12                          | 16%                    | 00%                       | Tupuri                                     | 01                          | 1.66%                  | 100%                      |
|   |                             |                        |                           | Badengou                                   | 04                          | 6.66%                  | 00%                       |
|   |                             |                        |                           | Bafia                                      | 01                          | 1.66%                  | 00%                       |
|   |                             |                        |                           | Tomjuana (kéra)                            | 01                          | 1.66%                  | 100%                      |



|                                      |     |      |        |                               |     |        |        |
|--------------------------------------|-----|------|--------|-------------------------------|-----|--------|--------|
|                                      |     |      |        | Dschang                       | 01% | 1.66%  | 00%    |
|                                      |     |      |        | Tchadien                      | 01% | 1.66%  | 100%   |
|                                      |     |      |        | Akon                          | 01% | 1.66%  | 100%   |
|                                      |     |      |        | Basaa                         | 01% | 1.66%  | 100%   |
|                                      |     |      |        | Bakoko                        | 01% | 1.66%  | 00%    |
|                                      |     |      |        | Français                      | 14% | 23.33% | 00%    |
| Total (10 langues dont 9 nationales) | 75% | 100% | 13.90% | 18 langues dont 14 nationales | 60% | 100%   | 40.83% |

Il existe au moins neuf langues nationales par salle de classe pour au moins soixante écoliers. Au CP1, on dénombre neuf langues nationales pour un total d'élèves de 75. Par conte, au CP2, nous distinguons soixante élèves pour quatorze langues nationales. Ces langues sont inégalement réparties au sein de la classe. Le beti fang demeure la langue majoritaire. Par exemple, au CP2, l'ewondo est parlée par 33,33% des élèves, pour 35,71% d'écoliers au CP1. Cette langue est majoritaire. Les langues les moins parlées sont le tupuri, le bandengou, le bafia, le kéva : 1,66% d'élèves peuvent communiquer en cette langue.

Le shupamen appartient à ce groupe minoritaire dans lequel 1,33% d'élèves le parlent.

#### **Tableau 4 : Pourcentage pour les langues communes aux deux classes (des deux écoles).**

En plus d'un tableau détaillé de langues dans les cours préparatoires, il s'avère utile de répertorier les langues les plus récurrentes.

| Total général des élèves | Langues camerounaises communes | Pourcentage d'élèves par langue | Taux d'élèves qui parlent les langues maternelles communes |
|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--|
| 135 élèves               | Ewondo                         | 23.66%                          | 32.22%   |
|                          | Bulu                           | 8.33%                           | 10%  |
|                          | Basaa                          | 10.99%                          | 66.66%   |
|                          | Bangangté                      | 7.83%                           | 35.41%   |
|                          | Eton                           | 22.16%                          | 38.18%   |
|                          | Français                       | 19.66%                          | 00%  |
| Total                    | 6 langues                      | 15.43%                          | 30.47%   |

**N.B.** : Le français ne compte pas car c'est une langue étrangère pour les écoliers qui déclarent la parler.

#### **Histogramme :**

- Taux général des élèves qui parlent la langue maternelle en général = 30,47%.
- Taux général des élèves qui ne la parlent pas = 69,53%.

69,53% d'élèves ne parlent pas leur langue maternelle. Pour eux, leur langue maternelle est quasiment inexistante. Six langues sont communes aux deux classes.

Le nombre d'élèves dans chaque classe du cours préparatoire est d'au moins à soixante. La classe qui compte le moins de langues, a en son sein dix langues nationales différentes, en comptant.

Les élèves qui ignorent le nom de leur langue maternelle, disent parler le français. Le français représente leur langue première. Cependant, cette langue leur est étrangère. Il existe

même une salle de cours préparatoire dans laquelle le français est la langue maternelle de 23,33% d'élèves contre 16% d'écopiers dans une autre salle de classe. Une des maîtresses interviewée sur les raisons de ces réponses affirme :

*Quand un élève ne connaît pas sa langue maternelle, il dit qu'il parle la langue de l'autre, ou du quartier. Ou encore, il préfère dire qu'il parle le français ou l'anglais. (paroles d'un maître)*

Ces élèves, en plus de ne savoir parler ni le français, ni leurs langues maternelles ne communiquent pas en celles des autres. Dans ce cas, la « culture nationale » réveillerait ou servirait de catalyseur à une connaissance plus approfondie de sa/la langue maternelle et de sa/la culture locale de sa/d'une région. Les élèves camerounais ne doivent pas s'identifier aux occidentaux, ils doivent avoir une identité culturelle propre.

Dans ces deux classes, la langue majoritaire est le beti fang.

- La variante ewondo : 66,66% des élèves de l'ensemble des cours préparatoires l'ont pour langue maternelle. Cette langue est évidemment majoritaire.
- La variante éton parlée par 22,16% des élèves arrive juste après.
- Le bangangté est la langue minoritaire, avec 7,83% d'écopiers.

Cette situation révèle la situation linguistique originelle de la ville de Yaoundé. Sa population d'origine se compose essentiellement des locuteurs ewondo, premiers habitants de cette ville. Les plus proches parents de l'ewondo, les variantes du Beti-fang sont l'eton, le bulu, le manguisa, le basaa.

La seconde langue majoritaire est le basaa, parlé par 10,99% des élèves. Il vient en seconde position car il appartient aux villes les plus proches de Yaoundé, telles que Eséka et Edéa.

Le plus surprenant reste la position de la langue « étrangère » : le français. 19,66% des élèves affirment avoir pour langue première le français, tout en étant des Camerounais. Cependant, après observation, tous ces enfants s'expriment mal ou de manière approximative en français. Notons qu'ils ne s'expriment pas en langues nationales. La question que l'on se pose est celle de savoir qu'il sera leur avenir s'ils évoluent dans une situation d'acculturation pareille.

Seuls 30,47% d'écopiers communiquent en langue(s) maternelle(s). Malheureusement, après quelques interviews, ils savent surtout dire :

« - bonjour  
- je m'appelle...

Exemples :

- [me shashu]  
- bonjour

Bulu

- [a mbolo]  
- bonjour

Peu d'élèves connaissent une chanson en langue maternelle. Cependant, la majorité de ces derniers se remémorent d'une chansonnette en français que leur maîtresse leur a apprise. Comme exemple, nous avons :

Sur le pont du Mfoundi  
On y danse, on y danse  
Sur le pont du Mfoundi  
On y danse tous en rond.

Néanmoins, un très grand écart se ressent d'une école à l'autre, sur le pourcentage d'élèves qui s'expriment en leur langue maternelle. Au cours préparatoire 1, seuls 16,294% d'élèves parlent une langue maternelle, contre 40,83% d'écopiers au cours préparatoire 2.

Or, aucune de ces deux écoles n'est située dans une zone périphérique de la ville. La raison de cette différence, on le suppose, réside dans les attitudes linguistiques des parents vis-à-vis de leurs enfants.

Dans les classes des Cours Moyens, les élèves un peu plus âgés, possèdent une aptitude réelle de leur langue maternelle.

**Tableau 5 : Les cours moyens**

Ce tableau résume l'ensemble des locuteurs des langues camerounaises recensés, leurs compétences linguistiques et le pourcentage d'élèves par langues.

**Section anglophone**

**Section francophone**

| Langues/tribus | Nbre d'élèves par langue | Pourcentage des élèves | Taux d'élèves qui parlent | Langues/tribus | Nbre d'élèves par langue | Pourcentage des élèves | Taux d'élèves qui parlent | Langues/tribus | Nbre d'élèves par langue | Pourcentage des élèves | Taux d'élèves qui parlent | Langues/tribus | Nbre d'élèves par langue | Pourcentage des élèves | Taux d'élèves qui parlent |      |
|----------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|----------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|----------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|----------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|------|
| Bayangui       | 02                       | 2.43%                  | 100%                      | Bangangté      | 01                       | 1.61 %                 | 100%                      | Bakendop       | 04                       | 5.71%                  | 50%                       | Ewondo         | 12                       | 60%                    | 75%                       |      |
| Akom           | 02                       | 2.43%                  | 100%                      | Balengou       | 01                       | 1.61 %                 | 100%                      | Bagou          | 01                       | 1.42 %                 | 100%                      | Eton           | 06                       | 13.33%                 | 62.5%                     |      |
| Che            | 03                       | 3.65%                  | 100%                      | Bamoun         | 01                       | 1.61 %                 | 00%                       | Eton           | 23                       | 32.85%                 | 91.30%                    | Mbo            | 01                       | 1.66%                  | 100%                      |      |
| Eton           | 07                       | 8.53%                  | 75%                       | Reste ouest    | 08                       | 12.90 %                | 37.5%                     | Ewondo         | 12                       | 17.14%                 | 100%                      | Batoufam       | 02                       | 3.33%                  | 00%                       |      |
| Batibo         | 05                       | 6.09%                  | 79%                       | Ewondo         | 20                       | 32.25 %                | 60%                       | Manguissa      | 05                       | 7.14%                  | 80%                       | Bangangté      | 06                       | 10%                    | 66.66%                    |      |
| Nkambe         | 02                       | 2.43%                  | 50%                       | Manguissa      | 02                       | 3.22 %                 | 00%                       | Bamenjou       | 05                       | 7.14%                  | 40%                       | Bamendjou      | 04                       | 6.66%                  | 00%                       |      |
| Yamba          | 03                       | 3.65%                  | 75%                       | Yambassa       | 03                       | 4.83 %                 | 33.33%                    | Boulou         | 03                       | 4.28%                  | 66.66%                    | Bamoun         | 04                       | 6.66%                  | 50%                       |      |
| Baboutee       | 03                       | 3.65%                  | 100%                      | Basaa          | 05                       | 8.06 %                 | 80%                       | Basaa          | 02                       | 2.85%                  | 100%                      | Bamoungoum     | 08                       | 13.33%                 | 50%                       |      |
| Bali           | 02                       | 2.43%                  | 50%                       | Foufouldé      | 01                       | 1.61 %                 | 100%                      | Mbo            | 01                       | 1.42%                  | 10%                       | Bafang         | 02                       | 3.33%                  | 50%                       |      |
| Bamoun         | 03                       | 3.65%                  | 100%                      | Douala         | 02                       | 3.22 %                 | 50%                       | Moundang       | 02                       | 2.85%                  | 50%                       | Boulou         | 05                       | 8.33%                  | 100%                      |      |
| Ibo            | 06                       | 7.31%                  | 75%                       | Boulou         | 09                       | 14.51 %                |                           | Bamoun         | 02                       | 2.85%                  | 50%                       | Bafoussam      | 02                       | 3.33%                  | 50%                       |      |
| Douala         | 01                       | 1.21%                  | 100%                      | Ntoumou        | 01                       | 1.61 %                 | 100%                      | Dschang        | 03                       | 4.28%                  | 33.33%                    | Batié          | 04                       | 6.66%                  | 50%                       |      |
| Bangangté      | 04                       | 4.87%                  | 75%                       | Babie          | 01                       | 1.61 %                 | 100%                      | Baboute        | 02                       | 2.85%                  | 100%                      | Basaa          | 03                       | 3.33%                  | 66.66%                    |      |
| Togolais       | 01                       | 1.21%                  | 100%                      | Eton           | 06                       | 9.67 %                 | 80%                       | Douala         | 01                       | 1.42%                  | 100%                      | Bakoko         | 02                       | 3.33%                  | 100%                      |      |
| Meta           | 04                       | 4.87%                  | 75%                       | Mbo            | 02                       | 3.22 %                 | 50%                       | Bandjoun       | 03                       | 4.28%                  | 100%                      | Bandjoun       | 02                       | 3.33%                  | 50%                       |      |
| Etenga         | 01                       | 1.21%                  | 100%                      | Boulou         | 09                       | 14.5 %                 | 44.44%                    | mbouda         | 01                       | 1.4%                   | 100%                      | Douala         | 02                       | 3.33%                  | 00%                       |      |
| Bafout         | 04                       | 4.87%                  | 75%                       | 16 langues     | 62 élèves                | 100%                   | 58.28%                    | 16 langues     | 70 élèves                | 99.82%                 | 71.45%                    | Tuki           | 01                       | 1.66%                  | 100%                      |      |
| Zoulou         | 01                       | 1.21%                  | 00%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           | 100%           | Baham                    | 01                     | 1.66%                     | 100% |
| Bakweri        | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           | 100%           | Maka                     | 01                     | 1.66%                     | 00%  |
| Mankon         | 03                       | 3.65%                  | 75%                       |                |                          |                        |                           |                |                          | 100%                   | 78.45%                    | Gbaya          | 01                       | 1.66%                  | 00%                       |      |
| Zimboum        | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           | 20 langues     | 60 élèves                | 100%                   | 53.52%                    |      |
| Batou          | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Bafanji        | 03                       | 3.65%                  | 75%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Babanki        | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Bikoum         | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Baham          | 02                       | 2.43%                  | 75%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Sanaga         | 02                       | 2.43%                  | 50%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Lamso          | 03                       | 3.65%                  | 75%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Bebeg          | 01                       | 1.21%                  | 00%                       |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Ghomala        | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Kedene         | 01                       | 1.21%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |
| Basaa          | 02                       | 2.43%                  | 100%                      |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |                |                          |                        |                           |      |

|                                    |              |       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------|--------------|-------|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Mungaka                            | 01           | 1.21% | 100%   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Awin                               | 01           | 1.21% | 00%    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Kome                               | 01           | 1.21% | 100%   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Bulu                               | 01           | 1.21% | 100%   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Songwa                             | 01           | 1.21% | 100%   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 37 langues/<br>villages/<br>tribus | 82<br>élèves | 100%  | 77.77% |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Total des élèves : 274 élèves

Pourcentage général de la compétence linguistique : 66,98%.

Toutes les classes des différentes écoles ont en leur sein au moins 16 langues. Toutes les sections francophones possèdent 20 langues locales au maximum par salles de classes. Par contre, la section anglophone, regroupe dans une seule salle de classe 37 langues maternelles pour 82 élèves. Ce qui revient à affirmer qu'en moyenne la majorité des langues comptent au moins deux locuteurs dans la salle de classe.

En général, 66,98% d'élèves du cours moyen déclarent posséder une compétence linguistique en leurs langues maternelles. Cela favorise l'échange d'idées entre les élèves, car plus de la moitié de la salle de classe apporte un élément culturel lié à sa langue maternelle et toute la classe l'apprend. L'apprentissage ne repose pas sur le maître uniquement. Remarquons néanmoins, après observation, les écoliers des cours moyens de la section anglophone sont prompts à répondre en leurs langues maternelles par rapport à ceux de la section francophone.

L'observation démontre que les pourcentages d'élèves compétents en leurs langues maternelles est de : 58,28% ; 78,45% et 53,52% d'élèves. Dans certaines classes, cette compétence est exagérée. Pour donner un chant en langue maternelle, environ 40% d'écoliers lèvent leurs doigts.

En général, quelles que soient les écoles et les niveaux, toutes les salles de classe ont en leur sein au moins 10 langues locales pour des effectifs pouvant atteindre 80. C'est pourquoi quelle que soit l'école, l'on peut affirmer qu'une école située en milieu urbain arbore toutes les caractéristiques de la zone urbaine ; la multiplicité des langues et de cultures, la population (nombre d'élèves) plus nombreuse qu'en milieu rural. Le multilinguisme reste un élément à gérer dans les salles de classe.

La pratique actuelle de l'enseignement en général, est l'utilisation dans toutes les disciplines au programme, des langues officielles. Les maîtres favorisent ainsi l'assimilation des élèves aux cultures étrangères et ce, dès leurs plus bas âge.

Dans les écoles, la compétence linguistique va « crescendo », de même que le nombre de langues et d'élèves par langues. La langue maternelle des élèves n'est plus seulement le français, mais aussi les langues nationales. Ce qui revient à affirmer que les parents prennent conscience progressivement de l'importance des langues locales et des cultures y relatives.

## **Hypothèse de recherche n° 2**

Les nouveaux programmes incluent la « culture nationale » et les « activités pratiques » depuis l'an 2000. La logique voudrait que les maîtres enseignent déjà la « culture nationale ». La différence résiderait au niveau du nombre d'année d'enseignement de cette discipline et la gestion du multilinguisme par les maîtres.

Aux questions :

- Enseignez-vous la culture nationale ?
- Depuis combien de temps ?
- Quelles langues utilisez-vous ?

Dix maîtres répondent.

Le tableau suivant résume la période d'enseignement de la culture nationale par les maîtres et les langues qu'ils utilisent comme médium.

### **Tableau 6 : Enseignement de la culture nationale**

Le tableau ci-dessous regroupe le pourcentage d'instituteurs qui enseignent la « culture nationale », le nombre d'année d'enseignement de la discipline effectuée par les maîtres, et les langues utilisées par ces derniers.

| Enseignement de la culture nationale |     | Durée de l'enseignement par les maîtres |       |       | Langues utilisées |  |                     |
|--------------------------------------|-----|---|-------|-------|-------------------|--|---------------------|
| Oui                                  | Non | 1 an (depuis cette année)               | 2 ans | 3 ans | Langue des élèves | Langues officielles et langues « vernaculaires » | Langues officielles |
| 90%                                  | 10% | 60%                                     | 10%   | 30%   | 20%               | 50%  | 30%                 |

### Histogramme

Les programmes d'enseignement élaborés par le MINEDUC font état de deux nouvelles disciplines : la « culture nationale » et les « activités pratiques ». L'observation et les interviews menées dans neuf écoles démontrent que les enseignants, quelque soit le niveau, n'enseignent pas encore la « culture nationale ». A la question suivante : Qu'est-ce que vous enseignez pendant la « culture nationale » ? Les instituteurs répondent :

*J'enseigne l'hymne national et les chansonnettes en français ou en anglais.*

*Ou encore*

*Il est recommandé de faire réaliser aux élèves les gammes musicales.*

Cette seconde réponse permet aux instituteurs de ne pas déclarer si oui ou non ils enseignent la « culture nationale ».

Tous ces instituteurs utilisent les langues officielles pendant les séances de cours. Ils se réfugient derrière le terme multilinguisme, en déclarant que chaque élève a sa langue maternelle. Cette langue maternelle, souvent différente de celle du maître, ne facilite pas la communication entre les maîtres et les élèves qui ne partagent pas la même langue nationale.

Lors de l'observation, les chansonnettes se déroulent généralement en français. L'instituteur s'attarde sur l'attitude physique des écoliers et sur les gammes que les élèves peuvent utiliser pendant les chansons.

Dans les écoles où l'expérimentation est menée, 90% des instituteurs affirment qu'ils enseignent la culture nationale, parmi lesquels 50% utilisent les langues officielles et les langues locales.

Après observation, seuls 60% des maîtres, ceux qui ont entrepris l'enseignement de la culture nationale cette année, emploient les langues des élèves et les langues officielles afin de traduire les paroles des apprenants. Ils utilisent les langues maternelles parce qu'il est difficile d'enseigner certains aspects de la culture nationale comme les chants, les danses... en anglais ou en français.

D'une manière générale, ce n'est pas parce que le Ministère de l'Education Nationale a élaboré des programmes, que ceux-ci sont immédiatement exécutés par les maîtres. Cependant, un catalyseur, à savoir l'amour de sa culture, réveille les enthousiasmes de certaines maîtres qui débutent cet enseignement. Ces derniers prennent des initiatives, en apportant des éléments nouveaux dans la méthode proposée. Le Ministère de l'Education Nationale gagnerait à vérifier si ses programmes sont applicables et appliqués dans les écoles primaires.

### Hypothèse de recherche n° 3

Les maîtres qui parlent leur langue maternelle peuvent l'utiliser pour enseigner un aspect de la culture nationale aux élèves.

Les questions qui permettent de répondre à cette hypothèse sont les suivantes :  
« - parlez-vous votre langue maternelle ?

- quelles langues utilisez-vous pendant la récréation, pendant la leçon ?
- quand utilisez-vous votre langue maternelle ? »

A ces questions, dix maîtres ont répondu.

Le tableau suivant résume les réponses des différents maîtres.

**Tableau 7 : Aptitude et utilisation des langues maternelles d'une manière générale**

Le tableau ci-après regroupe les situations lors desquelles les maîtres et les élèves emploient leurs langues maternelles. A ces situations, sont adjoints des pourcentages d'utilisation de la langue par les maîtres et les élèves.

| Compétence en L.M. | Langues utilisées à l'école |      |          |            |      |          |        |      |          |            |      | Lieux d'emploi des L.M. |   |
|--------------------|-----------------------------|------|----------|------------|------|----------|--------|------|----------|------------|------|-------------------------|---|
|                    | Maîtres                     |      |          |            |      |          | Elèves |      |          |            |      |                         |   |
|                    | Leçon                       |      |          | Recréation |      |          | Leçon  |      |          | Recréation |      |                         |   |
|                    | L.O.                        | L.M. | LO et LM | L.O.       | L.M. | LO et LM | L.O.   | L.M. | LO et LM | L.O.       | L.M. |                         | LO et LM  |
|                    | 79%                         | 00%  | 11%      | 50%        | 20%  | 30%      | 100%   | 00%  | 00%      | 60%        | 00%  | 40%                     | - la maison<br>- les réunions familiales<br>- villages<br>- certaines collègues partageant la même langue<br>- à chaque fois que l'occasion se présente |

Une abstention pour la réponse concernant les maîtres.

Tous les maîtres ont une compétence linguistique en leurs langues maternelles. Ils savent communiquer, chanter, narrer des contes, donner des proverbes, élaborer des devinettes ... en langues nationales. Cependant, 79% des maîtres utilisent uniquement le français pendant les séances de « culture nationale », 50% des instituteurs emploient la langue officielle tout au long de la récréation. Les enseignants sont plus aptes à utiliser leurs langues maternelles dans un autre milieu, que leurs salles de classes. Néanmoins, 11% des instituteurs utilisent les langues officielles et les langues maternelles des élèves pendant les séances de cours.

Pendant la récréation, 20% des maîtres n'utilisent que la langue maternelle avec les enseignants qui partagent la même langue qu'eux. 30% des instituteurs emploient les langues officielles et les langues maternelles pendant la récréation selon les situations qui se présentent à eux. Ces derniers alternent les codes lorsque cela s'avère nécessaire.

Si 20% des maîtres utilisent uniquement la langue maternelle, et 30% des maîtres alternent les codes, il reviendrait à affirmer que 50% des instituteurs peuvent utiliser leurs langues maternelles pour enseigner un aspect quelconque de la culture nationale.

L'observation de la pratique en cours démontre que cela n'est pas le cas. La mise sur pied de l'expérimentation prouve qu'effectivement, près de la moitié des enseignants peuvent enseigner le contenu de la culture nationale en langue maternelle. Cependant, ils ne l'effectuent que sur une demande explicite de la part des élèves.



Le pourcentage d'utilisation des langues maternelles par les élèves est semblable à celui de leurs instituteurs. Seuls 40% d'apprenants alternent les codes (LO – LM/pidgin) pendant la récréation. Durant les leçons, les langues officielles sont de rigueur. Pour ces enseignants, parents d'élèves aussi, il faut reléguer les langues maternelles aux « langues de hutte », à n'utiliser qu'à la maison, pendant les réunions familiales pour conserver certains secrets, dans les villages, avec certaines collègues et à chaque fois que l'occasion se présente dans la communauté linguistique.

Lorsque les maîtres, pendant l'expérimentation de la méthodologie, utilisent comme matériel, les langues maternelles des élèves afin d'enseigner un aspect de la « culture nationale », ces derniers développent et enrichissent leur imagination, tout en encourageant leur esprit d'imagination et d'improvisation. Ceci passe par les contes, les devinettes et autres éléments culturels, émis en langues maternelles. La langue maternelle, en plus d'être le meilleur véhicule d'une culture donnée, facilite le développement cognitif chez l'enfant.

Les langues officielles seules ne peuvent retransmettre, « conserver » ou « améliorer le patrimoine culturel national ». Le véhicule le plus adapté pour cette retransmission et conservation demeure la langue à laquelle appartient cette culture. L'emploi des langues en présence dans la salle de classe permet le partage des cultures, des langues, et encourage l'intégration. Tous les objectifs sus-cités ne se réalisent que lorsque les langues nationales sont prises en compte. C'est la raison pour laquelle, les maîtres n'acceptent pas les propos selon lesquels, ils accepteraient qu'on leur interdise de parler leur langue maternelle ou les langues officielles dans certains milieux. Les langues nationales constituent le vrai fondement du patrimoine culturel camerounais.

#### **Hypothèse de recherche n° 4**

L'apport personnel des écoliers durant les cours de « culture nationale » s'avérerait important et permettrait une évaluation orale des compétences linguistiques de chacun d'eux, et une évaluation didactique des maîtres.

Cette hypothèse a plutôt été observée dans les salles de classe. L'apport personnel des écoliers réside dans les chants, les danses traditionnelles, les contes. A chaque fois qu'un élève apporte l'un de ces contenus, il est alors facile d'affirmer si ces derniers maîtrisent ou non leurs langues maternelles. Ce sont leurs camarades qui en apprécient les prestations. Si les élèves, à la fin de la leçon chantent, dansent, ou connaissent les procédures d'énonciation d'un conte en une autre langue que la leur, alors le maître peut estimer que sa méthode d'enseignement est ajustée aux demandes des écoliers. L'élève qui enseigne le chant en sa langue maternelle est évaluée d'après la fluidité de sa diction et la traduction littérale et littéraire qu'il effectue. Ce genre d'évaluation est valable pour tout le contenu de la culture nationale.

Pendant l'observation, plusieurs élèves des Cours Moyens réussissent à parler en leur langue maternelle sans y introduire les langues officielles. Cependant au Cours Préparatoire, la majeure partie de l'enseignement provient du maître. Certains élèves ont réussi à produire des chants après quelques explications préalables fournies par l'instituteur.

A la question posée à un élève :

- « qui t'a appris à chanter ? »

Il répond :

1. « C'est ma mère
2. C'est ma grand-mère ».

Cette interview démontre que l'intervention de la famille dans l'enseignement de la « culture nationale » est toujours nécessaire. Les maîtres complètent cet enseignement.

Les maîtres exploitent toutes ces données afin de s'auto-évaluer et évaluer leurs élèves.

### **Hypothèse de recherche n° 5**

La majorité des écoles du milieu urbain accepteraient d'enseigner la culture nationale et de le faire en langue nationale si toutes les conditions politiques et sociales étaient réunies.

Cette hypothèse résume plutôt les demandes des instituteurs. Après interviews, ces derniers affirment vouloir des stages de recyclage, et des inspecteurs qui vérifieront effectivement l'application des nouveaux programmes.

### **CONCLUSION**

Ce chapitre a consisté au dépouillement, à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données. Ce cheminement a reposé sur les hypothèses émises dès le début et les instruments de recherche utilisés pour aboutir à l'analyse et à l'interprétation.

L'expérimentation n'appartient pas totalement au dépouillement et l'analyse des données, mais est plutôt une continuité. Cette interprétation se base surtout sur les données d'observation et quelques interviews réalisées auprès des maîtres.

**CHAPITRE 5 :**  
**EXPERIMENTATION DE**  
**L'ENSEIGNEMENT DE LA**  
**« CULTURE NATIONALE »**

## Introduction

L'expérimentation consiste à appliquer effectivement, à une échelle réduite une méthodologie applicable à l'enseignement de la « culture » dans les écoles primaires. Cette expérimentation fonde le substrat d'une généralisation de cet enseignement.

Pour procéder à l'élaboration de la méthodologie, à son expérimentation, l'observation de la pratique en cours s'avère nécessaire.

### 5.1. Pratique en cours

D'une manière générale, lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues ou d'une culture quelconque corrélée à une langue donnée, le multilinguisme et le multiculturalisme sont difficiles à gérer. Cette difficulté de gestion est l'une des raisons émises par les enseignants qui n'enseignent la « culture nationale » qu'en français. Les autres raisons émises par les instituteurs sont les suivantes :

*Le français et l'anglais sont des langues officielles.*

*Les camerounais n'enseignent pas leur langue maternelle à leurs enfants. Ils utilisent plutôt le français avec ceux-ci. Ils (les enfants) arrivent à l'école ne sachant dire aucun mot en leur langue maternelle.*

(Paroles d'une institutrice).

Ces raisons, émises par les enseignants, justifient un fait marquant : ces derniers enseignent la culture nationale, en se limitant aux chants et récits en français ou en anglais. Et ce, malgré leur connaissance des chants, proverbes, contes, et même danses en langues maternelles. Lorsque les enfants arrivent à l'école, ne sachant aucun mot de leur langue maternelle, les maîtres s'en tiennent à cette ignorance. La majorité des instituteurs qui agissent de pareille manière, enseignent dans les classes de Cours Préparatoire. Généralement, l'observation démontre que c'est l'enquêteur dans ces classes qui effectuent l'expérimentation sans aucune aide de l'instituteur.

Heureusement, les maîtres(ses) qui pratiquent l'enseignement de la « culture nationale », enseignent l'hymne national, les gammes musicales, la stature à adopter pour chanter. Un des instituteurs demande parfois la traduction en langue maternelle de certains termes en français. Cette pratique est rare.

La discipline de « culture nationale » dans les écoles est semblable aux leçons de chants et de récits en langues officielles. Ce sont les maîtres qui apportent le contenu. L'élève reçoit, apprend, sans toutefois en saisir le sens. Ce qui est généralement le cas dans les classes de Cours Préparatoire. C'est ainsi qu'au Cours Préparatoire, l'hymne national est enseigné, mais plusieurs enfants ne savent même pas articuler les sons enseignés, et encore moins le sens.

Les maîtres(ses) l'enseignent en trois séances de quinze minutes, à raison de deux séances par semaine. Certains maîtres, dans leurs emplois de temps, écrivent qu'ils effectuent une heure d'enseignement de la « culture nationale » et ce trois jours par semaine. Ce qui revient à affirmer que cette classe effectue trois heures de « culture nationale » par semaine. Après observation, cette thèse ne se vérifie pas. En plus, ces derniers enseignent les chants et les récits le dernier jour de la semaine, lorsqu'il n'y a plus rien à réaliser pour occuper les élèves. Les élèves, lors de ces premières observations, avaient l'impression d'assister à une « leçon de permanence » ou « de récréation ».

Deux chants observés dont les titres sont « l'hymne national du Cameroun » et « hi hi hi ».

Il est utile de démontrer le déroulement du cours de chant. Les phases d'enseignement de ces chants et récitations peuvent être semblables à celles de la « culture nationale ».

L'hymne national a été enseigné oralement de la manière suivante :

- De manière globale, en demandant aux élèves de chanter tous ensemble ;

- Rangée par rangée ;
- Quelques élèves reprennent individuellement après rectifications apportées par l'enseignant.

L'hymne a été divisée en strophes de quatre lignes. Ces courtes strophes ont facilité la mémorisation de ces phrases par les élèves.

|                  |  |
|------------------|--|
| Première séance  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O Cameroun berceau de nos ancêtres</li> <li>Va debout et jaloux de ta liberté</li> <li>Comme un soleil ton drapeau fier doit être</li> <li>Un symbole ardent de foi et d'unité</li> </ul> |
| Deuxième séance  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Que tous tes enfants du Nord au Sud</li> <li>De l'Est à l'Ouest soient tout amour</li> <li>Te servir que ce soit leur seul but</li> <li>Pour remplir leur devoir toujours</li> </ul>      |
| Troisième séance | <ul style="list-style-type: none"> <li>Chère Patrie, Terre chérie,</li> <li>Tu es notre seul et vrai bonheur</li> <li>Notre joie et, notre vie,</li> <li>A toi l'amour et le grand honneur.</li> </ul>                           |

Cela s'effectue en trois séances parce que les élèves avaient déjà appris à chanter de manière globale, lors de la salutation du drapeau. Cet apprentissage se déroule lorsque l'on demande à toute l'école de chanter face au drapeau. Après chaque strophe, les mots difficiles sont expliqués aux élèves. Il s'ensuit un échange d'idées entre le maître et les élèves. Parfois, le maître demande la traduction d'un terme en langue maternelle.

Les erreurs observées sont souvent liées à l'articulation, aux interférences, et autres phénomènes langagiers.

- Les mots sautés  
Exemples : Va debout et jaloux de ta liberté  
Devient : va debout et... ta liberté
- Les liaisons :  
Exemples : Comme un soleil ton drapeau fier doit être  
Devient : Comme un soleil ton drapeau fier doit s'être
- Des transformations rarement corrigées par les maîtresses  
Exemples : Chère Patrie, Terre chérie  
Devient : Chère Patrie, chère chérie.

Ce genre d'erreurs est récurrent dans l'apprentissage des chants et des récits dans les classes de Cours Préparatoires.

Dans les classes de Cours Moyens, les difficultés sont plus rares, les élèves savent couramment lire, et les maîtres inscrivent les chants, les récits au tableau avant de les enseigner aux élèves, de manière globale et individuelle.

Au Cours Moyen, un des objectifs pédagogiques lors de l'apprentissage du chant est d'apprendre aux élèves la gamme musicale. Cet objectif en fait, se retrouve au niveau I, au niveau III.

« Hi hi hi hi  
Ce n'est pas moi  
c'est lui tourne les boutons  
de la sonnette. »

Les filles progressivement sont amenées à avoir une voix plus fluette et les garçons une voix de stentor. Les deux catégories l'effectuent sans crier, en respectant tout simplement la gamme qui vient de leur être apprise.

Ces paroles du chant sont toutes simples, sans mots difficiles. Ce qui n'est pas le cas du récit dans lequel certains mots peuvent être complexes pour les écoliers. Ce genre de chansonnettes est réservé à l'apprentissage de la femme.

Le déroulement de l'apprentissage est identique à celui de l'hymne national et autres chants.

La récitation se mémorise. Cependant, avant ce processus, il est préalablement expliqué aux élèves, les termes difficiles comme dans une séance de compréhension de la lecture. Les mots difficiles sont expliqués d'après le contexte et de manière globale.

## **5.2. Séances de travail avec les maîtres**

Les séances de concertation avec les maîtres se déroulent pendant la leçon. Les instituteurs n'ont pas de temps à consacrer à l'enquêteur avant la leçon de « culture nationale ». Le moment de liberté, d'évasion des derniers se situe durant les périodes de récréation. A ce moment, les maîtres se reposent. Néanmoins, certains instituteurs nous accordent quelques minutes pour se renseigner.

Pendant ces quelques instants, une interview peut être menée. Nous proposons une méthode d'enseignement de la culture nationale au maître. Généralement, lors de la première séance, nous leur demandons d'utiliser leur langue maternelle pour enseigner. Tous, sans exception refusent ; ils préfèrent utiliser la langue maternelle des élèves en présence dans la salle de classe.

Ensuite, ils demandent le contenu de la « culture nationale » et comment procéder à l'enseignement. D'une manière générale, ils préfèrent la méthodologie qu'ils utilisent pour les autres disciplines telles que le chant, le récit, et parfois même l'histoire ou la géographie.

Enfin, les maîtres se posent des questions sur la gestion du multilinguisme. Quelles langues utiliser en priorité ? Toutes les langues possibles sont utilisables. Il suffit que les écoliers soient aptes à enseigner à leurs camarades des chants, des contes...

Pendant la leçon, chaque fois que l'instituteur doit passer d'une étape à l'autre, il vient prendre des informations auprès de l'enquêteur. Ensuite, il paraphrase l'idée que l'enquêteur lui a suggérée. C'est ainsi que tout au long d'une leçon, le maître s'approche et demande :

*« et maintenant ? qu'est-ce qui se passe après que l'élève ait (fait ci ou ça ? »*

A la fin de la séance de travail, les maîtres donnent leurs impressions. Ils prodiguent quelques conseils sur un meilleur déroulement des leçons plus tard.

Cette méthode de travail avec les instituteurs est appliquée pour tout le contenu de la « culture nationale ». Un emploi de temps trimestriel, qui inclut le contenu de la « culture nationale » à enseigner, est à élaborer. Les maîtres disent si ce contenu est adapté au niveau des élèves ou non. Leurs conseils et points de vue sont nécessaires pour passer de la théorie à la pratique de l'enseignement de la « culture nationale ».

## **5.3. Enseignement de la discipline**

Les leçons de culture nationale du niveau I et du niveau III possèdent un contenu quasi identique, cependant, la méthode d'enseignement est différente. Les difficultés d'enseignement vont crescendo.

### 5.3.1. Cours Préparatoires

Au cours préparatoire, c'est l'enquêteur qui effectue l'enseignement. Les élèves, à ce niveau, ont pour langue première le français. Des chants ont été enseignés en langues ewondo et eton.

Exemples :

Eton : Me ake a Nkolmessen je vais à Nkolmessén  
Me adi okok le ndeng je vais manger l'« okok » et le bâton de manioc  
Okok o tenyep le je ? l'okok est bon avec quoi ?  
Okok o tenyep le deng (bis) l'« okok » est bon avec le bâton de manioc.

Ce chant est enseigné oralement et de manière globale. Certains enfants transforment certaines paroles ou sautent des mots. Ainsi

Okok o tenyep le je ?

Devient

Okok tenye je ?

Il y a élision de certains sons, surtout lorsque l'élève ne partage pas la même langue.

Il faut alors être attentif afin de rectifier ces erreurs.

Les chants enseignés sont courts et n'excèdent pas souvent quatre lignes. Tout comme en français, cela facilite l'assimilation. Le chant est d'abord enseigné ligne après ligne. Ensuite, la traduction française s'effectue. Les écoliers répètent cette traduction. Enfin, quelques-uns sont interrogés afin de répéter cette traduction française.

Le chant est repris à la fin de la séance, et de braves élèves sont invités à montrer l'exemple à leurs camarades, en chantant.

Au cours préparatoire, les chants et les danses s'associent difficilement. L'élève exécute le pas de danse et les camarades claquent des mains. Si c'est le bikutsi qui est exécuté, (une danse qui n'est pas vraiment traditionnelle mais qui découle d'une autre variante dans laquelle on frappait le son de ses pieds), l'élève passe devant les autres et on démontre quelques pas. Ceci est le cas du mangambe, danse traditionnelle de la Province de l'Ouest. Le pas de danse est difficilement exécutable par les élèves, mais avec le temps, quelques-uns réussissent à le réaliser. Cette danse s'effectue dans tous les milieux, que ce soit les grands moments festifs ou des deuils ou des cérémonies officielles.

Les contes sont narrés en français, car aucun élève n'a voulu écouter lorsque ceux-ci sont réalisés en langue maternelle. Cependant, à force de réessayer cette méthode, les écoliers essaient de s'y habituer. Dans cette classe, les jeux traditionnels comme les rondes sont intéressants mais difficiles à enseigner ou à retenir de la part des élèves. Seuls les chants, danses traditionnelles, contes en français avec quelques chants locaux à l'intérieur réussissent à attirer l'attention des élèves.

Exemple de conte : le conte ci-dessous ne sera pas narré. L'important dans ce travail, et pour les élèves, réside dans l'introduction du conte, la chansonnette et la morale.

Il était une fois

« Awula awula »

Réponse de la salle de classe :

« Awula ».

- Histoire !?

- Raconte !

- Dans un village camerounais, il y avait une fille...

Chant : [bone kon kon kon] → énonciateur

Encore ! → toute la classe

[Nyom za kob biz va] → énonciateur

Encore ! → toute la classe

Des parcelles de chants sont introduites dans le conte pour éveiller l'esprit des élèves.

Exemple de conte en ewondo :

Dans ce conte en ewondo, l'écopier ne retiendra que l'introduction, le chant et si possible la morale.

## Page 126 en langue maternelle

Pendant les séances de « culture nationale » les élèves s'habituent progressivement à l'usage de leur propre langue maternelle et à celle des autres écoliers.

### 5.3.2. Cours moyens

L'aide des enseignants s'est révélée indispensable pour l'évolution de l'enquête. Les écoliers ont apporté des chants locaux. En classe six, les premiers chants sont exécutés en bafut et en ibo.

Exemple : Ibo :

[me ason belibo

Goo tag batata

Me ason lbotata

Refrain :

Ji ma folé (bis)

Ji ma folé

Goo tag bashier]

La traduction donnée par l'élève est globale :

« je chante pour que mon père revienne, car il s'est fait mal ».

Il y a eu traduction littérale dans d'autres classes tel le chant suivant :

Bandjoun :

[kuny nyé ma (bis) change ton comportement

Nye pec ope bum co marche comme Dieu veut

A puki nyee na ko kebo jimpiemezoo] à la fin du monde,  
tu resteras derrière et du verras.

L'apprentissage est plus rapide et les écoliers plus grands retiennent facilement. Ici, l'enseignement est essentiellement oral. L'élève chante et ses camarades reprennent ses paroles sur instruction explicite de l'instituteur

A la fin du chant, quelques élèves répètent le chant. Ensuite le maître demande une traduction en langue officielle qu'il reprend à haute et intelligible voix.

A la fin, le maître annonce la prochaine leçon. Dans d'autres salles de classes, l'instituteur procède d'une manière assez différente de celle énoncée ci-dessus.

Le maître transcrit le chant au tableau de la manière suivante :

« Tchuing nye mah (bis)

Nye pe chope boum cho

A puki nye koke bo, jimpieme zu

Ou ching nya tazung bayoyô» .

Cette transcription n'est pas phonétique, mais elle permet aux écoliers de retenir rapidement ce qui est énoncé par leur camarade.



Les pas de danse, accompagnés de chants locaux, ne peuvent être retransmis ici. Les chants qui accompagnent ces danses traditionnelles sont courts. A titre d'exemple, les bafut :

[Eziminé eyo mba  
Eziminé iyo a]

L'élève décrit la danse comme une danse réservée aux festivités liées au mariage, et les grandes occasions, devant les chefs. Il ne connaît pas le nom du pas de danse. Cet élève appartient, après observation, à la minorité de la classe qui n'est pas imprégné dans sa culture. En une séance, plusieurs pas de danses traditionnelles sont exécutés et appris. Les noms et les moments d'exécution sont donnés par ces derniers. Il existe des pas de danse réservés au mariage, à la naissance, au deuil...

Les contes sont narrés en langue maternelle selon les procédés que l'on retrouve dans les villages. Ainsi, un écolier vient devant toute la classe et débute sa narration en suivant les attitudes et gestuelles des narrateurs villageois.

Exemple : Shupamen :

L'élève dit :

Introduction [pu sake → énonciateur  
Pu teni → toute la classe.

Après cette introduction, il narre tout le conte en langue maternelle. Lorsqu'il omet la gestuelle correspondant à ses paroles, le maître le lui rappelle. L'élève traduit son conte et en donne la morale après que ses camarades en aient donné quelques aspects. Les élèves apprécient et rient beaucoup. L'expérimentation se déroule sans grande difficulté.

La traduction se déroule sans grands mouvements. Le théâtre est basé sur le conte narré par les écoliers. Le théâtre est en langue officielle et seul l'énonciateur parle en langue maternelle. Quelques élèves participent à la théâtralisation du conte. Certains peuvent aussi parler en langue maternelle. Avec le temps, les élèves apprennent à effectuer ces théâtres en y mettant beaucoup plus de langue maternelle et de gestuelles.

Les récits sont enseignés de la même manière que les chants locaux. L'élève récite et ses camarades reprennent avec lui.

Exemple : Bulu

O petit oiseau  
Tu manges le maïs  
O petit oiseau  
Le maïs est fini.

L'élève traduit, avec l'aide du maître.

Les jeux sont apportés par les écoliers et parfois l'instituteur. Comme genre de jeux, nous avons les rondes avec des petits chants qui demandent aux élèves les noms d'animaux, de fruits. Généralement, ces jeux débutent en français et s'achèvent en langue maternelle. Ils sont expliqués et testés avec les élèves. Enfin les proverbes, les devinettes, sont énoncés en langue maternelle avec des gestes. Ensuite, ils sont traduits. Chaque élève peut donner un proverbe, ne devinette en sa langue maternelle, et en donner une traduction. Certains élèves demandent la copie des proverbes dans des écoles. La réponse aux devinettes est donnée par certains élèves et celle finale par l'énonciateur.

L'expérimentation se déroule tout au long de l'année académique. Les second et troisième trimestres sont réservés à un approfondissement de la méthode. Les élèves s'habituent à cette nouvelle discipline moins contraignante.

## **CONCLUSION**

La pré-expérimentation s'est déroulée en deux phases : la première a consisté en l'observation de la pratique en cours, et la seconde au déroulement des séances de cours. L'attitude expérimentale des sujets a été mentionnée, à travers la pratique d'enseignement en cours et la langue souvent utilisée pendant l'enseignement de la culture nationale. Les méthodes utilisées par les différents maîtres sont également évoqués.

Le chapitre suivant évaluera l'expérimentation, tout en y incluant les attitudes post-expérimentales des populations. La méthodologie sera également énoncée.

**CHAPITRE 6 : METHODOLOGIE  
D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES  
LOCALES EN MILIEU URBAIN**

## Introduction

L'enseignement de la « culture nationale » au début de cette année scolaire, n'est pas une pratique courante dans les écoles. L'en va de même pour les écoles qui ont favorisé la réalisation de cette enquête. Quand bien même les instituteurs essaient de l'enseigner, chose rare, rappelons-le encore, ils ne respectent pas le contenu élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les maîtres se limitent à l'enseignement des chants et récitations en français ou en anglais, et à l'hymne national. Cette absence de pratique nous amène à expérimenter cet enseignement et à déduire une méthodologie adaptée aux écoles du milieu urbain. Toutefois, avant d'en arriver à une méthodologie, une évaluation de l'expérimentation est utile.

### 6.1. Evaluation de l'expérimentation en milieu urbain

L'évaluation permet de savoir si ce que nous nous sommes proposés de réaliser a réussi.

Cette évaluation repose sur plusieurs critères dont :

- Le matériel didactique ;
- L'enseignement ;
- L'attitude post-expérimentale des enquêtés et enfin celle du gouvernement.

Cette évaluation s'effectue par une observation des enquêtés.

#### 6.1.1. Au niveau scolaire

Les maîtres collaborent pendant l'enseignement de la « culture nationale ». Au niveau des maîtres, l'enthousiasme va « crescendo ». Cependant, deux instituteurs dont l'absence fréquente, lors des séances de « culture nationale » et les multiples raisons émises afin de ne pas accorder leur salle de classe pour l'expérimentation, sont une preuve de leur refus. Le contretemps ralentit le processus d'enseignement dans les écoles auxquelles ils appartiennent.

Deux instituteurs prennent des initiatives. Ils écrivent la langue maternelle au tableau, pour enseigner un chant ou un récit et le reste du contenu de la « culture nationale ».

Ces maîtres sont naturellement motivés. A partir de leurs attitudes et des évaluations orales qu'ils effectuent souvent, nous avons la preuve que l'expérimentation de l'enseignement de la « culture nationale », d'abord, et ensuite l'utilisation des langues nationales pour enseigner cette discipline, sont sur une bonne voie. Un voie d'adoption et si on peut le dire de généralisation.

Les élèves, principaux acteurs, tout comme les maîtres, apprécient cette discipline. Ce cours permet aux élèves de partager leurs connaissances avec leurs camarades, et avec leurs instituteurs. Cependant, à chaque premier contact, ces derniers ont honte ou peur d'utiliser leurs langues maternelles. C'est la raison pour laquelle ils hésitent à l'utiliser en public dans la salle de classe. Cette attitude est la première défaillance à ôter pendant le déroulement du cours. Malheureusement, il semble que la discipline de « culture nationale » soit réservée uniquement aux écoliers du niveau III, si l'on se fie exclusivement aux déclarations des maîtres. Un des instituteurs demande :

*« Pourquoi enseignes-tu au niveau I ? Ils ne sont pas encore assez grands pour comprendre ce que l'on leur demande, ou ce qu'on veut d'eux. Ils ne sont rien retenir. C'est une perte de temps ».*

A ce niveau, seuls les chants, danses locales et contes sont transmissibles. Les contes se déroulent en langues officielles et les chansons contenues dans les contes en langues maternelles. Tout l'apport est centré sur les enseignants. Heureusement certains écoliers se

renseignent. Depuis novembre, ils apportent des chants locaux pour ajoutent de l'eau au moulin de leurs instituteurs. Le niveau I est aussi sur une bonne voie.

Pour cette expérimentation, elle a le mieux réussi au niveau III, par rapport au niveau I. L'espoir ne se perd point, car avec le temps, ces enfants apprendront quelques aspects de leurs cultures. Dans les années à venir, l'expérimentation pourra inclure le niveau II.

Même les parents d'élèves s'associent à cet enseignement. Au niveau III, ils transmettent à leurs enfants des chants traditionnels ou religieux en langues maternelles, des devinettes et proverbes, et des chantes-fables. On note une plus grande participation des parents (communauté linguistique) à l'école et une intégration plus grande de leurs enfants au sein de la société camerounaise.

### **6.1.2. Au niveau gouvernemental**

L'attitude reste identique à celle des années antérieures. Le Gouvernement par ses textes de lois, déjà cités dans les chapitres précédents, encourage et promeut les langues maternelles et maintenant leur enseignement. Les textes d'application sont toujours attendus.

## **6.2. Approches méthodologiques de l'enseignement oral de la culture**

Plusieurs approches méthodologiques sont possibles pour consolider l'enseignement de la « culture nationale » à travers l'usage des langues maternelles dans les écoles primaires. La plus récurrente et la plus appropriée est l'approche participative déjà proposée par MBA (2002). Sa théorie s'accorde plus facilement avec la pratique dans les écoles en milieu urbain.

### **6.2.1. La méthode participative**

On entend par méthode participative, le fait d'associer les élèves à la production d'une leçon. En réalité, ce sont même ces derniers qui enseignent et les maîtres dirigent l'enseignement. Une salle de classe en milieu urbain est multilingue et multiculturelle, le maître ne peut maîtriser toutes ou la majorité des langues nationales en présence. La meilleure des solutions est celle de demander aux élèves d'apporter leurs contributions en chants traditionnels, danses traditionnelles, contes (chante-fables), proverbes, devinettes, jeux traditionnels avec comptines.

Pour chaque contenu, l'instituteur demande aux élèves d'apporter, de chercher un exemple corrélée à la leçon du jour en leurs langues maternelles. Chaque élève cherche et apporte un chant traditionnel, une danse traditionnelle, on conte (chante-fable)... Si cela appartient à l'un, de ces aspects de la « culture nationale » enseigné.

Lors de la séance de cours, le maître interroge ces derniers et leur demande de chanter ou de danser... Lorsque l'élève chante en langue maternelle, évidemment, l'enseignant demande à la salle de classe si ce qu'effectue l'élève est conforme à son désir. Il peut encore interroger plusieurs autres élèves qui chanteront, réciteront, narreront... A partir de leur prestation, un seul est choisi. Son récit (chant, danse, proverbe) est retenu.

L'élève parle en premier, l'instituteur reprend et prodigue des conseils ou des recommandations.

Ce dernier répète ce qu'il a précédemment réalisé, ensuite, le maître et l'élève s'associent pour enseigner cet élément. L'élève énonce le chant ou le récit en langue maternelle de manière linéaire. La gestuelle est associée à tous ces énoncés.

Les élèves apprennent de manière globale ou linéaire le chant, la danse, les introductions des contes, les proverbes enlangue maternelle. Les maîtres interrogent les élèves rangée par rangée, ensuit, toute la classe ensemble. A La fin de la séance, quelques élèves répètent le chant, la danse, le proverbe et donnent la morale du conte, ou le résumé. Seul l'énonciateur connaît la réponse aux devinettes, le sens des proverbes et lamorale des contes.

L'enseignant en guise de devoir, demande aux élèves d'aller recueillir d'autres chants, contes, danses, appartenant à d'autres langues nationales, à d'autres provinces du Cameroun.

Le maître dans cette méthode joue un rôle de conducteur, de conseiller et de guide pour les élèves. Ce n'est pas lui qui enseigne. Les écoliers fonctionnent comme les assistants de l'instituteur. Ce qui n'est pas le cas de la méthode centrée sur l'enseignant. Cette approche est adaptée aux classes des niveaux III.

### **6.2.2. La méthode centrée sur l'enseignant**

La méthode centrée sur l'enseignant est la moins utilisée, mais demeure la plus indiquée pour les classes du niveau I. Par contre, comme déjà dit plus haut, la méthode participative concerne surtout le niveau III et le niveau II.

Dans les classes de SIL et de cours préparatoire, les maîtres enseignent en leurs langues maternelles le contenu de la « culture nationale ». Au début de la séance, le maître peut demander aux élèves, quels chants, danses, contes et devinettes ils connaissent en leur langue maternelle. Si les écoliers ignorent ce contenu en langue maternelle, l'instituteur a comme devoir, l'enseignement en sa langue maternelle de cette discipline. La traduction s'effectue après l'assimilation par les élèves de la leçon du jour.

Le maître peut s'aider des conseils de la communauté linguistique, représentée en la personne morale de l'Association des Parents d'Elèves (A.P.E.). Ces derniers sont supposés apporter quelques éléments de la « culture nationale », chacun selon sa culture. L'instituteur est chargé d'enseigner ce contenu. A la fin de la séance, l'enseignant demande aux élèves d'aller recueillir auprès de leurs parents quelques chants et danses traditionnelles qu'ils pourront effectuer à la prochaine séance. L'apport des parents se retrouve à travers un chant que l'élève exécute au début ou à la fin de la séance en sa langue maternelle.

Les maîtres se doivent de maîtriser leur propre culture afin de l'enseigner aux élèves. Cependant, la méthodologie d'enseignement de la culture nationale, diffère d'un contenu à l'autre. Certains détails sont ajoutés ou supprimés.

### **6.2.3. Méthodologie en rapport avec le contenu de la culture nationale**

Le contenu de la culture nationale est divers et s'étend des chants traditionnels aux devinettes, en passant par des danses traditionnelles, contes et jeux traditionnels. Les méthodes ici proposées ne se préoccupent pas du niveau de la classe.

#### **6.2.3.1. Les chants traditionnels**

Le temps consacré à l'enseignement d'un chant est de trente minutes au minimum.

i. Première procédure :

Cette première méthode est la plus répandue et appropriée à un enseignement essentiellement oral.

- Eveil de la classe.
- Révision.
- Plusieurs élèves chantent chacun en langue maternelle. Ce chant doit être court et facile à retenir par les autres élèves.
- A partir de ce critère, un élève est choisi pour enseigner son chant. Au préalable, ce dernier donne le nom de sa langue.
- Le chant est déclamé deux fois au moins par l'énonciateur, afin de permettre au reste de la classe d'assimiler quelques paroles de l'énoncé.
- Les élèves répètent, ligne après ligne, les paroles chantées que l'écolier (énonciateur) lui-même enseigne en suivant les instructions du maître.
- Après deux lignes, le chant est repris dès le début (le chant doit avoir six lignes au maximum). Ce phénomène est identique jusqu'à la fin du chant.

- Ensuite, toute la classe reprend le chant intégralement, avec la méthode R.G.I. (Rangée, Groupe, Individu). Toute la classe chante et reprend le chant plusieurs fois. Quelques élèves sont interrogés individuellement.
- L'élève traduit le chant en une des langues officielles, de manière globale ou détaillée (rectifié par les autres élèves de la même langue).
- Un ou deux élèves reprennent la traduction donnée par l'énonciateur.
- Un devoir, celui d'aller chercher ou demander d'autres chants en langue maternelle aux parents est donné, afin d'encourager la participation de tous les élèves.

#### ii) Deuxième procédure

- Eveil.
- Révision.
- Plusieurs élèves sont interrogés pour chanter en langue maternelle.
- Sélection d'un élève par le maître.
- L'élève reprend son chant deux fois.
- Il répète le chant de manière linéaire et le maître écrit ce chant au tableau. L'élève s'assure que ce sont bien ses paroles qui sont inscrits au tableau. Cette écriture facilite la lecture du chant et les écoliers apprennent sans efforts perceptibles.
- Les élèves lisent tout en apprenant le chant ligne après ligne. En répétant dès le début après deux lignes apprises.
- Le chant est repris entièrement par tous les élèves, à deux reprises.
- Le chant est traduit en langue officielle, la traduction est écrite à côté de chaque ligne du chant en langue maternelle.
- Le chant est effacé et toute la classe le reprend par R.G.I. (rangée, groupe et individu).
- Certains élèves sont interrogés pour répéter la traduction ou reprendre le chant.
- Le devoir concerne toujours la recherche et le recueil d'autres chants en langue maternelle.

#### **6.2.3.2. Les danses traditionnelles**

Pendant l'acquisition des chants, les battements des mains sont introduits. Ensuite, les pas de danses traditionnels correspondant aux chants locaux sont à enseigner. L'objectif ici est la prestation physique des élèves.

- Eveil.
- Révision.
- Un élève est interrogé pour démontrer devant toute la classe une danse traditionnelle correspondante à sa langue maternelle.
- L'écolier reprend le pas de danse plusieurs fois. Au même moment, toute la classe chante et bat des mains.
- On demande si les camarades ont vu le pas de danse. Les élèves sont interrogés par groupe de dix environ. Ils exécutent le pas de danse. Ceux qui le réalisent bien sont retenus et leurs camarades applaudissent pour les faciliter. Ce procédé se répète plusieurs fois.
- Ensuite, l'écolier donne les circonstances dans lesquelles ces pas sont effectués dans son village, le nom de la danse, quel sexe l'exécute.
- Le maître interroge les élèves pour qu'ils répètent la situation, le nom et l'exécuteur de la danse.
- Devoir (Recueil d'autres danses traditionnelles).
- Annonce du prochain cours.

### 6.2.3.3. Les contes

L'objectif pédagogique que l'on se fixe lorsque l'on enseigne les contes n'est pas similaire à celui du chant. En ce qui concerne le chant, l'objectif fixé est celui d'apprendre les gammes, l'harmonisation des voix, les paroles du chant en langue maternelle, la signification de ces paroles en langue officielle aux élèves. Ces derniers mémoriseront les paroles et le rythme du chant local. L'objectif du conte est de connaître les situations contextuelles traditionnelles dans lesquelles les énonciateurs narrent les contes. L'enfant acquiert des capacités de narrateurs.

Par contre, les paroles du conte sont importantes surtout pour l'introduction et la conclusion. Car, les paroles d'introduction et de conclusion aux contes diffèrent d'une culture à l'autre, d'une langue à l'autre et d'une société à l'autre. La mimo-gestuelle est importante, surtout lorsque le conte se déroule en langue maternelle. Tous les élèves ne comprennent pas cette langue. Les gestes effectués par le narrateur amènent les écoliers à se poser des questions sur le contenu du conte. La traduction clarifie ce qu'ils devinaient déjà. L'imagination des écoliers et leur participation s'accroît tout au long de la séance.

Comment alors enseigner les contes ? La participation des élèves est importante.

- Réveil.
- Révision.
- Un élève est interrogé, de préférence celui qui possède un conte assez court en sa langue maternelle. Ce conte contient beaucoup d'actions et quelques courts chants. Ces chants seront enseignés, si possible, aux autres élèves.
- L'élève se place devant ses camarades et débute son énoncé. Avant de commencer, il dit à ses camarades quelles réponses ceux-ci donneront lorsqu'il débutera.

Exemple duala : é ngingela yé ! (énonciateur)

é wesé e !! (co-énonciateur).

- Après ce renseignement, l'élève débute son conte, le narre en langue maternelle, sans omettre les principaux gestes, sinon tous les gestes arquant des actions. S'il existe un mot spécifique pour la conclusion, il le dit, et ses camarades retiennent.

A la conclusion, ils réagissent comme le narrateur l'a demandé.

Exemple : Beti-fang

[nge me jegi, me kange a ncen ? (énonciateur)

Aya a a !!!! (co-énonciateur)

- Le conte est intégralement traduit en langue officielle par l'énonciateur et rectifié le cas échéant par les autres locuteurs de la langue.
- Une morale ou des morales en sont tirées. Seul l'énonciateur connaît parfaitement la morale contenue dans le conte-fable. Les autres élèves sont interrogés pour vérifier la compréhension.
- Devoir.

Eux contes peuvent être effectués en une séance de trente minutes.

### 6.2.3.4. Les sketches (les théâtres)

Les théâtres sont très liés aux contes. Les contes sont le substrat des sketches. Après les contes réalisés par les élèves, ces derniers mettent en scène, une pièce de théâtre dans laquelle les actants devront s'exprimer en langue maternelle et en langue officielle. Cependant, cela n'est pas toujours facile. Les narrateurs préfèrent que la pièce de théâtre soit jouée en français ou en anglais.

- Eveil.
- Révision.
- Le groupe d'élèves qui effectuera le théâtre s'apprête, de même qu'ils arrangent le matériel et autre matériel qui serviront à la réalisation des sketches.



- Il y a toujours un narrateur, et le reste des actants (acteur principal, acteurs secondaires, figurants). Le narrateur désigne les acteurs de sa pièce. Cela peut se dérouler par rangées ou par petits groupes.
- Les élèves observent la scène, la gestuelle et les chants. Si les camarades apprécient le théâtre, alors les acteurs auront effectué une belle prestation. Certains maîtres exigent que le théâtre se réalise également en langue officielle.
- Une autre traduction peut encore s'effectuer si les écoliers le désirent ou ne comprennent pas le sketch.
- Devoir.

Si les théâtres sont aussi courts que les contes, alors deux pièces de théâtres peuvent se jouer en trente ou quarante cinq minutes.

L'objectif dans les sketches est l'éveil de l'imagination et de l'esprit d'initiative des écoliers.

#### **6.2.3.5. Les proverbes**

Les proverbes nous renseignent sur les us et coutumes de certaines régions. Ces informations constituent les objectifs pédagogiques. Ils peuvent également inclure les tabous, les recommandations et les conseils. Tous les élèves participent en différentes langues présentes. Le procédé d'enseignement est celui-ci.

- Eveil.
- Révision.
- Un élève donne un proverbe en langue maternelle et le répète distinctement. S'il est possible de l'écrire au tableau, on l'effectue.
- Les élèves répètent la citation à plusieurs reprises.
- L'auteur traduit sa citation et en donne une explication et les circonstances d'utilisation.
- Plusieurs élèves interrogés reprennent les paroles du proverbe.
- D'autres écoliers interrogés énoncent aussi leurs proverbes. Le schéma d'enseignement est le même.

#### **6.2.3.6. Les jeux rythmés**

Il existe plusieurs genres de jeux rythmés dans la culture africaine. Certains s'accompagnent des claquements des mains, d'autres uniquement de la voix et enfin, les enfants peuvent associer les deux.

- Le nom du jeu est donné et expliqué.
- La manière de jouer et les règles du jeu sont énoncées par l'élève ou le maître.
- Ce jeu est pratiqué (dans le cas où il n'y pas de chansonnette).
- Le chant du jeu est traduit, expliqué et enseigné.
- Les élèves observent, essaient de voir si le même jeu peut se jouer en une autre langue ;
- L'importance éducative du jeu est énoncé par l'instituteur aux élèves ;
- S'il reste du temps, les élèves peuvent apprendre un autre jeu ;
- Il faut veiller à ce que les normes du jeu soient retenues par tous les élèves, et essayées par ces derniers.

#### **6.2.3.7. Les devinettes**

Les devinettes sont toutes aussi nombreuses en langues officielles qu'en langue maternelle. Le but ici est de saisir les tournures employées pour aider à la compréhension d'une devinette. Plusieurs devinettes sont fournies par les enfants d'abord en langue maternelle (avec la gestuelle) et ensuite, traduites en langue officielle.

- Eveil.
- Révision.
- Un élève mime la devinette tout en parlant en sa langue maternelle.
- Ses camarades devinent d'abord ce qu'il a dit en langue maternelle.
- A force de deviner, l'on arrive à la traduction en langue officielle.
- Lorsque traduit, les élèves proposent des réponses, seul l'énonciateur possède la réponse qu'il donne d'abord en sa langue maternelle.
- Ensuite, il donne la réponse en langue officielle.
- Plusieurs autres élèves participent à l'énonciation des devinettes.
- La vérification s'opère par le contrôle des acquis et par la répétition d'une ou deux devinettes.

### **6.3. Matériel didactique pour l'enseignement oral de la culture nationale et de la langue maternelle**

Les supports didactiques sont différents d'un contenu à l'autre. Il n'existe pratiquement pas de manuels adaptés à cet enseignement. Cependant, des objets et autres peuvent être retrouvés dans le contexte immédiat et être pris comme matériel didactique.

#### **6.3.1. Les manuels**

Les livres ou documents nécessaires à cet enseignement sont ceux qui possèdent des reproductions d'objets locaux et qui racontent des traditions liées à la nature de ces objets et à leur utilisation. Les manuels qui contiennent des devinettes, proverbes, coutumes et us des populations peuvent servir à l'instituteur pour un début d'enseignement de ces contenus. Ces livres servent surtout aux enseignants et formateurs.

#### **6.3.2. Les objets**

Les objets sont utilisés pendant les jeux traditionnels tels que le jeu des cailloux [mimang], les pions du « songho ». Certaines plantes même peuvent être utilisées pendant les scénettes pour illustrer le déroulement du théâtre ; de même les cartables, les cahiers... Tout objet nécessaire à l'évolution de la leçon peut être pris.

#### **6.3.3. Autres**

Les élèves sont majoritairement utilisés pendant les séances de cours. Notons néanmoins qu'ils ne constituent pas des objets, mais des personnes. Ces enfants apportent des contes, des proverbes, des devinettes, des chants et des danses.

Les enseignants, de même servent à diriger les leçons et démontrent le déroulement du chant, de la danse...

### **6.4. Impact socio-culturel et économique de l'enseignement oral des langues camerounaises**

Il va sans dire qu'une expérimentation de l'enseignement oral des langues maternelles ne saurait s'achever, même partiellement, sans un impact sur la société et les attitudes culturelles des populations touchées.

#### **6.4.1. Impact socio-culturel**

La société urbaine ignore qu'initier ses enfants dès le bas âge améliore ses compétences linguistiques pour plus tard.

Au sein de l'établissement scolaire, les maîtres prennent conscience de l'utilité de parler des langues maternelles aux écoliers. Ils prennent conscience que le terme « patois » est inapproprié pour dénommer les langues nationales. Certains apprennent que « bamiléké » n'est pas une langue, mais un terme familier, usité par les Camerounais pour désigner toute personne ressortissante de l'Ouest. Ils comprennent que l'enseignement du contenu de la culture nationale n'est pas aussi facile qu'ils le supposaient lors de la prise de contact. La « culture nationale » n'est pas une discipline à réduire à une séance de récréation, mais, qui amène les enfants à aimer leurs propres langues et cultures à tous les niveaux. La langue maternelle peut s'utiliser et s'apprendre partout. Le milieu scolaire continue d'assurer la transition tel que l'affirme BUDE (269 – 270) :

*L'école se trouve ainsi confrontée à une tâche difficile, mais à ne pas négliger, envers la société : elle doit préparer les enfants à une société moderne, tout en veillant à ce qu'ils ne renient pas leur culture traditionnelle. [...] Cette éducation culturelle ne doit pas se réduire à quelques activités sportives ou à des cours sur les cérémonies et coutumes locales, avec des leçons à apprendre par cœur. Le fait de placer l'accent sur la culture locale dans l'enseignement primaire pourrait favoriser la créativité des enfants et, en faisant des comparaisons, contribuer à les familiariser avec d'autres groupes culturels du même endroit, de la région ou du pays.*

Les maîtres s'intéressent à leur propre tradition, se familiarisent avec la/les méthodes d'enseignement de la « culture nationale ». Cette familiarisation se réalise conformément aux contenus, aux techniques de recueil des données pendant les leçons. Si d'autres maîtres enseignent cette discipline dans l'établissement, ils peuvent communiquer et échanger les idées sur les données culturelles qu'ils possèdent.

Les élèves sont plus attentifs à ces leçons, malgré leur envie d'en transformer le but, l'objectif pédagogique. Au début, tous veulent transformer la discipline de « culture nationale » en un cours récréatif. Ce n'est que le temps qui permet la mutation de cette approche. Ils prennent conscience de l'existence réelle de la langue maternelle de l'autre, du fait l'importance d'écouter, chanter, narrer, réciter en langue maternelle sans se moquer de lui. Il y a acceptation mutuelle des uns et des autres.

Les parents d'élèves contribuent à la recherche des données contenues dans la discipline, tels les chants, les danses, les contes, les proverbes... Toute la communauté essaie de participer de près ou de loin à l'apprentissage. Car les enfants qui ne maîtrisent aucun aspect de la culture nationale, se renseignent auprès de leurs familles. Certains élèves créent des récits en langue maternelle, seulement l'écrit pose toujours un problème.

#### **6.4.2. Impact économique**

Un impact économique ne peut être que prévu par rapport aux prochaines années. Il n'existe pas de livres de culture nationale, dans lequel on pourra retrouver des chants, contes, us et coutumes, devinettes en langue maternelle, traduits en langue officielle. Des objets sculptés et vendus pour une meilleure compréhension des propos culturels recueillis par le maître ou des élèves. Des documents possédant différents dessins, peinture accessibles aux écoliers, maîtres et directeurs concernant les cultures camerounaises et africaines.

Tous ces éléments contribueraient à un apport économique dans la société.

#### **6.4.3. Autres impacts sur la société**

Comme autre impact, on ne peut omettre celui politique. La conscientisation de l'acteur politique sur l'importance d'une intégration réelle de l'enseignement des langues

nationales dans le système éducatif. Il faut revoir la constitution des épreuves du C.E.P., pour mieux y inclure la discipline de culture nationale. Il faut qu'elle soit constituée d'une partie orale et écrite.

### **6.5. Enseignement de la culture nationale : réalité ou utopie ?**

Afin de répondre à cette question, nous dénombrons les écoles qui ont accepté l'enquête de l'enseignement oral des langues nationales à travers la discipline de culture nationale.

Sur neuf écoles auprès desquelles nous nous sommes rendus, cinq écoles ont donné leur accord. Ceci est un pourcentage au-dessus de la moyenne.

Malgré ce pourcentage, nous disons que la « culture nationale » est encore largement une utopie, car la culture nationale devrait exister dans toutes les écoles et non dans quelques unes qui se contentent d'enseigner des chants en langues étrangères. Les maîtres de ces établissements n'ont pas daigné répondre aux questionnaires. Cependant, au cours des interviews, l'on remarque que ces derniers se posent des questions.

« Pourquoi enseignerions-nous la culture nationale ? Y aura-t-il un avantage pour les instituteurs qui s'engagent à l'enseigner ? Aurons-nous un stage de recyclage ? »

Ces personnes sont sceptiques sur le bien fondé de l'usage des langues maternelles en milieu urbain. Dans certaines classes, les instituteurs ne donnent pas d'importance aux langues maternelles.

L'enseignement de la « culture nationale » est une réalité parce que sur neuf maîtres qui expérimentent cet enseignement, six maîtres enseignent eux-mêmes pendant les séances de cours.. Sur ces six maîtres, trois maîtres sont réellement motivés par l'utilisation des langues maternelles, parce qu'attachés à leurs cultures. Ils ne considèrent pas cette leçon comme imposée par la directrice à leur programme normal, un apport à leurs connaissances et surtout à celle des enfants. C'est ainsi qu'au CP, une maîtresse s'efforce chaque jour d'amener les élèves et parents d'élèves à apporter des chants en langue maternelle pour leurs enfants.

Au niveau III, les écoliers parlent leurs langues maternelles et les séances de cours se déroulent dans une bonne ambiance. Plusieurs élèves apportent les chants, les contes, les devinettes, et comme déjà dit plus haut, les enseignent à leurs camarades.

A la fin de cette expérimentation, chaque enfant a appris au moins deux chants en langue maternelle, les différentes danses traditionnelles, des contes ou chante-fables, des scénettes (théâtres), des proverbes, des récits.

### **CONCLUSION**

Les attitudes des populations, favorables à une expérimentation de la discipline dénommée culture nationale, encouragent l'élaboration d'une méthodologie en corrélation avec le contenu de la discipline et les langues nationales utilisées oralement.

La culture nationale n'est plus une utopie mais plutôt une réalité. Réalité qui sera d'autant plus vive si le Ministère de l'Education Nationale y met du sien, en composant des épreuves de culture nationale parlant réellement des cultures camerounaises.

# **CHAPITRE 7 : CONCLUSION GENERALE**

## **Introduction**

Au terme de ce travail, un rappel sur les points essentiels de notre enquête s'avère nécessaire. Non seulement un rappel, mais aussi un bref aperçu de l'influence de ce travail à différents niveaux : linguistique, social et politique. Malgré les limites observées, quelques recommandations aux différentes autorités seront émises.

### **7.1. Rappel**

La gestion du multilinguisme est un souci quasi permanent des aménageurs linguistiques. L'enseignement des langues s'opère dans tous les milieux aussi bien ruraux qu'urbains. Cependant, celui des langues maternelles semble réservé au milieu rural. Afin que cette situation ne perdure, nous avons essayé de voir comment enseigner oralement les langues nationales dans les écoles primaires au travers d'une discipline dénommée « culture nationale ». L'objectif ici est celui d'utiliser le contenu de la « culture nationale » afin d'inculquer aux apprenants quelques notions en langues locales, celles-ci corrélées à certains aspects de la culture camerounaise et même africaine.

L'introduction générale, premier chapitre, nous renseigne sur la genèse et l'orientation du problème, tout en situant géo-linguistiquement le terrain d'enquête qu'est la ville de Yaoundé. Les différentes attitudes des populations, positives ou non sont abordées.

Le problème principal ici réside sur la méthode d'enseignement de la « culture nationale » à adopter. Ce problème nous conduit vers les hypothèses générales et secondaires.

L'hypothèse générale traite du meilleur véhicule pour transmettre et inculquer les connaissances contenues dans la « culture nationale ». Ce véhicule serait les langues nationales.

Quelques intérêts et limites du sujet ont été émis après les hypothèses secondaires au nombre de six.

Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature. Tout au long de la revue de cette littérature, différents thèmes sont abordés. L'acquisition de la langue seconde chez l'enfant s'effectue au travers de la définition des termes et des théories d'acquisition du langage. Des méthodes et des caractéristiques d'apprentissage des langues émises nous amènent à aborder le domaine de l'utilisation des langues locales pour enseigner la culture en milieu urbain. Les langues locales retransmettent mieux les éléments d'une culture locale donnée et permettent ainsi l'affirmation d'une identité culturelle liée à ces dernières. Afin d'être conscient et utiliser librement les langues maternelles, la connaissance de droits linguistiques et des textes de lois camerounais s'imposent.

Le chapitre 3 est relatif au cadre théorique et à l'approche méthodologique utilisée pour traiter les données recueillies sur le terrain. Notre approche ici est sociolinguistique, et s'appuie sur les évaluations qualitatives et quantitatives. Les instruments d'enquêtes se composent du questionnaire, de l'observation, de l'interview. L'enquête se déroule dans plusieurs écoles de la ville de Yaoundé.

Le chapitre 4 est relatif à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données. En milieu urbain, un constat général s'impose : la majorité des élèves ne parlent par leurs langues maternelles. Cette majorité se regroupe surtout au niveau I du primaire. Leurs aînés sont plus compétents, mais n'étant pas réellement intégrés ni dans leurs cultures ni dans celle de leurs camarades.

La « culture nationale » n'est enseignée que par quelques maîtres qui se limitent à l'enseignement de l'hymne national et des chants en français ou en anglais. Heureusement qu'au fil des mois, l'utilisation des langues maternelles pendant l'enseignement de la « culture

nationale » se déroule de manière plus récurrente. Les langues nationales s'utilisent simultanément avec les langues officielles.

Ces résultats nous amènent à affirmer que l'enseignement oral des langues maternelles est possible en milieu urbain. En nous référant aux résultats et à leur interprétation, une méthodologie d'enseignement de la « culture nationale » se concrétise.

Le chapitre 5, suite logique du chapitre 4, parle de l'expérimentation de l'enseignement de la « culture nationale ». La pratique en cours se distingue nettement de l'expérimentation. Cette expérimentation consiste à enseigner des chants en langue maternelle, des danses traditionnelles, des contes, des proverbes et de devinettes.

Les langues utilisées sont les langues officielles et les langues maternelles. Tous les énoncés en langue maternelle sont traduits en langues officielles. Lorsqu'il ne s'agit pas des chants, l'accent est mis sur l'introduction, les courts chants et la conclusion qui constituent les contes principalement. Les proverbes et devinettes sont traduits à tour de rôle et introduits de la même manière que les contes. Les chants sont appris avant les danses corrélées à ces chants.

L'expérimentation apporte une idée claire sur la pratique à adopter pour un enseignement de la « culture nationale » en utilisant les langues nationales.

Le chapitre 6 traite de la méthodologie d'enseignement des langues locales en milieu urbain. Avant d'aborder les approches méthodologiques de l'enseignement oral de la culture, une évaluation de l'expérimentation s'est effectuée. Le matériel didactique pour cet enseignement se résume aux manuels, objets que le maître et les élèves possèdent. L'enseignement de la « culture nationale » n'est pas une utopie, mais une réalité qui concerne toute personne soucieuse de son identité culturelle africaine.

## **7.2. Apport de l'expérimentation**

La majorité des langues nationales camerounaises sont encore à l'état oral et par conséquent, non standardisées. Le premier apport de ce travail est celui de rendre effectif et possible l'utilisation de ces langues maternelles au sein du système éducatif dans tous les milieux. Cette utilisation pour transmettre les connaissances se réalise oralement et progressivement par écrit. L'oral ici ne se soucie pas du niveau de développement de la langue.

Le second apport est celui d'appliquer les textes de lois du Ministère de l'Education Nationale. La « culture nationale » souvent non enseignée ou très peu, l'est maintenant. Le contenu de cette discipline s'est clarifiée dans l'esprit des maîtres, des directeurs et même des parents d'élèves. Le troisième apport est l'accoutumance des maîtres et des élèves à l'emploi courant de leurs langues maternelles pendant les séances de « culture nationale » et à l'écoute de la leur et de celle des autres.

Le quatrième apport est l'intégration socio-culturelle des élèves dans leurs salles de classe. Intégration parce qu'ils apprennent la culture des autres en même temps que la leur. Au sein de salle de classe le multilinguisme et le multiculturalisme ne divise pas les apprenants, mais constituent plutôt des éléments de rapprochement.

Auprès des maîtres, une conscientisation s'est opérée et a permis que ces derniers demandent à ce qu'un recyclage pour mieux enseigner la « culture nationale » s'effectue.

Comme apport linguistique, nous parlerons plutôt d'une contribution à l'aménagement linguistique et à la gestion du multilinguisme dans les écoles. Avec la multiplicité des langues qui composent une salle de classe, toutes les langues ne s'utilisent pas en même temps. Les langues majoritaires de la salle de classe sont d'abord utilisées, ensuite celles minoritaires. L'essentiel dans l'enseignement, est de ne pas se cantonner à l'utilisation d'une seule langue, si cette classe n'appartient pas au niveau I. Une rotation de l'emploi des langues est

souhaitable. En linguistique, dans le domaine de l'éducation, un regard nouveau est posé sur l'enseignement oral. Le milieu urbain n'est plus une zone difficilement abordable pour les langues nationales, mais un terrain neuf pour une meilleure expérimentation.

### **7.3. Recommandations**

Les recommandations que nous proposons s'adressent aux parents, enseignants et autorités gouvernementales.

#### **7.3.1. Aux parents d'élèves**

Les parents sont supposés faciliter l'acquisition de la langue première, c'est-à-dire une langue maternelle, à leurs enfants. En ce qui concerne la langue seconde, ils se chargent de trouver un établissement scolaire adéquat pour leurs enfants.

Cependant, en milieu urbain, les parents n'enseignent pas souvent leur L1 à leurs enfants. Ces derniers se retrouvent incompetents en leur L1 et même en une L2.

Il faudrait que les parents :

- soient conscients et sensibles aux faits de promotion et de développement des langues locales ;
- soient intégrés dans leurs cultures traditionnelles afin de pouvoir les inculquer à leurs enfants ;
- communiquent plus souvent en langue maternelle avec leurs enfants et leur apprennent des chants, des contes, des danses traditionnelles, des proverbes et des devinettes liés à leurs cultures respectives ;
- encouragent leurs enfants à fréquenter les villages afin qu'ils maîtrisent la pratique de leurs langues maternelles.

#### **7.3.2. Aux enseignants**

Les enseignants à qui incombe la dure tâche de transmettre et d'éduquer les enfants, doivent d'abord être des bons parents. Ensuite, suivre ces quelques recommandations :

- ils ne doivent pas craindre d'utiliser les langues maternelles afin d'assurer une bonne transmission des connaissances ;
- ils devraient encourager leurs élèves à employer leurs langues maternelles aussi bien en classe, pendant les cours de « culture nationale », qu'à l'extérieur ;
- ils devraient appliquer les textes de lois et enseigner effectivement la « culture nationale » ;
- ils devraient organiser des excursions avec les élèves dans les musées, lieux de célébrations des cérémonies traditionnelles ;
- ils devraient promouvoir les langues maternelles dans les faits, en accordant en milieu urbain, la petite place attribuée, par les autorités gouvernementales aux langues nationales à travers la « culture nationale ».

#### **7.3.3. Aux autorités gouvernementales**

Au jour d'aujourd'hui, l'action gouvernementale en faveur de la promotion des langues locales est indéniable. Cependant, le MINEDUC devrait :

- veiller à l'application des tous les textes législatifs et réglementaires en la matière ;
- veiller à l'application des nouveaux programmes dans les écoles primaires, notamment à l'enseignement de la « culture nationale » ;
- élaborer des épreuves de « culture nationale » pour le CEP, en se fiant aux travaux déjà effectués sur le terrain qui concernent cet enseignement.



Le Ministère de la Jeunesse et des Sports devrait pour sa part s'occuper un peu plus de jeunes écoliers en adaptant et animant l'alphabétisation auprès de ces derniers, particulièrement en langue nationale.

Les aménageurs linguistiques devraient collaborer étroitement avec les organismes privés tels que l'ANACLAC, la CABTAL, et même s'impliquer dans les programmes comme le BASAL et le LIDEV. Ils testeront mieux les programmes élaborés.

Tous les concernés par ces recommandations sont chargés de développer chez l'enfant des aptitudes linguistiques plurilingues. Tout enfant devrait pouvoir être au moins trilingue. Ce dernier s'enracine dans sa culture et s'ouvre à deux autres dont une étrangère à celle de son pays ou de son continent.

### **CONCLUSION**

Le présent travail ne saurait prétendre à une perfection. Plusieurs linguistes et chercheurs pourront y apporter des améliorations nécessaires. Plus tard, nous approfondirons cette étude en expérimentant l'enseignement oral des langues nationales dans différentes écoles : confessionnelles catholiques, protestantes et musulmanes, mais une comparaison pourrait s'effectuer entre ces établissements, et les résultats n'en seront que plus édifiants.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## ARTICLES

- ABIOLA IRELE, 1981. « *African Literature and the language Question* », in *The African Experience in Literature and Ideology* : London, Heinemann.
- BITJA'A KODY Denis, 2000. « *Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé* » in AJAL (African Journal of Applied Linguistics, N° 002, NACALCO Center for Applied Linguistics) Yaoundé, Cameroun.
- BOUKOS Ahmed, 1988. « *Etudes et documents berbères* ». In *Conférence des Etats Arabes. Maroc 77 – 84 pp.*
- BROOKS Nelson, 1968. « *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom* » in *Foreign Language Annual* N° 1 204 – 217 pp.
- CAMPBELL R. et R. WALES, 1970. « *The Study of Language Acquisition* » in *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, England : Penguin Books.
- CHIA Emmanuel et Maurice TADADJEU (ed), 1981. « *Projet de Recherche Opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA)* » in *Recherche en Langues et Linguistique au Cameroun*. Université de Yaoundé, Yaoundé. 21-33 pp.
- CHOMSKY Noam, 1965. « *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge » MA : M.I.T. Press.
- DE KETELE J.M. et ROGIFERS X. 1994. « *Méthodologie du recueil d'informations* » in *Méthodologie en Sciences humaines*. 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles de Boeck-Wesmael. 1-37 pp.
- DELANSHEERE, 1993. « *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes* ». Direction de l'Enseignement Scolaire.
- DELANSHEERE, 1998. « *Comment enseigner autrement en lycée professionnel. L'exemple des modules* ». Direction de l'Enseignement Scolaire.
- MBA Gabriel, 2002. a) « *Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun* » in AJAL (African Journal of Applied Linguistics), n° 003, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroun. 17-32 pp.
- MBA Gabriel, 2002. b) « *Planification et marketing linguistique pour la généralisation du bilinguisme L1 – LO2 à l'école primaire au Cameroun* » in AJAL (African Journal of Applied Linguistics), n° 002, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroun. 31 - 42 pp.
- MENANG Thaddeus, 2001. « *Which language(s) for African Literature* ». A reappraisal. In : *Trans. Internet – Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. N° 11/2001.
- NGUGI WA THIONG'O, 1990. « *I write in Gikuyu* », in *The Courier*, op.cit.

- NTEBE BOMBA, 1991. « *L'étudiant, le chercheur, l'enseignant face à la rédaction des travaux académiques* ». Yaoundé, CUSP.
- TABI MANGA, J. 1999. « *Proposition pour un Aménagement du plurilinguisme en Afrique Francophone* » in MENDO ZE G. (dir), Le Français Langue Africaine. Paris. PUBLISUD. 59-75 pp.
- TADADJEU Maurice, 1985. « *Pour une politique linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif* » in l'identité culturelle camerounaise. MINFOC (Ministère de l'Information et de la Culture), Yaoundé, Cameroun. 1987-201 pp.
- TADADJEU Maurice et MBA Gabriel, 2000. « *Notes on Oral instruction* » in AJAL n° 002, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroun. 146-150 pp.
- TERELL Tracy, 1977. "A natural Approach to second language acquisition and learning" in the Modern Language Journal 6. 325-337 pp.
- TOWA Marcien, 1975. « *Langue nationale et personnalité nationale* » in ABBIA n° 1. Revue culturelle camerounaise. Yaoundé, Cameroun. 95-120 pp.
- UDO BUDE (ed), 1993. « *Culture et environnement dans l'enseignement primaire : exigences du programme et pratique dans les écoles d'Afrique Subsaharienne* » in Centre de l'Education de la Science et de la Documentation zentralstelle für erziehung, wissenschaft und dokumentation. Bonn. Allemagne.

### **OUVRAGES METHODOLOGIQUES**

- BEAUD M., 1996. L'art de la thèse, Paris, la découverte. 156 pp.
- DHIGLIONE Rodolphe et Benjamin MATALON, 1978. Les enquêtes sociologiques : théories et pratique. Armand Colin, Paris 297 pp.
- GRAWITZ Madeleine, 1990. Méthodes des sciences sociales. Dolloz, 8<sup>e</sup> édition. Paris. 1104 pp.

### **MEMOIRE**

- AKONGA Albert S. 1983. Usage oral des langues camerounaises à l'école maternelle et le début du primaire : cas de l'ewondo. FLSH, Université de Yaoundé. Mémoire de Maîtrise. 198 pp.

### **OUVRAGES CONSACRES AUX LANGUES ET A LEURS UTILISATIONS**

- ABOU SELIM et Katia HADAD, 1988. *Une francophone différentielle*. Agence de la Francophonie pour l'enseignement supérieur et la recherche. Paris. L'Harmattan. 560 pp.

- AHIDJO AHMADOU, 1980. *Anthologie des discours : 1957-1979*. Paris. Les Nouvelles Editions Africaines.
- BIYA Paul, 1986. « Pour le libéralisme communautaire ». Edition A.B.C. M. Macmilan. Pierre Marcel FAVRE.
- BUDE, Guillaume. “*Adversaria*”. Sept cahiers manuscrits, actuellement la propriété du prince André KOURAGINE, Founex, Suisse.
- CANDELIER Michel, (dir) et al, 2003. *Janua Linguarum – la porte des langues*.
  - L’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum
  - Editions Conseils de l’Europe, Strasbourg. 201 pp.
- CHASTAIN Kenneth, 1988. « Developing second language skills : theory to practice ». 3<sup>rd</sup> edition San Diego, CA : Harcourt Brace Jovanovich.
- CURRAN Charles A., 1976. *Counselling-learning in second languages*. Apple River, II : Apple River Press. 86 pp. (Review of the book by Carl Stevick. 87 pp.
- ELLIS Rod, 1994. *The study of Oxford. Second language acquisition*. Oxford University Press. 824 pp.
- FINOCHIARO Mary and Christophe BRUMFIT, 1983. *The functional-National Approach : From Theory to practice*. New York : Oxford University Press.
- GATTEGNO Caleb, 1976. *The Common sense of foreign language teaching*. New York : Educational solutions.
- KRASHEN Stephen, D, 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York : Prentice Hall.
- MENDO ZE G. (dir), 1999 a. *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*. PUBLISUD.
- MVENG E., 1963. « Histoire du Cameroun ». Paris : Présence Africaine.
- PUPIER Paul et José WOEHLING (dir) 1989. *Langue et droit. Actes du premier congrès de l’Institut International de droit linguistique comparé 27-29 avril 1988*. Montréal, Wilson et Lafleur.
- RICHARDS, Jack C. and Theodore S. RODGERS, 1986. *Approaches and methods in language teaching : a description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press. 167 pp.
- SADEMOUOU Etienne et Maurice TADADJEU (eds), 1984. « *Alphabet Général des Langues Camerounaises*. Collection PROPELCA n° 1. Département des Langues Africaines et Linguistique, Yaoundé, 34 pp.
- SAVIGNON Sandra J. 1983. *Communicative competence : Theory and classroom practice ; texts and contexts in second language learning*. Reading, MA : Addison weskey. 284 pp.

SEELYE H. Ned. 1974. Teaching Culture : Strategies for intercultural communication.  
Lincolnwood, II : National Textbook Company.

STEVICK Earl W., 1980. Teaching languages : A way and ways. Rowley, M.A. : New bury  
House.

TABI MANGA, 2000. Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement  
linguistique. KARTHALA, Paris, 237 pp.

TADADJEU Maurice, 1980. A Model for functional trilingual education planning in Africa.  
UNESCO, Paris. 130 pp.

TADAJDEU Maurice et al, 1990. Le défi de Babel au Cameroun. Collection PROPELCA,  
N° 13. 298 pp.

### **OUVRAGES GENERAUX**

BRETON R. et BIKIA FOHTUNG, 1991. Atlas administratif de langues nationales du  
Cameroun. Paris/Yaoundé : ACCT, CERDOTOLA, CREA/MESIRES.

DIEU, M. et RENAUD P., (eds) 1983. Atlas Linguistique du Cameroun : Inventaire  
préliminaire. Paris : ACCT, CERDOTOLA et DGRST. Yaoundé.  
475 pages.

LABOV William, 1976. Sociolinguistique. Paris, ed. de minuit.

LAFONTAINE Dominique, 1986. Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques.  
Liège-Bruxelles. Pierre Mardaga. 163 pp.

Larousse de Poche. Dictionnaire des oms communs, des noms propres, précis de grammaire.  
1983, Paris, Presses Pocket. 848 pages.

### **TEXTES DE LOIS**

- Loi n° 004/98 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Education Nationale au Cameroun.
- Décret n° 2002/004 du 4 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale.
- Loi n° 06/096 du 18 janvier 1996 portant révision du 02 juin 1972.
- Décret n° 0660/2004 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale.
- Constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996.
- Constitution du 02 juin 1972.
- Déclaration Universelle des droits de l'Homme, 1948. Assemblée Générale de l'ONU, Paris.
- Déclaration Universelle des Droits Linguistiques, 6 et 4 juin 1996. Conférence Mondiale des Droits Linguistiques, 1999. Barcelone.