



HAL
open science

RECHERCHE D'UNE METHODOLOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE DANS LES ECOLES PRIMAIRES EN MILIEU PLURILINGUE CAMEROUNAIS

Julia Ndibnu Messina Ethé

► **To cite this version:**

Julia Ndibnu Messina Ethé. RECHERCHE D'UNE METHODOLOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE DANS LES ECOLES PRIMAIRES EN MILIEU PLURILINGUE CAMEROUNAIS. Sciences cognitives. UNIVERSITE DE YAOUNDE I; FACULTE DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES, 2010. Français. NNT: . tel-01530754

HAL Id: tel-01530754

<https://theses.hal.science/tel-01530754>

Submitted on 2 Jun 2017

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.

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
FACULTE DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE LANGUES AFRICAINES ET LINGUISTIQUE

**RECHERCHE D'UNE METHODOLOGIE POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE
NATIONALE DANS LES ECOLES PRIMAIRES
EN MILIEU PLURILINGUE CAMEROUNAIS**

**THESE DIRIGEE PAR SAMMY BEBAN CHUMBOW ET ZACHEE DENIS BITJAA
KODY**

SOUTENUE LE 05 AVRIL 2010

PAR

JULIA NDIBNU-MESSINA ETHE

Membres du jury

Président : EDMOND BILOA (Pr)

Membres: 1) BIKOI (Pr)

2) PHILIPPE MUTAKA (Pr)

Rapporteurs: 1) CHUMBOW BEBAN (Pr)

2) ZACHEE BITJAA (Pr)

Année : 2010



**CHAPITRE 1:
INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Cette étude s'intitule *Recherche d'une méthodologie de l'enseignement de la culture nationale en milieu plurilingue*. Elle entend répondre aux questions relatives à l'application effective de l'enseignement de la *culture nationale* dans les écoles primaires plurilingues, plus précisément celles du Cameroun.

Bien avant nous, plusieurs linguistes, didacticiens et aménageurs de langues ont mené des recherches pour l'élaboration d'une méthodologie appropriée de l'enseignement des langues nationales (langues maternelles) en milieu plurilingue. A titre illustratif, nous pouvons évoquer Bamgbose (1976), Tadadjeu (1990), Mba (2002, 2004), Messina Ethé (2002, 2004), Assoumou (2007), etc. Mais, à notre connaissance, il n'existe pas une recherche approfondie qui identifie une méthodologie de l'enseignement de la *culture nationale* en milieu multilingue africain. Lorsqu'on sait que, sans aucune exception, les pays africains sont à des degrés différents multilingues et multiculturels, l'enseignement de la *culture nationale* est en réalité celui d'une pluralité de cultures. De ce fait, la recherche d'une méthodologie de l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue et pluriculturel constitue un défi d'envergure que nous nous proposons de relever dans le cadre de cette thèse.

Avant d'entrer dans les méandres de cette recherche, nous essaierons de schématiser l'origine de ce travail, ses objectifs, ses intérêts, sa problématique, la définition des concepts, la situation géolinguistique de la population d'enquête, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats escomptés et le plan du travail.

1.1.CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La situation multilingue et multiculturelle d'une région provient de multiples migrations effectuées par les populations d'autres régions vers celle-ci et, les locuteurs des différentes langues charrient avec eux leurs langues et leurs cultures pendant la migration. D'après Kamal K. Sridhar (2005 :47), le multilinguisme n'est pas qu'une extension du bilinguisme, il est aussi un phénomène qui s'opère aux niveaux de l'individu et de la société. Il fait valoir que

bilingualism is a worldwide phenomenon. Most nations have speakers of more than one language. Hundreds of millions of people the world over routinely make use of two or three or four languages in their daily lives.

Le Cameroun est un pays de l'Afrique centrale situé dans le Golfe de Guinée. Il couvre une superficie de 475 442 Km² pour une population d'environ 16 millions d'habitants. Il est limité au Nord par le Tchad, à l'Ouest par le Nigéria, au Sud par le Gabon, au Sud-Ouest par la Guinée Equatoriale, au Sud-Est par le Congo et à l'Est par la République Centrafricaine. La capitale politique du Cameroun est Yaoundé et la capitale économique est Douala. Le Cameroun est morcelé en dix régions dont huit francophones et deux anglophones.

Les recherches effectuées par Dieu et Renaud (1983) évaluent le nombre de langues locales à deux-cent-trente six. D'après Breton et Fohitung (1991), le Cameroun compterait près de deux-cent-quarante-huit langues nationales. Grimes (1996) envisage l'existence de deux-cent-soixante-dix-neuf langues locales. Dans son *Annuaire linguistique du Cameroun*, Bitjaa Kody (2003), s'inspirant des données présentées par Breton et Fohitung, Grimes et des études récentes menées sur le terrain, atteste que le Cameroun compte deux-cent-quatre-vingt-cinq langues locales dont vingt-deux mortes et deux-cent-soixante-trois vivantes. Les langues officielles étant le français et l'anglais.

D'après Greenberg (1968), les langues camerounaises appartiennent à trois des quatre grandes familles de langues en Afrique. Les phyla afro-asiatique, nilo-saharien et niger-kordofanien. Le phylum niger-kordofanien étant le plus représenté au Cameroun.

Les langues appartenant aux grandes familles de langues ci-dessus sont parlées par des locuteurs natifs et non natifs dans les villes de Yaoundé et de Douala. Au cours des déplacements, les différents locuteurs transportent avec eux leurs cultures. Ce contact des citoyens dans les villes implique un contact des langues et des cultures. D'après Bitjaa Kody (2005 : 10) :

Que ce soit lors de leurs déplacements ou après leur sédentarisation, les populations se sont brassées, les peuples se sont frottés aux peuples, les cultures se sont frottées aux cultures et les langues se sont frottées aux langues.

Aujourd'hui, il existe au Cameroun des milieux urbains riches en langues et en cultures. Pour illustrer leur complexité, les villes de Yaoundé et de Douala ont été retenues comme représentatives du milieu urbain camerounais. Ce choix se justifie par le fait qu'elles sont respectivement les capitales politique et économique du Cameroun. Toutes les situations linguistiques et culturelles peuvent donc s'y

retrouver ; ce qui peut provoquer un fort taux de brassage des cultures et favoriser le multilinguisme. Commençons par la ville de Yaoundé.

1.1.1. Yaoundé

La ville de Yaoundé appartient au Département du Mfoundi. D'après Cameroun Tribune (2007 :4), elle est subdivisée en sept Arrondissements : Yaoundé I, Yaoundé II, Yaoundé III et Yaoundé IV, Yaoundé V, Yaoundé VI, Yaoundé VII. Yaoundé compte une population d'environ un million d'habitants. ().

Sur huit départements de la province du centre, six relèvent presque de l'aire *bəti-faŋ*. Seuls les deux situés plus à l'Ouest échappent à la règle. Il s'agit du Nyong-et-Kellé (l'un des trois départements de l'aire *basaa*) et du Mbam, domaine très étendu et très complexe dont le nord, vaste et quasi-désert appartient au *vute* (*mambiloïde*) et au *tikari* ; tandis que le sud est morcelé entre les six langues du groupe *bafia* et onze des douze langues de la sous-branche Mbam. D'après Assoumou (2007 : 24) qui cite Dieu et Renaud (1991) présente le *bəti-faŋ* comme:

Deux pôles d'attraction organisent le continuum *bəti-faŋ* au Cameroun : l'*ewondo* qui rassemble autour de lui les dialectes *eki*, *eton*, *mengisa*, *mvele* et le *bulu* autour duquel gravitent les dialectes *fong*, *ntumu*, *mvae*, *fang* et *yebekolo* [...].

Cependant, *L'Atlas Linguistique* (à paraître), édition révisée par le groupe de chercheurs du CERDOTOLA dirigé par Boum Semengue et Sadembouo (2007), réorganise ces pôles en quatre points saillants : le pôle *eton/mengisa* ; le pôle *ewondo* ; le pôle *fang* et le pôle *bulu*.

Le Mfoundi, petit département au cœur de l'aire *bəti-faŋ* est précisément le centre du dialecte *ewondo*. D'après Dieu et Renaud (1983), le *bəti-faŋ* est classé A 70, classification qui découle de celle de Guthrie (1948, 1953). Il est constitué du *bəti* c'est-à-dire *ewondo*, *bulu*, *fang*, *eton*, *mengisa*, *ntumu* et du *faŋ*. Bitjaa Kody (2003) affirme que c'est une langue transnationale à protection presque assurée, standardisée, véhiculaire et utilisée à la radio, dans la musique moderne, à l'église et dans l'enseignement formel expérimental PROPELCA. Il regroupe près de 2 millions de locuteurs répartis dans les ethnies *fangs*, *ewondo*, *bulu*, *mengisa* et *eton*. Les différents dialectes du *bəti-faŋ* sont mutuellement intelligibles, mais ethniquement distincts.

1.1.2. Douala

La ville de Douala, capitale économique du Cameroun, se trouve dans la province du Littoral. D'après www.cameroun-link.com, sa population estimée à 1,5 millions d'habitants en 1997, représente près de 12% de la population camerounaise.

Les quatre départements de la Province du Littoral sont essentiellement partagés en deux groupes du bantou équatorial : groupe côtier à l'Ouest avec le duálá, le balong, le mbo et le groupe b̀assá-b̀atí à l'Est avec le basaa, le bakoko, et le lombe, auxquels il faut ajouter, sur les confins nord-est, la pénétration du tunen (bantou du Mbam et les aires du ndembi (proche du bantou du Mbam) et du kwa (bamiléké central).

Le Département du Wouri a pour langue principale le duála. Le Cameroun Tribune de 2007 précise qu'on y retrouve les Arrondissements de Douala I, de Douala II, de Douala III, de Douala IV, de Douala V, de Douala VI et de Douala VII qui contient un fragment de l'aire basaa (chefferie basaa) et l'îlot bakoko. ()

1.2. GENÈSE DU SUJET

Ce travail sur l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales est amorcé en 2003 après la parution des nouveaux programmes d'enseignement du MINEDUB en 2000. Malgré ce dispositif circulaire, la transmission des connaissances culturelles par les maîtres n'a pas suivi.

Il a été examiné dans le mémoire de DEA de Messina Ethé (2004) l'effectivité de cet enseignement. Quelques instituteurs se sont prêtés au jeu et n'ont pu enseigner la *culture nationale* qu'oralement. Dès lors, il s'est posé les problèmes de contenus et de méthodologie d'enseignement.

En parcourant attentivement les programmes il s'avère que toutes les matières au programme disposent des manuels et d'une méthodologie claire pour leur enseignement. Mais s'agissant de la *culture nationale*, également inscrite au programme, rien n'est véritablement stipulé.

Le retard observé pour concrétiser la pratique d'enseignement semble donc problématique et il incite à procéder à une enquête sur les différentes raisons qui poussent les instituteurs à ne pas enseigner la *culture nationale* en milieu urbain. Les raisons émises par ces derniers sont multiples, allant des problèmes relatifs à la didactique, jusqu'à ceux rattachés au matériel.

Afin de poser les jalons d'une transmission des cultures nationales en milieu plurilingue, la recherche a d'abord porté sur une étude de l'enseignement oral de la discipline en milieu urbain. Au terme de celle-ci les résultats se sont avérés positifs. Des écoliers ont acquis quelques éléments culturels comme les chants, les danses traditionnelles, les contes, les proverbes et les devinettes.

Il persistait néanmoins quelques points d'ombres relevés par les instituteurs :

- Comment enseignerons-nous la *culture nationale* si nous n'en connaissons ni le réel contenu ni l'importance?
- Comment l'enseignerions-nous ?
- Pourquoi l'enseignerions-nous alors que les enfants n'en ont pas besoin ?

Ces préoccupations rejoignent l'affirmation d'Omaggio (1993 :357) :

There are several reasons why many language courses still do not include the systematic study of culture. First, the study of culture involves time that many teachers do not feel they can spare in an already over-crowded curriculum (Galloway, 1985a).[...] Secondly, many teachers are afraid to teach culture because they fear that they don't know enough about it.[...] A third reason that some teachers neglect the teaching of culture is that it involves dealing with student attitudes

Ces questions mettent à jour les points d'ombre suivants :

- l'absence de contenus de la *culture nationale* comme matière au programme ;
- les aspects méthodologiques de l'enseignement de la *culture nationale* ;
- l'absence de matériel didactique de la *culture nationale* ;
- les raisons et buts de l'enseignement de la *culture nationale*.

Les parents, plus sceptiques, posaient des questions très embarrassantes, à l'exemple de celles-ci :

- Les enfants n'apprennent-ils pas déjà leurs cultures et langues maternelles à la maison ?
- Quel sera le coût dudit l'enseignement ?
- N'est-ce pas un combat engagé contre des langues officielles ?

Ces questions soulèvent les problèmes suivants :

- la raison d'être de la *culture nationale* comme matière indépendante de la langue vecteur de la culture ;
- l'incidence financière de l'enseignement de la *culture nationale* ;
- le rapport entre les langues nationales et les langues officielles (langues maternelles) dans l'enseignement de la *culture nationale*.

Enfin, nous avons constaté que les séminaires et les colloques, organisés depuis les années quatre vingt dix au Cameroun, tenaient compte des langues nationales, la composante la plus importante de la culture. Il a été examiné comment celles-ci doivent être promues et enseignées.

C'est pour toutes ces raisons que nous ambitionnons de combler ce vide.

1.3. DE LA PROBLÉMATIQUE

Les données seront présentées en deux sections, le problème principal et ses corollaires.

1.3.1. Le problème

L'enseignement des langues nationales en milieu urbain reste une énigme. Celui de la culture l'est davantage, comme signalé dans le paragraphe consacré à la genèse de notre étude.

Le combat pour la résolution de ces énigmes a stimulé le gouvernement camerounais à produire des textes de lois en faveur de la promotion des langues et des cultures nationales. Le MINEDUB, se fiant à ces orientations, a incorporé dans ses programmes en 2000, une nouvelle discipline intitulée *culture nationale*.

À sa parution, la discipline n'est pas enseignée ou elle l'est très peu. Les maîtres se contentent ou se restreignent à l'enseignement de l'hymne national et des chants en français ou en anglais. La question que l'on se pose est celle de savoir ce que nous devons faire pour concrétiser et pour pratiquer l'enseignement de la *culture nationale*.

Les questions de recherches émises ci-dessous clarifient notre problématique.

1.3.2. Questions de recherche

Les différents objectifs et intérêts énoncés plus hauts nous amènent à formuler la question fondamentale de notre recherche de la manière suivante : comment faciliter la matérialisation et l'implantation de l'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain ? Cependant, des questions subsidiaires ont vu le jour dans notre esprit. La première est de savoir quelle est la pratique d'enseignement de la *culture nationale* à l'heure actuelle. La seconde consiste à s'instruire sur la teneur des programmes ? La troisième enfin vérifie l'utilité de ces programmes.

1.3.2.1. Contexte et programmes d'enseignement de la *culture nationale*

Le contexte dans notre travail revient à parler de l'environnement linguistique et culturel des populations vivant en milieu urbain. Cet environnement influence l'éducation procurée aux enfants et aux écoliers en matière de culture. Nous nous demandons alors quel est l'environnement culturel des populations urbaines ? Comment se déroule l'enseignement des cultures ? En matière d'enseignement, qu'est-ce qui est prévu dans les programmes du MINEDUB en matière de culture ? Convient-elle aux écoliers ? Pourrait-on harmoniser les programmes des deux systèmes (francophone et anglophone ?).

1.3.2.2. Environnement linguistique, culturel et médiatique des élèves

L'usage des langues camerounaises en milieu urbain est rendu difficile par le problème du multilinguisme. Celui-ci débute dans le noyau familial avec la cohabitation des langues officielles et des langues nationales. Il s'étend ensuite au milieu scolaire. Ce qui suscite les questions suivantes : les parents sont-ils compétents dans leurs langues maternelles ? Réussissent-ils à transmettre leurs connaissances culturelles à travers leurs langues maternelles à leurs enfants ? Il se pose le problème de la transmission intergénérationnelle de la *culture nationale* des parents aux enfants.

Les maîtres possèdent-ils une compétence dans une langue nationale ? Comment utilisent-ils les langues locales pour transmettre la *culture nationale* ? Quel est le degré de compétence et d'aptitude linguistique et culturelle des parents, des maîtres et des écoliers ? Peut-on tester ces compétences culturelles ? Si oui, de quelle manière ?

On fait face dans ce cas au problème de l'utilisation des langues nationales dans la transmission de la *culture nationale* dans les écoles primaires urbaines et particulièrement du choix des langues pour la transmission des cultures.

Enfin, quel est l'impact des médias dans la transmission des cultures nationales en général et des cultures nationales en langues nationales en particulier ?

1.3.2.3. Enseignement des langues nationales

Nonobstant les évolutions remarquables de la politique linguistique du Cameroun, rappelons que la population urbaine reste réfractaire à l'enseignement des langues et des cultures nationales. Lorsque l'enseignement de la *culture nationale* est

effectif, la séance de cours se déroule en première langue officielle. Le problème est de connaître les raisons des attitudes suspicieuses des populations et du non enseignement du contenu de la *culture nationale* (proverbes, contes, chants et danses folkloriques, devinettes, tabous ou rites, etc.)

Un autre problème réside dans l'élaboration d'une stratégie d'enseignement des langues nationales, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit à tous les niveaux du primaire, qui convienne au milieu urbain ; le modèle PROPELCA étant plus approprié en milieu rural. Quelle stratégie utiliser pour enseigner les langues nationales en milieu urbain ?

1.3.2.4. Enseignement de la *culture nationale*

Lorsqu'on parle de culture(s) nationale(s), de quelle(s) culture(s) s'agit-il ? Comment peut-on l'enseigner aux écoliers ? Autour de cette question sur l'enseignement de la *culture nationale* se greffent bien d'autres au rang desquelles :

- Quelle méthodologie utiliser pour l'enseignement de la culture en milieu urbain ?
- Quelles sont la validité et la valeur des différentes traditions et coutumes au Cameroun ?
- Quelles sont les langues à utiliser pendant l'enseignement dans les différents contextes ?
- Quels sont les différents procédés pour une formation efficace des formateurs ?

1.3.2.5. Supports didactiques

Les disciplines scolaires sont difficilement enseignables sans matériel didactique. Sans outils adéquats, l'enseignement de toute discipline est voué à l'échec à court, à moyen, ou à long terme. Afin de prévenir un éventuel échec de l'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain, l'élaboration d'un manuel de *culture nationale* s'avère nécessaire. Néanmoins, quelques questions se posent, entre autres :

- Quels seront les contenus, les aspects linguistiques et culturels à introduire dans le manuel ?
- Quels sont les langues de travail et l'alphabet à utiliser ?
- Les supports didactiques d'enseignement des langues existants ne sont-ils pas suffisants pour enseigner *la culture nationale* ?

Toutes ces questions n'excluent pas le problème de l'évaluation des programmes, des élèves et des contenus proposés par le MINEDUB.

1.3.2.6. Évaluation

Lorsqu'une discipline est enseignée, après une certaine durée, les maîtres évaluent leurs élèves à travers des tests de connaissances. Les résultats obtenus par ces derniers autorisent une déduction si l'adéquation de la méthodologie utilisée pour enseigner ladite discipline. Le phénomène est identique pour une recherche menée. Le chercheur se doit d'évaluer certains paramètres liés à son travail. Nous sommes ainsi en présence de deux évaluations : celle du produit proposé et celle de l'enseignant.

Pour le produit proposé, nous nous posons les questions suivantes :

- Le produit proposé par le MINEDUB est-il adéquat et suffisant pour l'enseignement de *la culture nationale* ?
- Le produit proposé pour l'enseignement de la *culture nationale* est-il valide et approprié au plan ?
- Les objectifs visés sont-ils atteints ? Les contenus des manuels et les méthodologies de l'enseignement des différents aspects culturels sont-ils adéquats ?

En ce qui concerne les enseignants de la *culture nationale*,

- Pourquoi faut-il évaluer ?
- Qui faut-il évaluer ?
- Que faut-il évaluer ?
- Peut-on évaluer la culture indépendamment de la langue ?

Les évaluations permettront de répondre à la question de savoir si ce que nous proposons est valide et applicable pour l'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain. Il s'agit d'évaluer l'ensemble de la méthodologie proposée pour l'enseignement de la *culture nationale*, c'est-à-dire le contenu, les objectifs visés par les manuels et les méthodologies d'enseignement des différents aspects de la culture. À partir de notre problématique, des objectifs généraux orientent la recherche sur l'enseignement de la *culture nationale*.

1.4. OBJECTIFS ET INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE

Les objectifs à atteindre sont d'ordre socioculturel et scientifique. Ils visent la résolution des problèmes posés plus haut, tandis que les intérêts de la recherche se situent dans un cadre socio-économique, didactique et psychologique.

1.4.1. Objectifs

Chacun des objectifs vise le développement physique et moral de l'écolier et l'amélioration de son éducation en milieu urbain. De façon plus précise, il s'agit de :

a) évaluer les données proposées par le Ministère de l'Éducation de Base ;

Le Ministère de l'Éducation de Base au Cameroun a élaboré une esquisse de programme à suivre pour l'enseignement de la *culture nationale*. Les programmes proposés combinent les objectifs généraux et spécifiques à atteindre. Les objectifs fixés sont les suivants :

- savoir si les programmes du MINEDUB sont appliqués dans les écoles urbaines ;
- mesurer le degré d'application de l'approche didactique d'enseignement de la culture proposée par le MINEDUB.

b) produire une méthodologie d'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue ;

Prescrire un enseignement de la *culture nationale* est méritoire pour le MINEDUB. Cependant, aucune méthodologie n'étant proposée et aucun enseignement ne se déroulant dans les écoles, notre objectif est, après évaluation des méthodes et programmes existants, de proposer une démarche qui tienne compte des révisions de celles existantes et du contexte plurilingue. Il s'agit de concevoir et d'évaluer une grille d'enseignement de la *culture nationale* adaptée au milieu urbain plurilingue.

c) « inculturer » l'enfant dans une communauté linguistique ;

Tout enfant doit acquérir une culture du territoire auquel il appartient. L'enfant né ou grandissant en milieu urbain n'est pas une exception à la règle. Son éducation culturelle est tout aussi importante que celle d'un enfant en milieu rural. Un enfant africain qui ne parle pas sa langue et ne vit pas sa culture est un enfant déraciné. Chumbow (1981) précise que ce dernier acquiert difficilement d'autres connaissances aussi bien scientifiques que linguistiques. En plus, s'il ne peut ni décrire sa culture, ni en parler, il sera incapable de contribuer originalement à la culture de l'universel dans ce millénaire centré sur la mondialisation.

L'objectif que nous nous fixons est à la fois de décrire, d'observer et si possible, de re-orienter l'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain camerounais.

d) harmoniser les contenus et la méthode d'enseignement de la *culture nationale* ;

À partir des programmes et des enseignements effectués dans les différents systèmes en présence, à savoir anglophone et francophone, une harmonisation des contenus d'enseignement et des approches didactiques sera utile, afin que le produit proposé convienne à tout écolier et instituteur camerounais.

L'harmonisation ne se circonscrit pas aux systèmes éducatifs mais s'étendra également aux différents aspects de l'éducation traditionnelle camerounaise.

e) enseigner les langues nationales à travers la *culture nationale* ;

Enseigner la *culture nationale* en milieu plurilingue est l'un des principaux objectifs de cette recherche. Cependant, nous ne nous réduisons pas à la production d'une méthodologie d'enseignement des éléments constitutifs de la *culture nationale*, nous nous étendons aux langues nationales. Notre objectif est qu'à travers ces éléments, les langues nationales soient enseignées.

Quel que soit le degré d'enseignement, il suffit que les maîtres utilisent aussi les langues nationales pour enseigner les éléments de la *culture nationale*.

f) produire un matériel didactique bilingue de *culture nationale* : langue nationale et première langue officielle ;

Les langues camerounaises sont encore en majorité à l'état oral et par voie de conséquence, les cultures nationales. Ce qui implique que la programmation de l'enseignement de la *culture nationale* sans disposer d'un matériel didactique efficace est vouée à l'échec. L'objectif vise à combler les lacunes relatives au déficit des manuels de *culture nationale*. Il est donc question de :

- rechercher la méthodologie la mieux adaptée pour l'élaboration d'un manuel ;
- rechercher la méthodologie la mieux adaptée pour l'enseignement d'un cours de *culture nationale* bilingue ;
- concevoir les manuels de *culture nationale* ;
- tester les manuels d'enseignement de la *culture nationale* ;

- rendre plus aisé l'usage des manuels destinés à l'enseignement de la *culture nationale*.

1.4.2. Intérêts de l'étude

Ces intérêts sont d'ordre social, pédagogique, psychologique, scientifique, économique et didactique.

a) Intérêt social

Après la colonisation, les Camerounais sont devenus réfractaires à l'enseignement des langues locales. Aussi, la culture locale est-elle perçue comme un élément à ne promouvoir qu'en milieux familiaux, puisqu'elle appartient au folklore. La place qui lui est réservée s'amenuise au fur et à mesure que l'on se rapproche du milieu urbain fortement imprégné de la culture européenne. Le fait est que, seule la civilisation et la langue occidentales permettent d'avoir un métier, de s'expatrier et de s'enrichir. Raison pour laquelle les Camerounais s'occidentalisent et renient leur culture afin de s'intégrer dans la société occidentale.

L'intérêt social est d'encourager les populations à manifester de l'attachement pour leurs cultures et pour leurs langues nationales sans pour autant omettre d'aimer et de respecter celles des autres. Il s'agit d'inculquer aux plus jeunes le fait de s'accepter en tant que Camerounais et de s'ouvrir aux autres tels qu'ils sont avec leurs langues et leurs cultures pour favoriser l'intégration socio culturelle et l'éradication du tribalisme, voire du racisme et d'établir une passerelle entre l'école et la famille, en rendant les établissements scolaires partenaires de l'éducation familiale, clanique et traditionnelle aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Si ce pont est établi, les écoliers ne craindront plus de franchir les portes de l'école. En plus, les écoliers, de même que les instituteurs et parents d'élèves des milieux urbains s'intégreront plus facilement dans le système de communication camerounais.

Poursuivre un tel objectif n'est pas vain car, l'ONU, dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, reconnaît que l'un des droits fondamentaux d'un individu est le droit à sa langue et à sa culture. C'est dire alors que tout enfant a le droit de connaître, de revendiquer son identité culturelle et son appartenance à une communauté.

Pour le Cameroun, l'intégration et l'unité nationales tant prônée ne peuvent se consolider que par une connaissance des cultures et des langues nationales. L'enseignement de la *culture nationale* apparaît alors comme une nécessité pour le jeune Camerounais. En milieu urbain, lorsque l'éducation de l'enfant débute par une LO1 alors que sa L1 est supposée être une langue du terroir, ce dernier s'intègre dans un système de communication étranger à celui de sa communauté linguistique, ce qu, d'une façon ou d'une autre, lui est dommageable. Chumbow (2005) précise justement que toute communauté linguistique en général et tout enfant en particulier, a droit à sa culture et ce n'est que par la culture et la langue nationale que le développement est possible.

Écrire les cultures locales en langues nationales, permet une meilleure conservation et une promotion des valeurs traditionnelles et des coutumes du terroir. À partir de l'écriture des L.N, les enfants peuvent conserver dans leurs cahiers les éléments acquis au cours de l'enseignement de la *culture nationale* à l'école.

L'intérêt est qu'après cette étude, les jeunes soient conscients de leur appartenance à une culture africaine qui se construit à partir de l'enseignement de la *culture nationale*. Il est également question de doter la société plurilingue d'une passerelle qui servirait à « inculturer » l'écolier urbain. Ce dernier, par ses acquis, devrait être compétent et performant dans une *culture nationale* à travers sa/une langue camerounaise et dans une langue officielle. En plus, il est question d'améliorer et de sensibiliser les populations urbaines sur les valeurs des cultures et des langues africaines en général, et en particulier, celles des cultures et des langues camerounaises.

b) Intérêt psychologique

Les enfants prennent conscience, dès le bas âge, de l'importance de toutes les cultures et des langues camerounaises. En plus, ils sauront que les cultures nationales autant que les cultures occidentales peuvent être écrites et enseignées.

Les instituteurs surmonteront leurs appréhensions, leurs doutes et leurs préjugés quant à la rédaction des cultures nationales en langues nationales. En outre, susciter le respect de la culture des uns et des autres sera un catalyseur pour l'éradication du tribalisme. Les cultures et les langues locales seront et feront la fierté de tous, tout en reflétant au mieux l'identité culturelle des populations.

c) Intérêt scientifique et didactique

Sur le plan scientifique, nous souhaitons susciter un engouement réel chez les jeunes chercheurs à ouvrir et à découvrir d'autres pistes pour l'enseignement réussi des langues nationales dans tous les milieux. Ils pourraient aussi proposer, après évaluation de celles existantes, des méthodes et manuels d'enseignement de la *culture nationale* aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain.

Catalyser l'enseignement des cultures nationales en langues nationales est un défi à relever. Mettre sous la forme écrite toutes les cultures nationales présentes dans les salles de classe ou en écrire une partie est un intérêt scientifique non négligeable. La conservation, la promotion et l'enseignement de ces dernières sont assurés par le biais des écoles primaires urbaines.

Le principal intérêt didactique est de poser les jalons d'un enseignement futur de la *culture nationale* et aussi des langues nationales à travers la discipline de *culture nationale*. Doter la *culture nationale* d'une approche qui concrétise et facilite son enseignement et son application dans les écoles primaires urbaines est un intérêt qui prend en compte le matériel à utiliser pour pouvoir maximiser l'appropriation des éléments essentiels de la *culture nationale*.

Nous essayerons de combler le vide causé par l'absence des manuels d'enseignement de la *culture nationale*. Le Ministère de l'Éducation de Base pourrait se servir des manuels de *culture nationale* que nous proposons pour répondre à l'absence de matériel didactique et peaufiner les programmes d'enseignement de la *culture nationale*.

d) Intérêt économique

Mba (2001 :39) affirme que la langue est « *un produit social, une ressource humaine qui peut rapporter de l'argent à ceux qui l'exploitent* ». Il (2001 : 39) décrit au préalable l'enseignement en langues camerounaises comme «*un produit commercialisable pour lequel le Ministère de l'Éducation Nationale se présente comme le vendeur attiré*»). Les langues nationales sont déjà enseignées sur la base d'une méthodologie *sui generis* (cf. Tadadjeu et al.1990, Tadadjeu, Sadembouo et Mba (2004)).

L'enseignement des langues nationales est rentable grâce au système éducatif mais aussi à travers une littérature abondante en langue maternelle. Les langues nationales sont également rentables grâce aux manuels de *culture nationale*. Ces manuels bilingues seront vendus aux parents d'élèves et autres promoteurs de la culture dans les librairies et les établissements scolaires. Les bénéfices seront reversés dans les caisses des établissements, pour encourager les auteurs dans la production d'autres livres en langues nationales.

1.5. CADRE THÉORIQUE

La présente recherche s'inscrit en premier lieu dans le cadre théorique de la sociolinguistique en insistant particulièrement sur l'aspect de l'aménagement linguistique et culturel. En second lieu, elle se base sur la didactique en général et sur celle des cultures en particulier.

L'aménagement linguistique représente toute action menée en vue d'une gestion harmonieuse des langues dans une société multilingue. La société, pouvant être la salle de classe dans laquelle la *culture nationale* devrait être enseignée. Le problème de choix des langues pour la transmission des cultures se pose. C'est pourquoi Carol Eastman (1983:2) affirme que

language planning is concerned with how language can be conducted and interpreted successfully in a speech community, given the language goals of that community

L'aménagement linguistique s'élabore sur deux volets à savoir :

- l'aménagement du statut qui porte, d'après Haugen (1965) et Kloss (1969), sur la détermination du statut social et des fonctions de la langue par rapport à d'autres langues ;
- l'aménagement du corpus qui concerne la description des langues.

William F. Mackey (2004) définit l'aménagement linguistique comme un instrument de la politique linguistique. Il précise que

language planning is an instrument of language policy, since it can make a language fit for the uses of power control, status and prestige. For some languages, it will be the indispensable pre-requisite to their eventual diffusion. Yet it is not within the power of makers and keepers of code to determine either the extent of its use nor the behaviour of its users that's the purview of policy.

L'aménagement linguistique est en rapport avec plusieurs domaines comme la sociologie, la linguistique, l'éducation, la sociolinguistique. Avec la sociologie, le domaine d'intervention porte sur les attitudes des populations face aux langues et à la résolution des problèmes liés à la culture dans un contexte bilingue. Il se situe le plus souvent dans un contexte bilingue ou multilingue.

Dans l'éducation bilingue ou multilingue, la planification linguistique est utile s'il faut interpréter la complexité linguistique en décidant du rôle de chaque langue dans le processus éducationnel ou d'enseignement. D'après Carol Eastman (1983: 83), « *one of the more common LP problems is to decide which languages should be the medium of instruction.* »

Le choix de la langue ou des langues d'instruction est une tâche ardue qui doit tenir compte des grands groupes de langue en présence dans une société, à savoir les langues officielles, les langues nationales, les langues maternelles et les langues étrangères.

Tous les enfants du monde n'ont pas toujours eu la chance d'apprendre leur L1 à l'école à cause de l'absence de formation des maîtres dans l'enseignement des L1 ou des LM. L'absence de formation est due à un mauvais choix des langues de transmission des connaissances aux élèves. Elle est aussi due aux facteurs historiques et sociolinguistiques qui ne feront pas l'objet de discussion dans notre travail.

L'aménagement des langues officie dans la résolution de tels problèmes. Il s'appuie sur la sociolinguistique pour recueillir des informations sur la population d'enquête et la langue. La sociolinguistique en effet propose plusieurs méthodes d'analyse en fonction des objectifs. L'observation peut être directe (sans intervention dans les échanges langagiers ou gestuels), participante (contact avec la population, le milieu d'étude et suggestion pour une meilleure orientation) et indirecte (questionnaire, interview) (Dumont et Maurer, 1975 : 99 - 120).

L'enquête sociolinguistique porte, d'après Dumont et Maurer (1975), sur les pratiques linguistiques et les représentations linguistiques, c'est-à-dire les attitudes exprimées, recueillies par les chercheurs et qui portent sur ce qu'ils pensent faire ou sur ce qu'ils font. La connaissance du contexte sociolinguistique conditionne la formulation d'une politique linguistique adaptée à la population cible. Elle permet une

évaluation préalable des possibilités d'échec ou de réussite d'un modèle, de son implantation et de sa généralisation.

L'aménagement linguistique comporte généralement une évaluation finale qui repose sur un modèle formulé et expérimenté sur le terrain. D'après Chumbow (1987), les étapes d'un processus d'aménagement linguistique sont :

- I. Policy formulation
 - a. Sociolinguistic fact finding input
 - b. Policy decisions
 - c. Outline of implementation
 - d. Cost benefit analysis of planning
 - e. Evaluation.

- II. Policy implementation
 - a. Codification
 - b. Elaboration
 - c. Reforms
 - d. Dissemination
 - e. Evaluation.

Le cadre théorique repose sur le modèle théorique de l'aménagement linguistique proposé par Chumbow. Il sert de base pour l'élaboration d'une politique et d'un aménagement culturels. Les fondations de la politique culturelle du Cameroun existent déjà à travers la constitution de 1996 et les textes réglementaires du MINCULT (voir chapitre 2). La mise en œuvre de ces textes, de cette politique, est amorcée par le MINEDUB.

Cette recherche se situe à l'étape de la politique d'implantation « culturelle » telle que décrite par Chumbow (1987). Notre rôle est d'améliorer la mise en œuvre de ces textes en proposant une méthodologie de l'enseignement de la *culture nationale* dans les écoles primaires camerounaises.

C'est au sein des écoles que se mesurent l'efficacité d'un aménagement culturel et du matériel proposé. Il revient à l'aménageur culturel d'élaborer des modèles et même le matériel didactique qui seront mis à la disposition du maître pour qu'il puisse enseigner.

En didactique, le cadre théorique pour l'enseignement de la culture dans les écoles est celui de l'Enseignement des Langues Maternelles Orales (ELMO) (Assoumou, 2007). L'ELMO consiste à enseigner les langues maternelles qui ne disposent pas encore d'une standardisation avancée ou d'un matériel didactique. Les langues sont alors enseignées oralement. L'ELMO utilise une Approche Culturelle c'est-à-dire, une approche fondée sur les éléments de la littérature orale

camerounaise tels les contes, les devinettes et les berceuses. Mais il s'avère insuffisant pour le milieu urbain qui est plurilingue.

Il est aussi fait référence à l'enseignement préconisé par les travaux des didacticiens comme Toraille et al (1971), Toraille (1982), Mba (1990, 2000), Candelier (2004) et bien d'autres.

D'après ces didacticiens, les approches sont subdivisibles en deux grands groupes : une centrée sur l'enseignant (Mba, 2000) et l'autre sur la participation (Mba, 2000 et Candelier, 2004). Les deux approches contiennent des étapes d'enseignement identiques tels que la révision, la leçon proprement dite et le transfert. C'est le maître qui dirige toutes les opérations. L'une a pour élément principal le maître et l'autre les élèves qui participent de manière interactive à l'exposé du maître.

La pédagogie la plus proche de la nôtre est celle qui se situe dans un milieu pluriculturel. En termes de pédagogie, Candelier (2004) présente l'enseignement des langues minoritaires en milieu plurilingue comme une porte ouverte à l'épanouissement à la fois physique, moral et spirituel de l'enfant. Tandis que Ouellet (1991, 1992, 2000a, 2002) présente l'éducation comme une orientation à enseigner la culture, une équivalence du civisme. Pour cela, il faudrait tenir compte du milieu plurilingue (le cas du Canada) dans lequel évolue l'élève. Tous, sans exception, présentent une méthodologie s'appuyant sur l'environnement culturel et linguistique de l'élève, sur le matériel didactique existant pour l'enseignement de la discipline au programme et sur l'adéquation de la méthodologie d'enseignement à la population cible.

Tout comme le français, l'anglais, les mathématiques ou l'histoire des matières au programme, le MINEDUB (2000) offre un produit d'enseignement de la culture qui est supposé satisfaire les attentes et les besoins des populations camerounaises.

Cette étude débute par une analyse du contexte et de l'environnement sociolinguistique des populations urbaines. Celle-ci permettrait d'analyser les paramètres susceptibles d'influencer, de justifier et d'orienter notre intervention par rapport à la méthodologie d'enseignement proposée par le MINEDUB. Ce travail se poursuit par une planification de sa mise en oeuvre. Il combine la sociolinguistique et l'expérimentation pour proposer une politique d'enseignement de la *culture nationale*. L'étude s'achève par une évaluation du contenu et de l'approche proposés.

Le cadre théorique oriente la sélection des instruments de recherche.

1.6. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de la recherche s'articule autour des principes d'enquête de la sociolinguistique. D'après Bitjaa Kody (2004: 55) :

En sociolinguistique, la méthode de collecte et d'analyse des données n'est jamais donnée d'avance ; elle se construit en fonction de l'objet d'étude, du type d'étude, du type d'enquête.

L'objet de cette étude est de déterminer les voies et moyens qui facilitent la mise en œuvre de l'enseignement de la *culture nationale*. Pour atteindre cet objectif, nous ferons un survol sociolinguistique des villes de Yaoundé et de Douala, afin d'observer et de décrire les attitudes linguistiques et culturelles des populations y résidant.

À partir des études quantitatives, les compétences linguistiques et culturelles seront jaugées et définiront leur impact sur la transmission des connaissances aux jeunes enfants. Les études quantitatives s'opèrent à travers l'usage des questionnaires. Les études qualitatives seront basées sur l'observation de l'enseignement des langues et cultures nationales en milieu urbain.

Après avoir effectué ces études, nous aborderons la mise en œuvre concrète et définitive de l'enseignement de la *culture nationale* dans les écoles primaires à travers une expérimentation et une évaluation de l'approche et du matériel proposés. Précisément, l'identification s'effectuera à travers les instruments d'enquête, les procédés d'enseignement de la *culture nationale* tels que conçus par le MINEDUB, les éléments constitutifs de l'enseignement et des manuels de la *culture nationale*, les approches didactiques. Ce n'est qu'après avoir proposé ce matériel que son expérimentation et sa validation seront amorcées.

Les principaux instruments d'enquête sont le questionnaire et l'observation à appliquer auprès d'une population cible. Ces deux instruments sont complémentaires et amplement décrits plus loin dans ce travail.

La description du déroulement de l'enquête présentera la pratique en cours, la présentation et l'analyse des résultats provenant des deux instruments de recherche. L'approche utilisée est celle de Bholá (1990), décrite par Assoumou (1999 : 11), comme :

[...] l'approche naturaliste qui préconise la recherche des récurrences, des particularités, des convergences...dans la caractérisation des phénomènes. Non seulement ce processus aboutit à une meilleure compréhension d'une situation précise, mais il en éclaire d'autres, et donne lieu à des possibilités d'extrapolation [...]

L'évaluation permettra de mesurer l'impact de la pratique d'enseignement de la *culture nationale*, de même que les supports didactiques et les compétences linguistiques des élèves. L'évaluation quantitative a recours aux statistiques à travers le dépouillement des données recueillies lors des réponses aux questionnaires. Elle est utile au cours de l'expérimentation et à la fin de celle-ci. Elle a pour fonction l'amélioration des stratégies et méthodes d'enseignement et de sensibilisation des populations. L'évaluation qualitative traite de l'impact des attitudes linguistiques et culturelles des populations sur la société et même sur l'État par rapport aux objectifs et aux intérêts préalablement définis.

Cette étude comprend cinq volets :

1. La situation, les contextes, les environnements, les attitudes linguistiques et culturelles ;
2. L'enquête sur le terrain ;
3. L'expérimentation ;
4. La proposition d'un enseignement de la *culture nationale*, l'élaboration d'un support didactique et de son enseignement ;
5. L'évaluation, la validation du produit proposé et les conclusions.

Pour mener à bien l'étude de ces cinq volets, nous procéderons par une collecte de données à travers des instruments appropriés.

1.7. COLLECTE DES DONNÉES

Elle se déroule au sein des établissements scolaires entre 2003 et 2007 et s'opère par le biais de la sélection de la population d'enquête et les instruments de recherche.

1.7.1. Population

La population d'enquête est constituée de l'ensemble des instituteurs et élèves des écoles primaires qui permettent le bon déroulement de cette méthode. Les directeurs et les parents d'élèves qui répondent aux questionnaires à eux adressés,

appartiennent aussi à la population d'enquête. Tous les niveaux sont pris en compte, mais une seule classe est retenue par niveau.

1.7.2. Échantillon

La sélection de l'échantillon tient compte du type d'établissement. Il n'est donc pas le fait du hasard. Parmi les établissements retenus, figurent les écoles confessionnelles qui représentent toutes les écoles ayant trait au clergé, et qui mettent un point d'honneur au respect de la religion. On retrouve à Yaoundé et à Douala des écoles à confession catholique, protestante ou arabe. Les établissements confessionnels sont toujours privés c'est-à-dire qu'ils n'appartiennent pas à l'Etat. Au cours de notre enquête, nous n'avons rencontré aucune qui soit bilingue. Elles étaient toutes monolingues. Comme autre type d'établissement, nous avons les écoles laïques indépendantes de toute religion. Dans ce groupe, nous distinguons les écoles publiques et les écoles privées. Et dans cette subdivision, nous retrouvons des écoles monolingues et des écoles bilingues.

Au décompte final, six écoles constituent l'échantillon de notre enquête dans la ville de Yaoundé.

- l'Ecole Catholique Saint Aloys d'Étoudi ;
- l'Ecole Publique de Mimboman ;
- l'Ecole Publique Bilingue de Bastos ;
- l'Ecole Privée Laïque Bilingue Tsoungui de Santa Barbara ;
- l'Ecole Publique Annexe du Centre (Groupe II B) ;
- l'Ecole Publique Annexe de Melen (Groupe II).

Deux écoles représentent notre échantillon dans la ville de Douala :

- l'Ecole Privée Catholique de Deido qui représente le PROPELCA ;
- l'Ecole Publique d'Akwa (Groupe I).

Les écoles ci-dessus sont représentatives des échantillons d'établissements d'enseignement primaire qui existent dans la société urbaine camerounaise en général et dans le milieu urbain en particulier. Les écoles franco-arabes n'ont pas été sélectionnées car, d'après leurs directeurs, les langues utilisées sont et demeurent le français et l'arabe. Par conséquent, la *culture nationale* n'est pas incluse dans leurs programmes.

1.7.3. Instruments d'enquête

Les procédures d'enquête retenues sont le questionnaire, l'interview et l'observation.

1.7.3.1. Questionnaire

Dans cette sous-section, nous dépeindrons le questionnaire et son administration aux populations sélectionnées.

1.7.3.1.1. Description du questionnaire

Le questionnaire dans cette recherche s'adresse à quatre catégories de personnes : les maîtres, les élèves, les parents d'élèves et les journalistes. Il est conçu pour répondre aux objectifs fixés plus haut. D'après Grawitz (1990), le questionnaire est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est constitué d'une série d'interrogations au sujet des problèmes sur lesquels l'enquêté apporte des informations.

Pour que le questionnaire soit valide, il doit être construit de manière à répondre aux différentes questions soulevées et aux objectifs à atteindre. Aisément administrable, c'est un instrument de travail parce qu'il permet d'obtenir auprès de l'échantillon d'enquête, des informations relatives au sujet d'étude.

Questionnaire adressé aux instituteurs

Le questionnaire des maîtres se compose de renseignements généraux et de cinq grands groupes de questions dont les titres sont les suivants : la compétence linguistique, l'alternance codique, les aptitudes culturelles, la transmission des connaissances et les méthodes d'enseignements. (Voir annexe 4)

Les questions sont au nombre de dix-huit et se répartissent comme suit :

- seize questions ouvertes ;
- une question semi-ouverte ;
- une question fermée.

Les questions sont regroupées de manière à ce que nous puissions atteindre les objectifs poursuivis dans cette étude.

La première partie du questionnaire est réservée aux informations générales concernant le répondant. Cette partie renseigne sur le maître et la classe enseignée. Elle permet de comprendre les attitudes des maîtres par rapport à l'enseignement de la *culture nationale*. Pour proposer un produit, il faut connaître la population. Ceci est vrai, aussi bien pour les maîtres que pour les élèves et leurs parents.

La section A, intitulée *Emploi des langues*, se divise en deux sous-thèmes. Le premier, constitué de trois questions, s'intitule *Compétence linguistique*. Le deuxième, constitué de cinq questions, est sous-titré *Alternance codique*. Cette deuxième partie est relative au contexte sociolinguistique de l'écolier et des maîtres et elle permet de déterminer les aptitudes et attitudes de chaque groupe cible.

La section B, titrée *l'Enseignement des langues et culture(s) nationales*, se subdivise en trois sous-thèmes. Le premier, intitulé *Aptitudes culturelles*, compte huit questions. Le deuxième, *Transmission des connaissances*, est constitué de quatre questions. La troisième, *Méthodes d'enseignement utilisées pour la culture nationale*, possède deux questions. Dans cette section, nous abordons le deuxième objectif qui est l'enseignement de la *culture nationale*.

La dernière section, dont le titre est *Le manuel de culture nationale*, est composée de deux questions qui ont trait à la troisième hypothèse consistant en l'élaboration du matériel didactique.

Ces questions informent sur les attitudes, les compétences linguistiques, l'aptitude des instituteurs et les approches méthodologiques qu'ils utilisent.

Questionnaire adressé aux élèves

Le questionnaire adressé aux élèves se subdivise en deux grands groupes : l'identification du répondant et les questions spécifiques. Les questions spécifiques comprennent les compétences linguistiques, les attitudes linguistiques et l'enseignement de la *culture nationale*. Les élèves ne sont pas concernés par la transmission des connaissances ou par les méthodes d'enseignement, mais par l'acquisition des langues et les cultures nationales. Lorsque nous assertons que les écoliers ne sont pas concernés par la transmission, c'est parce que ce sont eux qui reçoivent l'enseignement, c'est à eux que les parents et les instituteurs apportent des connaissances linguistiques et culturelles. Mais leurs réponses permettent de vérifier celles des parents et des maîtres sur la transmission et l'enseignement de la *culture nationale* et la/les langue(s) de transmission.

Les questions sont au nombre de onze dont huit ouvertes et trois fermées. (Voir annexe 4).

La première partie du questionnaire permet d'identifier le répondant, d'établir le degré de non transmission de la langue, et par ricochet, de la culture aux enfants. Elle

aide en outre à déterminer le degré de multilinguisme et de plurilinguisme existant dans les salles de classe en plus de l'identification claire du répondant.

La deuxième partie intitulée *Compétences linguistiques* compte deux questions à même de vérifier si le contexte sociolinguistique permet de proposer un produit pour l'enseignement de la *culture nationale*.

La troisième partie, *Attitudes linguistique* est composée de quatre questions relatives à la transmission des connaissances, aussi bien linguistiques que culturelles en langues maternelles. Elle est en rapport avec le premier objectif qui est celui de l'inculturation des écoliers.

La quatrième partie, intitulée *Enseignement des langues et culture(s) nationales*, est composée de sept questions. Elle a trait à l'enseignement de la *culture nationale*.

Questionnaire adressé aux parents d'élèves

Le questionnaire auquel les parents d'élèves répondent comporte deux parties : les renseignements généraux et les renseignements spécifiques. Les informations spécifiques se composent de la compétence linguistique, de l'alternance codique, des connaissances culturelles et de la transmission desdites connaissances. Il comporte seize questions dont quinze ouvertes et une fermée. (Voir annexe 4)

Ce questionnaire est pratiquement identique à celui réservé aux maîtres. L'infime dissimilitude que nous pouvons établir se limite à la transmission des connaissances aux enfants/écoliers.

La première partie du questionnaire est réservée aux renseignements généraux concernant le répondant. La deuxième partie intitulée *Emploi des langues* se divise en deux sous-thèmes : le premier, constitué de trois questions, a pour titre *Compétence linguistique*. Le deuxième, constitué de cinq questions, est dénommé *Alternance codique*.

Enfin, la troisième partie du questionnaire titrée *Enseignement des langues et culture(s) nationales* se subdivise en deux sous-thèmes. Le premier, intitulé *Aptitudes culturelles*, se compose de huit questions. Le deuxième, *Transmission des connaissances*, est constitué de sept questions.

Questionnaire adressé aux journalistes

Le questionnaire adressé aux journalistes traite de l'environnement médiatique de l'élève et consiste en sept questions relatives aux pourcentages d'utilisation des langues dans les radios et les télévisions, les genres d'émissions diffusées et les objectifs en rapport avec le public cible.

1.7.3.1.2. Administration du questionnaire

Le questionnaire est élaboré en vue de la collecte des données empiriques, des interrogations à éclaircir et les objectifs que nous aurons au préalable énoncés. Il est distribué aux maîtres, élèves et parents d'élèves des villes de Yaoundé et de Douala. Les élèves et les maîtres répondent aux questions à l'école en présence de l'enquêteur qui aide les informateurs, quand il y a lieu, à répondre aux questions en élucidant les éventuels points d'ombres.

Le questionnaire est distribué aux parents qui répondent au cours d'une séance de travail collective. Il est ensuite récupéré une fois que ces derniers l'ont rempli.

Seuls les maîtres et les élèves sont observés au cours de l'enquête, parce que présents dans les salles de classe.

1.7.3.2. L'observation

L'observation au cours de cette recherche se déroule de manière directe et participative. D'après Pierre Dumont et Bruno Maurer (1975 :105), l'observation

Consiste à enregistrer les événements au moment où ils se produisent avec le maximum d'objectivité dans le souci d'annuler au maximum les effets de la présence de l'observateur.

De Ketele et Rogifers (1994) définissent 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 recueillir des informations.

Parmi les cinq sens que possède l'homme, la vue et l'ouïe sont les plus sollicitées au cours de l'observation. Nous choisissons l'observation pour compléter les données recueillies par le questionnaire. L'observation et le questionnaire sont complémentaires dans le cadre de notre travail pour que les conclusions tirées après le dépouillement et les interprétations soient valables.

Dans l'impossibilité de placer des micros cachés dans les salles de classes, nous écoutons et notons, sans intervenir, l'enseignement des maîtres et les réactions des écoliers. Nous regardons les faits et gestes de l'ensemble de la classe de même que les réactions des uns et des autres. Nous confrontons ensuite à la réalité, les ressemblances et les dissemblances qui existent entre les affirmations des uns et celles des autres. Nous notons et évaluons la/les méthode(s) d'enseignement de la *culture nationale* et d'usage des langues nationales pendant les séances de cours.

L'observation est participative lorsque nous nous impliquons au cours de l'enseignement. Quand nous décelons des difficultés de la part de l'enseignant, nous intervenons pour faciliter la transmission des connaissances et l'application des méthodologies utilisées par les uns et les autres. La fiche d'observation, préalablement confectionnée, présente les étapes d'enseignement, les activités des maîtres et celles des élèves. La dernière colonne regroupe les remarques potentielles.

De cette observation, des informations pour la résolution des problèmes sont tirées à partir d'une grille d'observation. Nous pouvons citer :

- les attitudes et les réactions des maîtres, des élèves et des directeurs pendant l'enseignement et même après la transmission des connaissances ;
- les difficultés survenues au cours de l'application des différentes méthodes proposées ;
- les difficultés survenues pendant l'utilisation des manuels de *culture nationale*.

L'observation reste ainsi un élément completif du questionnaire comme dit précédemment. (Voir la grille d'observation en annexe 6). Les tests informent sur les aptitudes et les performances des informateurs.

1.7.3.3. Les tests

Pour réaliser nos tests, nous avons suivi la grille proposée par Omaggio (1993). Elle concerne les tests de langue et de *culture nationale*. Le test se déroule en trois étapes : le réveil, le contrôle de niveau et l'évaluation. Le réveil établit la connexion avec l'interviewé (l'élève) et le met en condition d'examen. Le contrôle de niveau traite du contenu de l'épreuve et de son déroulement dans la salle de classe. L'évaluation revient à la correction du test.

La grille ci-après présente les fonctions et les étapes à suivre pour mener à bien un test de langue. Nous avons adapté le tableau pour le test de *culture nationale* destiné aux écoliers.

Grille 1 : Fonctions et étapes d'un test de langue ou de culture

Fonctions	Etapes			
Psychologique	Mettre l'interviewé à l'aise.	Montrer à l'interviewé ce qu'il/elle peut faire.	Montrer à l'interviewé ce qu'il/elle ne peut pas faire.	Remettre l'interviewé au niveau auquel il/elle devrait fonctionner le plus facilement, lui donner l'impression de l'accompli.
Linguistique/ Culturelle	Immerger l'interviewé une nouvelle fois dans la langue/ la culture si nécessaire.	Rechercher les fonctions et les contextes les mieux maîtrisés par l'interviewé.	Rechercher les fonctions et les contextes les moins maîtrisés	Donner l'opportunité à l'interviewé de voir si le processus itératif est complet.
Evaluative	Fournir au testé les indications nectarines pour le niveau de connaissance.	Trouver le plus grand niveau de performance.	Trouver le premier niveau dans lequel la performance ne peut plus être soutenue.	

(Omaggio, 1993 : 80)

Les tests sont appliqués aux élèves pour évaluer leurs performances dans les langues et dans les cultures nationales. Ils mettent entre dix et trente minutes. Lorsque nous testons le niveau de performance linguistique, nous prenons en compte tous les principes émis par Omaggio (1993), mais en ce qui concerne la *culture nationale*, nous respectons surtout les fonctions psychologiques et évaluatives. La fonction linguistique n'intervient que dans les cas oraux et lors des tests d'écriture des contenus culturels en langues nationales.

Les tests se réalisent à la fois oralement et par écrit, dans les salles de classe ou pendant l'exécution d'une activité particulière.

Les tests s'opèrent également au cours du stage de recyclage des maîtres et sont ainsi utilisés pour mesurer la validité du produit et son impact sur les élèves. (Voir annexe 5).

1.7.4. Pré-enquête

Grawitz (1990) décrit la pré-enquête comme l'étape de la recherche consistant à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus dans l'enquête. Fort de cette définition, Une descente sur le terrain s'est effectuée dans deux écoles de la ville de Yaoundé dont une privée laïque et une publique pour l'enquête préliminaire. Celle-ci a permis d'observer les changements pouvant intervenir dans le questionnaire et dans la manière d'observer.

L'enquête préliminaire s'est déroulée de septembre à décembre 2004. Les questionnaires ont uniquement été administrés aux maîtres et aux élèves des Ecoles Publiques Bilingues de Bastos (Sections anglophone et francophone) et de l'Ecole Privée Laïque de Santa Barbara.

Un constat relatif aux questionnaires émerge. Ceux-ci n'abordent pas clairement tous les points à élucider et surtout que les objectifs à atteindre n'y sont pas répartis en sections. Le questionnaire est devenu plus volumineux, mais les réponses fournies par les maîtres et élèves étaient plus aisées à l'analyse et à l'interprétation. Également est remarquée l'omission d'un échantillon de valeur au cours de notre pré-enquête : les parents d'élèves, population à sensibiliser et déterminante quant aux attitudes et aptitudes culturelles et linguistiques des adultes.

En plus, nous avons constaté que l'ajout de deux instruments d'enquête s'est avéré nécessaire : les tests et l'observation. Les tests ont été ajoutés pour définir les aptitudes, les compétences culturelles et linguistiques des écoliers et évaluer en fin d'enquête notre produit. Les interviews étaient prévues mais pas de façon formelle afin que les maîtres et les élèves puissent donner leurs opinions librement.

Les écoles présélectionnées n'étaient pas totalement représentatives. En conséquence, nous nous sommes étendue à cinq écoles de la ville de Yaoundé et, dans un souci de complétude et de comparaison, une autre ville a été choisie, celle de Douala. Elle a favorisé l'insertion dans l'échantillon d'une école PROPELCA et la vérification de l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales dans celle-ci.

1.7.5. L'enquête

Les questionnaires ont été administrés dès le deuxième trimestre des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005 pour la ville de Yaoundé et dès le deuxième trimestre de 2005-2006 et 2006-2007 pour la ville de Douala.

Les enquêtes se déroulaient alternativement dans les deux villes. Au préalable, un calendrier de rencontre était déterminé avec les maîtres après avoir obtenu l'accord des directeurs d'établissement.

Dans chaque école, il était remis des questionnaires pour les parents d'élèves, les maîtres et les élèves dans toutes les classes du primaire. Ces questionnaires

étaient complétés par l'observation des pratiques en cours et plus tard, par des méthodes et approches proposées pour l'enseignement de la *culture nationale*.

Cette approche se déroulait chaque semaine selon un emploi de temps bien déterminé avec les maîtres, dans chaque école et dans chaque classe. L'enquête s'est déroulée à Yaoundé au cours de l'année scolaire 2004-2005 et au début de l'année scolaire 2006-2007. À Douala, elle s'est opérée de l'année scolaire 2005-2006 à l'année 2006-2007.

Toutes les séances mettaient entre trente minutes et une heure, une fois par semaine, selon les emplois de temps instaurés par les directeurs d'école pour nous permettre d'effectuer notre enquête.

Pour élaborer les manuels et une approche didactique, des inspecteurs pédagogiques ont été contactés. Ils ont orienté et expliqué les méthodologies préconisées par le MINEDUB. Les questionnaires, observations et tests aidant, les manuels ont pu prendre corps.

Pour évaluer et valider le produit proposé, nous avons organisé en 2007, des stages de formation des formateurs et des stages pour la formation et le recyclage des instituteurs ont été organisés en 2007. (Voir deuxième partie).

1.8. STATUTS ET FONCTIONS DES LANGUES

Lorsque nous parlons d'enseignement de la *culture nationale*, nous parlons aussi de l'utilisation des langues de transmission de la culture. C'est pourquoi il est utile de définir les statuts et les fonctions des langues en présence au Cameroun.

Adopo et al (1997 :13) définissent les statuts et les fonctions des langues comme « *L'ensemble des données juridiques, politiques et économiques relatives à la langue. Ces données nous permettent de déterminer l'importance sociale de la langue.* »

La langue a un statut octroyé par les institutions gouvernementales mais elle peut également avoir reçu un prestige de la population.

Les langues officielles

Shell et Wieseemann (2000 :39) affirment que les langues officielles sont : « *La ou les langue(s) européenne(s) utilisée(s) pour les affaires du gouvernement et aussi comme langue(s) principale(s) de l'éducation.* »

Au Cameroun, les langues érigées à ce statut sont le français et l'anglais. En plus d'être des langues d'éducation, elles remplissent le rôle de premières langues chez certains enfants et même de langues maternelles au sein de plusieurs familles.

Les langues officielles remplissent les rôles de langues véhiculaires et de lingua franca car, elles facilitent la transition d'une langue à une autre et permettent également une intercompréhension entre les locuteurs de différentes langues nationales.

Les langues maternelles

Le statut de langue nationale n'est pas abordé car ce concept sera défini plus loin dans ce travail.

La langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son usage pour les uns se limite à la cellule familiale et clanique ; mais il peut aussi s'étendre à la région, à la nation et même atteindre le niveau international.

C'est par elle que les connaissances traditionnelles et culturelles sont transmises au sein de la communauté linguistique. Elle s'acquiert plus facilement par les enfants issus des mariages intra-ethniques. Dans les cas de mariages exogamiques, les enfants peuvent tout aussi bien acquérir les langues et les cultures des deux parents.

Adopo et al. (1997 : 17) soutiennent que

tous ces étrangers inscrivent leurs enfants dans les écoles où la langue d'enseignement est le français. Certes le père ou la mère à domicile utilisent la langue de leur choix, le français devient un impératif pour la socialisation et la scolarisation de leurs enfants qui, par conséquent, compteront cet outil comme langue maternelle.

Le français devient la solution la moins coûteuse, la plus facile et la plus simple adoptée pour les échanges langagiers. Mais, notons qu'elle est coûteuse pour l'enracinement de l'enfant dans sa communauté culturelle et linguistique d'origine, si aucun des deux parents n'est d'origine étrangère.

C'est pourquoi Bitjaa Kody (2005) affirme qu'environ 60% d'enfants nés après 1982 dans les villes de Yaoundé et Douala ne parlent aucune langue nationale et ont le français comme langue maternelle, une situation alarmante pour l'avenir et le devenir des cultures nationales. Cette préoccupation démontre l'importance de leur enseignement.

1.9. LIMITES DE L'ÉTUDE

Les écoles publiques ouvrent leurs portes plus facilement que les établissements privés dans lesquels certains maîtres demandent les retombées financières de l'enseignement des langues et cultures nationales. La limite repose sur les infrastructures non accessibles.

Le manque de sensibilisation des populations urbaines et des maîtres a rendu difficile l'expérimentation et son évaluation.

1.10. DÉFINITION DES CONCEPTS

Les termes que nous utiliserons dans ce travail et qui méritent des éclaircissements sont : Enseignement, langues et cultures nationales, écoles primaires, matériel didactique et religion.

1.10.1. Enseignement/Éducation

Le terme « enseignement » équivaut à l'art ou à l'action de transmettre une connaissance de manière orale ou écrite au moyen ou non des manuels ou des livres. Le phénomène ne se limite pas seulement au cadre scolaire, il s'étend à la cellule familiale, voire à toute la vie. C'est un terme générique qui ne prend pas en considération les niveaux scolaires, les classes sociales et les milieux dans lesquels on se trouve. En suivant cette optique, Lafon (1979 :15) affirme que l'enseignement : « *C'est l'action de donner une instruction à tous les niveaux [de vie, scolaire, ...].* »

L'action d'instruire se rapproche de la définition du terme éducation. Le mot « éducation » dérive du latin « *e-ducaere* » qui signifie « extraire de » « faire sortir de ». Eduquer revient ainsi à extraire quelque chose qui existe déjà, mettre en évidence les connaissances inhérentes qui sont dans l'être humain. L'on peut aussi « faire sortir de « soi » pour transmettre à une autre personne.

Rebout (1986 :20) n'adhère pas à cette théorie d'extraction des connaissances inhérentes en une personne, il affirme plutôt que le terme provient de « *é-ducare* » qui signifie, « faire grandir, élever, enseigner, former. » La définition de Rebout (1986) se rapproche de celle liée à l'enseignement. Eduquer serait faire sortir de l'état d'ignorance vers celui de la connaissance par une action formative.

L'éducation est une action exercée généralement par un adulte qui en a la charge sur un être relativement plus jeune en vue de sa maturation physique, intellectuel et moral et de son intégration dans un milieu où il est destiné à vivre. Elle apporte à l'enfant l'instruction tant dans le domaine général que professionnel (enseignement) ainsi que les habitudes de vie, de pensée, d'être en général (culture) qui lui permettent de tenir sa place d'homme au cours de son existence et d'assurer ses responsabilités personnelles et sociales dans le milieu où elles se déroulent. (Lafon, 1979).

L'éducation est une formation qui vise une bonne gestion de l'enseignement donné aux individus. C'est un mécanisme approprié mis en place pour prendre en charge les besoins d'un groupe de personnes dans une communauté donnée. Les écoliers appartiennent à un cadre éducatif qui leur permet aujourd'hui d'acquérir des connaissances sur leurs cultures et sur leurs langues maternelles. Aussi infime soit-elle, la transmission des connaissances revient à donner un enseignement aux écoliers, et ce à chaque fois qu'ils apprennent certains aspects de la/leurs culture(s) et de la/leurs langue(s). Ils sont éduqués à l'amour de leurs langues et de leurs cultures nationales.

C'est pourquoi Udo Bude (1985 :41) affirme que

l'enseignement fait toujours partie de la culture ou la culture est la mémoire collective des moyens appliqués par les peuples pour traiter les problèmes communs, et que l'enseignement a toujours contribué à préparer la future génération à cette tâche.

Dans le cadre de ce travail, le terme « enseignement » semble plus adéquat, car il est plus spécifique et plus approprié que celui d'éducation. En parlant d'enseignement, il s'agit dans notre étude : de la transmission des connaissances culturelles du Cameroun et d'ailleurs en milieu scolaire ; des manuels de *culture nationale* appropriés à cet enseignement ; du contexte dans lequel se déroule l'enseignement ; des évaluations et les différentes parties prenantes de l'acte d'enseignement.

1.10.2. Culture(s) et langues nationales

Dans cette section, il est question d'établir une distinction et une distance entre langue(s) et culture(s).

1.10.2.1. Culture(s) nationale(s)

La culture d'un individu continue à se constituer alors même que son éducation est achevée, affirme Lafon en 1979.

La culture est véhiculée entre autres par la langue qui constitue une composante de cette dernière. Elle représente la civilisation d'un pays, d'une nation, d'une région, d'une communauté linguistique. La culture est également un ensemble de caractéristiques qui reflètent la civilisation, les us et coutumes, les traditions d'un peuple.

C'est, d'après Katunzi (1985 :33),

ce tout complexe incluant le savoir, les croyances, la morale, le droit, les coutumes et toutes les autres aptitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. Elle implique aussi l'enseignement des structures d'action, de sentiments et de pensées acquises communes aux membres d'une société particulière. La culture désigne aussi les caractéristiques sociales et psychologiques c'est-à-dire les critères d'affiliation au groupe, l'assignation des rôles, les normes et règlements ainsi que l'interaction entre groupes.

Dans ce sens, Chumbow (2005 :3) citant Salim (1994 :15), a donc raison de dire que

culture may now be said to be the whole complex of distinctive spiritual, material and emotional features that characterize a society or social group. It includes not only arts but also modes of life, the fundamental rights of human beings, value systems, traditions and beliefs.

Les connaissances culturelles sont acquises afin d'être transmises de génération en génération aux enfants par les parents, les médias et les établissements scolaires, aux auditeurs et aux écoliers. Cette transmission facilite la conservation et la promotion de la tradition. La culture est aussi « la façon dont les gens réagissent à un environnement donné pour survivre. ». Les aînés transmettent les éléments culturels pour assurer la survie de leur progéniture, de leurs enfants et de leurs cadets.

On parle d'une *culture nationale* lorsqu'elle représente une nation entière et lorsqu'elle est partagée par tous les êtres humains qui habitent un même territoire. Au Cameroun, le syntagme « cultures nationales » indique au sein d'une nation la présence de plusieurs groupes possédant des cultures hétérogènes. Chaque culture appartient à un groupe ethnique donné, mais tout en restant le reflet de la culture d'une seule nation. Les cultures camerounaises se recourent en grandes régions et deviennent représentatives de la *culture nationale*.

C'est la raison pour laquelle nous parlons dans notre travail de l'enseignement de la/des culture(s) nationale(s) dans les écoles primaires en milieu plurilingue.

Puisque cette recherche traite des cultures, plus précisément des cultures nationales, il convient alors de parler de langues, surtout des langues nationales, vectrices desdites cultures.

1.10.2.2. Langues nationales

La langue est un code, un instrument dont se sert une communauté donnée pour communiquer. Elle est un acte social dans son essence et est indépendante de l'individu. C'est aussi un système arbitraire des symboles vocaux utilisés pour la communication inter-humaine. Essono (1998 : 43) définit la langue comme « *Un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée.* »

De manière plus pratique, André Martinet (1970), définit la langue comme

un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes : cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminés dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels différents eux - aussi d'une langue à l'autre.

La langue apparaît comme le reflet d'une communauté linguistique avec des règles établies par celle-ci et dont le prestige peut changer pour des raisons socioculturelles et politiques. Relativement à la société et à la nation, Adopo et al. (1997 : 3) déclarent que la langue est

un système de communication constitué d'un ensemble de règles que le locuteur est appelé à respecter tout en gardant une certaine marge de manœuvre dans l'exercice individuel de la parole.

À travers cette définition, la langue reflète la société et l'individu. Il n'y a pas de langue sans société, et vice-versa. L'individu qui naît dans une communauté linguistique donnée devient un locuteur de la langue parlée dans celle-ci. C'est pourquoi il est appelé locuteur natif. La langue est un fait social car les individus d'une même société l'ont en commun comme moyen de communication. Elle est aussi un fait individuel grâce à la parole qui est doublement articulée. (Essono : 1998)

D'après Shell et Wiesemann (2000 :39) les langues nationales sont :

Certaines langues africaines auxquelles le gouvernement a donné un statut officiel. En certaines occasions, elles peuvent remplir les deux rôles : langues officielles et langues nationales.

Cette définition de Shell et Wieseemann correspond à une définition internationale du terme langue nationale. C'est pourquoi en Tanzanie, le kiswahili est une langue nationale et les 152 autres langues du terroir ne sont pas érigées à ce statut.

Au Cameroun toutes les langues locales bénéficient du statut de langues nationales. Cependant, aucune ne jouit d'un prestige particulier au niveau national.

Néanmoins, Bitjaa Kody (2004), Tabi Manga (2000) et leurs prédécesseurs accordent une fonction véhiculaire à certaines d'entre elles. Labov (1996 :40-41) définit une langue véhiculaire comme :

une langue utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupes de locuteurs qui n'ont pas la même première langue. Cette langue peut être celle de l'un des protagonistes, une tierce langue, ou une langue créée.

La langue véhiculaire agit comme une lingua franca entre plusieurs régions géographiques. La langue véhiculaire a plus de locuteurs car, en plus des siens propres, elle possède des « locuteurs seconds ». Elle a aussi un espace géographique plus grand. D'après Dieu et Renaud (1983), les langues véhiculaires du Cameroun sont le fulfulde, le bëti-faŋ, le duala, le mungaka, le basaa, l'arabe-choa, le kom, le wandala, le medumba. Breton (1991) ajoute à cette liste le hausa et le pidgin-english.

Langue et culture vont de pair car, l'une est expression de l'autre. La culture est mieux véhiculée par la langue. Tout comme la *culture nationale*, propre à un pays, la langue appartient aussi bien à un pays en général qu'à une communauté linguistique en particulier. La culture et la langue sont difficilement dissociables.

La *culture nationale* est une expression qui marque qu'elle est d'abord reconnue par toute une ethnie et par une nation. C'est pourquoi, on peut avoir plusieurs cultures nationales et plusieurs langues nationales, voire officielles. Au cours de ce travail, la *culture nationale* sera abordée dans son essence et dans sa manifestation plurielle au sein de la société.

1.10.3. Écoles primaires en milieu urbain/plurilingue

Une école est un établissement dans lequel des éducateurs transmettent un enseignement collectif. Elle est composée d'élèves qui y vont et suivent une instruction venant d'un maître dans une salle de classe.

Bitjaa Kody (2004 : 316) définit l'école comme :

Un établissement où l'on dispense un enseignement collectif de connaissances générales, ou de connaissances particulières, nécessaires à l'apprentissage d'un métier, d'une profession ou à la pratique d'un art. Contrairement aux médias qui atteignent l'individu quel que soit le lieu où il se trouve, l'école moderne se caractérise par un site bâti où les apprenants se rassemblent quotidiennement pour recevoir un enseignement standardisé et échelonné.

De ce fait plusieurs traits caractérisent l'école, le formel, l'instruction et l'échelonnement.

- Le caractère formel

L'école œuvre pour une acquisition formelle des contenus d'enseignement suivant un programme et une progression scientifiquement établis, à travers des méthodes et des systèmes propres à assurer la transmission des connaissances de manière structurée.

- L'instruction

Un(e) maître(sse) veille à l'acquisition quotidienne des connaissances par l'apprenant. Il corrige et rectifie constamment les erreurs de ce dernier et s'assure que l'objet de l'enseignement est acquis. Le maître évalue l'acquisition des connaissances à travers des tests et des examens obligatoires. Il est celui qui instruit.

- L'échelonnement

L'école primaire au Cameroun appartient à l'éducation de base (enseignement du premier degré). Elle se compose de trois niveaux, à savoir :

- le niveau 1, avec les classes de SIL et CP ;
- le niveau 2, avec les classes de CEI et CE2 ;
- le niveau 3, avec les classes de CMI et CM2.

La ville représente le cadre urbain par excellence, avec le caractère hétéroclite de sa population, sa pluriculturalité, son multilinguisme, etc. Nous y retrouvons les peuples de diverses tribus, de langues et des cultures différentes, des infrastructures

au sein desquelles le multilinguisme et la pluriculturalité des populations sont représentés.

C'est pourquoi les écoles primaires urbaines sont celles dans lesquelles plusieurs langues et cultures se côtoient quotidiennement.

1.10.4. Matériel didactique

Le matériel didactique inclut les cahiers, la craie, le tableau et les livres qui sont l'objet de la dernière phase de notre recherche. Un manuel est un livre qui est en rapport avec l'enseignement. Il peut être destiné au maître ou à l'élève. Afin de définir le concept de matériel didactique, il est convenable d'éclaircir le terme *didactique* par rapport à notre travail.

Mba (1982) cite Gallisson et Coste (1976 :150-151), qui définissent la didactique, en particulier celle des langues, dans les termes suivants :

[...] parmi les utilisateurs de l'expression didactique, deux tendances se dessinent actuellement qui en font un synonyme :

- soit de méthodologie de l'enseignement des langues,
- soit [...] une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lien de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie.

En effet, cette étude appréhende deux approches que sont, la méthodologie de l'enseignement des langues et la considération des langues comme une discipline, une matière à enseigner.

Il est proposé une méthodologie d'enseignement des cultures en milieu urbain à travers les langues où les deux groupes de langues, les langues nationales et officielles sont utilisées comme moyen de transmission des connaissances. Les livres de *culture nationale* seront élaborés dans cette optique mais l'enseignement des langues nationales sera abordé de manière sommaire car, il a fait l'objet de plusieurs autres travaux relativement récents : Sadembouo (1986), Mba (2004), Domche (2006), Assoumou (2007), etc.

Mais avant tout, il convient de préciser les contours sémantiques de notions de manuel.

Richaudeau (1979 :30) définit le manuel comme :

Un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertés (...). À la limite même, tout texte imprimé (journal, œuvre littéraire, technique, scientifique ou philosophique) peut jouer le rôle de manuel, dans la mesure où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le matériel didactique est alors tout document, livres et ouvrages utilisés pour l'enseignement aussi bien pour la *culture nationale* que pour les autres disciplines au programme. Le manuel à proposer est élaboré dans le respect des règles de transmission des connaissances, de la méthodologie d'enseignement, de la discipline concernée et de l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des cultures et des langues nationales.

Les contenus des manuels sont imprégnés des changements culturels véhiculés par la religion. Même si l'aspect religieux influence surtout les genres d'écoles qui existent au Cameroun, la religion agit considérablement sur les habitudes des populations et les religions des communautés camerounaises. C'est pourquoi il s'avère convenable de circonscrire la portée sémantique du mot religion.

1.10.5. Religion

La religion est une doctrine, une pratique constituant le rapport entre l'homme et la divinité. C'est également l'expression de la foi, de la piété et de la croyance. Pour certains, c'est la volonté de puissance, pour d'autres un moyen d'extension de leur pouvoir. Les plus simples n'y voient qu'une source de recueillement où l'on pourrait apaiser son âme. C'est pourquoi Nietzsche affirme que :

Les épuisés veulent le repos ; c'est le bonheur des religions et des philosophies nihilistes ; les riches et les vivants veulent la victoire, l'extension de la puissance. La grande méprise des psychologues, c'est de ne pas séparer ces deux espèces de plaisir.

Les religions les plus étendues dans le monde sont le Christianisme, l'Islam et le Judaïsme. Toutes prônent la foi en un Dieu unique. Les religions traditionnelles africaines pratiquent d'une manière générale le même genre de culte. Elles sont dites animistes mais elles n'influencent pas les types d'écoles que l'on rencontre aujourd'hui au Cameroun. Toutes les religions énumérées plus haut façonnent l'identité culturelle du Camerounais et des sociétés modernes comme nous le verrons plus loin.

C'est pourquoi, dans une communication personnelle, Bitjaa Kody (2008) définit la culture comme :

Un amalgame comportemental constitué d'éléments liés à la religion, à l'éducation, aux us et coutumes, aux habitudes et interdits alimentaires, vestimentaires, etc. propre à un monde, à un peuple, à une ethnie, à un clan, et qui le distingue de tous les autres.

La majorité des religions sont bâties autour des cultures. Mais les plus grandes influencent grandement le monde et les modes de vie de tout un chacun. Au Cameroun, nous remarquons cet impact sur les types d'écoles en présence à savoir : les écoles confessionnelles, judéo-chrétiennes et arobo-musulmanes.

1.11. PLAN

Notre travail compte deux parties : la première, intitulée, *Contenus culturels à diffuser*, se subdivise en cinq chapitres.

La première partie est introductive. Elle est composée de trois chapitres.

Le premier chapitre, qui traite de l'introduction générale, présente le cadre de l'étude, la genèse du travail, la problématique, les objectifs et les intérêts de l'étude. Nous y abordons l'aspect méthodologique, la délimitation du sujet, la définition des expressions et le plan du travail.

Le chapitre deux, intitulé *Culture(s), Langue et politique linguistique*, décrit les relations possibles entre la culture et l'anthropologie, la culture et la langue. Il y est abordé la question de la transmission des cultures et des langues nationales. Un accent est mis sur l'apport des linguistes dans l'enseignement des langues et des cultures nationales. De même, les actions gouvernementales sont explorées à travers les politiques culturelles et linguistiques africaines en général et les politiques culturelles et linguistiques camerounaises en particulier.

Le chapitre trois, titré *École, médias et culture nationale en milieu plurilingue*, montre les procédés d'enseignement de la *culture nationale* dans les écoles primaires en milieu urbain au Cameroun et met en relief les différentes méthodes d'enseignement mises sur pied par le Ministère de l'Éducation de Base et celles de quelques chercheurs. La méthode du Ministère de l'Éducation de Base est évaluée tout comme l'élaboration des tests de culture et des langues locales.

La partie consacrée aux médias et à la transmission de la *culture nationale* en milieu urbain débute par la présentation de l'environnement socioculturel de l'enfant en milieu plurilingue. Il présente l'impact des médias que sont les radios et la télévision nationales sur les élèves, et sur l'apprentissage de la culture camerounaise. Cette influence est observée à travers la grille des programmes, les objectifs à atteindre et le public visé.

La deuxième partie aborde le problème du contenu culturel à transmettre et se compose de quatre chapitres. Elle débute par le chapitre 4.

Le chapitre quatre, intitulé *Transmission, enseignement des Cultures en milieu plurilingue urbain*, exploite les données recueillies à travers les questionnaires et l'observation, pour déterminer le cadre et l'enquête de la *culture nationale*. Il permet de circonscrire les obstacles liés à la transmission de la *culture nationale* en milieu plurilingue camerounais.

Le chapitre cinq, *Compétences et performances culturelles et linguistiques en milieu plurilingue* concerne l'observation, le questionnaire et les tests qui constituent les principaux paramètres exploités pour répondre aux questions concernant les compétences linguistiques et les aptitudes culturelles des populations.

Le chapitre six présente une pré-expérimentation de la méthodologie à proposer pour l'enseignement de la *culture nationale*. C'est justement pourquoi il est titré *Pré-expérimentation*.

Le chapitre sept, intitulé *Éléments culturels*, présente les différentes cultures en présence au Cameroun et retient les éléments à transmettre aux élèves pendant les cours de *culture nationale*.

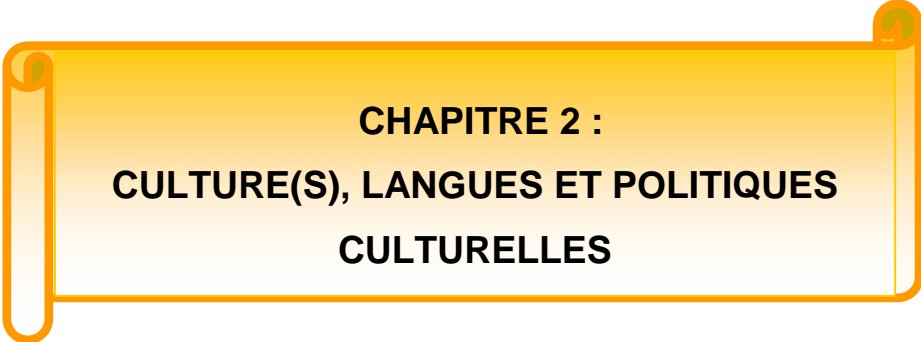
La troisième partie est consacrée à l'enseignement de la culture proprement dite. Elle comporte quatre chapitres.

Le chapitre huit, dénommé *Méthodologie d'enseignement de la culture nationale*, se charge du contenu et des objectifs d'apprentissage, de l'élaboration des fiches pédagogiques, les étapes d'enseignement de chaque élément culturel, des horaires accordés à la matière et de la gestion des emplois de temps.

Le chapitre neuf, intitulé *Manuels de culture nationale*, analyse les étapes d'élaboration des manuels, les langues et l'alphabet utilisés, le livre par niveau et par classe. Il traite aussi de la proposition d'utilisation du manuel pendant les cours par les maîtres.

Le chapitre dix, *Validation du contenu, du matériel et de la méthodologie*, présente les différents séminaires et ateliers qui ont permis de corriger les approches didactiques et les manuels proposés.

Le chapitre onze, qui fait office de conclusion générale, clôt le travail en résumant tous les chapitres. Il réitère la solution pour chaque problème posé, présente diverses résolutions prises au cours des séminaires et prodigue des recommandations pour une concrétisation réelle de l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales au Cameroun.



CHAPITRE 2 :
CULTURE(S), LANGUES ET POLITIQUES
CULTURELLES

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, il est question de baliser le choix des éléments culturels et de méthodes d'enseignements de la *culture nationale* par la présentation des études antérieures, travaux et politiques culturelles. L'aspect linguistique intervient dans notre travail pour démontrer l'importance de l'enseignement de la *culture nationale* à travers les langues nationales et par ricochet, celui des langues nationales.

Tout d'abord l'état de lieux permettra d'établir les différentes relations entre culture et anthropologie, entre culture et langue. En deuxième lieu, nous explorerons les différentes politiques culturelles pour déterminer ce qui a été réalisé. Ces politiques culturelles nous mèneront à une analyse des politiques linguistiques qui ont une incidence sur les différentes considérations accordées aux langues et aux cultures en Afrique et au Cameroun. Différentes politiques linguistiques et culturelles ont stimulé l'esprit des aménageurs à proposer des théories d'aménagements appropriées au milieu camerounais. En dernière position, nous examinerons quelques propositions d'enseignement des cultures et des langues nationales pour en évaluer l'apport et les limites qui justifient mieux les raisons pour lesquelles un produit pour l'enseignement et l'application de la *culture nationale* devrait être proposé.

La culture et les langues sont jumelées car pour plusieurs chercheurs, la différence langue-culture est quasi-inexistante dans la mesure où les deux notions s'entremêlent. Pour autant, cela n'exclut pas qu'une distinction puisse être établie. L'examen de tous les paramètres cités plus haut conduira à une élucidation des deux termes.

2.1. CULTURES ET LANGUES NATIONALES

Cette section traitera des rapports entre culture et anthropologie, des aspects culturels contenus dans la langue et des rapports entre la langue et la culture.

2.1. 1. Culture

Ronald Wardhaugh (1986) cite par Chumbow (2005) définit la culture simplement comme: "*Whatever a person must know in order to function in a particular society*". C'est aussi l'attitude de toute personne en face d'autres membres de la communauté sociale par rapport à certaines règles sociales. La culture est également l'ensemble des normes, des manières d'agir et de penser, des valeurs qui informent

les modes de vie d'un groupe donné. Elle s'inscrit dans toutes les structures sociales et dans ce sens, elle devient synonyme de civilisation.

L'Homme est façonné par la culture du groupe auquel il appartient à travers l'éducation et la socialisation. C'est dans cette expérience unique qu'il détermine sa personnalité, son comportement et sa vision du monde.

Nous abordons des aspects en relation avec la culture et pourrons, dans la mesure du possible, déceler les aspects culturels contenus dans la langue et établir les relations culture-anthropologie et langue-culture. L'anthropologie est un axe qui informe sur la considération première de la culture et de sa transmission aux jeunes générations.

2.1.1.1. Culture et anthropologie

D'après Chumbow (2005), ce sont les premiers anthropologues qui ont été plus spécifiques en matière de culture. Comme l'affirme Edward Taylor (1871:15):

Culture in its ethnographic sense, is a complex entity which includes knowledge, beliefs, arts, morals, laws, traditions and all other dispositions and habits acquired by man as a member of a society.

Dans cette assertion, il est admis que

[Culture] is acquired and transmitted *socially* and *mentally* as opposed to whatever is acquired and transmitted *genetically* or *biologically*. However, Taylor's concept of culture was vitiated by the belief that cultures could be placed on a hierarchical ladder from primitive (or low level cultures) to developed, (advanced or superior cultures). He further associated the scale of values for cultures to races, thus, introducing racism in the concept of culture. (Chumbow, 2005:7)

Boaz (1977) détruit l'élément racial inclus dans la culture par Taylor. Il introduit l'élément du relativisme comme étant un des caractères essentiels de la culture. Elle appartient à un peuple. Il n'y a pas de culture supérieure ou inférieure, mais uniquement de culture véhiculée par une société.

Si chaque société perpétue sa culture, cela reviendrait à assumer que chaque culture est unique. Chaque société utilise une symbolique pour transmettre sa culture à ses enfants et à sa progéniture. Seules peuvent être différentes, les conditions environnementales dans lesquelles les cultures sont transmises.

C'est dans cet ordre d'idées que les anthropologues parlent de la symbolique de la culture c'est-à-dire, l'ensemble des symboles caractéristiques d'une culture, d'une tradition, d'une religion, etc. L'être humain utilise la symbolique dans toutes ses entreprises afin de s'identifier à sa culture, à sa tradition et à sa religion. La symbolique manifeste une réalité concrète que personne ne devrait ignorer et prendrait le risque d'évoluer dans un système abstrait sans valeurs précises.

Faik Nzuj (1992 : 11), dans une étude sur la culture, illustre le discours énoncé plus haut par les termes suivants :

Appelée généralement culture, cette manière d'être est une réalité concrète au sein de laquelle est appelé à évoluer l'individu dès sa naissance. Aucun être humain ne surplombe le monde. Nous vivons tous, soit dans une seule culture, plus ou moins close, soit dans des cultures superposées ayant, à des degrés divers, dans des domaines divers, une influence sur nous.

Non seulement tout individu appartient à une culture, mais les cultures qu'il côtoie tout au long de sa vie influencent celles déjà acquises. Cependant, cela n'empêche pas qu'une personne naisse dans une culture autre que celle de ses parents ou de ses géniteurs et l'assimile. Cette culture étrangère devient la sienne et l'enfant l'aura comme culture première. Celle(s) de ses parents interviendra(ont) dans son existence comme culture(s) seconde(s). Les cultures étrangères agiront comme un apport culturel dans l'existence de cette personne (voir prochaine section).

Les cultures, quelles qu'elles soient, se transmettent différemment d'une société à une autre et chacune possède une particularité à ne pas négliger. De ces singularités peuvent être énoncées quelques caractéristiques de la culture.

a) Culture comme héritage social

La culture est dynamique et est reconnue par les textes de lois, les Droits de l'homme, mais elle est véhiculée par les individus qui la vivent. Chacun participe à sa dynamisation par des actes qu'il pose quotidiennement.

La culture est un héritage social qui engendre un processus d'inculturation. Elle s'étend tout au long de la vie d'un individu. Sa vie est régentée par certaines règles qui appartiennent à la communauté linguistique dans laquelle il vit. C'est pourquoi, en enracinant l'enfant dans sa culture, le parent participe à sa protection, à son expansion, à son enrichissement et à sa formation.

Certaines normes culturelles d'une société peuvent exclure toutes les autres. C'est pourquoi Pie Claude Ngumu (1985 : 34), parlant des cultures camerounaises, réagit en postulant que

les cultures traditionnelles sont certes similaires et présentent des traits communs, un fond commun. Mais de ces traits similaires et de ce fond commun, ces cultures ne sont guère conscientes, en sortes qu'elles vivent juxtaposées les unes à côté des autres. Elles s'ignorent, elles vivent dans une espèce d'indifférence les unes à l'égard des autres, sans toutefois être délibérément fermées et malgré certains emprunts.

Une société peut paraître xénophobe, mais en réalité elle protège tout simplement les valeurs socioculturelles qui la fondent. L'Homme reçoit dans cette société un grand nombre d'éléments culturels qui renforcent le lien qui l'unit à sa communauté linguistique. C'est l'une des raisons pour lesquelles, Faik Nzuji (1992 : 12) affirme que :

tout ce bagage (culturel) reçu, crée et entretient chez lui, la conscience d'appartenance à un groupe précis, le fidélise aux soucis et intérêts de la collectivité et assure sa normalisation au sein de celle-ci.

L'Homme s'identifie à sa société et la défend même au péril de sa vie. Cette conscience provient de l'inculturation subie tout au long de sa vie. Le risque, il ne faut pas l'oublier, c'est d'exclure les cultures des autres, au mieux, les dévaloriser, au pire, les haïr et les combattre jusqu'à leur extermination. L'inculturation permet la survie des cultures minoritaires et combat leur mort à court ou à long terme. Elle devrait être les prémisses de l'éducation des jeunes, et en grandissant, ils gagneraient à apprendre celle des autres.

Les cultures sont dynamiques car elles peuvent évoluer du fait des besoins et les problèmes liés à la société ou à cause du contact avec d'autres cultures. Chumbow (2005) définit les changements culturels dans la société comme la résultante des interactions entre les cultures dans un même endroit. Ce qui peut entraîner une évolution ou une régression de celle-ci mais surtout l'assimilation à une autre, généralement occidentale.

En Afrique, les cas d'assimilation sont davantage observables dans les milieux urbains. Le passé colonial de l'Afrique a érodé au fil des ans les valeurs accordées aux cultures africaines au profit des cultures occidentales. La conséquence actuelle est la visible acculturation des jeunes de la ville. Enseigner les valeurs culturelles et leurs probables évolutions dans le temps serait bénéfiques aux écoliers.

b) Culture comme création collective

Certaines sociétés reçoivent leurs cultures, non seulement comme un don hérité des générations antérieures, mais aussi comme une création collective qui octroie à toute personne qui y participe la liberté d'y laisser sa propre marque par des innovations personnelles plus ou moins importantes. (Faik Nzuji, 1992). C'est aussi, d'après Kange Ewane (1985 :75) qui cite Ola Balogun (1977 :30) :

Un effort d'adaptation d'un groupe humain, se servant de la nature humaine totale (intelligence, volonté, sensibilité, activités corporelles) pour domestiquer et embellir le milieu physique où il vit (climats, saison, minéraux, hydrographie, faune, flore) pour se garder des causes internes de désagrégation, pour se défendre contre les groupes similaires qui tenteraient de l'absorber, pour enfin transmettre à sa descendance l'expérience globale reçue de ses instituteurs.

Lorsque c'est un don, la culture est considérée comme un produit fini, à ne plus toucher, excepté s'il faille la transmettre telle qu'elle se présente. La pureté de la culture est conservée de génération en génération. Toutefois, la société n'évolue pas, elle a tendance à stagner et rester primitive. Nous pouvons l'observer chez certains peuples indiens d'Amazonie en Amérique du Sud (Brésil). Ils ont conservé leurs traditions jusqu'à ce jour et continuent de se promener et de mener certaines activités (chasse, cueillette, pêche, etc.) pratiquement dévêtus et ne se munissant que de lances fabriquées par eux-mêmes, etc. (Reportage réalisé par Jean Moreau, National Geography, 2006). La culture dans ce cas est transmise intégralement d'une génération à l'autre.

Lorsque l'individu intervient pour apporter des innovations personnelles dans la transmission de la culture, il peut l'appauvrir ou l'enrichir. Il appauvrit la culture s'il ôte certains éléments culturels au cours de la transmission. Les raisons pour lesquelles il altère les notions liées à sa culture sont multiples. D'après Maurier (1985) les éléments culturels sont corrompus à cause des points suivants :

- la modernisation de la culture : pour l'adapter aux réalités mondiales actuelles et appartenir au groupe des « personnes civilisées » ou « développées ». Ce processus de modernisation diminue au fil des ans certains aspects culturels propres à une société.

- La mésestimation de la culture : lorsque celui qui transmet sa culture la méprise et estime que celle de l'autre est meilleure, il peut soit calquer sa culture sur celle de l'autre, soit omettre les pratiques les plus humiliantes (pour lui), qui constituent les éléments de sa culture. En tant que 'transmetteur', il appauvrit parfois sa culture par

une insuffisance de connaissances culturelles ou un manque d'amour envers sa culture. Les mêmes raisons qui justifient l'appauvrissement des cultures peuvent également illustrer leur enrichissement.

- L'extension de la culture : lorsqu'une culture est transmise dans plusieurs milieux, et pas uniquement dans son contexte social, cette extension est enrichissante pour cette dernière parce qu'en s'étendant, elle capte des éléments qui appartiennent à d'autres cultures.

- La perméabilité culturelle : en plus de conserver toutes les données propres à la culture, la modernisation apporte de nouveaux éléments qui appartiennent aux autres cultures. Ces interférences enrichissent la culture lorsque les populations œuvrent pour sa conservation.

Tout ce qui est externe ne saurait être qu'un apport à une culture donnée. Chumbow (2005 :4) affirme que :

besides, given the nature of cultural interaction, and the facts of cultural exchange and cultural borrowings and transfers in a multicultural setting and in international relations, individuals can **participate in and relate to several ethnic groups**. The above facts establish not only **cultural** but also **ethnic permeability**.

C'est cette perméabilité qui fige une culture donnée.

La conservation et le sentiment d'appartenance à une culture réveillent l'identité culturelle chez les locuteurs de la langue. Il est alors intéressant d'enseigner comme élément culturel la langue pour renforcer l'identité culturelle des enfants. Chumbow réprecise très clairement les raisons pour lesquelles langues et cultures sont des marqueurs de l'identité d'un peuple et méritent d'être promues à égalité :

It is obvious that the amalgam of **identity markers** highlighted above constitute elements of **culture** as a factor in ethnicity. Culture is the means by which people in a community with a common consciousness of belonging to the same ethnic group, express their oneness, and their belonging to the group. Cultural determinants of identity are acquired and learned by socialisation from childhood and are verified and recognised in some ethnic groups by a rite of initiation which constitutes a veritable **graduation ceremony** into manhood/womanhood within the ethnic entity. (Chumbow, 2005: 5).

c) Culture comme réalité historique

La culture, conçue comme réalité historique est considérée comme ayant eu lieu à une époque donnée, s'étant déroulée dans un espace social et géographique donné, réserve à l'individu un cadre de vie où il peut exercer en communion avec les

autres, un certain nombre d'activités nécessaires à son épanouissement spirituel et social. C'est ainsi que l'on dénote deux attitudes possibles d'après Maurier (1985) :

- Une attitude dynamique : la culture est une histoire en marche, différente de celle des parents et à construire chaque jour.
- Une attitude passive : la culture est figée, immuable. Tel qu'on la reçoit, c'est de la même manière qu'on la transmet aux autres.

Cette grande ressource commune à tout un peuple est vivante. Tous les groupements, toutes les collectivités, toutes les institutions, tous les peuples ne sont pas à la même époque, au même moment, à la même histoire. Cette évolution de la culture est indissociable des échanges entre les hommes, les groupes et les sociétés. Les sociétés ont évolué différemment, leurs cultures aussi.

Transmettre les singularités culturelles du peuple camerounais est un signe d'un enracinement culturel qui viserait une croissance harmonieuse aussi bien économique que sociale.

d) Transmission de la culture africaine et camerounaise

Chomsky (1958) affirme que l'humain possède des propriétés inhérentes qui lui permettent d'acquérir une langue donnée. Si le cerveau possède une fonction d'acquisition des langues, et la langue est le meilleur véhicule de la culture, alors il est aussi programmé pour pouvoir acquérir une culture donnée. C'est la raison pour laquelle apprendre sa/une culture, revient à fournir un effort conscient, afin d'assimiler des notions culturelles aussi bien connues qu'inconnues. Ces notions étroitement unies à la société renforcent l'idée de Sélim Abou et Hadad (1988 : 21) pour qui :

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.

L'Homme est un être social qui se doit d'acquérir le système culturel dans lequel il vit, et qu'il côtoie quotidiennement. C'est grâce à la langue que la culture est transmise d'une personne à une autre

Chaque culture a des représentations symboliques qui marquent son identité. Chaque société a une manière d'interpréter l'univers et de se situer par rapport à lui, et ainsi, à définir sa culture au vu de tous ces paramètres. En Afrique, le symbole appartient aux aspirations fondamentales qui régissent la vie de l'Africain et dont deux

semblent dominer et envelopper les autres besoins à savoir le besoin de l'Africain de communiquer avec ses semblables et son désir d'entrer en contact avec des puissances supérieures (Mbarga, 1987).

En Afrique, la perception de l'Homme s'effectue par rapport à son univers et vis-à-vis de sa culture. Cette manière d'interpréter et de se situer par rapport à l'univers est le fruit d'une longue observation des choses et d'un agir où l'empirisme prime. Dès lors, les célébrations rituelles deviennent pour l'homme africain :

- des moyens concrets où il veut trouver une réponse à un besoin précis, spirituel et temporel ;
- des moments socialisés où il expérimente ce qui est vrai pour lui dans la nature et en lui-même ;
- des moments où il expérimente la force des forces face à d'autres forces. (Faik Nzuji, 1992).

Le symbole est la chose sans laquelle la culture africaine ne saurait être définie et appréhendée clairement. C'est ainsi que l'importance des symboles a amené les sociétés qui s'en servent à assurer leur conservation, leur transmission et leur circulation par des techniques connues des spécialistes.

Tout le monde ne saurait transmettre certains aspects culturels d'une société. D'après Mbarga (1987), ces aspects concernent surtout les rites initiatiques. Il existe deux sortes de spécialistes lors de la transmission :

- ceux qui après leur initiation, grâce à leur intelligence et aux enseignements reçus lors des initiations ou d'autres célébrations rituelles, ont acquis une grande connaissance des aspects culturels de leurs communautés linguistiques ;
- ceux qui de par leur naissance, leur milieu ou leur rang social, se voient destinés à se spécialiser dans la connaissance de leur culture ou d'un aspect de celle-ci et à détenir des renseignements auxquels les autres n'ont pas accès.

Au Cameroun, les jeunes acquièrent leur culture soit de manière progressive soit de manière pragmatique. Ils l'acquièrent via une expérience vécue, une assistance aux réunions de familles, aux palabres et aussi aux rites qui interviennent dans des situations diverses (naissance d'un bébé, mariage, guérison, décès, rites initiatiques, etc.).

Tous ces acquis sont fonction du milieu dans lequel évolue l'enfant. En milieu traditionnel, la culture reviendrait à former un homme par rapport à toutes les étapes d'initiation qui caractérisent cette formation. Les filles et les garçons sont éduqués séparément, chaque groupe recevant son initiation et son éducation conformément à la culture de la région. Enseigner la culture dans ce milieu reviendrait à éduquer, tout en respectant celle de l'enfant. En milieu urbain, donc « moderne », les concepts de culture comme héritage, fait social et réalité historique nous guident dans le choix des éléments culturels à enseigner dans une aire plurilingue.

Ce n'est qu'après l'enseignement de ces éléments que tout progrès vers la notion d'enseignement de la culture comme une éducation est possible. Une transformation d'un être imparfait à un être parfait relativement à la culture comme éducation d'une personne qui continue à croître et à se constituer alors que son éducation socioculturelle, elle, est achevée. La culture change peu à peu les locuteurs d'une communauté linguistique donnée, sur les plans intellectuel et social. L'assimilation des notions d'ordre intellectuel influe sur la manière de réfléchir, de juger, de penser ou même de sentir. (De Peretti, 1993).

De nos jours, l'enseignement de la culture tient compte de l'influence des religions sur les cultures traditionnelles.

e) Culture et religion

Nous n'entendons pas traiter de toutes les religions du monde, mais de celles qui ont grandement influencé les cultures et le système éducatif camerounais. Il s'agit de l'islam et du christianisme.

A. Le Christianisme

Le christianisme est l'une des principales religions du monde, il professe, comme le judaïsme et l'islam, la foi en un Dieu unique. Par cette référence, il cherche à investir la vie humaine de valeurs et offre un salut. C'est une religion révélée à la fois dans les Écritures et dans la personne de Jésus Christ.

Naissance du Christianisme

L'activité de Jésus prophète et réformateur religieux marque le début du Christianisme. Il prêche de l'an 27 à l'an 30 de notre ère en Palestine. À cette époque, ce pays appartient à la Rome antique et se distingue par sa religion, le Judaïsme qui a

un statut particulier dans l'Empire en raison de sa foi en un Dieu unique (monothéisme). L'occupation étrangère est fortement ressentie et le pouvoir politique local est de plus en plus amoindri et partagé. Les fils d'Hérode et le dernier roi juif, lui-même inféodé à Rome, sont sous le contrôle d'un préfet romain dépendant du légat de la province de Syrie. Les impôts sont lourds et les crises sociale et politique s'accompagnent d'une agitation religieuse. Le Judaïsme est partagé en plusieurs fractions, mais les pratiques religieuses et le rôle du Temple de Jérusalem sont des éléments communs aux courants dominants.

Après les conquêtes d'Alexandre au IV^e siècle av. J.-C., la rencontre des mondes grec et oriental produira une culture qui deviendra celle de tout le Bassin méditerranéen: l'hellénisme est adopté avec sa langue (le grec) par l'Empire romain. Mais sa visée assimilatrice et les compromissions religieuses et politiques avec le pouvoir dominant provoquent des mouvements de protestation à l'intérieur du Judaïsme qui s'appuie souvent sur l'attente fébrile d'un messie envoyé par Dieu pour rétablir la justice et la paix.

Plus tard, les disciples de Jésus se regroupent d'abord à Jérusalem, où ils annoncent l'Évangile, la «bonne nouvelle» que Dieu s'est manifesté dans la personne de Jésus: le Messie (ou Christ) attendu. Parmi ceux qui s'intègrent à leur groupe, se trouvent des Juifs qui ont vécu à l'extérieur de la Palestine et qui sont ouverts à la culture grecque et à son universalisme. Les disciples de Jésus venant de ce Judaïsme hellénistique sont plus critiques à l'égard des institutions juives que ceux venant du Judaïsme palestinien.

Les Juifs hellénisants provoquent des affrontements avec les chefs religieux et sont persécutés. Obligés de fuir, ils transmettent le contenu de la prédication de Jésus aux marges de la Palestine, en particulier dans des villes où les populations sont très mêlées, notamment à Antioche (Syrie), où se trouvent une diaspora juive et des adeptes de diverses religions orientales. Des non-Juifs sont convaincus par leur prédication et constituent avec des Juifs un groupe de disciples de Christ Jésus.

Le mouvement de Jésus dépasse alors les frontières du Judaïsme. Il accepte, en effet, des membres qui n'appartiennent pas au peuple de Dieu, ne portent pas la marque de leur appartenance au peuple juif (la circoncision) et n'obéissent pas aux réglementations juives (par exemple, sur le pur et l'impur). À Antioche, on donne aux adeptes de Jésus, le Christ, le nom de chrétiens. La rupture est consommée, le Christianisme est né.

L'expansion du christianisme

L'expansion du christianisme s'organise autour de deux pôles : les prédicateurs itinérants et les groupes de sympathisants sédentaires que les premiers laissent après leur passage. Peu à peu se constituent des communautés locales qui prennent le nom d'Église (ecclesia, «assemblée convoquée», une institution typique de la cité grecque). Le terme va prendre une double signification: celle du groupe de croyants

qui se rassemblent en un lieu donné, et celle de l'ensemble des croyants qui, dans leur totalité, constituent l'Église du Christ. Ne possédant pas de bâtiment propre, les Églises réunissent dans des maisons particulières des gens d'origine sociale très variée (esclaves, hommes libres, classes montantes, petit peuple).

Ces communautés sont le plus souvent composées de chrétiens d'origine païenne (pagano-chrétiens) et de chrétiens d'origine juive (judéo-chrétiens) ou provenant de cercles proches. Cette disparité ne tarde pas à créer des problèmes : les chrétiens d'origine juive, attachés à leur identité et à leur appartenance au peuple choisi par Dieu, sont réticents à prendre les repas, en particulier l'eucharistie (le partage du pain et du vin, par lequel se constitue la communion des croyants et leur lien avec Dieu) en commun avec les chrétiens d'origine païenne, qui ignorent leurs préceptes alimentaires. Très tôt se pose la question de savoir s'il faut passer par le judaïsme pour pouvoir bénéficier de l'Évangile du Christ Jésus, s'il faut s'intégrer d'abord au peuple de Dieu par la marque d'appartenance de la circoncision et la pratique des réglementations juives pour bénéficier de la grâce (pardon gratuit) de Dieu. La conviction de l'apôtre Paul, le principal artisan de l'ouverture sans condition de l'Évangile aux païens, l'a emporté, non sans avoir entraîné des débats et des conflits.
(www.onelittleangel.com/sagesse/religion/christianisme.asp)

Les christianismes non occidentaux

L'acculturation, un processus dynamique par lequel une culture évolue sous l'influence d'une autre, est un phénomène connu dès les origines du Christianisme. Enraciné dans le Judaïsme, celui-ci s'est développé dans le monde gréco-romain: il a produit des écrits en grec, qui ont très vite été traduits dans les langues du Bassin méditerranéen. L'Europe chrétienne a semblé clore le processus, si bien que le Christianisme s'est longtemps confondu avec la culture européenne, qu'il a en partie construite.

Les missions chrétiennes ont exporté leur message dans les formes de la culture occidentale. L'émancipation politique des pays asiatiques et africains, le poids des peuples de l'Amérique latine et la nouvelle distribution des chrétiens dans le monde modifient les données. Depuis les années 1950, les pays non occidentaux revendiquent la reconnaissance de leur propre sensibilité dans la pratique du Christianisme.

Les christianismes africains mettent en avant le lien, propre aux religions animistes, des êtres humains avec l'Univers, de même que la conscience d'une communauté entre vivants et morts. Dans les textes bibliques, il s'intéresse particulièrement à l'Ancien Testament. La figure de Jésus Christ est réinterprétée par

des titres nouveaux (l'Ancêtre, l'Initiateur, le Guérisseur), tous traduits en langues locales.

Dans www.onelittleangel.com, il est spécifié que même les célébrations religieuses ont emprunté aux cultures africaines. À l'exemple du Cameroun où l'utilisation des tam-tams et autres instruments traditionnels est de mise. En Asie, où la double appartenance religieuse suscite des débats, notamment en Inde, le Christ a pu apparaître en raison de son universalisme sous le nom des divinités hindoues, et un rôle important lui est attribué dans la création. Ce sont surtout les enseignements éthiques qui sont retenus des textes bibliques. Dans d'autres pays, l'héritage bouddhiste sert à réinterpréter le Christianisme (théologie de la douleur de Dieu, au Japon). Ailleurs encore, la protestation sociopolitique anime la foi et la théologie (théologie du Minjung, en Corée du Sud).

L'influence du christianisme sur les cultures camerounaises

Le christianisme a eu un impact sur les cultures traditionnelles. Les considérations de plusieurs sur la polydactyle ont évolué pour l'adoption de la monogamie prônée. Le mariage religieux a pris le pas sur celui traditionnel. L'art vestimentaire a changé, cela est visible dans les cérémonie traditionnelles, les mariages ou dans la vie quotidienne où les gens sont jugés par rapport à ce qu'ils portent. Les rites initiatiques, les funérailles, les tabous et autres us et coutumes sont altérés et tendent à disparaître non pas seulement à cause de la religion, mais aussi à cause de la confrontation des cultures dans un même milieu.

B. L'Islam

D'après www.wikipedia.org, l'islam est né en Arabie en 622 grâce à l'hégire, à la suite de la révélation faite à Mahomet (Mouhammad). Les Arabes profitent de la faiblesse des empires voisins (empires *byzantin* et *sassanide*). La fulgurante expansion militaire, et le faible rejet des conquérants arabes par les autochtones, s'expliquent quant à eux par une cavalerie légère nombreuse et ordonnée, une présence peu contraignante et surtout aux bons comportements des soldats arabes. La volonté d'étendre l'Islam (*Djihad* signifie "effort dans la foi", c'est à dire la volonté de propager la nouvelle foi en un dieu unique, se traduit par une expansion rapide ayant induit à étendre un contrôle sur le commerce mondial.

Cette zone est plus vaste, et comprend des parties de l'Afrique Noire, les côtes de la corne de l'Afrique, l'Indonésie et les Philippines où les populations entrent en contact avec la religion des négociants venus faire le commerce de denrées rares.

La culture islamique encourage l'identification avec une communauté quasi-politique des croyants ou l'oumma. Ce principe a influencé le comportement d'un certain nombre d'acteurs dans l'histoire et a conduit les Arabes à produire bon nombre de centres islamiques ouvert à la formation scientifique d'astronomes, de mathématiciens, médecins et d'illustres philosophes pendant l'âge d'or de l'Islam. La technologie s'est épanouie. Un investissement soutenu dans les infrastructures, telles que les systèmes d'irrigation et des canaux ; et surtout l'importance de lire le Coran a produit un niveau élevé d'instruction parmi la population.

Au Cameroun, la culture des peuples de la Province de l'Extrême-Nord, du Nord et de l'Adamaoua en est tributaire. L'art vestimentaire et l'art de vivre au quotidien (avec les cinq prières) sont empruntés à l'Islam. À l'exemple des interdictions de mariage entre musulmans et chrétiens, excepté si c'est un homme qui épouse une femme chrétienne. L'habillement en « gandura » des populations du « grand nord », l'école islamique prescrite dès l'âge de six ans, etc.

Au terme de cette présentation, il est loisible de conclure avec assertion de Bitjaa Kody (2008) :

Les cultures bâties autour d'une religion ont prospéré. Elles divisent le monde en culture judéo-chrétienne, arabo-musulmane, orientale (hindouisme, bouddhisme, shintoïsme, etc.). Elles ont utilisé leur religion pour s'étendre dans le monde. Les cultures sans base religieuse ou avec des croyances éparses et non structurées se sont affaiblies et ont été progressivement assimilées par les cultures fortes, c'est le cas des cultures africaines.

Le lieu de Culte (église, chapelle, mosquée, etc) est le premier site de transmission des valeurs culturelles, voire cultuelles. L'école et l'ensemble du système éducatif constituent le deuxième canal de diffusion d'une culture. Les médias en sont le troisième.

Ainsi, il se dégage le constat selon lequel, les religions véhiculent des langues et des cultures qui influencent celles où elles sont implantées. Mais elles sont un élément de la culture et pas la culture. Qu'importe le degré de fragilité des cultures africaines, elles méritent une meilleure considération et une intégration scolaire réussie.

2.1.1.2. Culture et langue

Pour Chumbow (2005), la langue est le moyen par lequel tous ceux qui partagent une même culture expriment leur appartenance à ce monde. Tel est le sens de son propos lorsqu'il affirme que

[...] linguists agree that language and culture are inextricably linked. This is because language is an element of culture; the element of culture **par excellence**. Language is the means by which people with a common cultural experience express their shared cultural heritage.

Edward Sapir and Benjamin Whorf captured the language-culture **symbiosis** in what is known as the **Sapir -Whorf hypothesis**.

The hypothesis stipulates that the structure of human language influences how its speakers view the world. According to Whorf, (quoted by Carol 1956: 212), "We dissect nature along lines laid down by the grammar of our native language... we can cut up nature, organise it into concepts and ascribe significance as we do largely because we are parties to an agreement to organise this way –an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language.

According to this hypothesis, speakers of different languages belong **ipso facto** and predictably to different cultures or sub cultures and will experience the world differently as long as the languages they speak differ structurally.

Comme ces assertions le confirment, culture et langue sont intrinsèquement liées. La langue, codifiée, permet de transmettre la culture aussi bien aux adultes qu'aux enfants. C'est le moyen utilisé pour communiquer entre les locuteurs en respectant les mêmes normes culturelles.

La langue et la culture sont toutes deux des faits sociaux. La culture est un fait social, mais aussi un phénomène langagier à travers la parole qui l'exprime. La transmission des modes de vie d'une société inclut automatiquement celle des faits langagiers.

Langue et culture étant très liées, les chercheurs Mba (1982, 2000, 2004), Tadadjeu et Mba (2002), Candelier (2004), Assoumou (2007) ont tous présenté l'enseignement de la langue comme équivalent à l'enseignement de la culture. Nous pouvons même affirmer que la plupart des chercheurs dans le monde voient dans l'enseignement des langues celle des cultures. Ces réalités sont appréciables à travers des livres et ouvrages pouvant informer sur quelques aspects de l'art oratoire sous la forme orale ou écrite.

Les manuels scolaires observés dans cette étude sont en langue maternelle. La primeur revient à ceux du PROPELCA qui sont utilisés pour l'enseignement de la langue aux écoliers. Ceux du MINEDUB seront également analysés dans le prochain

chapitre. De tous ces manuels, le livre de lecture reflète mieux les us et coutumes des communautés linguistiques camerounaises. La lecture dans une langue camerounaise familiarise l'apprenant avec l'idée du milieu, du contexte qui prend corps avec l'amélioration progressive et constante de l'histoire et de la collectivité. Mais est-ce que ces livres instruisent-ils réellement sur la *culture nationale*?

La culture peut être transmise aux jeunes à l'école à travers les langues locales. Les discours écrits qui se trouvent dans les syllabaires reproduisent l'art oratoire traditionnel. Ils sont supposés transmettre les langues et les cultures camerounaises, c'est pourquoi Mba (1985 : 213) affirme en ce qui concerne la relation langues maternelles et cultures locales que

apprendre une langue c'est assimiler une culture. Assimiler une culture dans un manuel de lecture, ou dans un syllabaire, c'est lire des textes se rapportant exactement à cette culture c'est-à-dire, aux modes de vie des communautés concernées.

Les syllabaires et post-syllabaires ne sont pas les seuls manuels de lecture qui existent dans les langues nationales. Les livrets pour l'auto-alphabétisation promeuvent aussi des aspects culturels liés aux populations camerounaises. La question que l'on se pose est celle de savoir si ces manuels ont été conçus dans un esprit d'enseignement des cultures ou plutôt dans celui de la transmission des langues nationales ?

Afin d'illustrer la relation entre les langues et les cultures dans les textes de lecture, quelques exemples ont été tirés des livres. Le texte ci-dessous tiré du Syllabaire 2 duála, leçon 26 « Lánga na tila lá duála 2 » présente quelques aspects culturels :

Mapá na Esaka bá ben bólo. Bá ben pé bepése. Bá maláné bólo na bepése ó dibó. súe í makó ó bepése. Esaka na Mapá bá mawesá ó bólo, bá maláné mó. Bá sí mawóló o bola eboló. Bé ndé bato bá musombó bándéne. Bá tódi bola eboló. Bá nípúpá pó ó sáwa.

(Clédor Nseme ,1985 : 5)

Traduction de la leçon 26 :

Leçon 26 : Mapa et Essaka ont une pirogue. Ils ont aussi des filets. Ils emportent les filets et la pirogue dans le fleuve. Les poissons se font prendre dans le filet. Essaka et Mapa gardent les poissons dans la pirogue, et les emportent au marché. Ils veulent les vendre. Ils ne cessent de travailler, ce sont des grands pêcheurs. Ils aiment travailler. Ils vont atteindre la place du marché.

(Clédor Nseme, 1985 : 51).

Ce texte est le miroir de la société duálá ; peuple habitant près des mers, et vivant essentiellement de la pêche et du commerce des produits piscicoles. Les peuples côtiers travaillent durement et longtemps. La pêche permet la nutrition de la famille, fournit des revenus financiers lorsque les pêcheurs vendent leurs poissons dans les marchés. Ces éléments traitent du mode de vie des peuples riverains (côtiers). De même, les enfants apprennent des termes liés à la pêche tels que :

Bólb 'pirogue'

Bepése 'filets'

Dibó 'fleuve'

Súe 'poisson'

Musombo 'pêche'

Sawa 'marché'

Les mots de ces textes sont des éléments essentiels liés à la culture duala. Les enfants sont initiés à l'utilisation des mots dans les phrases, et à leur bon agencement. En enseignant la langue, quelques éléments culturels auront été ainsi transmis. Lorsque les éléments culturels sont transmis. Les maîtres enseignent uniquement la langue comme le prévoit le PROPELCA.

En tout état de cause, comme contenu culturel, la langue sous forme écrite ou orale devrait être enseignée avec une emphase sur les éléments culturels propres à une société comme les us et coutumes, les traditions, les proverbes, les contes, etc. Tous ces aspects seront développés dans le dernier chapitre de cette partie.

D'autres livres reflétant la *culture nationale* ont été examinés. En Bafut, langue parlée dans la province du Nord-Ouest, certains proverbes ont été réunis dans un livret. Et nous savons que les proverbes et les devinettes contiennent la sagesse des anciens et contribuent à l'éducation des jeunes. Quelques exemples de proverbes sont tirés de l'œuvre de Ntumgnia et Mformyam (2004) : *Bafut proverbs*.

1. « Átoo a yə annù aa mbo yí mɔ'ɔ »

« Une nation apprend de l'autre. »

Cette phrase démontre que personne ne se suffit, il faudrait accepter, apprendre de notre prochain. C'est une notion qui renvoie à l'humilité. Toute personne devrait posséder dès le bas âge le sens du respect et de la collaboration avec autrui.

2. « Bàmàngè à ñ ñjò »

« La beauté à elle toute seule n'est pas suffisante ».

Si notre jugement ne repose que sur la beauté, nous sommes dans l'erreur. Ceci est un conseil adressé à toute personne amenée à prendre des décisions, afin qu'elle ne se trompe pas.

En enseignant les proverbes, on oriente l'éducation du jeune vers la perfection, afin qu'il respecte tous les aspects culturels de sa société. Les devinettes amènent à la connaissance des noms d'objets, de personnes concrets ou abstraits qui constituent l'environnement quotidien de l'enfant. Les devinettes amènent et poussent les jeunes à un exercice de réflexion permanente et nécessaire pour la survie.

Toutes les cultures exprimées sous forme écrite sont mieux exprimées oralement. En Afrique, la culture est transmise de manière orale. Les aspects écrits sus-cités ne sont que les effets de récents développements linguistiques. La majorité des langues africaines restent encore à l'état oral, mais cela n'exclut pas un style oratoire approprié à chaque culture.

La parole est l'élément fondamental qui transmet la culture via une langue donnée. C'est la raison pour laquelle Maurier (1985 : 181) déclare, lorsqu'il établit un rapprochement entre la parole et les hommes chez les Dogons :

Tout ce qui est bon, disent les Dogon, est aidé par les paroles. La parole peut être vue comme la grande technique de la relation entre les personnes. Aussi les techniques (tissage, forge, cuisine, agriculture) ce sans quoi il n'y a pas de vie relationnelle, peuvent être appelées métaphoriquement paroles. Il ne s'ensuit pas que la parole soit un outil comme les autres. Mais la fonction de cet outil est comme les autres de permettre la vie relationnelle [...] La parole est un outil de communication [...]. Ce qui signifie, un climat relationnel, que la parole qui tisse les relations, rend les personnes heureuses, fortes, robustes, vivantes, fécondes. Sans parole, on n'est pas des hommes en communauté.

La parole est l'essence même du discours traditionnel africain. Selon la culture et la spécialité assignées à chaque individu, toute personne doit maîtriser l'art oratoire correspondant à l'exemple du griot, du joueur de mvèt qui sont des spécialistes des épopées, légendes, etc. Chez les Bə́tí-fang du Cameroun, le discours se présente sous deux groupes : le narrateur et l'auditoire. Pendant la narration, l'énonciateur mêle la « *salutation ou l'invitation à répondre, la référence à la tradition, le proverbe, la prise à témoins...* ». (Mbarga, 1997 : 9). Il existe trois types d'orateurs professionnels :

1. le « ndzo » : homme brillant, intelligent, éloquent, voix et guide du peuple.
2. le « zomoloo » : un éminent orateur, respecté et écouté, principal acteur du rite « so ». Avocat du ministère public, il explique les fautes des pénitents avec des situations aggravantes et exige des sanctions appropriées. L'on peut être à la fois juge et médiateur entre le visible et l'invisible.
3. le « ntsig-ntol » : celui qui juge les cas litigieux, il prend la population à témoin, il la fait juge, responsable de la sentence à venir.

Ces éléments démontrent que la culture camerounaise met un point d'honneur sur l'initiation des jeunes pour qu'ils acquièrent l'art oratoire. Ce ne sont cependant pas tous les jeunes qui sont initiés à l'art oratoire, mais ceux qui se décident à l'être ou ceux qui ont été prédisposés et élus à cet effet.

Dans l'impossibilité d'avoir des livres de *culture nationale* au moment où les programmes de *culture nationale* sont publiés, il est légitime que les instituteurs utilisent en premier les livres qui sont à leur portée. Lorsque ces livres sont en langue maternelle, ils ne véhiculent que mieux la culture. Les livres formulent par écrit les énoncés oraux liés à la culture. Ainsi, l'oral et l'écrit se complètent pour une meilleure transmission et conservation de la culture. L'oral renseigne sur l'attitude à adopter au cours de la narration d'un conte, d'un récit, d'un proverbe, d'un chant, etc. exprimée par des paroles et des attitudes à adopter pendant l'acte d'énonciation de la parole et aussi face aux autres membres de la communauté

Mais en définitive, ce ne sont pas les éléments culturels qui sont enseignés pour eux-mêmes et par eux-mêmes à travers la langue, quoique la relation culture-langue soit indubitable. Dans l'enseignement de la langue, c'est la langue qui est mise en exergue et la culture en devient une composante. Ce qui n'est pas l'objectif de notre travail. Langue et culture étant liées, la culture comme le précise Chumbow (2005) étant véhiculée par la langue et la langue étant une composante de la culture, la culture mérite d'être enseignée en se focalisant sur ses composantes dont la langue, les proverbes, les devinettes, les us et coutumes, etc.

2.1.2. Acquisition et transmission des cultures et des langues

D'après les linguistes tels que Chomsky (1958), l'acquisition de la langue est un processus inné qui se déroule dans l'être humain. Lorsqu'on est locuteur natif, il n'est pas besoin d'obliger l'esprit à assimiler un vocable et son explication dans sa propre langue. L'acquisition est alors un processus qui s'opère par étapes au cours des premières années de l'enfance. En acquérant les langues, les enfants acquièrent aussi la culture véhiculée par celle-ci.

La frontière entre acquisition- apprentissage d'une culture/d'une langue première et d'une culture/d'une langue seconde est infime lorsque la transmission des connaissances s'effectue dans un cadre scolaire. Les théories de l'acquisition des langues peuvent servir aussi bien pour les langues que pour les cultures. Lorsqu'un enfant apprend une L2 ou une culture seconde, les étapes d'acquisition peuvent être identiques à celle de l'acquisition de la L1 ou de la culture première. Quelques théories de l'acquisition du langage et peuvent être énumérés: la théorie empiriste développée par Chastain (1976, 1988) et la théorie rationaliste défendue par Chomsky (1965) et Krashen (1987).

Ce travail n'a pas pour objet d'examiner les étapes d'acquisition de la culture par rapport à la langue. Il est néanmoins utile de souligner que l'apprentissage et l'acquisition de la langue sont semblables à ceux de la culture. Etant donné cet état de faits, il est possible de s'appuyer sur les fondements et principes d'enseignement de la langue pour proposer un produit d'enseignement de la *culture nationale* viable.

Cette section nous éclaire aussi sur les différentes considérations qui découlent des différentes théories d'acquisition des cultures et des langues. Considérations qui affectent les attitudes des populations vis-à-vis de l'enseignement de la culture à travers les langues nationales.

2.1.2.1. Cultures africaines comme cultures premières

La cellule familiale est prioritairement chargée de transmettre à l'enfant la culture à travers la langue maternelle. Dans ce legs de la langue première, ce dernier hérite aussi la culture véhiculée par celle-ci. Lorsque l'enfant acquiert d'abord une culture africaine ou camerounaise, elle représente sa culture première. Leurs transmissions (culture et langue) sont associées aux aspects socioculturels qu'elles véhiculent. Si sa première langue est africaine, alors sa première culture sera africaine.

Cependant, un constat est évident, les cultures et les langues africaines sont « dégradantes » et « méprisables » pour certaines personnes enracinées dans une culture autre que la leur. Dans le processus normal d'acquisition des langues africaines, la première langue de l'enfant devrait et doit être sa langue maternelle. Nous prenons le cas d'un enfant français né en France et de parents français, il aura pour première langue le français. Le cas de cet enfant laisse à supposer que la norme pour tout enfant, même africain, est d'acquérir comme L1 la langue maternelle de ses parents. Ce n'est que par ce moyen que les enfants auront pour culture première celle qui provient de leurs parents, de leurs communautés linguistiques et de leurs pays.

Les langues africaines ne sont ni pauvres, ni méprisables, car elles appartiennent au patrimoine linguistique et culturel africain. Elles reflètent l'identité culturelle africaine. A ce titre, tout enfant africain se doit de s'enraciner dans sa langue et culture locales. Il doit aussi apprendre en premier lieu son identité culturelle et non une identité culturelle qui lui est étrangère. Le processus d'assimilation et d'apprentissage des langues premières s'opère naturellement au niveau des locuteurs natifs. Il en va de même pour la culture qui s'acquiert progressivement. Aussi, le milieu familial doit-il être l'un des facteurs catalyseur de la transmission des connaissances culturelles tout comme le milieu scolaire.

L'acquisition des cultures premières est plus aisée en famille. Elle est relativement gratuite parce que l'enfant grandit au sein de sa communauté linguistique, même si cette dernière ne s'étend pas à la cellule clanique. En évoluant dans son milieu naturel, l'enfant est prédisposé à apprendre plus facilement d'autres domaines comme les langues étrangères, les mathématiques et les sciences. La langue africaine, comme langue première, est un instrument d'enracinement dans la communauté linguistique de l'enfant, comme le souligne Assoumou (1999 : 3) : *« C'est le moyen de formation d'une identité symbolique et de transmission des connaissances et de l'héritage culturel local. »*

En participant à l'évolution de sa communauté linguistique, l'enfant acquiert son identité culturelle africaine, de même qu'il aide au développement de sa société. Quand l'enfant grandit, la langue première fonctionne comme véhicule de la culture à travers des chants, des jeux de mots, des devinettes, des proverbes. Comme langues

et cultures premières, les cultures africaines, en milieux linguistiquement homogènes, peuvent être enseignées de la pré-maternelle à la fin du cycle primaire.

Les cultures et langues africaines, prises comme langues premières, permettent un essor financier, culturel et social de la communauté linguistique. Chumbow (2005) confirme que les cultures peuvent devenir un facteur de développement, si elles venaient à être promues et valorisées.

La culture considérée comme première est facilement observable en milieu rural. L'enseignement des cultures en langues maternelles, sans besoin de traduction, est aisé en milieu rural. Le milieu urbain, hétérogène culturellement et linguistiquement, pose des difficultés quant à l'enseignement de la *culture nationale* au Cameroun car, sa population les considère comme des cultures et langues secondes.

2.1.2.2. Cultures africaines comme cultures secondes

Au niveau individuel, le monolinguisme est l'état d'une personne qui ne parle qu'une langue. La monoculture est l'état de celle qui ne maîtrise qu'une seule culture. De manière plus étendue, ces deux termes se rejoignent pour exprimer que c'est l'état d'une communauté linguistique au sein de laquelle les locuteurs partagent une seule langue et une seule culture. Cette dernière pourrait avoir des variantes, mais il existe toujours une intelligibilité mutuelle entre les individus de la même langue.

Dans une communauté linguistique monolingue, la langue maternelle est la langue première des populations. La population partage aussi une seule culture qui joue le rôle de la culture première.

La culture seconde intervient dans le cadre des sociétés pluriculturelles. Elle est apprise en deuxième position. Elle est utile pour se conformer aux attitudes souhaitées au cours des échanges commerciaux, administratifs, entre autres dans des contextes pluriculturels. Elle va de pair avec la langue seconde qui la véhicule. C'est pourquoi au Cameroun, la culture et la langue française ou anglaise joueront un rôle secondaire pour les locuteurs enracinés dans une culture première. Ils l'utiliseraient pour marchander avec des inconnus avec qui ils ne partagent que le français et l'anglais comme moyen de communication et se conformeraient alors aux cultures véhiculées par ceux-ci. De même, lorsqu'un locuteur, ayant une culture première pour des raisons administratives ou autres se rendrait au Nord pour y

habiter, il aura à apprendre la culture peule et le fulfulde. La culture peule serait sa culture seconde et le fulfulde, sa langue seconde.

En milieu urbain, le cas des villes de Yaoundé et de Douala, la majorité des enfants est enracinée dans une culture et une langue autres que celles de leurs parents. C'est pourquoi Bitjaa (2005) affirme que près de 60% des jeunes à Yaoundé ont pour L1, le français. La culture et la langue secondes, dans leur cas, sont leurs langues et cultures nationales. Cela n'expliquerait pas le fait que les enfants des milieux plurilingues et multiculturels s'enracinent plutôt dans des cultures étrangères au Cameroun.

Avec les développements récents survenus dans le domaine de l'éducation, le MINEDUB a institué comme matière d'enseignement les cultures et les langues nationales. Que les cultures soient premières ou secondes, elles sont reconnues comme disciplines à enseigner au primaire, au secondaire et à l'Université.

2.1.3. Cultures et langues étrangères

Le terme « étranger » a la connotation d'appartenance à autrui, à un autre groupe, à une autre famille ou à une autre nation. Les langues et cultures étrangères sont les langues et cultures qui viennent des autres pays ou nations, qui sont étrangères à une personne donnée. Dans ce travail, le français et l'anglais sont considérés comme langues véhiculaires des cultures occidentales.

Généralement, la langue et la culture maternelle sont celles que l'enfant acquiert en famille. Par contre, les langues et cultures étrangères s'acquièrent hors de la cellule familiale. Cependant, il est des cas où les enfants ont pour langue et culture premières, une langue et une culture étrangères. Telle est parfois la situation des jeunes résidents en milieu urbain.

D'où l'importance de cette section qui vise à démontrer qu'en milieu urbain, les cultures occidentales peuvent être considérées par certaines personnes comme leurs premières cultures.

Le milieu urbain se caractérise par un multilinguisme et un pluriculturalisme ambiants. La multifonctionnalité du milieu urbain favorise au mieux les interférences linguistiques et culturelles, au pire, l'assimilation à une culture et à une langue étrangères. Les pays francophones de l'Afrique subsaharienne ont pour la majeure partie des cas, comme langue(s) officielle(s), des langues étrangères. Même si elles

sont le fait de la colonisation, elles demeurent étrangères. Au Cameroun, le français et l'anglais, langues étrangères, sont des langues officielles. Le français est parlé par environ quatre cinquièmes de la population et l'anglais par le cinquième. Le français et l'anglais sont considérés comme des langues de prestige et de promotion sociale.

En ce qui concerne les enfants des milieux urbains, qu'ils soient issus de familles exogamiques ou endogamiques, certains parents leur concèdent le droit de communiquer en français à la maison. D'autres affirment qu'il faut s'exprimer en français pour faciliter la communication entre les locuteurs de différentes langues. Dans ce cas, le français s'érige en langue maternelle et langue première de l'enfant, c'est-à-dire qu'il l'apprend dans tous les milieux dans lesquels il peut se trouver. L'enfant s'assimile à la culture et à la langue françaises.

Adopo et al (1997 : 17) illustrent ces cas de figure :

Il est un autre cas de mariages mixtes qui apparaît très souvent. C'est celui où un Camerounais épouse une Etrangère ; Africaine ou non. Dans ces circonstances, la langue maternelle de l'enfant est presque toujours le français, car ces enfants sont toujours socialisés en français ; les Allemands, les Marocains, les Malgaches, les Chinois n'ont pas d'écoles au Cameroun.

Néanmoins, en cas de mariage mixte, il n'est pas exclu que l'enfant acquière une des langues des parents. Mais les parents eux-mêmes, pleinement ancrés dans la culture francophone, adoptent une attitude de rejet de leur langue maternelle. Lorsqu'ils ne sont pas réfractaires à leurs culture et langue, pour ne fournir aucun effort de transmission des langues, les parents préfèrent communiquer en français.

Les langues étrangères peuvent également être des langues premières à cause de la socialisation et de la scolarisation des jeunes. Ils entrent dans un système scolaire où la langue d'instruction est le français pour les francophones et l'anglais pour les anglophones. Selon certains parents, l'adoption de la langue officielle à la maison accroît les compétences et performances scolaires de leurs enfants. Ceci est un autre cas de figure d'insertion progressive de l'enfant dans la culture française ou anglaise.

Lorsque l'extension du français s'avère aussi grande (langue véhiculaire, langue de l'administration, langue de la scolarisation, langue de communication interethnique, familiale, etc.) le français devient un élément capital pour l'avenir des jeunes et des adultes. L'impact le plus fréquent en milieu urbain est que le français

devient à la fois la langue et la culture premières et la langue et la culture maternelles de la majorité des populations urbaines camerounaises.

Avoir le français ou l'anglais comme des cultures et des langues premières influence la vie quotidienne des jeunes du milieu urbain. Celle-ci se manifeste par l'adoption d'une attitude qui n'est pas liée à la culture du terroir et aussi à l'usage par certains de la langue étrangère comme unique moyen de communication. Langues et attitude dont il étend l'usage jusqu'au milieu rural. À cause de l'extension géographique de la culture et de la langue étrangère, à cause de l'acculturation et de l'hybridation grandissante des enfants du milieu urbain, l'enseignement de la *culture nationale* est une assurance de la survie des cultures camerounaises, de l'intégration des jeunes dans leurs milieu socioculturel (Chumbow, 2005 ; Bitjaa, 2005) et la garantie d'un avenir qui se réalise grâce et par les cultures camerounaises. Produire un matériel d'enseignement dans un milieu où les cultures nationales et même les langues nationales sont dévaluées et en « voie de disparition » est donc urgent.

2.2. CADRE JURIDIQUE ET MODÈLES POUR L'ENSEIGNEMENT DES CULTURES ET DES LANGUES

Dans cette sous section, nous traiterons des problèmes liés aux différents statuts des langues dans la société et de l'impact des statuts attribués aux langues sur la société. Nous présenterons également quelques modèles d'enseignement des cultures et des langues qui fournissent les éléments pour une proposition d'un modèle d'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue et pluriculturel.

2.2.1. Bilinguisme/ multilinguisme

Cette étude relative à l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue, avec pour terrain d'enquête les villes de Yaoundé et Douala, présentera dans cette sous-section l'état du bilinguisme au Cameroun. A partir de cette présentation, il serait plus facile de choisir le type de bilinguisme le mieux adapté à la transmission des cultures aux élèves.

Les seuls pays véritablement monolingues en langue africaine en Afrique subsaharienne sont le Rwanda avec la langue Kinyarwanda et le Burundi avec le Kirundi (Adopo et al : 1997). Dans les autres pays, il faut tenir compte des variantes dialectales, et même de l'existence de plusieurs autres langues locales en dehors de la langue officielle.

Le bilinguisme tel que défini par William F. Mackey (1997 : 61) résume les affirmations de la majorité d'auteurs :

Il existe un certain flou terminologique concernant le mot bilinguisme. Certains l'utilisent pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme.

Le Cameroun, de par ses 263 langues (Bitjaa, 2003), appartient au groupe de pays les plus multilingues du monde. Cependant, d'après Tadadjeu et al (1990) :

Il n'existe aucun autre pays africain où le rapport entre le nombre de langues parlées et la population totale approche celui du Cameroun où jusqu'ici ce rapport reste en deçà de 50 000 personnes en moyenne par langue.

Ce qui amène à l'impossibilité de choisir de manière impartiale une langue locale qui sera élevée au rang de langue officielle.

2.2.1.1. Langues officielles ou bilinguisme institutionnel

Les conséquences des politiques linguistiques coloniales affectent le choix des langues officielles. En Afrique subsaharienne, la majeure partie des pays, sinon tous, ont adopté comme langues officielles, des langues indo-européennes. C'est ainsi que les pays francophones ont pour langue officielle le français (exemple : Le Sénégal, le Mali, le Tchad, etc.) Dans les pays comme le Cameroun et le Gabon, la langue officielle, très dominante malgré sa nature étrangère, tend à absorber toutes les autres. Le français assume ainsi tous les rôles et tend progressivement à devenir la langue première des habitants des villes.

Certains pays, qui ont été colonisés par deux nations à la fois, se retrouvent avec un bilinguisme officiel qui ne reflète en aucune façon une quelconque identité africaine. C'est le cas du Cameroun, qui opte pour le français et l'anglais comme langues officielles. Gfeller (2000 : 14) fait mention des langues officielles en ces termes :

Les langues officielles représentent le système légal de communication dans l'administration et dans l'éducation. L'Etat énonce ses textes dans ces deux langues, la version française étant considérée comme l'originale, et la version anglaise comme une traduction.

La version anglaise n'est que le reflet de la gestion des langues minoritaires représentées dans le cadre institutionnel par les anglophones. C'est sans doute la raison pour laquelle, au cours des activités en milieu francophone, il est accordé à la langue anglaise un tiers du temps. Cela est observable dans les médias,

l'administration, le système éducatif, etc. Le français est, en conclusion, la langue majoritaire au Cameroun et peut-être même la culture majoritaire.

Au vu de la situation de diglossie dans laquelle le français, langue dominante, fonctionne dans tous les milieux, même dans les cellules familiales et claniques, il est tout à fait légitime de se demander si les Camerounais sont bilingues. La constitution précise, en matière de bilinguisme, dans l'Instruction générale n° 2 du 4 juin 1998 relative à l'organisation du travail gouvernemental ce qui suit :

Notre Constitution stipule que le Cameroun est un pays bilingue, qui adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur et qui garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue de son territoire. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que le premier ministre, les membres du gouvernement et les responsables des Pouvoirs publics à tous les niveaux sont tenus d'œuvrer au développement du bilinguisme. Le secrétaire général de la présidence de la République est spécialement chargé de la promotion du bilinguisme. À ce titre, il conçoit et élabore la politique du bilinguisme sur le plan national; il veille et contrôle la qualité linguistique des actes pris par les Pouvoirs publics. En cas de nécessité, il propose au chef de l'État toute mesure tendant à améliorer l'usage de nos langues officielles et à développer le bilinguisme dans le pays.

Le Gouvernement a la charge de promouvoir le bilinguisme officiel français-anglais car le bilinguisme est un fait institutionnel. Mais une simple observation, comme affirmé plus haut, démontre que les Camerounais, en grande partie les Francophones, ne sont pas bilingues. Tadadjeu (dir) et al. (1988 : 63) déclarent en ce qui concerne les langues, leur enseignement et leur utilisation dans les écoles que

Ce projet a donc pour but d'expérimenter l'extension de la pratique actuelle qui consiste à utiliser une L2 (français ou anglais) comme moyen d'instruction dès l'école primaire. La recherche portera sur l'enseignement de l'anglais aux Francophones et du français aux Anglophones [...].

Si le gouvernement avait appliqué les résultats de cette recherche, peut-être aurions-nous eu, au cours de ces dernières années, des Camerounais vraiment bilingues. Mais, la région anglophone (Nord-Ouest et Sud-Ouest) continue à avoir un système scolaire semblable à celui de l'Angleterre et celle francophone, s'arrime au système français. La gestion des langues est identique : le français pour les Francophones et l'anglais pour les Anglophones. En plus, les établissements dits bilingues ne sont en réalité que deux systèmes différents posés dans un seul lieu.

La désolation provient du fait qu'aucun de ces deux systèmes ne progresse simultanément avec les pays colonisateurs et, leur intégration aux réalités culturelles

africaines n'est que superficielle peut-être parce que, comme l'affirme Gfeller (2000 : 19) :

Depuis l'indépendance, l'objectif du ministère de l'Education Nationale [actuel Ministère de l'Education de Base et le Ministère des Enseignements secondaires] a été de généraliser l'éducation plutôt que d'adapter les programmes aux situations socioculturelles du pays.

En adaptant ainsi le système éducatif à un réel bilinguisme officiel, les jeunes deviendraient bilingues dès leurs bas âges et apprendraient à converser indifféremment en français et en anglais. Le bilinguisme officiel serait une réalité quotidienne au sein des populations camerounaises. Chaque Camerounais aurait pour langue officielle première (LO1) la première langue officielle qu'il apprend et pour langue officielle deuxième (LO2), la deuxième langue qu'il apprendra après sa LO1

2.2.1.2. Bilinguisme identitaire

En concentrant son attention sur la transmission d'une langue étrangère, le maître n'insiste pas sur l'acquisition de certaines matières. Un déséquilibre se produit entre l'acquisition de la langue et celle des disciplines. Le bilinguisme identitaire serait une voie et une solution à adopter face à ce déséquilibre. Avant d'y arriver, nous devons éclaircir le terme bilinguisme identitaire.

D'après Towa (1985 : 24) :

[...] l'identité revient essentiellement à un effort pour réduire le multiple à l'un, pour ramener le divers au même. Ce qui est pris pour divers ou qui pourrait l'être, ce qui est pris pour différent doit être ramené au même.

Le terme identité dans ce cas n'est pas le fait d'être reconnu physiquement par certaines caractéristiques comme la taille, le poids. L'identité revient, d'après Towa, à une reconnaissance de son appartenance à un groupe social régulé par ses normes.

Pour le Révérend Père Mveng (1985 :67) par contre,

L'identité est par définition ce qui fait qu'un être est lui-même, et se distingue de tous les autres. Elle est constituée par l'ensemble des caractéristiques qui rendent cet être différent des autres,[...].

La mise en commun de l'identité et des langues conduit à une reconnaissance de ses caractéristiques distinctives. La langue nationale et l'une d'elle. Dès lors, le bilinguisme identitaire est un terme utilisé par certains linguistes et chercheurs pour exprimer le fait qu'une personne maîtrise aussi bien l'expression en une LO1 et en une langue nationale. Il est lié aux groupes de langues en présence sur un territoire et

unit une langue officielle à une langue nationale, généralement la LO1 et la langue maternelle.

La majorité des Africains seraient des bilingues identitaires, parce que parlant généralement leur langue maternelle et la langue officielle de leur pays.

La culture est une marque de l'identité d'un individu, tout comme la langue qui la véhicule. Afin d'affirmer son identité, la promotion d'un bilinguisme identitaire serait un atout à ne pas négliger. C'est l'une des raisons pour lesquelles le bilinguisme identitaire a été développé comme une situation alternative du bilinguisme officiel. Le modèle 2 du PROPELCA expérimenté par Tadadjeu traite de l'enseignement bilingue langue maternelle – première langue officielle au cours des trois premières années du primaire. Ce modèle préconise la transition progressive de la langue maternelle vers la première langue officielle. Le processus, au cours de ces vingt dernières années a été productif surtout en milieu rural (milieu linguistiquement homogène) et en milieu semi-rural.

Le milieu urbain est assez réfractaire quant à l'adoption du bilinguisme identitaire. Il y est difficile parce que les enfants du milieu urbain ont généralement pour langue première, le français ou l'anglais, langues dont ils font usage dans tous leurs domaines d'activités.

Tadadjeu a développé une stratégie qui consiste à amener le jeune à transiter progressivement de la langue officielle première vers une langue locale. Ce qui ne saurait être facile au vu des préjugés déjà ancrés dans les esprits de citoyens :

- à quoi servent les langues locales si ce n'est qu'à une expression du folklore ?
- les langues nationales sont pauvres et ne méritent pas d'être promues, ni analysées et développées.

Le bilinguisme identitaire, appliqué à tous les niveaux, serait un facteur promoteur des langues nationales et des langues officielles. Cette promotion respecterait l'importance culturelle, identitaire, politique et économique de chaque groupe de langues. Au Cameroun, le bilinguisme identitaire est observable en milieu rural. L'instituteur peut et doit utiliser la langue nationale et la LO1 du milieu pour enseigner et éclaircir les données non comprises par les élèves. L'élève évolue ainsi en côtoyant deux langues au cours de son enfance : la langue maternelle et la première langue officielle.

En milieu urbain, le français domine sur toutes langues, et le bilinguisme identitaire reste fortement à promouvoir et à conseiller aux parents, instituteurs et

élèves. Dans les familles exogamiques, les parents décident parfois de n'utiliser que le français pour permettre une meilleure communication au sein de la famille. Pour ces derniers, la langue maternelle devient le français, même s'ils communiquent par le biais d'une autre langue locale par la suite. En plus, d'après Adopo et al (1977 : 17), ce qui favorise également l'immersion de l'enfant dans la culture francophone est le fait que les parents

inscrivent leurs enfants dans les écoles où la langue d'enseignement est le français. Certes le père et la mère à domicile utilisent la langue de leur choix, le français devient impératif pour la socialisation et la scolarisation de leurs enfants qui, par conséquent, compteront cet outil comme langue maternelle.

En milieu urbain, le bilinguisme identitaire reflète plutôt un changement de code selon le milieu dans lequel l'on se trouve. Malheureusement, la langue maternelle reste marginalisée. Même les médias ne font pas des langues nationales que dans des émissions ciblant une certaine catégorie de personnes dites non alphabètes ou non citadines.

La promotion du bilinguisme identitaire valorise aussi bien la culture étrangère que celle du terroir. Tout enfant peut ainsi acquérir une identité culturelle véhiculée par sa langue maternelle et apprendre une culture étrangère véhiculée soit par le français, soit par l'anglais.

Le bilinguisme identitaire et la promotion d'un biculturalisme n'est que la résultante des différentes propositions d'aménagement linguistique et politiques linguistiques et culturelles de l'Afrique et du Cameroun. Les politiques linguistiques et culturelles de l'Union Africaine ont été révisées au cours des années.

2.2.2. Politiques culturelles africaines

Dans la plupart des discussions sur le statut des langues africaines, nous remarquons une expression constante dans le discours des spécialistes en matière de langues en général et des langues africaines en particulier : c'est la promotion et la revalorisation des langues et partant de là celle des cultures.

Il est question dans cette section d'examiner l'évolution des politiques culturelles et linguistiques. Nous serons à même de dégager les différences et les similitudes dans la valorisation réelle de ces deux groupes, même si elles sont étroitement liées : langues et cultures.

2.2.2.1. Politiques culturelles de l'Union Africaine

L'effet le plus pervers du statut de domination des langues importées est la marginalisation des langues africaines et l'attitude négative qui s'est développée par rapport à leur utilisation dans certains domaines.

(Ayo Bamgbose, 1980).

La colonisation des pays africains a favorisé la méfiance de ceux-ci vis-à-vis des langues africaines et leur assimilation à la culture occidentale. Les politiques linguistiques des colons n'ont pas été les mêmes. Les Anglais géraient leurs colonies de façon paternaliste et les Français de manière assimilationniste. Dans les deux cas, ces colonisations l'avaient et ont toujours pour but la déculturation des peuples colonisés. Les africains devaient devenir totalement ou partiellement des Français ou des Anglais.

Ce n'est qu'après les indépendances que les Africains ont pris conscience de la lutte mener pour sauvegarder leurs propres cultures. C'est la raison pour laquelle la Charte Culturelle de l'Union Africaine a été initiée en juillet 1976 pour revaloriser et réhabiliter les cultures et les langues africaines. Au sortir de la colonisation, les Chefs d'Etats et de Gouvernement de l'Organisation de l'Unité Africaine avaient été guidés pour sa conception par :

- La déclaration des principes de la Coopération Culturelle internationale en 1966,
- le Manifeste culturel panafricain d'Alger en 1969,
- la Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique en 1975.

Les balises étaient posées pour amener les Africains à être plus conscients et fiers de leurs traditions, modes de vie et de pensée. D'après la Charte culturelle (1976 : 1) dans son préambule :

Toute politique culturelle africaine doit nécessairement permettre au peuple de s'épanouir pour plus de responsabilité vis-à-vis du développement de son patrimoine culturel.

La Charte de la renaissance culturelle de janvier 2006 insiste et ajoute des éléments liés à la culture, à sa promotion et à sa sauvegarde même en temps de guerre. Déjà, dans son préambule, il peut y être lu :

GUIDES PAR:

L'Acte constitutif de l'Union africaine :

la Déclaration universelle des principes de la Coopération culturelle internationale adoptée par la quatorzième session de la Conférence générale de l'UNESCO en 1966;

le Manifeste culturel panafricain d'Alger (1969), et par la Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique organisée par l'UNESCO en collaboration avec l'Organisation de l'Unité africaine tenue à Accra en 1975;

la Charte africaine des droits de l'Homme et des Peuples de 1981 ;

la Convention Internationale sur la protection des biens culturels en cas de conflit armé (1954) et ses protocoles additionnels ;

la Convention concernant les mesures à prendre pour interdire et empêcher l'importation, l'exportation et le transfert des propriétés illicites des biens culturels (1970) ;

la Convention pour la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (1972) ;

la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001) ;

la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) ;

la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005) ;

la Décision du Sommet de l'OUA portant création de l'Académie africaine des langues, Lusaka (Zambie), 2001 ;

(Charte culturelle, 2006 :1)

Les Etats africains actualisent la charte au contexte actuel. Celui de la globalisation, du développement à travers leurs propres ressources, de la revalorisation du Noir et surtout du renforcement de l'unité en Afrique malgré la diversité apparente. La Charte Culturelle dans ses objectifs, se veut être claire quant aux actions qu'elle projette réaliser. Ceux-ci (2006 : 6) sont entre autres :

Article 3

- a) affirmer la dignité de l'homme africain et de la femme africaine ainsi que le fondement populaire de leur culture;
- b) promouvoir la liberté d'expression et la démocratie culturelle qui est indissociable de la démocratie sociale et politique ;
- c) promouvoir un environnement propice permettant aux peuples africains de maintenir et de renforcer le sens et la volonté de progrès et de développement ;
- d) Préserver et promouvoir le patrimoine culturel africain à travers la conservation, la restitution et la réhabilitation;
- e) combattre et éliminer toutes les formes d'aliénation, d'exclusion et d'oppression culturelle partout en Afrique ;

- f) encourager la coopération culturelle entre les Etats membres en vue du renforcement de l'unité africaine à travers l'usage des langues africaines et la promotion du dialogue entre les cultures;
- g) intégrer les objectifs culturels aux stratégies de développement ;
- h) encourager la coopération culturelle internationale pour une meilleure compréhension entre les peuples à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Afrique ;
- i) promouvoir dans chaque pays la vulgarisation de la science et de la technologie, y compris les systèmes traditionnels de savoir, condition d'une meilleure compréhension et préservation du patrimoine culturel et naturel ;
- j) renforcer le rôle de la culture dans la promotion de la paix et de la bonne gouvernance ; développer toutes les valeurs dynamiques du patrimoine culturel africain qui favorisent les droits de l'homme, la cohésion sociale et le développement humain ;
- k) doter les peuples africains de ressources leur permettant de faire face à la mondialisation ;

Article 4

Les Etats africains, pour atteindre les objectifs énoncés à l'article 3 , affirment solennellement les principes suivants:

- a) accès de tous les citoyens à l'éducation et à la culture;
- b) respect de la liberté de créer et libération du génie créateur du peuple,
- c) respect des identités nationales et régionales dans le domaine de la culture et celui des droits culturels des minorités;
- d) renforcement de la place de la science et de la technologie, y compris les systèmes endogènes de connaissance, dans la vie des peuples africains en incluant l'usage des langues africaines;
- e) échange et diffusion des expériences culturelles entre pays africains.

La promotion, la sauvegarde, la divulgation et le développement de/par la culture passe par l'éducation des populations et surtout celle des jeunes. L'enseignement de la culture ne serait donc que la continuité de décisions prises dans la Charte Culturelle. Quant au développement de l'Afrique, Chumbow (2007) préconise qu'il soit abordé en associant la culture et la langue. Tout peuple ancré dans sa culture et conscient de sa richesse se développe plus facilement.

En promouvant la culture, L'OUA valorise et promeut à travers elle les langues africaines. Nous avons à titre d'exemples, le Plan d'Action Linguistique de l'OUA en 1986 et en 1993, le Programme Régional pour la Collection et l'Etude des traditions orales en Afrique Subsaharienne (Harare). Il existe aussi des institutions de développement des langues et cultures telles que le Bureau Interafricain des Langues (BIL) de l'OUA à Kampala en Ouganda (actuellement dissout), le Centre d'Etude Linguistique et Historique pour la Tradition Orale (CELHTO) de Niamey au Niger, et le Centre Régional de Recherche et de Documentation sur les Traditions pour le

Développement Orales et les Langues Africaines (CERDOTOLA) à Yaoundé au Cameroun. N'oublions pas la part active de l'UNESCO dans cette promotion.

Cependant, malgré les progrès observés depuis la création de la Charte Culturelle et autres, il est nécessaire que le gouvernement et la société civile s'engagent à réaliser rapidement les objectifs qu'ils se sont fixés dans les différentes déclarations. Aucun peuple ne s'est développé à travers une langue étrangère. La langue étrangère véhicule généralement une culture étrangère. C'est pour annihiler la suprématie des cultures dites supérieures sur celles dites inférieures que les thèmes régulièrement émis dans les différentes résolutions sont les suivants :

- L'utilisation des langues africaines dans l'enseignement et l'apprentissage est fortement recommandée parce qu'elle rend la transition de l'école à la maison plus naturelle, et l'éducation formelle accessible à un plus grand nombre d'enfants en âge d'aller à l'école.
- L'éradication de l'analphabétisme à travers des programmes d'alphabetisation des masses ne peut être atteinte sans l'utilisation des langues locales. Les gouvernements africains doivent donc faire de l'utilisation de ces langues la pierre angulaire de leur politique linguistique.
- Les langues partenaires devraient continuer à jouer un rôle dans l'enseignement secondaire et supérieur, dans la vision d'une politique de bilinguisme planifié. Leur rôle serait d'être co-vecteur d'enseignement.
- En vue de garantir leur concrétisation effective, ces politiques devraient être appuyées par une législation nationale, et un plan d'action spécifiant le chronogramme, les modalités et les agents ou les structures de mise en œuvre devrait être élaboré.

Les cultures et les langues européennes sont effectivement implantées en Afrique et elles font partie des répertoires culturels et linguistiques disponibles aux intellectuels africains. La politique culturelle et linguistique de l'Union Africaine a permis une re-programmation des disciplines dans les écoles primaires, secondaires et universitaires au Cameroun. Nous notons néanmoins qu'aucune mesure contraignante pour les Etats membres de l'Union Africaine n'a encore été entreprise.

2.2.2.2. Politiques linguistiques et culturelles camerounaises

2.2.2.2.1. Période pré-coloniale

Avant la colonisation, les langues nationales constituaient les seuls outils linguistiques de communication et de socialisation au sein d'une communauté linguistique donnée et même à l'extérieur. La tradition orale de l'époque favorisait le lien entre la langue et la culture africaines. Toute transmission des savoirs, rites et autres connaissances culturelles/traditionnelles se déroulait en langue locale. La langue maternelle était l'élément *sine qua non* de la culture camerounaise.

L'arrivée des missionnaires n'a pas brisé cet équilibre et rompu les liens séculairement établis. Raison pour laquelle Chumbow (1980) décrit l'arrivée des missionnaires presbytériens au Cameroun comme un facteur d'enracinement et d'enseignement des langues et des cultures nationales. L'arrivée des missionnaires tels que Alfred Saker et Joseph Merrick en 1841 sur les côtes du Wouri, façonne un nouvel aspect aux langues et aussi aux cultures. La mise par écrit des langues devient un élément qui permet l'enseignement de ces dernières tout en évangélisant les peuples indigènes et en respectant leurs modes de vie. La Mission Presbytérienne Américaine s'établit au Cameroun méridional en 1885, avant de pénétrer à l'intérieur du pays. Les missionnaires apprennent le duala et le bulu afin d'évangéliser les peuples à travers leurs propres langues maternelles. Ils traduisent la Bible en ces langues et procurent par la même occasion un alphabet écrit qui sert pour la rédaction d'autres éléments de communication. (Chumbow, 1980).

La politique linguistique des missionnaires est celle de l'instruction des enfants en langue locales. Ceux âgés de deux à huit ans doivent apprendre la langue maternelle avant d'accéder aux classes supérieures pour affronter une autre langue telle que l'anglais. Cette promotion et reconnaissance des langues nationales permettent celles des cultures locales. Les Camerounais intégrés dans leurs cultures avaient une identité culturelle bien marquée.

D'après Kange Ewane (1985 :78) :

[...]nous nous croyons en droit d'affirmer que le Cameroun précolonial a connu dans ses différentes régions sa culture d'abord comme éducation, sous la forme d'initiation, puis comme domestication et embellissement de son milieu physique.

C'est cela qui caractérise le patrimoine culturel camerounais. Simplement il subsiste une question, « *ce patrimoine est-il maintenu de génération en génération jusqu'au Camerounais actuel ?* »

2.2.2.2..2. Période coloniale

La découverte du Cameroun par les Portugais lui confère le nom de « Rio dos Camaroes », c'est-à-dire la rivière des crevettes. Ensuite, viennent les Allemands qui placent le Cameroun sous protectorat en 1884 et le dénomment Kamerun (Cameroun).

2.2.2.2.1. Période allemande

D'après Stumpf (1979), les missionnaires Baptistes en quittant le Cameroun, ont abandonné toutes les écoles et les Eglises sans déléguer des indigènes pour s'en occuper. Le gouvernement colonial remplace les premiers missionnaires par les indigènes. La Mission de Bâles exige au gouvernement des garanties afin qu'elle gère librement et à sa guise l'enseignement et la religion au Cameroun. Ainsi, elle reprend cet héritage en 1886 et poursuivent l'enseignement des langues nationales, notamment du duaùlà, du bulu et autres. La culture continue à être transmise à travers les langues locales dans les écoles. Mais le gouvernement colonial ne supporte plus de ne pas intervenir dans l'enseignement et demande aux Bâlois d'intégrer la langue allemande dans les écoles en 1891 à travers le décret de Von Zimmerer. Ceci se déroule timidement parce que les Bâlois ont une autre préoccupation, gagner du terrain vers l'intérieur. C'est pourquoi en 1894, ils réussissent à ouvrir une école à Edéa où ils dispensent l'enseignement du basaa. (Stumpf, 1979)

En 1895, le gouverneur Von Put-Kamer exige des Bâlois l'abandon de l'enseignement de toutes les langues locales au profit de l'allemand ; ce qui provoque une vive tension entre le gouvernement et les Bâlois. Malgré cette tension, le Gouvernement allemand vote une première loi sur l'éducation qui impose l'allemand comme unique langue de l'éducation et d'enseignement tandis que les langues locales ne doivent intervenir que dans la religion. Les Bâlois ne respectant pas toujours cette loi, le Gouverneur Von Put Kamer décide de la fermeture de toutes les écoles qui enseignent les langues maternelles en 1901. Une guerre ouverte se

déclare ainsi entre les populations locales, les missionnaires et le gouvernement. (Stumpf, 1979)

Le gouverneur Théodore Seitz, remplaçant de Von Put Kamer, adopte plutôt la souplesse dans le domaine de l'enseignement. Il signe un arrêté concernant la réglementation des écoles le 25 avril 1910. Dans cet arrêté, chaque partenaire éducatif doit choisir la langue d'enseignement qu'il va utiliser dans son école : l'allemand ou les langues vernaculaires. Les écoles catholiques adoptent l'allemand ; les protestants optent pour le bilinguisme, mais la langue utilisée dans les écoles publiques demeure l'allemand.

Les Bâlois arrivent chez les Bali où ils développent le *muṅgaka*. Avant la colonisation franco-britannique, quatre langues ont été écrites et enseignées : le *duaùlaù*, le *bulu*, le *basaa* et le *muṅgaka*. (Assoumou, 2007)

De tout ce qui précède, il apparaît que sous l'égide de l'Allemagne, la *culture nationale* camerounaise continuait à être diffusée et promue à travers les langues nationales. Les Camerounais vivent leur culture au quotidien, sans aucun préjugé. Mais, le changement de colons entraîne une nouvelle politique coloniale et une nouvelle ère.

2.2.2.2.2. Période franco-britannique

Le Cameroun a été divisé en deux et mis sous mandat français et anglais le 04 mars 1916 après la défaite allemande lors de la Première Guerre Mondiale.

2.2.2.2.2.1. Partie française

Les Français connaissent d'avance la politique qu'ils appliqueront en matière de culture et de langue. Après le partage du Cameroun intervenu le 06 mars 1916, les Français ouvrent à nouveau les écoles abandonnées par les missionnaires bâlois et y affectent des missionnaires français. Un an plus tard, le nombre d'écoles passe de vingt deux à cent cinquante. Leur politique consiste à opérer une très large diffusion de la langue et de la culture françaises en peu de temps. Les textes officiels organisant cet enseignement précisent ouvertement que cette politique les tend à barrer la voie au pidgin english et à l'allemand. Aucune mention n'est faite des cultures et des langues nationales. En 1920, une première loi est signée par le Haut

Commissaire de la République française au Cameroun, Jules Carde : « *Aucune école ne sera autorisée si elle ne dispense ses leçons en français.* »

Cette loi s'adresse aux presbytériens américains et à la mission protestante française qui, dès son arrivée, a repris les écoles abandonnées par les Bâlois afin de poursuivre l'enseignement en langues nationales dans les écoles de la côte. En décembre 1920, le Gouverneur Général de l'Afrique Equatoriale Française (AEF), Victor Augagneur décrète la prohibition de toutes les langues africaines dans le territoire (Stumpf, 1979). Cette décision relègue ainsi les langues et cultures nationales. Au second plan tout en les infériorisant. Mais, la résistance vient des Américains puisque, d'après Assoumou (2007), en juillet 1921, les presbytériens américains publient dans le journal « MEFOE » (bulu) l'annonce de l'ouverture, un mois plus tard, d'une nouvelle école « bulu » à Elat. Le Haut Commissaire Jules Carde prend cette annonce comme une déclaration de guerre et décide de la fermeture de toutes les écoles enseignant le bulu dans le Sud Cameroun. Cette idéologie est confirmée dans la lettre circulaire gouvernementale de Jules Carde du 8 décembre 1921 :

[...] Nulle école ne peut fonctionner si l'enseignement n'y est donné en français. Cette disposition n'a pas besoin de justification. Entre les indigènes et nous, n'existera un lien solide que par l'initiation des indigènes à notre langue.

Cette décision amène les presbytériens américains à saisir la Société des Nations (SDN). Laquelle confie la résolution de ce conflit à la Mission Française ayant à sa tête le Pasteur Elie Allegret. Ce dernier obtient du Gouverneur un moratoire de trois ans pouvant permettre aux presbytériens de se conformer à la nouvelle législation. Entre temps, le roi Njoya, n'ayant pas obtenu l'aide demandée aux Allemands, commanda à ses artisans de fabriquer des caractères moulés pour mettre sur pied une imprimerie à Fouban en 1920. Le lieutenant Clapot, opposé à cette idée, combattit le roi qui fut obligé de faire fondre tous ses caractères. De même, les écoles qui enseignaient le shupamen (langue des Bamoun) en utilisant l'alphabet de Njoya sont détruites. D'après Stumpf (1979), le général français chargé de l'administration territoriale, Aymerich, signe un arrêté le 15 août 1921 organisant l'enseignement et l'utilisation des langues :

- l'école du village où l'enseignement du français met l'accent sur les leçons d'hygiène et d'agriculture;
- l'école régionale où l'enseignement du français est méthodique et précis;
- les cours d'adultes dans lesquels l'alphabétisation se déroulait en français.

En 1923, le gouvernement français publie l'arrêté Carde-Marchand qui met fin au moratoire accordé aux presbytériens. Cet arrêté précise que le Français est la seule langue d'enseignement et l'usage de toute autre langue est proscrit dans les salles de classe. Le même arrêté permet néanmoins le déroulement du culte en langue locale. Les établissements dans lesquels se forment les évangélistes et où sont dispensés les cours de doctrine religieuse, les dirigeants n'y admettent pas les craies, les tableaux, les cahiers, les stylos à bille, etc.

Toutes ces lois françaises combattant l'enseignement des langues camerounaises sont accompagnées de mesures contraignantes qui ont fini par amener les missionnaires à ne plus enseigner que le français. En excluant les langues locales des écoles et de certaines activités quotidiennes, procèdent à la rature culturelle des Camerounais.

La culture française devient dès cette époque celle des Camerounais de la partie française. Ces derniers combattent pour sa promotion et oublient la leur. Les multiples décrets visant l'assimilation des Camerounais à la culture française ont eu l'impact escompté puisque la majorité des Camerounais, pour des raisons économiques, de prestige et de domination, ont abandonné leurs cultures et leurs langues nationales, leur identité culturelle, au profit de la culture française.

Pie Claude Ngumu (1985 :20) précise :

Il y a eu effectivement un moment tragique de rupture d'avec notre fondement culturel naturel, rupture qui s'est doublée en même temps de l'imposition par l'extérieur de schèmes culturels et civilisationnels allogènes, dans nos sociétés. Ces modèles, nous les avons intériorisés, parce qu'ils nous ont été enseignés à l'école, et nous continuons de les enseigner encore aujourd'hui à nos enfants.

L'adoption de la culture française a fait de la majorité des Camerounais des acculturés. Les cultures camerounaises et africaines ayant été mésestimées par les étrangers, il s'en est suivi leur dépréciation et une dégradation favorisées par les lois décrétées par les colons français. C'est pour cette raison que chaque partie du Cameroun était gérée de manière à ne pas prendre en compte les cultures du terroir.

2.2.2.2.2.2. Partie britannique

Après le partage du Cameroun, les Anglais ne se manifestent pas vite dans la gestion des affaires publiques dans le « Southern » et le « Northern » « Cameroon » qui sont rattachés à l'administration centrale du Nigéria. En 1919, les missionnaires Bâlois reviennent dans le « Southern Cameroon » et reprennent l'enseignement du duala, du mungaka (bali), du bakweri et du bakosi. Après une légère résistance de la part de la population, ils traduisent la Bible en bakosí.

En nous référant à Stumpf (1979), c'est en 1925 que le « Educational Board » du Nigéria publie le premier arrêté important organisant l'enseignement dans le « Southern Cameroon ». Cet arrêté suggère que l'anglais soit enseigné à l'école aux côtés des langues locales. Cependant, seules les écoles anglophones bénéficient à partir de cette date d'une subvention du gouvernement britannique. Ceci n'empêche pour autant pas les missionnaires Bâlois de continuer à enseigner les langues locales avec beaucoup d'ardeur. Aussi, le gouvernement colonial britannique ouvre-t-il de nombreuses écoles de langue anglaise. En plus des subventions gouvernementales, il institue une prime de passage à l'examen officiel par l'élève de langue anglaise. Ceci poussa certains missionnaires à ouvrir et à déclarer les écoles de langue anglaise. En 1958, le gouvernement autonome du Dr. E.M.C Endeley décide d'interdire l'enseignement des langues camerounaises dans cette partie du pays.

Les Anglais, tout comme les Français, ont fini par exclure les langues des écoles. Les populations ont continué à exprimer leurs cultures quoique cloisonnées. La culture a continué à être promue et la langue est restée pour eux le meilleur véhicule de celle-ci. L'usage de l'« indirect rule » a permis une meilleure sauvegarde des schèmes culturels des populations du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

2.2.2.2.3. Période post-coloniale

La période post-coloniale est marquée par les indépendances des pays africains. Au Cameroun, le français et l'anglais sont adoptés comme langues officielles pour parer au multilinguisme.

Depuis 1985, plusieurs textes de lois favorisent l'insertion des langues nationales dans le système éducatif et en partie des cultures nationales. Ces cultures et langues sont reconnues comme nationales. À ce titre, elles sont à promouvoir et à

protéger. Comment protéger et promouvoir les cultures et les langues locales si elles ne restent qu'à l'état oral et si les enfants ne les 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'État, fondé sur la richesse que constitue notre diversité culturelle.

(Ahidjo, 1980)

En 1985, le Ministère de l'Information et de la Culture organise deux semaines culturelles pour la promotion et la reconnaissance de l'identité culturelle camerounaise. La première est réservée aux spectacles mettant en exergue les variétés culturelles camerounaises comme les danses, le théâtre, les expositions, etc. ; la deuxième est consacrée au colloque donc le thème était « L'identité culturelle Camerounaise ». Les participants ont exploré tous les rapports et les conséquences entre identité culturelle et le Camerounais d'aujourd'hui. Plus particulièrement, les aspects suivants ont été examinés : culture et philosophie, culture et livres, culture et histoire, culture et langue, etc.

Les différentes recommandations issues de ces assises sont entre autres :

1. Au Ministère de l'Information et de la culture

- [...] a) Que 80% des émissions, des radios provinciales soient dans les principales langues nationales parlées dans ces provinces.
- b) Que la presse rurale en langues nationales soit mise en exécution immédiatement à partir des expériences déjà opérationnelles en la matière. Une collaboration avec les institutions de recherche linguistique faciliterait cet effort.

1. Au ministère de l'Éducation nationale

- a) Qu'il s'engage résolument et explicitement dans la voie d'intégration des langues nationales dans notre système éducatif afin d'offrir aux jeunes Camerounais la possibilité d'une inculturation nationale réelle ;
- b) Qu'il lève l'interdit sur l'utilisation orale des langues nationales dans nos écoles ;
- c) Que les cours de linguistique africaine soient introduits dans les ENI-ENIA pour préparer les futurs enseignants du primaire à répondre aux besoins d'introduction de nos langues dans les écoles maternelles et primaires ;
- d) Que l'initiation à la science et à la technologie à partir de l'héritage local en la matière, soit introduite dans notre système éducatif dès l'école maternelle et que l'utilisation des langues nationales à cet effet soit vivement encouragée ;
- e) Qu'une épreuve en langues nationales soit inscrite désormais au BEPC et au GCE O Level.

2. Au Ministère de l'Enseignement Supérieur

a) Dans le cadre de l'Université

1. Que la Licence de linguistique soit réintroduite dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines pour permettre la formation d'un personnel capable de répondre aux multiples besoins du développement des langues nationales ;
2. que des cours de linguistique africaine soient introduits à l'ENS pour permettre aux futurs enseignants du secondaire de répondre aux besoins de l'introduction des langues nationales dans les programmes ;
3. que dans le cadre actuel du développement des filières spécialisées dans les facultés, il soit créé un institut de linguistique appliquée [...]

Concernant la culture, la création d'un Ministère de la culture a été suggérée. La majorité des autres recommandations portaient sur les langues nationales, un des véhicules de la culture, un des moyens d'expression de l'identité culturelle mais pas l'identité culturelle à part entière.

Néanmoins, quelques recommandations ont été appliquées. Les cultures sont prises en compte par :

- la création du Ministère de la culture avec une politique culturelle axée sur l'art (poterie, artisanat, peinture, cinéma, danse, langues),
- la programmation d'une discipline de *culture nationale* par le MINEDUB,
- la résolution d'enseigner les langues et les cultures dès l'année académique 2008/2009 par le MINESEC,
- le projet de création d'une filière et d'un Institut de Langues et Cultures Camerounaises à l'Université de Yaoundé 1 (Ecole Normale Supérieure).

Les lignes qui suivent renseigneront sur les différentes évolutions en matière de langues et de cultures.

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 privilégiés 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 modifiée, 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 stipule :

L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'Éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

À cette fin, il

- [...]

- Veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles 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 indiquant la manière dont elles seront enseignées n'est faite. De ce fait, le bilinguisme institutionnel est promu de même que celui identitaire au Cameroun. Au sein du bilinguisme identitaire, le côté des langues nationales est pris en compte à travers

Deux articles font allusion aux langues camerounaises dans la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun n° 98/004 du 14 avril 1998. D'abord, l'article 5 prévoit cette disposition:

Article 5

Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs : [...] 4) la promotion des langues nationales ;

Puis l'article 11 déclare:

Article 11

1) L'État assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de L'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

À cette fin, il [...] veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et des langues nationales.

En 2002, un décret présidentiel crée des inspections primaires provinciales dans l'article n° 2002/004 du 04 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Éducation 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'Éducation 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 et cultures nationales fonctionneraient-elles si des inspections départementales et d'arrondissement, les concernant, n'existent pas encore ? Le Ministère de l'Éducation de Base, principal agent de l'extension de l'enseignement a déjà produit des programmes d'enseignement de la culture depuis 2000 et participé au recyclage des instituteurs (Voir annexes 8, 9, 10, 11, 12). Le Ministère de la culture en partenariat avec l'UNESCO organisent des vacances au cours desquelles sont enseignées les langues nationales. Le MINESEC en partenariat avec le MINESUP organise des colloques dans l'optique de mieux peaufiner le contenu et les méthodes d'enseignement des langues et cultures au secondaire (colloque sur la sensibilisation des populations sur l'enseignement des cultures et langues nationales, 2007). Des Inspecteurs Provinciaux de langues et cultures nationales sont nommés pour aider dans l'établissement d'un fichier qui concrétiserait l'enseignement des langues et cultures nationales au secondaire.

2.2.3. Aménagement linguistique en contexte camerounais

Toutes les études prescriptives sur les langues nationales au Cameroun portent essentiellement sur l'aménagement de ces dernières. Nous examinons dans cette section les différentes propositions afin d'en tirer des leçons et dans la mesure du possible, d'en établir les limites. Ces limites présentées en fin de chaque proposition exposent plus clairement les raisons de notre démarche dans la

concrétisation de l'enseignement de la *culture nationale* et même des langues nationales, véhicules de celle-ci. Une question persiste, l'aménagement linguistique va-t-il de pair avec l'aménagement culturel ?

Afin de proposer des modèles de gestion linguistiques et d'enseignement fiables, des linguistes ont étudié le milieu multilingue et pluriculturel camerounais. Grâce à eux, trois modèles ont été proposés : le trilinguisme, le quadrilinguisme et le quadrilinguisme étendu.

2.2.3.1. Le trilinguisme

Le trilinguisme est né dans l'optique d'un aménagement linguistique approprié aux pays multilingues. En milieu multilingue africain, l'éducation a quatre principaux volets : « *literacy, national language education, mother tongue education and official (foreign) language teaching.* » (Tadadjeu, 1980 : 1).

Toutes ces quatre composantes que sont l'alphabétisation, l'éducation dans les langues nationales, l'éducation dans les langues maternelles et officielles sont liées. L'alphabétisation, dans les années 1970 et 1980 a bénéficié d'un développement écrit des langues nationales ; cependant le taux d'alphabétisation restait plus ou moins égal à 70%. (Tadadjeu, 1982). Il est à noter que de nos jours, ce taux est drastiquement en baisse aussi bien e ce qui concerne les langues officielles que les langues nationales. Ce qui n'encourage pas une instruction en langues camerounaises.

Pour une éducation dans les langues nationales, il fallait opérer un choix des langues dans les milieux multilingues, tout en évitant des conflits ethniques à l'intérieur du pays. Pour pallier ces problèmes, une planification de l'enseignement des langues en contexte multilingue est le principal but que se fixent Chumbow (1980) et Tadadjeu (1982). Les langues nationales doivent être enseignées pour remplir des fonctions sociales et administratives prestigieuses.

L'éducation dans les langues consiste à l'usage de la langue pendant le cours et à l'apprentissage informel de la langue seconde (qui peut être une langue nationale ou une langue étrangère) dans un contexte multilingue.

C'est pourquoi le modèle de trilinguisme développé par Chumbow (1980) et Tadadjeu (1982) repose sur l'utilisation des langues nationales et des langues

officielles dans l'enseignement. L'écolier débute sa scolarisation avec sa L1, qui est sa langue maternelle, évolue ensuite vers la LO1 et achève par sa LO2. Le modèle repose sur l'utilisation des langues maternelles dès les premières années du primaire. La première langue acquise est la langue nationale, il s'ensuit une transition vers la LO1 et enfin s'étend à une langue nationale d'ouverture.

C'est dans cet esprit que Tadadjeu et al. (1990) ont élaboré des modèles pour faciliter l'application du trilinguisme. Ces modèles sont expérimentés au sein du Projet de Recherche Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA).

De ce fait, le trilinguisme extensif est la politique linguistique clé qui a permis la mise sur pieds de l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales. Il a un réel impact sur l'enseignement au Cameroun. L'enseignement qui débute par les langues nationales est surtout applicable dans les milieux homogènes où tous les enfants ont pour première langue, leur langue maternelle. Ces derniers, dans la majeure partie des cas, partagent une même langue avec leurs maîtres.

Limites du trilinguisme

Pour le milieu urbain, prendre le risque d'employer une seule langue nationale pour l'enseignement, reviendrait pour certains, à offenser les locuteurs des autres langues en présence dans la salle de classe. Prendre aussi toutes les langues en considération comme le déclare Tadadjeu (1985) est un programme difficilement réalisable en milieu urbain. Cependant, commencer par une langue nationale donnée afin d'étendre les connaissances acquises dans cette langue aux autres langues en présence dans la salle de classe serait une solution. D'après Assoumou (2000 :23) les lacunes relevées sont de plusieurs ordres :

- a) Un caractère trop « extensif »
- b) Une banalisation du statut de la deuxième langue officielle :
- c) Un déséquilibre fonctionnel entre langue maternelle et première langue officielle : En consacrant l'essentiel de la langue maternelle au début scolaire, le trilinguisme extensif ne garantit pas sa maîtrise par les enfants.
- d) Une conceptualisation trop complexe de la pédagogie
La langue de flexibilité
- e) Un intérêt trop prononcé pour le calcul; peu d'intérêt pour les activités d'éveil
- f) Une ignorance préjudiciable de l'oral dans l'application du modèle.

Qu'à cela ne tienne, les modèles de Chumbow (1980) et de Tadadjeu (1982) servent de base pour un choix de langues pour l'enseignement de la *culture nationale*.

2.2.3.2. Quadrilinguisme

Le quadrilinguisme provient d'une critique établie par Tabi Manga (2000) sur le trilinguisme extensif. En effet, d'après Tadadjeu Maurice, le trilinguisme extensif n'établit pas clairement une distinction entre les langues maternelles et les langues véhiculaires. Il est donc difficile de prôner une intégration nationale avec cette absence de clarté.

L'insuffisance observée par Tabi Manga (2000) est d'ordre sociologique. La non prise en considération des langues véhiculaires maintient la supériorité des langues officielles sur les langues nationales. Le français devient la langue véhiculaire utilisée pour la communication entre Camerounais, au détriment des langues nationales.

L'approche du trilinguisme n'a pas tenu compte de cette évolution sociolinguistique (français et les populations camerounaises), tout se passant comme si le marché national de la communication n'était pas soumis à des fluctuations substantielles en fonction de la demande et de l'offre.

(Tabi Manga, 2000 : 183)

Le quadrilinguisme prend en compte toutes ces évolutions tout en considérant l'influence de l'enseignement/apprentissage du français en contexte multilingue. Il considère l'inégalité dans les statuts et les fonctions des langues en présence sur un territoire donné. Certaines remplissent de grandes fonctions de communication intra- et extra-ethniques et évoluent jusqu'à atteindre le statut de langue véhiculaire. D'autres sont restreintes à une utilisation familiale ou clanique.

Pour que le quadrilinguisme soit applicable, Tabi Manga (2000 : 185) divise les langues nationales en quatre strates :

- La première strate est constituée des langues maternelles. Celles-ci assurent la communication au sein des familles.
- La deuxième strate rassemble des langues communautaires. Ces dernières sont importantes par rapport au nombre de locuteurs natifs. Elles peuvent constituer le vivier des langues qui devraient jouer un rôle proprement national.
- La troisième strate comporte des langues véhiculaires. Elles mériteraient l'appellation de « langues véhiculaires nationales, en raison de leur appartenance à des grandes familles linguistiques africaines, jouant un rôle régional ou sous-régional du fait de leur transnationalité.
- La quatrième strate identifie les langues internationales qui fonctionnent comme langues officielles de travail dans tous les aspects de la vie nationale.

Le quadrilinguisme peut être pris comme une partie du trilinguisme extensif qui spécifie les langues véhiculaires qui seraient choisies dans le cas où le gouvernement opérerait de manière claire pour une insertion des langues et cultures nationales dans l'enseignement. Tandis que le quadrilinguisme prône l'usage et l'enseignement de toutes les langues en présence dans une région, le trilinguisme opte pour une généralisation de l'enseignement des langues nationales. Tous ces modèles transitent vers un usage et enseignement traditionnel où le français et l'anglais restent les langues dominantes. Le quadrilinguisme, en prônant l'enseignement des langues véhiculaires, n'entraînerait-il pas la mort des langues maternelles et communautaires tout en promouvant exclusivement les langues officielles étrangères, et surtout le français ?

Limites du quadrilinguisme

Si on s'en tient aux affirmations de Tabi Manga (2002 : 125), les 248 langues camerounaises (Dieu et Renaud, 1983) seraient réduites à moins d'une vingtaine. Les deux cent restantes vouées à demeurer des langues réservées au folklore, dont la mort n'inquiéterait que les locuteurs natifs encore attachés à celles-ci. Selon Assoumou (2008), les aménageurs linguistiques devraient réfléchir à une expérimentation du quadrilinguisme dans lequel les langues véhiculaires et les autres langues sont prises en considération tout en respectant la différence de statut et de fonction. Les résultats d'une expérimentation du quadrilinguisme renforceraient les affirmations de Tabi - Manga (2002) selon lesquelles, pour une meilleure gestion des langues, il faudrait choisir celles véhiculaires. Car, où pourrait-on appliquer le quadrilinguisme sans pour autant heurter la susceptibilité de certains locuteurs natifs ? À partir d'une expérimentation du quadrilinguisme, un pourcentage d'utilisation des langues véhiculaires pourrait être établi ainsi que les niveaux et les classes dans lesquels ces langues seront utilisées.

2.2.3.3. Quadrilinguisme extensif

Assoumou (2008) propose une nouvelle orientation dans l'aménagement linguistique. Elle repose sur le fait que le Camerounais des temps modernes sera au moins "quadrilingue", d'où la dénomination *quadrilinguisme étendu*. D'après Assoumou (2008 :1) :

L'hypothèse s'appuie sur un certain nombre de principes sociolinguistiques et socio-pédagogiques cruciaux, en l'occurrence le multilinguisme national, le bilinguisme officiel, le plurilinguisme continental et le plurilinguisme planétaire, tout en reprenant les fonctions d'enracinement, d'ouverture et de flexibilité à son propre compte. Le *quadrilinguisme étendu* réaménage les orientations de Tadadjeu, se démarque de la taxinomie fonctionnelle de Tabi Manga et va au-delà de l'aspect essentiellement typologique de cette théorie pour proposer une planification linguistique à orientation éducative susceptible de constituer une base fiable d'aménagement dans l'optique d'une utilisation efficace des langues nationales en harmonie avec les langues partenaires non seulement dans l'enseignement scolaire, mais aussi à l'université.

Quatre langues au moins pourront être enseignées de la maternelle à l'université. Le quadrilinguisme prévoit l'enseignement d'une langue d'enracinement (la langue maternelle) et d'une langue d'ouverture (la LO1) au primaire, et l'introduction au secondaire de deux langues de flexibilité (LO1 et LN) au moins. Le tableau suivant résume clairement le déroulement de l'apprentissage et l'utilisation des langues.

Tableau 1 : Le quadrilinguisme extensif dans l'éducation scolaire

Maternelle et Primaire		Secondaire	Supérieur (2)
Enracinement	Ouverture	Flexibilité	Perfectionnement
Langue locale	Première langue officielle	Deuxième langue officielle Langue véhiculaire, langue usuelle	Langues officielles, langues véhiculaires, langues usuelles
Transmission des connaissances de l'héritage culturel local	Mobilité géographique, sociale, intellectuelle	Elargissement des possibilités linguistiques d'adaptation aux contextes divers	Perfection linguistique, spécialisation : maîtrise de la structure, du fonctionnement et de l'usage (expression orale et écrite).
Formation d'une identité symbolique	Formation d'une identité instrumentale	Renforcement de l'identité instrumentale	Consolidation de l'identité instrumentale
Participation au développement des communautés locales	Participation à la vie nationale et internationale	Participation à une multiplicité de contextes	Participation à la vie nationale et internationale
Enseignement des connaissances de base	Enseignement des connaissances spécifiques	Connaissances fonctionnelles	Connaissances fonctionnelles

(Assoumou, 2008 :14)

Limites du quadrilinguisme extensif

Le quadrilinguisme étendu s'appuie sur les données culturelles pour transmettre les langues. Simplement, aucune expérimentation n'ayant été faite en milieu plurilingue, nous ne pourrions pas affirmer que cet aménagement est le plus

approprié. Le milieu urbain étant plus hétérogène que le milieu rural dans lequel est extraite cette proposition d'aménagement.

Après l'examen des différents modèles d'aménagement linguistiques proposés par Chumbow (1980) et Tadadjeu (1982), Tabi Manga (2000) et Assoumou (2008), aucune prescription n'est faite par rapport aux cultures nationales. Les cultures nationales ne sont envisagées qu'à travers la langue nationale. Il n'existe pas de théories d'aménagement culturel au Cameroun. La culture n'est promue que partiellement. Néanmoins, grâce à ces aménagements linguistiques, un choix de langues pour l'enseignement de la culture en milieu plurilingue s'avère plus aisée.

Au terme de cet aménagement, nous pouvons conclure que toutes les langues doivent être enseignées, pas seulement celles qui sont dominantes mondialement ou nationalement, pour ne pas favoriser un 'bi-ethnocentrisme' constitué de la langue/culture dominante localement favorable au rejet d'une culture tierce. C'est ainsi que l'école doit participer à une demande plus diversifiée en langues.

2.2.4. Enseignement des cultures et langues

L'action d'instruire, d'apprendre, de montrer, de donner des préceptes dans une langue s'effectue de deux manières : orale et écrite. Ces deux manières constituent les deux principales formes de communication dans une langue donnée.

Tout en examinant les différents apports des théories d'enseignement des langues, comme dans la partie précédente, nous en relèverons les limites par rapport au milieu de notre enquête, le milieu plurilingue.

2.2.4.1. Enseignement oral des langues nationales

L'enseignement oral des cultures et des langues est un aspect pédagogique lié à l'expression de chaque actant pendant une séance de cours. Chaque culture et chaque langue pour les langues africaines encore à l'état oral.

Au cours des premières années d'expérimentation de l'enseignement des langues nationales, Akonga (1983) étudie l'usage des langues camerounaises à la maternelle et dans les écoles primaires. Ce travail innove dans la mesure où le chercheur parle du recours à la langue première dans le discours oral en langue seconde au niveau pédagogique. En marge des acquis de la psycholinguistique et de

la linguistique contrastive qui nourrissent la théorie générale du recours à la langue maternelle de l'élève, Akonga (1983) a étudié le jeu des langues dans la réalité scolaire en milieu semi-rural et rural et particulièrement dans le cadre de la pratique pédagogique.

La distinction effectuée se situe entre l'objectif fixé et les procédés didactiques mis en œuvre pour atteindre cet objectif pendant une discipline scolaire. Cette approche a permis de classer les diverses fonctions pédagogiques assumées par la langue maternelle au cours d'un enseignement oral. C'est à partir de ces conclusions que Messina Ethé (2002) affirme que les langues nationales sont systématisables dans les écoles primaires camerounaises. Les langues utilisées de manière informelle et anarchique dans les salles de classes méritent d'être prises en compte et ordonnées dans l'usage.

Les langues locales sont utilisées oralement afin d'expliquer les notions en langue française et en langue anglaise, dans différentes disciplines. Actuellement, il faudrait utiliser et/ou enseigner les langues nationales pour transmettre les connaissances non seulement linguistiques mais aussi culturelles.

Malheureusement, malgré les nouveaux programmes, l'enseignement de la *culture nationale* n'est pas encore effectif. Et lorsqu'il l'est, l'enseignant n'en connaît pas le contenu, la langue à utiliser, la manière de bien gérer les langues et cultures en présence. Heureusement, Assoumou (2007) propose un modèle d'enseignement des langues maternelles orales à utiliser pendant l'enseignement de la *culture nationale*. Dans sa proposition, il inclut les éléments culturels liés à la littérature orale et qui complètent ceux proposés par Mba et Tadadjeu (2002) et Messina Ethé (2002). Les éléments culturels retenus sont : chants et danses traditionnels, les contes, les sketches (les théâtres), les jeux rythmés, les devinettes, les proverbes, les tabous, la généalogie, les notions de politesse et l'usage de certains mots, les poésies récitées ou chantées.

Le contenu culturel est semblable à la littérature orale et aux activités traditionnelles, les langues maternelles facilitent l'acquisition des notions scientifiques et culturelles, comme l'affirme Chumbow (1998). Le chercheur (Chumbow (1987)) soutient qu'à l'âge de cinq ans, l'enfant dans le monde développé maîtrise déjà la langue première et commence à acquérir la connaissance à l'école en utilisant la langue première ou la langue du foyer. Ce qui n'est pas le cas chez l'enfant africain. Il

s'efforce d'acquérir en même temps l'anglais ou le français et la nouvelle connaissance. Ce qui explique le grand handicap dans le développement des Africains, car un enfant qui a une langue différente au foyer de la langue de scolarisation fait face à beaucoup d'obstacles, notamment la difficulté que constitue la langue étrangère au regard dans l'acquisition de la connaissance. L'explication du retard se justifie par le fait que les capacités linguistiques précèdent les nouvelles connaissances à acquérir.

La langue nationale est la pierre angulaire de l'éducation et surtout de la transmission des connaissances culturelles. L'acquisition des techniques et traditions s'opèrent et se poursuivent oralement. On peut citer à titre d'exemples les méthodes de conservation de nourriture ont été découvertes et transmises de génération en génération par le biais de la parole. Les forces curatives des herbes variées sont bien connues des guérisseurs dans les villages (Nye Nang, 2002 ; Chumbow, 1998). Afin de transmettre les connaissances technologiques, scientifiques et culturelles en milieu urbain, l'enseignement oral est à privilégier et l'écrit permet la conservation des données acquises dans les cahiers et mémoires.

L'oral est la première étape d'une introduction des langues nationales dans le système éducatif camerounais en milieu urbain. Cependant, lorsque les fonctions des langues premières (L.M.) sont données et l'enseignement oral des langues camerounaises testées, on se demande si les écoliers ont retenu et conservé tout ce qui a été transmis dès le premier jour d'école.

2.2.4.2. Généralisation et écriture des langues nationales

L'enseignement fait partie de la mémoire collective d'une population et reflète les moyens appliqués par les peuples pour traiter des problèmes communs. Il a toujours contribué à préparer la future génération à cette tâche, appliquer les données liées à leurs cultures. Ce dernier est une forme de pérennisation des savoirs acquis et à transmettre.

À partir de ces données sus-explicites, les éducateurs et concepteurs des programmes doivent s'assurer que l'école n'omet pas de vérifier l'enseignement effectif de la/des langue(s) nationales d'un pays. Ils doivent aussi assurer que ces

programmes jettent les bases d'un épanouissement, d'un amour futur des langues et culture(s) dans l'esprit de l'enfant.

En milieu rural, l'école primaire est la principale institution qui offre un enseignement de la culture et des croyances sociales. Elle aide à prendre conscience d'une appartenance à une culture. (Udo Bude, 1985). L'école joue un rôle dans la sauvegarde et l'activation des langues et cultures nationales. C'est pourquoi, nous observons aujourd'hui que les nouveaux manuels scolaires des élèves incluent des thèmes liés à la culture et à l'environnement.

Dans les années soixante, les linguistes camerounais l'ont compris et ont décidé de lutter pour l'insertion des langues nationales dans les écoles, surtout au début du cycle primaire, afin d'enseigner les langues de manière écrite. Pour passer de l'état oral dans lequel nos langues étaient à celui écrit, il a fallu harmoniser, élaborer un système d'écriture pour les langues camerounaises.

Sadembouo et Tadadjeu (1979) produisent alors l'Alphabet Général des Langues Camerounaises (AGLC), sans toutefois oublier de mentionner l'usage des tons (une des particularités des langues de l'Afrique sub-saharienne), et leurs fonctions. Avec un alphabet, les manuels en langues nationales peuvent être confectionnés. Cependant, leur utilisation effective se limite généralement aux milieux ruraux et insiste surtout sur l'acquisition des notions d'écriture en langues nationales et officielles. Les éléments de la culture sont supposés faire partie intégrante des programmes.

En milieu urbain, il est tout à fait légitime que les parents de plus en plus que leurs enfants ne se détournent petit à petit de leur environnement traditionnel. Afin de généraliser l'enseignement des langues et culture(s) nationales, le mieux serait pour eux d'accepter que l'école transmette aussi aux enfants des formes de vie traditionnelles qui appartiennent à leurs groupes ethniques. L'école est un bon outil de survie culturelle. Afin que la *culture nationale* soit acceptée et respectée comme discipline scolaire, son enseignement devrait être révisé et structuré avec des objectifs acceptables et bien clairs. Udo Bude (1985 : 21) continue en affirmant que :

Pour assurer la survie de notre culture, il faut insister sur la grande utilité de la culture et non pas sur le fait qu'il convient de faire les choses comme les ancêtres.

Non seulement l'écrit et la généralisation de l'enseignement des langues et cultures nationales permettent de renforcer la transmission de l'identité culturelle africaine, mais ils facilitent aussi le développement des systèmes d'écritures des langues encore à l'état oral, la promotion du marketing culturel et linguistique et même le développement moral et économique des populations de l'Afrique subsaharienne.

Dans le cadre de la généralisation des langues camerounaises, Mba (2002 : 36) affirme :

La généralisation de l'enseignement des langues camerounaises est un projet de planification linguistique éducative qui implique non seulement le linguiste en tant qu'homme de science, mais aussi et surtout les individus, les groupes cibles ou populations clientes.

Toutes les strates de la population sont visées dans la généralisation de l'enseignement des langues. En suivant un rythme progressif d'introduction des langues nationales à l'école, Mba (2003) distingue quatre processus de généralisation possibles : la généralisation orale (G.O.), la généralisation de PROPELCA informel (G.I.), la généralisation zonale (G.Z.) et la généralisation nationale (G.N.).

Le développement écrit des langues maternelles est l'un des aspects les plus importants d'une généralisation d'enseignement de ces dernières. Les procédés et techniques pour les atteindre sont les bienvenues, surtout dans les pays francophones d'Afrique Subsaharienne. Les nombreuses études menées par des chercheurs sur les langues nationales prouvent que cette opération de généralisation est possible si toutes les strates de la population y participent. Ecrire les langues nationales permet la mise en texte des cultures nationales et une meilleure conservation de celles-ci. Cependant, l'aspect théorique de la notion de généralisation n'est pas à omettre.

Le milieu urbain reste une zone quelque peu réfractaire à cette opération. Il continue à se réfugier derrière l'éternel problème de la gestion des langues dans un contexte de multilinguisme. Le problème d'enseignement subsiste encore car certains parents, enseignants, éducateurs agissent dans le sens de l'accroissement du coût financier de l'acquisition des langues maternelles et des cultures nationales dans les

écoles en sollicitant des primes d'enseignement au cas où ils enseignent celles-ci. (Rapport d'activités PROPELCA Edéa, 1979).

2.2.4.3. Pluriculturalité et interculturalité

L'existence de plusieurs langues au sein d'un territoire permet d'affirmer l'existence d'une interaction entre celles-ci. Si cela est vrai pour les langues, il en est de même pour les cultures. La pluriculturalité est un terme générique pour désigner la multiplicité des cultures qui existent dans un pays ou dans une région donnée. Le fait que les langues se côtoient amène la notion d'inter langue et d'interculturalité.

C'est dans cette optique que Candelier (2003 : 19) définit la compétence plurilingue et pluriculturelle dans ces termes :

Il s'agit, on le sait, de la compétence à communiquer langagièrement et à interroger culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures : la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctement et séparément souvent les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.

De même, apprendre une langue, c'est ouvrir l'esprit à une meilleure acquisition d'autres langues. Cela est valable aussi bien pour les langues que pour les cultures. Candelier (2003 : 19) développe la définition du savoir d'une langue en ces termes :

Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres 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'existait pas.

« L'éveil aux langues » est un processus d'ouverture à toutes les langues ; il permet de briser le schéma qui veut qu'une langue soit enseignée sans traduction. Une langue que l'on ne comprend pas, lorsqu'elle est enseignée est vouée à disparaître dans l'esprit de celui qui l'a apprise. Elle ne peut avoir le même impact pour l'apprenant que s'il la comprenait. Aussi, parle-t-on d'éveil aux langues lorsqu'une partie des activités didactiques porte sur des langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner. Ces langues sont minoritaires.

Toutes les compétences vont dans le sens du développement de la faculté d'acquisition d'autres langues. Elle permet une préparation de l'enfant pour

l'apprentissage d'autres langues. Le cadre d'enseignement privilégié est le préscolaire et le primaire.

Candelier (2003 : 22) affirme qu'

une telle approche des langues constitue aussi un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines : l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, à l'écriture, à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération, aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel, sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté

Il nous est suggéré que les enfants devraient apprendre, dans le cadre de la *culture nationale*, la géographie de leur région d'origine, l'histoire de leur communauté, l'art de communiquer, l'environnement, etc. La *culture nationale*, en plus d'être une discipline qui forge l'identité du jeune vivant en milieu plurilingue ou monolingue, est une discipline complémentaire des autres comme la géographie, l'histoire, l'art, le dessin, les mathématiques, etc.

Plusieurs objectifs sociaux sont visés avec une approche plurilingue. Tous ces enjeux sont en rapport avec la pluriculturalité et l'interculturalité.

Les premiers objectifs sont :

- d'aider à ce que diversité rime avec solidarité et non éclatement, division et tribalisme.
- d'apprendre la culture de l'Autre et adopter la perspective de l'Autre comme Porcher (1988 : 121) l'affirme : « *l'option interculturelle [...] c'est la proclamation de solidarité, dans la conscience des spécificités et des communautés.* »

Les trois spécificités de l'éveil aux langues dans la dimension interculturelle :

- la langue est à la fois le moyen d'expression et d'accès à une culture. La langue permet la communication et l'expression.
- Il faut faire de la diversité des langues et des cultures, l'objet d'une véritable élaboration de savoir et de savoir-faire scolairement légitimes au cours de laquelle l'élève pourra vivre le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active.
- Les langues sont égales et la diversité est une chose tout à fait normale.

Le projet « Ja-ling » ou Eveil aux langues (développé par Candelier pour expérimenter l'enseignement des langues en milieu plurilingue et pluriculturel) démontre que l'enseignement des langues et cultures nationales, en milieu urbain est possible. Le problème qui se pose est celui de l'organisation, du matériel didactique et de la formation des maîtres. Les langues et cultures peuvent être des instruments de lutte contre la xénophobie de certains peuples et la 'monarchie' linguistique observée au sein de certaines sociétés. Cette approche plurielle des langues est facile en Europe, car le développement économique des pays dudit continent permet une élaboration rapide du matériel et support didactiques, une formation du personnel enseignant, une généralisation du programme.

En Afrique, la politique linguistique et culturelle promeut les cultures et les langues à travers les textes de lois, bien que les textes d'application soient toujours attendus. La situation financière des chercheurs qui s'engagent dans une expérimentation ne laisse pas présager un suivi permanent et efficace de l'application des textes de lois ou de l'enseignement des langues maternelles.

2.2.4.4. Modèle d'Enseignement des Langues Maternelles Orales (ELMO)

Ce modèle propose de contribuer au développement d'une théorie de gestion du multilinguisme qui calmerait les instincts du repli et éloignerait le spectre d'une guerre linguistique, facteur d'un potentiel malaise qui mettrait en péril la cohésion sociale nationale. (Assoumou, 2007 : 27). Le modèle exclut l'écrit pour des raisons liées à l'absence de matériel didactique et dont l'expérimentation aurait mené à un

développement de plan stérile sur la base des données fragiles et insuffisantes qui n'auraient satisfait ni les attentes des chercheurs, ni celle de la communauté éducative (Assoumou, 2007 : 29).

Le but du modèle est de mettre à la disposition des maîtres, des élèves, des inspecteurs et autres autorités éducatives des outils de travail qui assureront le succès pédagogique des élèves dans les classes de « *culture nationale* », de promouvoir les langues maternelles à travers l'éducation scolaire.

L'ELMO se fait en suivant une approche culturelle (APCU) qui tient compte d'un enseignement intégré langue/culture. Il s'agit d'amener l'enfant à assimiler les mécanismes et les ressources de la parole traditionnelle, à avoir une bonne

connaissance de sa langue et de sa culture de manière à devenir un artiste de la parole et un savant traditionnel.

L'ELMO se sert de la culture traditionnelle pour enseigner oralement la langue maternelle aux écoliers. Le contenu de l'ELMO se compose des contes, des fables, des chantefables et légendes, de l'épopée, des proverbes et prétextes oratoires, des devinettes, des jeux chantés et mimés, des jeux dramatisés, des poèmes pour chansonnettes et récitatifs pour enfants, des berceuses, de la généalogie, des us et coutumes, de l'histoire locale, de l'oratoire et rhétorique, etc.

Assoumou (2007) propose un plan pour une meilleure gestion du multilinguisme. Cela est vrai, mais surtout approprié au milieu rural où chaque communauté linguistique se devrait d'adopter l'ELMO comme moyen de promotion de ses langues et cultures.

L'enseignement est exclusivement oral et réservé uniquement aux locuteurs natifs d'une langue afin d'améliorer leur élocution à travers le système scolaire. L'enseignement est oral car la forme écrite a déjà été planifiée. Cependant les manuels de lecture du PROPELCA sont surtout utiles aux enfants locuteurs natifs ou ayant été scolarisés dans ce système. L'oralité sera plus adéquate pour les enfants du milieu rural parce que les enfants du milieu urbain sont enracinés dans des cultures et langues différentes et surtout dans celles occidentales avec pour langue première le français ou l'anglais. Lorsque l'enseignement est exclusivement oral en milieu urbain en suivant le modèle de l'ELMO, comment éveiller l'enfant à la rédaction en langues maternelles ? Comment encourager une conservation quasi indélébile des cultures nationales ?

Il reste néanmoins à féliciter l'Approche Culturelle (APCU), car elle ouvre les voies d'une méthode d'enseignement de la *culture nationale* à partir de la culture d'un milieu donné. Les langues maternelles et les langues officielles n'étant que les véhicules de transmission de la culture.

Aussi, l'ELMO permettra à l'enfant du milieu rural de mieux maîtriser l'art oratoire dans sa langue maternelle, mais il sera difficilement applicable en milieu urbain où la majeure partie des enfants a pour L1 le français ou l'anglais. Même le contenu de l'ELMO ne convient pas totalement aux écoliers du milieu urbain. A cet effet, il pourrait et devrait être révisé pour une adéquation à celui-ci.

Les propositions d'enseignement tiennent compte surtout des langues. Tout élément culturel est envisagé sous l'angle de la langue. La culture par elle-même est moins envisagée. Lorsqu'un élément culturel est décrit pour l'enseignement, il s'agit de l'oral et aucune conservation écrite n'est en ce moment envisagée.

CONCLUSION

La culture est une entité qui peut être en relation avec plusieurs notions comme l'anthropologie, la langue et l'école. La culture est dynamique, héritée d'un passé et mérite d'être transmise aux générations futures. À travers l'acquisition et la transmission des cultures, nous constatons que les cultures étrangères peuvent être, selon les situations, des cultures premières et des cultures secondes.

Les cultures ont bénéficié de ces considérations à cause du passé des pays africains, qui ont connu des périodes précoloniales, coloniales et post-coloniales. Dans divers milieux, les cultures sont exprimées dans des contextes monolingues (milieu rural) ou des contextes multilingues (milieu urbain). L'existence de plusieurs langues au sein d'un même territoire suscite des situations de bilinguisme et de multilinguisme.

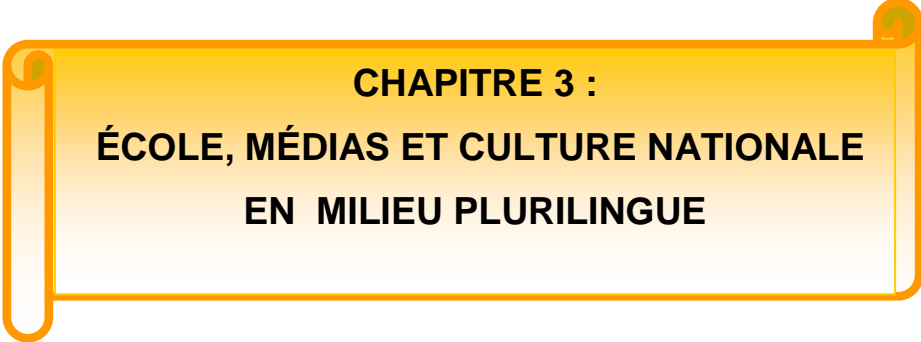
Sur un autre plan, les États africains multilingues font souvent face au problème de transmission des langues nationales et de co-existence de plusieurs cultures. Les linguistes s'attardent sur les moyens qui permettent de mieux aménager l'utilisation et l'enseignement des langues à travers des propositions comme l'enseignement plurilingue et interculturel dans les sociétés multilingues, l'enseignement des langues nationales en milieu plurilingue. Cependant, des difficultés persistent dans la gestion et l'application des décrets et arrêtés gouvernementaux. L'examen des différents aménagements et politiques culturelles et linguistiques nous a ouvert la voie pour un choix des langues d'enseignement en milieu plurilingue.

Les éléments qui proviennent de la diversité culturelle camerounaise sont à enseigner dans les écoles primaires. L'enseignement de la *culture nationale* doit tenir compte des valeurs de la culture traditionnelle mises en exergue par les

anthropologues et les linguistes. Grâce à ces éléments culturels, le contenu culturel de l'enseignement de la culture est mieux envisagé.

Le milieu plurilingue se doit de penser à un choix de langue, à une politique d'intégration culturelle, à un aménagement culturel pour rendre possible l'enseignement de la *culture nationale*. Les modèles présentés nous servent de base pour l'élaboration d'un produit d'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue. Il tiendra compte de l'ELMO, de l'approche pluriculturelle, du trilinguisme extensif et de ceux développés par le MINEDUB à cet effet.

Pour établir l'environnement culturel de l'enfant plurilingue, le chapitre suivant traitera d'une proposition d'harmonisation des systèmes éducatifs et de l'impact des médias sur les enfants du milieu plurilingue.



CHAPITRE 3 :
ÉCOLE, MÉDIAS ET CULTURE NATIONALE
EN MILIEU PLURILINGUE

INTRODUCTION

L'instauration de la *culture nationale* comme discipline au primaire depuis l'année scolaire 2000 – 2001, a entraîné une modification des programmes. Ceux-ci détaillent les objectifs généraux et spécifiques relativement aux contenus.

Forts de ces différents programmes, les maîtres affirment respecter les prescriptions contenues dans les nouveaux et enseigner *les activités pratiques et la culture nationale*. Ce chapitre présente l'action de balisage du MINEDUB, les pratiques en cours dans les établissements de 2002 à 2004 et les programmes relatifs à l'enseignement de la *culture nationale* dans la première partie.

A travers l'examen des programmes officiels, nous déduisons les traits caractéristiques de l'environnement socioculturel et éducatif de l'enfant en milieu plurilingue.

Les instituteurs sont autant concernés que les élèves par les contenus d'enseignement de la culture. Peuvent-ils aisément transmettre ces contenus à leurs élèves ? Quel en est l'impact sur ces derniers ? Pour répondre à cette question, nous analyserons l'aspect du matériel didactique prescrit disponible pour enseigner la culture nationale et la facile appropriation par les enfants des contenus proposés. D'autres aspects comme la suffisance ou l'insuffisance des contenus, leur adéquation au milieu plurilingue, etc. marqueront l'examen des programmes et des contenus élaborés par le MINEDUB. Enfin, leur évaluation s'effectuera à travers des questionnaires, des tests et une observation des cours de *culture nationale*.

Dans la deuxième section, l'environnement médiatique concerne la radio, la presse et la télévision. Elles sont plus accessibles par toutes les strates et les tranches d'âge de la population. L'examen dans cette articulation concerne les types d'émissions consacrés aux jeunes, les langues utilisées dans celles-ci, les cultures véhiculées par elles et l'impact sur les élèves.

3.1. LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LA *CULTURE NATIONALE*

3.1.1. Le système francophone

3.1.1.1. Programmes officiels et contenus

Le Ministère de l'Éducation de Base prévoit au programme de l'école primaire, la discipline de « Musique, Danses et culture nationale. ». Les programmes seront revus au niveau 1 et au niveau 3 (voir programme en annexe 5).

Il faut toutefois remarquer que le terme *culture nationale* englobe ceux de musique et de danse. Afin d'examiner les programmes du MINEDUB, les programmes tels que prévus seront présentés avant de les analyser. Pour chacune de ces articulations, la procédure sera la suivante :

- Présentation des objectifs généraux et observations
- Objectifs spécifiques et observation
- Contenus et analyse

Nous analyserons les programmes du premier et du troisième niveau car, celui du deuxième niveau est pratiquement identique à celui du niveau I. Seul le contenu est densifié comme nous le préciserons dans cette section.

3.1.1.1.1. Niveau 1

Le niveau 1 représente les classes de SIL et de CP.

Puisque les danses et la musique appartiennent à la *culture nationale*, elles sont le reflet de l'identité culturelle d'un peuple, d'une population. C'est pourquoi le MINEDUC introduit les programmes de *culture nationale* en affirmant que :

L'introduction des danses et autres aspects de la *culture nationale* dans les programmes de l'école primaire camerounaise à tous les niveaux constituent une innovation. C'est un moyen par lequel l'école peut contribuer à conserver et, au besoin, à améliorer le patrimoine chorégraphique et culturel national et savoir également s'exprimer dans d'autres danses étrangères.

(MINEDUC, 2000 : 5)

Le MINEDUC énumère les objectifs généraux et spécifiques du chant, de la musique et des danses, en mentionnant sommairement ceux de la *culture nationale*. Serait-ce affirmer implicitement que la *culture nationale* n'est pas une discipline digne de ce nom ? Les pages en annexe, tirées du programme d'enseignement du

MINEDUB dans le cycle du primaire, décrivent le contenu de la *culture nationale* au niveau I (MINEDUB, 2000).

Les objectifs du niveau I peuvent être regroupés en trois grandes sections comme l'indique le titre de la discipline. Le temps alloué à la *culture nationale* au niveau I est d'une heure par semaine. Il paraît insuffisant à cause de la densité du programme et des activités proposés.

Les objectifs cités dans le programme ne suivent pas une subdivision respectant les sous disciplines indiquées par le titre. Il faudrait retrouver au préalable les objectifs liés à la musique, aux danses et de la *culture nationale* avant de débiter une analyse chaque fois pour en ressortir les avantages et les limites.

3.1.1.1.1.1. Musique

Les objectifs généraux concernent le chant, la musique et les danses. Aussi, allons-nous repérer les objectifs qui ont trait à l'enseignement de la musique.

3.1.1.1.1.1.1. Objectifs généraux

Les objectifs suivants résument ceux relatifs à la musique.

- développer les aptitudes sensori-motrices ;
- cultiver et affiner la voix ;
- familiariser l'enfant non seulement avec les chants traditionnels, mais aussi avec quelques chants typiques d'autres pays ;
- l'initier à l'écoute et l'amener à jouer de la musique avec les instruments locaux ou importés (balafons, tam-tam, « mvet », flûte, etc.) ;
- l'amener à fabriquer des instruments locaux de musique ;
- former le sens critique et l'initier à la culture musicale ;
- développer la mémoire et l'attention.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Les objectifs énumérés permettront à un enfant bien exercé d'avoir une voix et un sens musical aiguisés. Cet objectif est identique à celui du chant comme autre discipline au programme. Il en résulte une double discipline au programme : le chant

comme discipline à lui seul (trente minutes par semaine) et le chant comme sous discipline de *Musique, Danse et Culture nationale*.

Le processus est possible si le maître ou la maîtresse possède lui/elle-même des notions de musique, de chants traditionnels camerounais et d'ailleurs.

Si déjà il est difficile de trouver un chant en une autre langue que le français ou l'anglais dans les écoles, comment enseignera-t-il (elle) des chants traditionnels, la musique, etc. La fabrication des instruments de musique locaux ou modernes ? Il faudrait faire appel aux spécialistes. Il s'ensuit le questionnement suivant : Qui fabriquera ou montrera les instruments de musique traditionnels aux élèves, alors que très peu ou pas d'excursions sont organisées dans les musées, dans les cérémonies traditionnelles ? Le matériel mis à la disposition des écoles est-il suffisant pour fabriquer des instruments locaux par les élèves ?

Si les établissements ne fournissent pas le matériel didactique de chants tels que les balafons, les flûtes et autres, il est impossible aux enfants d'apprendre à utiliser ces instruments. Les seuls instruments qu'ils utilisent sont leurs voix. Après observation dans les salles de classe, les écoliers ne les maîtrisent pas encore. Certains objectifs généraux seront difficilement atteints. Ils ne se le seront que s'ils deviennent plus clairs et concrets.

3.1.1.1.1.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- exécuter quelques chansons simples à l'unisson en français et/ou en anglais : chants gais et vifs, reposants et calmes, airs énergiques et entraînants, susceptibles d'accompagner la marche, airs rythmés et dansants ;
- respecter les nuances d'un chant ;
- écouter les morceaux de musique et identifier les instruments ;
- reconnaître la qualité des sons (intensité, hauteur, durée) ;
- identifier des cadences et des rythmes ;
- vocaliser sur la gamme de son en montant et en descendant ;
- vocaliser sur la quinte (do-sol) et l'accord parfait (do-mi-sol-do) en montant et en descendant ;
- inventer de petites chansons ;

- rythmer des chansons (frapper des mains, des pieds, instruments à percussion).

L'esprit imaginaire des écoliers est développé, de même que le sens du rythme.

Les objectifs spécifiques corroborent les objectifs généraux déjà listés.

En deux ans, les buts atteints seront plutôt :

- le respect des nuances de chant,
- l'écoute des morceaux de musique,
- la reconnaissance des sons, des cadences et rythme,
- l'invention de quelques chants.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Parmi les douze objectifs spécifiques listés par le MINEDUC, neuf sont consacrés au chant et à la musique. La conclusion suivante peut être tirée : au niveau 1, seul le chant et la musique sont importants comme aspects dans la discipline « Musique, Danses et *Culture Nationale* ».

Il faudrait consacrer au moins trois heures par semaine à la « musique, danses et culture nationale », afin d'atteindre tous les buts visés au niveau 1. Il faut néanmoins admettre que l'initiation à la musique et au chant est une bonne base pour un apprentissage à long terme de la musique et du chant.

3.1.1.1.1.3. Contenus

Les contenus sont présentés avec leurs objectifs spécifiques. Ils sont les éléments de la sous discipline à enseigner.

Le tableau suivant présente le contenu du chant et de l'initiation au rythme. À chaque élément est associé un objectif spécifique.

Tableau 2: chant et initiation au rythme

Contenu	Objectifs spécifiques
L'hymne national	Exécuter l'hymne national en anglais ou en français.
<ul style="list-style-type: none"> - Chants du folklore, chants modernes - berceuses ou comptines - chansons de jeux - chansons tirées de contes. 	Exécuter des berceuses, des chansons de comptines, des jeux, etc.
<ul style="list-style-type: none"> - Chansons du folklore français ou anglais - chansons des rondes 	Exécuter quelques comptines, rondes d'autres pays.
Jeux rythmés avec battements des mains et des pieds (frappés divers).	Rythmer les chansons frapper des mains, des pieds, des mains et des pieds.
Jeux rythmés (mouvements d'ensemble) avec accessoires ou instruments de musique modernes.	Rythmer les jeux avec accessoires.
Identification des rythmes à 2, 3,4 temps.	Identifier les rythmes à 2, 3,4 temps.
Initiation à la musique	
Initiation à la gamme musicale.	Exécuter des chants avec des notes simples
La gamme de do.	Vocaliser la gamme de do en montant et en descendant.
La quinte de do-sol.	Vocaliser sur la quinte do-sol en montant et en descendant.
L'accord do-mi-sol.	Vocaliser sur l'accord parfait do-mi en montant et en descendant.

(Tableau tiré des programmes du MINEDUB, 2000)

Remarques

L'hymne national est la première leçon à enseigner à l'écolier. En milieu urbain, l'hymne est exécuté en français ou en anglais. Les langues nationales ne sont pas mentionnées. Aucune note n'est faite sur la manière d'enseigner ces chants traditionnels, mais tout est expliqué sur les chants modernes avec les vocalises.

Toutes les disciplines du programme officiel de la *culture nationale* ont pour mode de communication les langues officielles, à savoir le français ou l'anglais. Or, si les enseignants débutent la transmission de l'hymne national en une langue maternelle donnée, les écoliers prennent conscience de la valeur des langues nationales en général et de leurs langues maternelles en particulier. Elles ne sont pas prédestinées à rester dans l'oubli, mais elles sont le premier vecteur de transmission des valeurs traditionnelles, culturelles et symboliques d'un pays. L'hymne national appartient à la culture camerounaise et il est un symbole d'identification. Le mieux pour les élèves est son acquisition d'abord dans une langue maternelle, ensuite dans les langues officielles.

Lorsque l'on observe la description des jeux rythmés, les langues maternelles sont mises à l'écart. Les jeux devraient suivre le même cheminement que les chants en langues maternelles. Les jeux rythmés ont des chants en français, en anglais et en langues maternelles. Les chants et les jeux doivent renfermer un enseignement, sinon, la transmission de ces éléments à l'école ne serait d'aucune utilité.

L'APEE (Association des Parents d'Elèves et Enseignants) s'occupe du matériel logistique (banc, craie, tableau) et non du matériel didactique. Malgré cet apport, le matériel musical dans les écoles primaires publiques n'est pas encore accessible à tous. Ce qui n'est pas le cas des établissements privés dans lesquels la musique occidentale ou occidentalisée est transmise et apprise.

Le contenu de la musique devrait être adapté à celui de la culture camerounaise. Les enfants des milieux urbains sont éloignés de leurs cultures dès leur naissance, l'école ne devrait pas contribuer à accentuer ce phénomène. Au contraire, elle doit inculquer les valeurs culturelles aux enfants, et la musique en est le point de départ. Il ne faut pas encourager l'occidentalisation totale de l'enfant du milieu urbain, mais lui apprendre à tirer le meilleur de l'occident.

3.1.1.1.1.2. Danses

La danse est liée aux chants et à la musique. Par moments, ces notions s'associent pour ne former qu'une seule entité surtout dans la culture camerounaise. C'est pourquoi certains objectifs sont identiques et permettent de renforcer l'apprentissage des langue(s) et culture(s) nationales.

3.1.1.1.1.2.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux fixés par le MINEDUB (2000) sont les suivants :

- améliorer la maîtrise de soi par une régulation des rythmes biologiques ;
- développer et enrichir l'imagination en encourageant la création et l'improvisation ;
- former le goût et cultiver la sensibilité ;
- développer la mémoire et l'attention ;
- développer les qualités sociales, et l'esprit de groupe.

Remarques

Tous les objectifs généraux qui incombent à la danse sont applicables à la musique et au chant. Le chant et la danse appartiennent aux éléments qui facilitent et améliorent la maîtrise de soi, développent l'imagination, la mémoire et l'attention, bref, tous les objectifs développent la personnalité chez un enfant.

Le but fondamental de la danse n'est pas seulement de lier l'enfant à sa/une *culture nationale*, mais aussi le faire participer à son propre développement physique et moral. En Afrique, la danse symbolise plusieurs situations. Grâce à elle, les locuteurs d'une langue, qui appartiennent à une culture donnée, expriment leurs sentiments. Les pas de danse diffèrent d'une culture à l'autre et dépendent des célébrations.

A l'école, les enfants apprennent à ouvrir leur cœur, leur esprit à la connaissance des rites traditionnels, des coutumes, des différents arts oratoires, liés à une culture et à une cérémonie particulière. Mais une remarque s'impose les enfants se confinent à la culture occidentale qu'ils ne maîtrisent même pas. Ils doivent apprendre les pas de danse des plus faciles aux plus compliqués. Chaque pas de danse charrie une histoire, et les enfants apprennent et doivent respecter ces danses. Cela n'est possible que s'ils savent de quoi il retourne pendant l'exécution de ladite danse.

Les pas de danse pour les cérémonies de mariage, de naissance, de deuil, de veuvage, d'intronisation, etc., diffèrent d'une célébration à l'autre.

3.1.1.1.1.2.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques formulés par le MINEDUB (2000) sont :

- Exécuter quelques comptines, rondes et danses traditionnelles ;
- Exécuter quelques comptines, rondes et danses françaises et anglaises ;
- Ajouter les objectifs liés à la danse.

Remarques

Quelques objectifs spécifiques ont été cités comme des ajouts aux buts visés par la musique et le chant. La danse ne serait-elle qu'une ramification à la leçon de

musique ? Examinons ces quelques objectifs spécifiques qui éclairciront la compréhension des objectifs généraux.

La danse est survolée et intervient après le chant. L'objectif à atteindre devrait être celui de rendre les écoliers aptes à exécuter quelques pas de danse simples du milieu et d'en connaître l'histoire et les cérémonies d'exécution. Même si les danses qui appartiennent au folklore camerounais, français ou anglais, elles doivent être enseignées de manière consciencieuse et non comme une matière à un divertissement. Certains écoliers peuvent devenir plus tard de grands initiateurs en culture traditionnelle ou de grands danseurs. Cependant la danse à elle seule ne suffit pas lorsqu'on n'en connaît pas les circonstances de son exécution.

3.1.1.1.1.2.3. Contenus

Le contenu des danses est inclus dans celui de la musique. Il ne constitue pas une sous-discipline à part entière. Le tableau suivant répertorie les contenus et procédures d'enseignement.

Tableau 3 : contenus et procédé d'enseignement

Contenus	Procédé
1. Chant et initiation au rythme. Chants du folklore, chants modernes.	Exécuter des berceuses, des chansons de comptines, de jeux et de danses nationales.
Chansons du folklore français ou anglais.	Exécuter quelques comptines, rondes et danses typiques d'autres pays.
Danses rythmées avec des instruments à percussion : rythme bolobolo ou elak ou autre à deux batteurs.	Exécuter le rythme de bolobolo ou d'élak en suivant les instruments.
Pas rythmés.	Exécuter les pas de marche, de course, le sautillé suivant des rythmes précis.
Identification des rythmes à 2, 3,4 temps.	Identifier les rythmes à 2,3, temps.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Il y a deux contenus réservés exclusivement à la danse. Le reste est, dans sa majorité, consacré à la musique et à la danse.

Les chants du folklore, danses modernes et danses nationales, sont cités en dernière position. Il est question de savoir si les danses nationales se limitent au bolobolo ou à l'élak ? Les maîtres connaissent-ils ces pas ? Combien de temps faudrait-il à un élève pour apprendre ces pas de danses ? Il faudrait répondre à toutes

ces questions pour être sûr d'avoir élaboré un contenu adapté au jeune Camerounais du milieu urbain.

La coordination de toutes ces sous-disciplines que sont les danses et les chants, est nécessaire. Après un chant, il faut faire exécuter une danse relative à celui-ci. L'élève assimilera plus facilement et plus rapidement, de manière ordonnée les deux contenus culturels. Il n'est cependant pas dit qu'il faille se limiter aux chants et aux danses camerounaises. Les danses modernes et étrangères (française et anglaise prioritairement) ne sont pas à exclure. Elles sont aussi à promouvoir et à expliquer aux jeunes. Néanmoins, l'accent doit être mis sur les danses du terroir car, pour mieux accepter les autres et tout ce qu'ils sont, il faut se connaître et s'accepter. Afin d'améliorer le classement des contenus, les danses rythmées suivies des pas rythmés devraient intervenir avant les jeux, rythmés ou non. Les jeux peuvent suivre et même associer les chants, le rythme et les danses. Les jeux sont éducatifs et ne servent pas qu'à la détente et à l'oisiveté.

3.1.1.1.1.3. Culture nationale

La *culture nationale*, objet de notre étude, arrive en dernière position dans les programmes du MINEDUB. Elle est supposée contenir tous les éléments de danses, de chants, de musique et d'autres aspects culturels. La *culture nationale* « est un moyen par lequel l'école peut contribuer à conserver, au besoin, à améliorer le patrimoine chorégraphique et culturel national et savoir également s'exprimer dans d'autres danses étrangères. » (MINEDUB, 2000 :5)

Cette innovation que constitue la *culture nationale* mérite l'attention des linguistes, des sociologues, des anthropologues de l'éducation et aménageurs linguistiques afin que des objectifs clairs et des contenus appropriés soient élaborés.

3.1.1.1.1.3.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux se résument à conserver et améliorer le patrimoine culturel national, favoriser le contact entre les cultures nationales et celles étrangères. Ce dernier traite de l'ensemble des buts visés par l'enseignement de la *culture nationale*. (MINEDUB, 2000).

Remarques

La *culture nationale*, telle qu'envisagée dans le cadre scolaire, est composée des danses, des contes, des proverbes, des jeux, des coutumes, des traditions, etc. Elle permet à l'élève de contribuer à la conservation et au besoin à l'amélioration du patrimoine culturel national, à la prise de contact avec les cultures nationales et étrangères.

Cet objectif est celui que se fixe toute discipline qui inclut un aspect traditionnel dans sa pratique. Conserver et améliorer le patrimoine culturel national, favoriser le contact entre les cultures nationales et étrangères ne spécifie pas l'apport individuel de l'enseignement de la *culture nationale*. Au contraire, l'objectif général n'implique pas l'engouement personnel de chaque actant pendant le cours.

Bien que les cultures camerounaises tendent à être phagocytées par les cultures occidentales, il serait avantageux d'ajouter à la conservation de celles-ci, la promotion des cultures et des langues nationales par l'apport des énoncés oraux et/ou écrits en langues maternelles, par des pratiques, des jeux en langues locales et la production des manuels qui résument la majorité, sinon tous les aspects d'une culture. Bien que la prise de contact avec les cultures nationales étrangères soit énoncée en dernière position dans les programmes d'enseignement, son association avec les cultures nationales ne favorise pas une inculturation du jeune Camerounais qui vit en milieu pluriculturel.

Le temps alloué à la *culture nationale* revient, après une observation générale des séances de cours, à moins d'une heure par semaine par rapport au quota horaire de la discipline. La majeure partie du temps attribué à la danse, musique et *culture nationale* revient, au vu des contenus, à l'enseignement de la musique. Notons que l'objectif général définit et regroupe les buts fixés par l'enseignement des langues et cultures nationales. La transmission des connaissances culturelles aux élèves s'opère grâce aux langues. Les langues officielles et les langues nationales oeuvrent ensemble dans cette opération. Les langues officielles établissent la transition entre les différentes langues existant au Cameroun. L'objectif pédagogique revient à affirmer que la conservation, la promotion, l'interculturalité, la revalorisation et l'insertion des langues et cultures nationales passent par l'enseignement des contes, proverbes, jeux, coutumes, etc. à travers les langues camerounaises.

3.1.1.1.3.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont de réciter des contes, de citer des proverbes, d'exécuter des jeux, d'exploiter les coutumes et traditions du milieu

Remarques

Tout comme l'objectif général, les objectifs spécifiques se résument en un seul but visé pour toute l'année scolaire. Ce qui ne devrait pas empêcher les instituteurs de mener à bien cet exercice. L'objectif résume le contenu de la *culture nationale*. Il ne faut cependant pas oublier que les chants et les danses appartiennent à ce répertoire. Les contes ou chante - fables contiennent souvent des chants et même des danses.

Un autre objectif aurait pu être la visite des musées pour prendre connaissance des coutumes et traditions locales afin de mieux exploiter ces dernières dans l'enseignement. Il serait possible alors d'inviter un autochtone du quartier afin qu'il narre l'histoire du quartier, apprenne aux enfants quelques chants, jeux et danses traditionnels. Cet objectif permet de mettre sur pied l'enseignement des langues et cultures nationales dans le système scolaire camerounais.

3.1.1.1.3.3. Contenus

La *culture nationale* possède un contenu détaillé et valable pour tous les paliers du primaire. Le tableau laisse voir les éléments culturels et les objectifs spécifiques y associés :

Tableau 4 : contenus et procédés d'enseignement de la *culture nationale* au niveau 1

Contenu	Objectifs spécifiques
Jeux divers chantés et mimés	Organiser ou enseigner un jeu du milieu, Enseigner une chanson en utilisant les paroles ou en mimant.
Comptines et contes.	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes.
Proverbes	Dire et expliquer les proverbes simples du milieu.
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu.

(MINEDUB, 2000).

NB. C'est à ce niveau que le MINEDUB a ajouté un élément pour le niveau 2, les devinettes.

Le tableau suivant présente les contenus et objectifs du niveau 2.

Tableau 5 : contenus et procédés d'enseignement de la *culture nationale* au niveau 2

Contenu	Objectifs spécifiques
Jeux divers chantés et mimés	Organiser ou enseigner un jeu du milieu, Enseigner une chanson en utilisant les paroles ou en mimant.
Comptines et contes.	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes.
Proverbes	Dire et expliquer les proverbes simples du milieu.
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu.
Devinettes	Dire des devinettes simples du milieu

(MINEDUB, 2000).

Remarques

La culture peut être enseignée selon la région où l'élève réside. Cependant, il faudrait que le maître connaisse la région en question, ou qu'il ait un manuel qui traite des différentes coutumes et traditions. Ce contenu représente les trois (3) grands aspects de la *culture nationale* dans lesquels peuvent être insérés les devinettes, les sketches, l'apprentissage de certains rites, de certaines valeurs. Le maître néanmoins reste le principal acteur dans cette transmission ; les parents et l'APEE ne viennent qu'en seconde position.

3.1.1.1.2. Niveau 3

Le niveau 3 se compose des classes du CM1 et CM2. L'intitulé du cours est « Musique, chant et Culture Nationale ». L'exclusion des danses dans le titre suppose qu'au cours de l'année scolaire, il ne sera pas accordé de temps à cette discipline. Les lignes introductives du programme s'opposent à l'intitulé en ces termes :

Le chant et la musique constituent des activités à dominante musicale alors que les danses font partie des activités à dominante corporelle. [...] L'introduction des danses dans les programmes de l'école primaire camerounaise à tous les niveaux constitue une innovation.

(MINEDUB, 2000 :5)

Si la danse est une innovation à tous les niveaux, le titre déjà devrait inclure « danses ». Cette ligne introductive correspond au niveau I.

La discipline participe non seulement au développement corporel de l'enfant, mais aussi à la connaissance de l'importance des langues et des cultures. À ce

niveau, il n'a pas été utile, d'après le Ministère de l'Education de Base, d'introduire les objectifs spécifiques. Ils sont identiques à ceux du niveau 1 et 2.

Comme dans les niveaux précédents, les objectifs analysés seront subdivisés d'après le titre de la sous- discipline.

3.1.1.1.2.1. Musique et chant

La musique se dissocie cette fois du chant. La musique est l'art de combiner les sons et de produire cet art. Elle est aussi la notation écrite d'airs musicaux.

L'enseignement du chant à l'école primaire ne sert pas à une formation d'artiste, mais plutôt à donner une éducation musicale élémentaire avec laquelle les enfants peuvent facilement s'intégrer. Avec un peu d'entraînement et de savoir-faire, elle permet d'affiner la voix et l'audition des enfants, leur inculquer le sens du rythme et de la mesure.

3.1.1.1.2.1.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux se répartissent en plusieurs thèmes qui forment les principaux axes de l'enseignement de la *culture nationale* comme proposé par le MINEDUB. Ces buts sont formulés de la manière suivante :

- Développer les aptitudes sensori-motrices (affinement de la perception auditive, structuration spatio-temporelle, acquisition et adaptation aux rythmes) ;
- Améliorer la maîtrise de soi par une régulation des rythmes biologiques ;
- Assurer la santé corporelle ;
- Cultiver et affiner la voix ;
- Développer et enrichir l'imagination en encourageant la création et l'improvisation ;
- Former le goût et cultiver la sensibilité ;
- Développer la mémoire et l'attention ;
- Développer les qualités sociales, l'esprit de groupe ;
- Familiariser l'enfant avec les chants et danses traditionnels, mais aussi avec quelques chants et danses typiques d'autres pays ;

- L'initier à l'écoute et l'amener à jouer de la musique avec des instruments locaux ou importés (balafons, tam-tam, « mvet », flûte, tambour, guitare, etc.) ;
- L'amener à fabriquer des instruments locaux de musique ;
- Lui enseigner certains éléments de la grammaire musicale, afin qu'il puisse lire les notations et éventuellement composer lui-même des morceaux de musique ;
- Former le sens critique et l'initier à la culture musicale.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Les objectifs listés reflètent l'apprentissage de la musique dans tous ses détails comme dans les classes précédentes. L'enfant à la fin de l'année sera capable de chanter et de danser aisément. Cependant, il est difficile d'asserter s'ils écriront les partitions de musique. L'observation démontre par contre que les enseignants maîtrisent surtout le chant. Les instruments de musique ne sont qu'une valeur ajoutée que les actants ne savent pas toujours faire usage et les écoles n'en disposent pas toujours.

Excepté quelques écoles confessionnelles catholiques qui pratiquent la musique avec des instruments de musique depuis plusieurs années, les écoles laïques n'emploient pas d'instruments de musique. La remarque générale qui découle des objectifs fixés est que, quels que soient les niveaux, ils sont identiques. Pendant environ sept ans, l'écolier devra développer tous ces objectifs. Il reste néanmoins à nuancer, par niveau, les degrés des objectifs à atteindre.

3.1.1.1.2.1.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques liés au chant et à la musique reflètent les buts visés par les instituteurs au cours d'une année scolaire. Les objectifs tirés des programmes du MINEDUB (2000) peuvent se résumer comme suit :

- chanter à deux, trois, quatre voix ;
- reconnaître :
 - les figures des notes comme signes des durées et leur valeur relative (une note est égale à deux blanches ou quatre noires et huit croches),
 - les silences avec leur valeur relative et leurs correspondances à la durée des notes,

- le point placé à droite d'une note ou d'un silence,
- les altérations accidentelles : dièse, bémol, bécarre,
- monter et descendre la gamme diatonique de do, notion de ton, de demi-ton ;
- solfier correctement tout morceau simple et musique ;
- reconnaître :
 - les termes italiens : piano, allegro, moderato, andante, etc., qui indiquent le mouvement,
 - les signes : p, pp, f, ff, mf, etc., qui indiquent les nuances,
 - les signes (crescendo et decrescendo).

Remarques

La musique et le chant ne se limitent plus à l'écoute et à l'élocution de certains morceaux, mais s'étendent aussi à l'écrit et à la lecture.

L'écolier débute son école de musique très tôt, et cela lui donne l'opportunité plus tard de se lancer dans des études supérieures. Chaque étape n'est sûrement pas respectée au pied de la lettre, mais à partir des généralités, la production des chants est possible dans certaines écoles. Dans ces établissements, les maîtres ont reçu une formation préalable en musique et des instruments de musique ont été mis à leur disposition. Le nombre d'élèves a aussi une importance dans l'application de ces objectifs. Plus le nombre est grand, moins la transmission est facile et efficace de même que l'acquisition et l'assimilation des notions se trouvent altérées.

3.1.1.1.2.1.3. Contenus

Le contenu de la culture se subdivise en deux grands paramètres : chant et initiation à la musique d'une part, et *culture nationale* d'autre part.

Le tableau suivant répertorie les contenus et objectifs du chant et de l'initiation à la musique.

Tableau 6 : contenus et objectifs du chant et de l'initiation à la musique

Contenu	Objectifs spécifiques
Chants scolaires en liaison avec les leçons de solfège.	Solfier correctement tout morceau simple de musique.
Chant polyphonique à 2,3 et 4 voix ;	Chanter à 2 et 3 voix.
<ul style="list-style-type: none"> - figures et valeurs des notes - le silence - les altérations accidentelles (dièse, bémol, etc.) - gamme diatonique - termes et signes italiens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les figures de notes comme signes des durées et leur valeur relative. - Reconnaître les silences avec leur valeur relative et leur correspondance à la durée des notes. - Reconnaître les altérations accidentelles, leur valeur. - Monter et descendre la gamme diatonique. - Reconnaître les termes et les signes italiens.
Recueil de morceaux appris en chant et en solfège.	Constituer un répertoire musical avec des morceaux appris (chant ou solfège).
Initiation à l'utilisation de quelques instruments de musique locaux.	Utiliser correctement quelques instruments de musique locaux.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Dans ce contenu, l'accent est mis sur le solfège, avec des musiques et des chants occidentaux en général et en particulier italiens. Du niveau 1 au niveau 3, il semble plus utile à un Camerounais d'apprendre et de transmettre ce qui drive de l'Occident pour parvenir à faire corps avec la mondialisation, que d'acquérir et promouvoir d'abord tout ce qui le particularise, s'inculturer et apporter son identité à la mondialisation. La musique africaine est une identité importante participante de la mondialisation.

La musique africaine possède des instruments appropriés. Il faudrait que l'instituteur possède un certain savoir musical pour transmettre le chant. Ce n'est pas un non initié qui deviendra un griot, un conteur de « mvet », et autre. Pour ce faire, il faut qu'il sache utiliser les instruments de musique correspondants. Mais au Cameroun, il faut connaître d'abord les rudiments des chants et de musique étrangère, accompagnés des termes italiens, avant de s'intéresser à la musique traditionnelle avec des instruments locaux. Ces rudiments « déculturalisent » les enfants du milieu plurilingue.

Or, de nombreuses études au cours de ces dernières années montrent que les enfants du milieu urbain devraient être assainis de l'humiliation et des a priori négatifs liés à l'identité camerounaise. Il faudrait qu'ils ne soient plus seulement des Français, des Anglais, des Américains, ou même des Ivoiriens, mais aussi des Camerounais et

fiers de l'être, fiers de leurs cultures et de leurs acquisitions scolaires. Un élève doit d'abord chanter dans sa langue maternelle ou dans une langue nationale du pays, connaître toutes les notions de la musique nationale avant de se lancer dans l'apprentissage de la musique étrangère.

3.1.1.1.2.2. Culture nationale

La *culture nationale* est la seconde partie du programme d'enseignement de la discipline « Musique, Chant et Culture Nationale ». Très peu d'objectifs lui sont réservés, mais ils permettent d'avoir une certaine idée sur son enseignement.

3.1.1.1.2.2.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux extirpés du MINEDUB (2000) sont exprimés de la manière suivante :

- Assurer la santé corporelle,
- développer et enrichir l'imagination en encourageant création et improvisation,
- développer la mémoire et l'attention ;
- développer les qualités sociales, l'esprit de groupe.
- développer l'aspiration à satisfaire les désirs de l'enfant, son instinct de curiosité et sa capacité à imiter les héros du conte.

Remarques

Les quatre premiers objectifs sus-cités appartiennent au groupe que l'on peut appeler tronc commun. Ils sont valables pour toutes les autres disciplines au programme. Un seul objectif général incombe à la *culture nationale*.

Tous les objectifs sus-cités sont utiles mais ils restent incomplets. Satisfaire les désirs de l'enfant n'implique pas la réponse aux besoins de l'enfant et à ceux de la communauté linguistique. Très peu d'enfants désireraient être initiés aux leçons tirées d'un proverbe, d'un conte, d'une devinette, et des différents tabous. C'est à partir des éléments traditionnels culturels africains que de vrais Africains sont éduqués. L'école éduque sur les valeurs aussi bien morales que physiques, et les valeurs s'acquièrent par un apprentissage de sa culture et de celle de l'autre. L'inculturation et le plurilinguisme doivent être de mise dans la société moderne et urbaine d'aujourd'hui.

3.1.1.1.2.2.3. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques démontrent que l'enseignement de la *culture nationale* est une discipline comme les autres. Ils sont les suivants :

- Organiser et exécuter des danses traditionnelles de plus en plus complexes ;
- Animer une manifestation culturelle par des contes et comptines, du théâtre, etc.;
- Exécuter des danses typiques de divers pays ;
- Participer aux séances d'explication des proverbes, traditions et coutumes du milieu.

(MINEDUB, 2000).

Remarques

Ces objectifs élargissent le domaine d'intervention des maîtres pendant l'enseignement. Les danses ne sont plus une sous-discipline composée d'éléments spéciaux, mais un aspect culturel d'une région donnée. Les manifestations culturelles sont d'ores et déjà garanties de la présence des spectacles culturels agrémentés de quelques éléments traditionnels. La danse est alors une mise en action des règles et principes établis dans laquelle intervient une mimo-gestuelle.

Lorsque le cours est aussi pratique, le lieu du déroulement du cours doit être spécifié. La leçon ne se déroule plus dans une salle de classe. Elle est trop petite pour permettre aux écoliers d'évoluer librement durant les séances de danses, de contes ou comptines, etc. La cours de récréation est le lieu le plus approprié et les sorties vers les musées et manifestations culturelles régionales ou nationales renforceront les acquis auprès des élèves.

Mais on déplore que les objectifs ne mentionnent pas le déroulement des évaluations. Celles-ci donnent un pronostic sur la bonne ou mauvaise évolution des écoliers et des instituteurs au cours de l'année académique.

3.1.1.1.2.2.3. Contenus

Le contenu est élaboré de manière compréhensible. Les maîtres connaissent le procédé et le contenu de la *culture nationale*. Elle devient plus étoffée.

Le tableau suivant présente les éléments de *culture nationale* et leurs objectifs.

Tableau 7 : culture nationale

Contenu	Objectifs spécifiques
Jeux divers chantés et mimés	- organiser et enseigner des jeux ou chansons du milieu en utilisant les paroles ou en mimant. - Organiser des manifestations culturelles.
Comptines et contes	- Organiser ou enseigner des séances publiques de comptines ou de contes.
Proverbes	- dire et expliquer des proverbes du milieu - organiser des séances de récitation et d'explication des proverbes.
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions du milieu.

(MINEDUB, 2000)

Remarques

Le contenu général reste le même. Les proverbes et coutumes ne sont plus expliqués succinctement mais de manière plus approfondie car les écoliers sont plus grands. Les devinettes doivent être associées aux proverbes afin d'éveiller l'esprit d'imagination et de curiosité chez l'enfant. Les séances publiques de comptines de contes et proverbes sont des aspects à promouvoir. En Afrique, les contes sont parfois liés aux chants (chantefables). C'est pourquoi il faudrait que l'élève ait préalablement appris à jouer au « mvet », au balafon, etc.

Les jeux, quitte à le répéter, doivent être à la fois éducatifs et distrayants. L'enseignement est un partage.

Les sketches permettent aussi de représenter la culture, les contes, les coutumes et les traditions. Par les sketches, l'enfant pourra savoir ce qui est permis dans une culture. Les coutumes et les traditions du milieu sont à transmettre. De quel milieu s'agit-il ? Le milieu urbain ? La région ou la province ?

En milieu urbain, toutes les cultures sont présentes, et aucune n'est à négliger. Le maître peut transmettre la sienne tout en invitant l'écolier à partager avec les autres ses coutumes. Le processus est identique dans les régions et provinces. Les provinces sont composées de villes urbanisées dans lesquelles il y a co-existence de langues et cultures. Le maître est contraint d'enseigner en tenant compte des cultures en présence, à la manière d'une auto inculturation et auto-alphabétisation.

3.1.1.2. Approche didactique

Après les objectifs énoncés, il existe des méthodes d'enseignement approprié à chaque niveau.

3.1.1.2.1. Méthodologie théorique

La méthodologie du MINEDUB repose sur les dispositions générales et les différentes étapes d'enseignement de la *culture nationale*. Dans cette section, nous présentons ce que le MINEDUB propose comme méthodologie théorique.

3.1.1.2.1.1. Chant

La méthodologie du chant est la même du niveau I au niveau 3. Il s'agit d'amener l'écolier à s'intéresser aux différentes formes du chant.

Les dispositions générales recommandées avant le début du cours sont :

- répartir et organiser les élèves en groupes homogénéisés selon la texture de leurs voix (fine, moyenne, grave) et les laisser debout autour ou en face de celui qui dirige la séance ;
- exiger la bonne tenue : tête haute, poitrine droite, mains tombant le long du corps, jambes légèrement écartées ;
- de veiller à la respiration ;
- d'utiliser un instrument lorsque cela est possible, pour prendre le ton (diapason, pipeau, harmonica, guide-chant, etc.) ;
- préparer les voix des élèves pour un chant déjà appris par toute la classe. (MINEDUB, 2000).

Il est à noter qu'au cours de cette phase, tout comme au cours du déroulement de la leçon, il veillera à l'émission des voix, à la bonne articulation, à la prononciation, et au respect de la justesse de la mesure et des nuances.

Remarques

Tout au long du cycle primaire, l'articulation et la prononciation sont les bases de tout apprentissage linguistique. Le chant permet aussi bien d'étudier la langue que la culture. Quand les chants sont en langue maternelle, la bonne articulation et la bonne prononciation favorisent l'acquisition de cette langue, du moins, des mots contenus dans le chant. L'écolier pourrait être confronté à ces mots plus tard, il saura l'origine et la signification.

La tenue préliminaire avant le chant est exigible, car elle permet une meilleure élocution. C'est l'une des raisons pour laquelle la position debout et équilibrée est exigée. Cette stature facilite aussi l'étude des pas de danses plus tard après la musique et le chant, de même que le déplacement et la mimo-gestuelle pendant l'énonciation d'un conte. L'utilisation des instruments pour prendre le ton n'est pas

obligatoire parce que l'école ne dispose pas toujours des instruments de musique et des personnes qui savent les jouer. Ces préliminaires sont importants pour le déroulement du cours.

La suite du cours dépend de ces préalables quelle que soit la langue utilisée pour la transmission des connaissances. Au niveau I, les chants sont appris uniquement par audition. Le maître chantera entièrement le morceau pour le présenter, mais il redressera immédiatement toutes les erreurs de rythme, de justesse, de prononciation, de netteté de l'articulation des consonnes. On progresse ainsi pour les phrases musicales suivantes que l'on reliera aux autres dès qu'elles seront toutes sues.

Le MINEDUB propose une méthode qui passe par l'écoute du chant, mais ne va pas plus loin. C'est pourquoi certains maîtres enseignent le chant de la manière suivante :

- le maître entonne un chant connu pour la révision ;
- il introduit le chant du jour, ensuite il chante et les élèves écoutent en silence ;
- il enseigne le chant de manière linéaire et par IPG (Individu, Paire, Groupe).

Dans tous les cas, le chant n'est pas écrit au tableau. Au niveau 2, la même méthode se poursuit, mais les morceaux sont bien plus longs et on écrit déjà au tableau. Cette méthodologie est tirée de l'observation dans les différentes écoles. Les instituteurs affirment qu'elle provient des programmes du MINEDUB.

D'après les programmes du MINEDUB, au niveau 3, l'enseignement se poursuit comme suit :

a) Présentation globale :

- Présentation du texte écrit au tableau que l'on fera lire posément. Les paroles seront expliquées pour assurer au préalable la compréhension générale du morceau, le sens particulier des mots et des expressions selon le contexte ;
- Bref commentaire sur l'expression générale, allégresse, énergie, air dansant, rythmé, etc.
- Chant de la mélodie par le maître, doucement et posément pour donner le modèle.

b) Analyse en éléments simples

- Etude méthodologique phrase musicale par phrase musicale, vers par vers, etc.

- Exécution par le maître seul ; le maître plus un groupe d'élèves ; les élèves ensemble ; puis un élève seul.

c) Synthèse récapitulative

- Répétition jusqu'à exécution parfaite : le maître donnera la mesure et la fera battre aux élèves parmi les plus doués qui pourront être formés à diriger eux-mêmes le chant de leurs camarades.

Le maître portera toute son attention sur :

- la précision des débats de notes ;
- la fusion de l'ensemble des voix ;
- la nuance des phrases musicales ;
- les respirations, les liaisons et les syllabes muettes prononcées, etc. (MINEDUB, 2000).

Remarques

Le chant peut actuellement posséder plusieurs couplets. Le maître ne chante pas en premier, mais l'accent est mis sur l'écrit et la compréhension du texte à chanter. Ce n'est qu'après cela que l'enseignement des paroles du chant et du rythme peut débiter.

L'enseignement du chant est identique pour les langues maternelles. Seule la traduction est ajoutée pour permettre la compréhension aux non locuteurs de la langue utilisée pendant la séance de cours.

3.1.1.2.1.2. Musique

La méthodologie de la musique repose essentiellement d'une part sur l'appréciation de la musique par l'audition de genres de plus en plus diversifiés de façon à élargir progressivement la culture musicale des élèves. D'autre part elle repose sur la technique de solfège et l'étude théorique de la musique en faisant appel à l'activité de l'oreille, de la voix, du corps, de la mémoire, des sons, de l'imagination et de la sensibilité, à l'aide du chant. Cette méthodologie générale est conseillée à tous les niveaux du primaire. Au niveau 1, il s'agira de sensibiliser les enfants à la musique en les entraînant à reconnaître les différents instruments et la qualité des sons qu'ils produisent. Les auditions musicales porteront sur les morceaux variés, courts et accessibles, de musique locale africaine et étrangère. Elles devront se

dérouler dans un silence total. L'écoute reste le moyen le plus efficace à développer afin que l'enfant puisse reconnaître les sons émis par chaque instrument.

Au niveau 2, la musique est plus longue, les instruments et sons sont connus. L'initiation aux instruments les plus simples est de rigueur de même que la production de quelques morceaux faciles. Cette musique reste toujours aussi diversifiée qu'au niveau I.

Au niveau 3, les auditions sont de plus en plus diversifiées, de façon à élargir progressivement le champ musical des élèves. L'étude théorique de la musique en fait appel à l'activité de l'oreille, de la voix, du corps, de la mémoire des sons, de l'imagination et de la sensibilité, à l'aide du chant. L'enseignement se poursuit de manière identique au chant.

A) L'initiation à la technique du solfège

L'initiation à la technique du solfège suit les tapes suivantes :

1. Observation globale :

- Faire observer une partition écrite au tableau ;
- Répertorier les différents éléments qui la composent ;
- Dégager les caractéristiques de la partition ;

b) Analyse des éléments simples

- Faire la correspondance notes-sons.

c) Synthèse récapitulative

- Solfier en battant la mesure.

B) L'entraînement à jouer des instruments de musique les plus courants dans la localité

(MINEDUB, 2000)

Remarques

Non seulement les écoliers doivent apprendre à jouer les instruments les plus courants dans la localité, mais aussi ceux qui sont présents au sein de l'établissement, qu'ils soient de la localité ou non. Les directeurs d'établissement doivent prévoir des fabrications d'objets locaux pendant les cours de *culture nationale*.

3.1.1.2.1.3. Culture nationale

Les étapes de l'enseignement de la *culture nationale* recommandées par le MINEDUB (2000) sont les suivantes :

1. Introduction
2. Découverte

Il s'agit de la découverte du sujet à étudier que ce soit la danse, le conte, le proverbe ou tout autre thème. Cela se passe à travers le jeu de questions-réponses.

3. Apprentissage

Pour faciliter l'apprentissage, il faut créer une ambiance appropriée, présenter le modèle d'enseignement à suivre ou à exécuter par les élèves, enfin répéter l'exercice appris. La répétition est individuelle et collective.

4. Synthèse récapitulative.

Remarques

La *culture nationale*, à tous les niveaux du primaire, n'a pratiquement pas de méthodes spécifiques destinées à l'étude pratique de tel ou tel aspect culturel. Une grande latitude est laissée aux maîtres de faire appel soit à certains collègues, soit principalement aux artistes de la localité où l'école est implantée, soit à certains élèves habiles. En ce qui concerne certaines danses de portée nationale ou internationale, elles pourront être enseignées dans des établissements qui bénéficient de la présence d'une personne ou d'un artiste qui les connaît parfaitement et qui consent à venir les exécuter au sein de l'établissement.

Au niveau de la synthèse, il n'est pas spécifié l'usage des langues nationales et l'enseignement de la *culture nationale* par les maîtres eux-mêmes.

Les éléments culturels sont enseignés comme toutes les autres disciplines et les particularités culturelles ne sont par conséquent pas prises en compte.

3.1.1.2.2. Matériel didactique

Dans les programmes d'enseignement, il est fait mention de multiples instruments qui serviront de matériel didactique aux maîtres comme les guitares, les balafons, la flûte, etc. Les supports didactiques diffèrent d'un élément à l'autre.

Dans cette section, nous examinerons la disponibilité des instruments.

3.1.1.2.2.1. Musique, chant et danse

Les instruments qui peuvent être mis à la disposition des écoliers sont multiples : les balafons, les tam-tams, le « mvet », la flûte, le tambour, la guitare, l'accordéon, l'harmonium, le piano, etc.

Tous ces outils ne sont pas facilement accessibles dans toutes les écoles. Certains instruments modernes sont très chers et les établissements ne peuvent pas se les offrir. Le fait d'amener les écoliers à les fabriquer favoriserait l'acquisition de certains outils à un moindre coût.

3.1.1.2.2.2. Culture nationale

Aucun matériel n'est explicitement attribué à la *culture nationale*. On ne pourrait que proposer des supports didactiques au MINEDUB qui se chargera de les accepter ou de les refuser. En cas d'accord, ce dernier devra permettre la production, la distribution et la propagation de ces outils. Ces outils concernent principalement les ouvrages de *culture nationale*.

Les manuels d'enseignement des contes, des devinettes, des us et coutumes, chants, proverbes, jeux et des danses doivent être élaborés, utilisés, testés et adaptés aux besoins des écoliers et aux moyens financiers de la majorité des écoles primaires.

Ils pourraient également présenter les théories relatives aux instruments de musique et à leurs usages. Les instruments de musique viennent parfaire les supports didactiques, de même que les objets environnants que toute personne, que ce soit le maître ou l'enfant, peut utiliser pour expliquer et enseigner quelques éléments de la *culture nationale*.

Dans ces programmes, il est mentionné multiples instruments supposés servir de matériel didactique aux maîtres. Ces supports didactiques ne sont pas les mêmes d'une sous-discipline à une autre. Quel que soit l'élément à enseigner, le maître doit être sûr d'avoir le minimum requis pour enseigner à savoir : les instruments de musique pour la musique, les objets traditionnels pour la danse et les dessins d'art, des illustrations pour les us et coutumes des tribus. Le support didactique est décrit et mériterait d'être adapté aux conditions de travail des maîtres et des élèves.

En cas d'absence totale de matériel, l'école pourrait inviter un spécialiste de la culture au sein de l'établissement pour pouvoir enseigner aux élèves ce qu'il connaît. L'APEE peut contacter toutes ces personnes et participerait ainsi à la promotion des langues et des cultures nationales. Toutes ces propositions seront amplement développées dans les prochains chapitres. Mais en ce qui concerne ce chapitre, une harmonisation des programmes et contenus n'est possible que si le système anglophone est pris en compte.

3.1.2. Système anglophone

Le système anglophone possède déjà un programme précis sur le déroulement des cours d'enseignement de *culture nationale*. Etant déjà enseigné dans les écoles primaires anglophones, il nous est donné de conclure sur les pratiques courantes. En annexe, les horaires et les contenus d'enseignement sont présentés. D'après nos observations, le contenu de la *culture nationale* est : dessin, musique, art et théâtre. Il n'est pas fait mention des proverbes, des contes, des devinettes et tout autre contenu littéraire.

La *culture nationale* est une discipline inscrite au programme depuis 2000. Dans les programmes anglophones, son titre n'est pas associé à d'autres afin d'être considéré comme une sous partie de tout un ensemble. Dès le préambule, son contenu est spécifié en ces termes : « *the national culture syllabus is designed to cover drawing, Music and Manual Arts and Crafts* ». (MINEDUC, 2000 : 76).

Les objectifs sont énoncés dès le préambule afin de pouvoir imprégner le lecteur dans l'esprit de sa conception.

3.1.2.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux s'articulent autour des trois principaux contenus à savoir le dessin, la musique, les arts manuels et la sculpture.

3.1.2.1. 1. Le dessin

Dans le préambule, il est dit qu'à travers l'enseignement du dessin, les élèves devraient avoir des pensées créatives et développer leur imagination tout comme leur appréciation de la nature.

En plus, les objectifs suivants résument tous ceux poursuivis par le dessin :

- Les élèves devraient acquérir l'habileté de représenter par le dessin ce qu'ils peuvent ou pas être capables de décrire par les mots ;
- Renforcer leur appréciation de la beauté et accroître leur amour de la nature et de l'environnement ;
- [...] Développer le contrôle musculaire chez les jeunes écoliers et les encourager à aimer dessiner et prendre du plaisir en dessinant ;
- [...] Développer l'intérêt de l'enfant afin qu'il puisse se servir du dessin comme une voie d'auto-emploi dans le futur.

(MINEDUC, 2000)

Remarques

Le dessin développe à la fois l'esprit créatif et l'amour de la nature et de l'environnement tout en permettant d'exprimer la vision du monde et débiter une insertion dans le milieu de l'auto-emploi plus tard. Il est une forme d'art manuel, car pour l'exprimer ce sont les mains qui sont utilisées.

3.1.2.1.2. Musique

Dans le préambule, il est asserté que la musique, est prévue pour le divertissement, la relaxation et la créativité du cerveau humain. D'autres aspects sont énoncés dans les programmes du MINEDUC (2000 : 76):

- développer les connaissances musicales comme l'écoute, l'appréciation, le chant, le jeu, la danse et l'habileté à créer de bonnes mélodies et des harmonies ;
- promouvoir les cultures musicales indigènes de l'environnement local comme les chants folkloriques, les « patterns » instrumentaux et dansants ;
- cultiver l'esprit de patriotisme, la conscience environnementale, la religion, l'hygiène à travers les chants significatifs ;
- utiliser la musique pour inculquer les valeurs éthiques universelles majeures comme la dignité, l'honneur, l'honnêteté, etc. ;
- Introduire les élèves aux rudiments de base et théories de la musique à l'exemple de comment jouer des simples instruments musicaux.

Remarques

La musique est présentée comme un divertissement utile dans le développement des sens de l'écolier en particulier le goût, le toucher et l'ouïe. A travers la musique, l'environnement local est aussi valorisé, de même que la prise de conscience du folklore, de la patrie, la religion, l'hygiène, des valeurs universelles comme l'honnêteté et l'honneur.

La musique ne se limite pas à un simple apprentissage des notes comme dans le système francophone mais explore les différentes voies et moyens pour transmettre ce qu'une société a de plus cher à travers des chants significatifs. Il est alors question de savoir à quoi renvoie le terme musique, au chant, à l'usage d'un instrument ou à la connaissances des notes.

3.1.2.1. 3. Arts manuels

Les arts manuels encouragent le développement des connaissances professionnelles dès le bas âge. Il comporte également d'autres objectifs listés par le MINEDUC (2000 :76) à savoir :

- Permettre aux élèves d'acquérir des connaissances pour produire des articles à travers l'utilisation des matériaux locaux, une activité qui leur faciliterait une intégration économique et sociale dans la société après avoir quitté l'école ;
- montrer la relation entre l'instruction théorique à l'intérieur des salles de classe et les activités du sujet ;
- les élèves devraient être aptes à apprécier et admirer les arts manuels et être motivés à travers cela à perpétuer et maintenir les valeurs culturelles de la société ;
- les élèves devraient être aptes de découvrir et développer en eux à travers quelques résolutions de problèmes, l'habitude de l'expression personnelle, l'intérêt, « self-reliance », le bon jugement et la ressource ;
- permettre aux élèves d'acquérir les habitudes sociales de travailler en groupes afin de ressortir des résultats positifs grâce aux activités planifiées ;
- permettre aux élèves de développer l'intérêt dans la conservation des matériaux naturels et leurs sources;
- inculquer aux enfants le désir de perpétuer et promouvoir l'artisanat indigène de la localité.

Remarques

Au niveau des arts manuels, il est question principalement de l'artisanat. Des techniques de base à la fabrication des objets d'art utiles et pouvant être vendus dans les ménages. Les élèves sont formés à l'auto emploi dès leur plus jeune âge.

3.1.2.2. Objectifs spécifiques et contenus

Les objectifs généraux et les contenus des thèmes sont présentés par classe selon la conception des programmes. Après la présentation, à partir des observations, nous déduisons les points focaux des objectifs spécifiques et des contenus.

3.1.2.2.1. Arts et artisanat

La division des objectifs et contenus sont distribués par classe comme les tableaux suivants le démontrent.

Tableau 8 : « class one » : SIL

Objectifs	Contenus
Les écoliers seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - développer la flexibilité des doigts ce qui leur permettrait de fabriquer des cordes, de mouler des objets de l'environnement, comme les bols, les jarres, les coupes, les plats, etc. ; - fabriquer des capes et autres objets à travers le tissage de l'herbe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientation et discussions sur différents matériaux et occupations des habitants de la localité. - Fabrication des cordes.
Collecter des feuilles pour former des capes, la circonférence de la cape devant suffire sur leurs têtes et un panel de diverses tailles.	- Collecter les feuilles mortes pour produire des capes, des cheminées et autres objets familiaux.
Collecter le papier pour produire une variété d'objets suivant des dimensions données.	- usage du papier pour produire des capes et d'autres objets comme les enveloppes, etc.
Ressortir les genres de couleur pour produire des objets colorés en utilisant des cordes, des feuilles, des fibres, etc.	- Expérimenter avec différentes couleurs pour produire des objets colorés.
Former des lettres majuscules Exemple : sur les ignames et les tubercules de patates.	

(MINEDUB, 2000)

Tableau 9 : « class 2 » : CP

Objectifs	Contenus
Cueillir des herbes pour fabriquer des objets simples trouvés dans leurs maisons ou dans leur environnement scolaire.	Suite de tissage (en utilisant des herbes).
Ressortir différents genres de formes selon les matériaux appropriés (papiers, règles, ciseaux), etc.	Travail du papier: ressortir les formes avec les dimensions appropriées.
Citer les noms des genres de bois et donner leur utilité.	Bois : sources, type et utilité.
Piler et mouler l'argile pour recueillir la texture et fabriquer des objets comme les canaris, les sifflets, les statuettes, etc.	Poterie: Pilage et moulage pour produire des objets comme les canaris, les sifflets, les statuettes, etc.
Observer et mouler des lettres sur l'igname et les tubercules de patate.	Observation des cahets et moulage sur les l'igname et les tubercules de patate.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 10 : « class 3 » : CE1

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : Produire des bols et des paniers en utilisant des herbes.	Plus de travail. Cueillette et tissage.
Prouver leur habileté à faire plus afin de fabriquer plus de papiers et les découper pour former des objets.	Plus loin, travail approfondi avec des mesures justes.
Mouler et faire cuire dans un four des pots.	Poterie, moulage et cuisson des poteries.
Dessiner, colorier et nommer les couleurs qui se combinent pour former la couleur de la carte ou l'arc-en-ciel.	Dessin des couleurs de la carte et des arcs-en-ciel.
Produire des petits objets de cuisine.	Travail d bois et du métal combiné pour produire des petits objets tels que des grattoirs, des tamis, etc.
Tremper, piler et cisailier les racines et en extraire des fibres.	Production des fibres.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 11 : « class 4 » : CE1

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - produire des teintures à partir des feuilles, des racines, des fruits, des écorces d'arbres, en utilisant un processus précis.	- production de la teinture à partir des matériaux locaux et de leurs usages.
- produire des types variés de couleur à partir des teintures rouge, jaune, bien, noir, vert, orange, etc.	- production des types variés de couleur à partir des teintures.
- mixer deux couleurs primaires pour obtenir une troisième.	- Mixture de couleurs.
Colorier leurs albums. Ils doivent être capable de couper des « stencils » de cartes.	- Colorier les albums les travaux sur « stencils ».
Identifier et nommer quelques instruments de dessin.	- Dessin des instruments.
Différencier entre les outils utilisés pour le travail du bois et la menuiserie.	Les outils de travail du bois.
Citer les outils pour le travail métallurgique et observer vers le menuisier.	Genres d'outils de travail du fer et observation des forgerons où cela est possible.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 12 : « class 5 » : CM1

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Identifier les divers bois utilisés dans l'art manuel. - Nommer les différents genres de bois et les sélectionner par poids, couleur, etc.	- Observation et identification des genres de bois ; leurs couleurs, poids, texture et noms.
Nommer, identifier et déterminer les différentes fonctions des outils du travail de bois.	Outils de travail de bois.
Produire des râteaux en utilisant des bambous.	Travail du bambou et production des râteaux et des paniers.
Énumérer quelques outils de jardinage.	Observation des vices, des noix, des maillons, des laveurs.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 13 : « class 6 » : CM2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Nommer les différents types de métaux et situer leurs caractéristiques. - Développer l'habileté pour ressortir le genre d'un métal à l'autre, en identifiant les articles faits de métaux variés.	- Genre de métaux et leurs caractéristiques.
- Sculpter premièrement des cachets et ensuite des mots	Sculptures des cachets; premièrement avec des lettres et ensuite avec des mots.

(MINEDUB, 2000)

Remarques

Tout est orienté vers la fabrication des objets à travers l'usage des ressources naturelles et celles qu'on retrouve dans l'environnement, notamment du papier. La fabrication concerne les objets comme des cordes, des bols, des jarres, des coupes, des plats, des capes, des ballons, des cages en bambous, des camions en bambous, des chaises, des enveloppes, des lettres, etc.

L'art est allié à l'artisanat et repose essentiellement sur une formation à la reconnaissance du bois et du métal et de leurs valeurs. L'élève est imprégné dans une communion manifeste entre l'école, l'environnement et la société. Il est alors question de savoir le temps consacré à ce seul aspect de la culture en sachant que toute la discipline est enseignée une heure par semaine en moyenne ? Y aura-t-il une marge horaire suffisante pour transmettre les autres éléments culturels ?

3.1.2.2. 2. Théâtre

Au niveau du théâtre, les divisions sont effectuées par paliers et non par classes comme précédemment démontré. Les objectifs seront présentés par avant de s'étendre à l'émission des remarques générales.

Tableau 14: "class one and two": SIL et CP

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Développer et pratiquer de simples étiques.	- Salutations et nom, accueil, - Remercier, s'excuser - Respect des aînés et des uns et des autres - Prendre soin de sa propreté, du partage, etc.
- Développer et pratiquer certaines valeurs éthiques de la société.	- Obéissance, l'amour, la vérité, l'honnêteté, la paix, l'ardeur au travail.
- Développer et pratiquer la propreté environnementale, et les soins des animaux et plantes.	Soins de l'environnement - L'amour de la nature - Propreté de l'environnement, disposition des poubelles, etc.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 15: "class three and four": CE1 et CE2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Développer et pratiquer la coutume, de vivre et travailler en harmonie avec les autres.	- Travailler ensemble : famille, travail communautaire, les groupes communs interactifs, etc.
- Démontrer les actes de respect mutuel.	en famille, les aînés, les chefs, les règles et liens communautaires.
- Statuer et apprécier la contribution de leurs ancêtres.	Histoire et culture de la communauté - Origine, fondateurs, vie quotidienne, festivals communautaires. - Échanges intercommunautaires.
- Démontrer les différents moyens de protection de l'environnement.	Environnement - Soins et protection de l'environnement.
- Pratiquer une bonne hygiène pour une bonne santé.	Santé et hygiène - Hygiène personnelle. - Prévention des maladies : campagnes de vaccination. - Équilibre alimentaire, santé personnelle (de rôle)

(MINEDUB, 2000)

Tableau 16: “class five and six”: CM1 et CM2

Objectifs	Contenus
Les écoliers seront capables de : - Eviter des pratiques dangereuses qui pourraient les rendre malades ou les tuer.	Santé - SIDA et MST, overdose de drogue, alcool - Maladies endémique et épidermique (prévention et premier secours)
- Définir leurs droits et les droits des autres.	Paix et Droits de l’Homme - Le prix de la paix, abus des enfants,... - Égalité des genres, résolution des conflits.
- Identifier et apprécier les différents organes de l’Etat et leurs fonctions.	Institutions étatiques - Parlement, l’exécutif et le judiciaire.
- Statuer et démontrer les moyens de survie dans des situations difficiles et critiques.	Défense civile - Propreté à l’école, à a maison, ensuite - Remarquer les personnes et objets étranges, etc - Liaison et sécurité.

(MINEDUB, 2000)

Remarques

Le théâtre aborde des thèmes variés à l’exemple de la santé corporelle, les valeurs traditionnelles et l’environnement. À travers le théâtre, l’éducation traditionnelle, le respect et la conservation des préceptes et règlement régissant les communautés sont valorisés. Le théâtre est une activité qui imprègne l’écolier dans les valeurs camerounaises de manière pratique. Il y apprend les salutations, le respect, la solidarité, l’histoire et la culture de la communauté à laquelle il appartient, l’environnement, la santé, l’hygiène, la paix et les Droits de l’Homme et la défense civile.

C’est dans cette partie que l’écolier s’imprègne en majorité dans une culture. Mais laquelle ? À première vue, la culture camerounaise est très bien véhiculée, cependant le problème de langue se pose toujours. On note également que la subdivision dans cette section s’opère par niveau, contrairement à l’art et aux travaux manuels. Le maître est libre de son choix au niveau des classes. Rien ne garantit le résultat et le suivi des programmes dans toutes les écoles.

Le seul regret est l’absence de détails comme au niveau de l’art et de l’artisanat. Les maîtres ont un libre arbitre quant au choix des éléments théâtraux à transmettre. L’accent dès lors sera mis sur les arts manuels et l’artisanat.

3.1.2.2.3. Dessin

Au niveau du dessin, les objectifs et les contenus sont identiques à ceux d’une discipline classique de dessin et d’écriture. Nous ne reviendrons pas dessus en détails car, le dessin ressemble à une discipline dans la discipline. Tout comme le

chant est une discipline au programme, le dessin l'est et nul n'est besoin de le reprogrammer. Les objectifs et les contenus suivants illustrent cette assertion :

Tableau 17: “class one and two”: SIL et CP

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Manipuler facilement les crayons avec flexibilité pendant l'activité de dessin. - Aider à dresser les muscles et les tourner vers le dessin 	<ul style="list-style-type: none"> - Main légère pour dessiner les lignes et les objets.
<ul style="list-style-type: none"> - Dessiner des formes simples comme le ballon, les œufs, les fruits, les cartons, etc. - Appliquer les couleurs au dessin : Rouge, vert, bleu, etc. 	Dessin libre de formes simples comme les ballons, les œufs, etc. Introduction à l'utilisation des couleurs pendant le dessin.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 18: “class three and four”: CE1 et CE2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Accomplir les tâches relatives au dessin à trois dimension et autres objets 	<ul style="list-style-type: none"> - Dessiner des objets en utilisant des perspectives telles que : les tables, les armoires, les valises, etc. - Les objets et animaux environnants simples comme les oiseaux, les fruits, les arbres, etc.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 19: “class five and six”: CM1 et CM2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Dessiner des objets en tenant compte de leurs tailles, poids comme ils apparaissent en groupe, en leur donnant une collection ; - Dessiner la composition apparente des images comme observée dans la nature ; - Appliquer les couleurs avec précision ; - Développer leur intérêt dans l'usage des matériaux locaux pour remplacer les produits industriellement ; - Parfaire leur dessin en utilisant les trois approches. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dessiner des objets en utilisant des perspectives telles que : les tables, les armoires les valises, etc.; - Les objets et animaux environnants simples comme les oiseaux, les fruits, les arbres, etc. introduction au savoir-faire du dessin ; - Dessin des objets en groupe et de simples scènes ; - Utiliser plus de couleurs ; - Composer des couleurs ; - Utiliser les matériaux locaux pour le dessin ; - Intensification du savoir-faire du dessin ; - Application de toutes les approches conduisant au professionnalisme du dessin.

(MINEDUB, 2000)

3.1.2.2. 4. Musique

Au niveau de la musique, la subdivision n'est faite pas par palier mais par section entière. Trois classes constituent une section.

Tableau 20: “class one to three”: SIL au CE1

Objectifs	Contenus
Pour la récréation, l'apprentissage et l'appréciation.	<p>Chant : chants courts et rythmés dans n'importe quelle langue officielle (Français-Anglais) ou les langues locales pas plus de six lignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nature, appellation des oiseaux, des personnes, des animaux, des rivières, du vent, des saisons, etc. • Environnement : maisons, villages, écoles, villes, pays. • Activités humaines : le couturier, le menuisier, le potier, les figures historiques et les événements. • Santé et hygiène : règle d'hygiène et de propreté. • Journées spéciales et célébrations : jours nationaux, naissances, morts, baptêmes, etc. • Des chants plus engagés et significatifs de caractère et de dévotion, patriotisme, journées nationales, figures historiques, célébrations et événements.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 21: “class four to six”: CE2 au CM2

Objectifs	contenus
<p>Les élèves seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Former les enfants à chanter en utilisant les différents rythmes et les vocalises ; - Statuer et nommer les variétés de notes en solfège. 	- Rudiments et théories de la mystique

(MINEDUB, 2000)

De « class one à class three », la discipline est équivalente à celle du chant. Les langues locales ne sont pas omises dans l'enseignement de ces chants. L'enseignement des notes et rythmes occidentaux débutent dès « class four ».

Pour ne pas être en reste, les notes sont enseignés à partir de « class four » pour permettre aux élèves de lire la musique, de jouer des instruments de musique, etc.

Les thèmes divers et variés promeuvent les cultures camerounaises à savoir, la nature, les activités humaines, les fêtes nationales, etc.

Fort de cette description des deux systèmes, une harmonisation des contenus et des objectifs est possible.

Harmonisation des programmes

Les programmes anglophones sont plus focalisés sur les éléments culturels camerounais que ceux des francophones. Chaque programme a ses atouts. Les

programmes francophones sont focalisés sur l'art oratoire mais aucune mention n'est faite des langues nationales, un des principaux véhicules de la *culture nationale*. Les Anglophones insistent sur les arts manuels. Chacun ayant conçu ses programmes séparément, ceux-ci ne peuvent pas être semblables.

Après l'analyse, un constat émerge, les programmes des deux systèmes sont complémentaires. Il est alors nécessaire de les harmoniser. Ils serviront de base à notre proposition d'harmonisation. Celle-ci sera présentée sous forme de tableaux. Les contenus et objectifs des francophones seront en italique.

1) Arts et artisanat

Tableau 22 : SIL

Objectifs	Contenus
Les écoliers seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Développer la flexibilité des doigts ce qui leur permettrait de fabriquer des cordes, de mouler des objets de l'environnement, comme les bols, les jarres, les coupes, les plats, etc. ; - Fabriquer des capes et autres objets à travers le tissage de l'herbe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientation et discussions sur différents matériaux et occupations des habitants de la localité. - Fabrication des cordes.
Collecter des feuilles pour former des capes, la circonférence de la cape devant suffire sur leurs têtes et un panel de diverses tailles.	- Collecter les feuilles mortes pour produire des capes, des cheminées et autres objets familiaux.
Collecter le papier pour produire une variété d'objets suivant des dimensions données.	- Usage du papier pour produire des capes et d'autres objets comme les enveloppes, etc.
Ressortir les genres de couleur pour produire des objets colorés en utilisant des cordes, des feuilles, des fibres, etc.	- Expérimenter avec différentes couleurs pour produire des objets colorés.
Former des lettres majuscules Exemple : sur les ignames et les tubercules de patates.	

(MINEDUB, 2000)

Tableau 23 : CP

Objectifs	Contenus
Cueillir des herbes pour fabriquer des objets simples trouvés dans leurs maisons ou dans leur environnement scolaire.	Suite de tissage (en utilisant des herbes).
Ressortir différents genres de formes selon les matériaux appropriés (papiers, règles, ciseaux), etc.	Travail du papier: ressortir les formes avec les dimensions appropriées.
Citer les noms des genres de bois et donner leur utilité.	Bois : sources, type et utilité.
Piler et mouler l'argile pour recueillir la texture et fabriquer des objets comme les canaris, les sifflets, les statuettes, etc.	Poterie: Pilage et moulage pour produire des objets comme les canaris, les sifflets, les statuettes, etc.
Observer et mouler des lettres sur l'igname et les tubercules de patate.	Observation des cachets et moulage sur les l'igname et les tubercules de patate.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 24 : CE1

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : Produire des bols et des paniers en utilisant des herbes.	Plus de travail. Cueillette et tissage.
Prouver leur habileté à faire plus afin de fabriquer plus de papiers et les découper pour former des objets.	Plus loin, travail approfondi avec des mesures justes.
Mouler et faire cuire dans un four des pots.	Poterie, moulage et cuisson des poteries.
Dessiner, colorier et nommer les couleurs qui se combinent pour former la couleur de la carte ou l'arc-en-ciel.	Dessin des couleurs de la carte et des arcs-en-ciel.
Produire des petits objets de cuisine.	Travail d bois et du métal combiné pour produire des petits objets tels que des grattoirs, des tamis, etc.
Tremper, piler et cisailier les racines et en extraire des fibres.	Production des fibres.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 25 : CE2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - produire des teintures à partir des feuilles, des racines, des fruits, des écorces d'arbres, en utilisant un processus précis.	- Production de la teinture à partir des matériaux locaux et de leurs usages.
- Produire des types variés de couleur à partir des teintures rouge, jaune, bien, noir, vert, orange, etc.	- Production des types variés de couleur à partir des teintures.
- Mixer deux couleurs primaires pour obtenir une troisième.	- mixture de couleurs.
Colorier leurs albums. Ils doivent être capable de couper des « stencils » de cartes.	- Colorier les albums les travaux sur « stencils ».
Identifier et nommer quelques instruments de dessin.	- Dessin des instruments.
Différencier entre les outils utilisés pour le travail du bois et la menuiserie.	Les outils de travail du bois.
Citer les outils pour le travail métallurgique et observer vers le menuisier.	Genres d'outils de travail du fer et observation des forgerons où cela est possible.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 26 : CM1

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Identifier les divers bois utilisés dans l'art manuel. - Nommer les différents genres de bois et les sélectionner par poids, couleur, etc.	- Observation et identification des genres de bois ; leurs couleurs, poids, texture et noms.
- Nommer, identifier et déterminer les différentes fonctions des outils du travail de bois.	Outils de travail de bois.
- Produire des râteaux en utilisant des bambous.	Travail du bambou et production des râteaux et des paniers.
Enumérer quelques outils de jardinage.	Observation des vices, des noix, des maillons, des laveurs, etc.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 27 : CM2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Nommer les différents types de métaux et situer leurs caractéristiques. - Développer l'habileté pour ressortir le genre d'un métal à l'autre, en identifiant les articles faits de métaux variés. 	- Genre de métaux et leurs caractéristiques.
- Sculpter premièrement des cachets et ensuite des mots	Sculptures des cachets; premièrement avec des lettres et ensuite avec des mots.

(MINEDUB, 2000)

2) Théâtre**Tableau 28: SIL et CP**

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Développer et pratiquer de simples étiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salutations et nom, accueil, - Remercier, s'excuser - Respect des aînés et des uns et des autres - Prendre soin de sa propreté, du partage, etc.
- Développer et pratiquer certaines valeurs éthiques de la société.	- Obéissance, l'amour, la vérité, l'honnêteté, la paix, l'ardeur au travail.
- Développer et pratiquer la propreté environnementale, et les soins des animaux et plantes.	Soins de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> - L'amour de la nature - Propreté de l'environnement, dispositions des poubelles, etc.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 29: CE1 et CE2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - Développer et pratiquer la coutume, de vivre et travailler en harmonie avec les autres. 	- Travailler ensemble : famille, travail communautaire, les groupes communs interactifs, etc.
- Démontrer les actes de respect mutuel.	en famille, les aînés, les chefs, les règles et liens communautaires.
- Statuer et apprécier la contribution de leurs ancêtres.	Histoire et culture de la communauté <ul style="list-style-type: none"> - Origine, fondateurs, vie quotidienne, festivals communautaires. - Échanges intercommunautaires.
- Démontrer les différents moyens de protection de l'environnement.	Environnement <ul style="list-style-type: none"> - Soins et protection de l'environnement.
- Pratiquer une bonne hygiène pour une bonne santé.	Santé et hygiène <ul style="list-style-type: none"> - Hygiène personnelle. - Prévention des maladies : campagnes de vaccination. - Équilibre alimentaire, santé personnelle (de rôle)

(MINEDUB, 2000)

Tableau 30: CM1 et CM2

Objectifs	Contenus
Les écoliers seront capables de : - Eviter des pratiques dangereuses qui pourraient les rendre malades ou les tuer.	Santé - SIDA et MST, overdose de drogue, alcool - Maladies endémique et épidermique (prévention et premier secours)
- Définir leurs droits et les droits des autres.	Paix et Droits de l'Homme - Le prix de la paix, abus des enfants,... - Égalité des genres, résolution des conflits.
- Identifier et apprécier les différents organes de l'Etat et leurs fonctions.	Institutions étatiques - Parlement, l'exécutif et le judiciaire.
- Statuer et démontrer les moyens de survie dans des situations difficiles et critiques.	Défense civile - Propreté à l'école, à a maison, ensuite - Remarquer les personnes et objets étranges, etc. - Liaison et sécurité.

(MINEDUB, 2000)

3) Dessin**Tableau 31: SIL et CP**

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Manipuler facilement les crayons avec flexibilité pendant l'activité de dessin. - Aider à dresser les muscles et les tourner vers le dessin	- Main légère pour dessiner les lignes et les objets.
- Dessiner des formes simples comme le ballon, les œufs, les fruits, les cartons, etc. - Appliquer les couleurs au dessin : Rouge, vert, bleu, etc.	Dessin libre de formes simples comme les ballons, les œufs, etc. Introduction à l'utilisation des couleurs pendant le dessin.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 32: CE1 et CE2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - accomplir les tâches relatives au dessin à trois dimension et autres objets	- Dessiner des objets en utilisant des perspectives telles que : les tables, les armoires, les valises, etc. - Les objets et animaux environnants simples comme les oiseaux, les fruits, les arbres, etc.

(MINEDUB, 2000)

Tableau 33: CM1 et CM2

Objectifs	Contenus
Les élèves seront capables de : - Dessiner des objets en tenant compte de leurs tailles, poids comme ils apparaissent en groupe, en leur donnant une collection ; - Dessiner la composition apparente des images comme observée dans la nature ; - Appliquer les couleurs avec précision ; - Développer leur intérêt dans l'usage des matériaux locaux pour remplacer les produits industriellement ; - Parfaire leur dessin en utilisant les trois approches.	- Dessiner des objets en utilisant des perspectives telles que : les tables, les armoires les valises, etc. - Les objets et animaux environnants simples comme les oiseaux, les fruits, les arbres, etc. introduction au savoir-faire du dessin ; - Dessin des objets en groupe et de simples scènes ; - Utiliser plus de couleurs ; - Composer des couleurs ; - Utiliser les matériaux locaux pour le dessin ; - Intensification du savoir-faire du dessin ; - Application de toutes les approches conduisant au professionnalisme du dessin.

(MINEDUB, 2000)

4) Chant, musique et initiation au rythme

Tableau 34: SIL au CE1

Objectifs	Contenus
<p>Les élèves seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exécuter l'hymne national, les berceuses, les chansons, les comptines du terroir et de l'étranger. - Rythmer les chansons, frapper des mains et des pieds, rythmer les jeux avec des accessoires, identifier des chants avec des notes simples, vocaliser les gammes musicales. 	<p>Chant : chants courts et rythmés dans n'importe quelle langue officielle (Français-Anglais) ou les langues locales pas plus de six lignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nature, appellation des oiseaux, des personnes, des animaux, des rivières, du vent, des saisons, etc. • Environnement : maisons, villages, écoles, villes, pays. • Activités humaines : le couturier, le menuisier, le potier, les figures historiques et les événements. • Santé et hygiène : règle d'hygiène et de propreté. • Journées spéciales et célébrations : jours nationaux, naissances, morts, baptêmes, etc. • Des chants plus engagés et significatifs de caractère et de dévotion, patriotisme, journées nationales, figures historiques, célébrations et événements. • Identification des rythmes et à la gamme musicale

(MINEDUB, 2000)

Tableau 35: CE2 au CM2

Objectifs	contenus
<p>Les élèves seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Former les enfants à chanter en utilisant les différents rythmes et les vocalises ; - Statuer et nommer les variétés de notes en solfège. - Reconnaître les figures de notes - Constituer un répertoire musical avec des morceaux appris - Utiliser correctement quelques instruments de musique locaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Rudiments et théories de la mystique - Chants scolaires en liaison avec des leçons de solfège - Figuras et valeurs des notes - Recueil de morceaux appris en chant et en solfège - Jouer d'un instrument de musique local

(MINEDUB, 2000)

5) L'art oratoire

Tableau 36 : SIL et CP

Contenu	Objectifs spécifiques
Jeux divers chantés et mimés	Organiser ou enseigner un jeu du milieu ; Enseigner une chanson en utilisant les paroles ou en mimant.
Comptines et contes.	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes.
Proverbes	Dire et expliquer les proverbes simples du milieu.
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu.

(MINEDUB, 2000).

Tableau 37 : CE1 et CE2

Contenu	Objectifs spécifiques
Jeux divers chantés et mimés	Organiser ou enseigner un jeu du milieu, Enseigner une chanson en utilisant les paroles ou en mimant.
Comptines et contes.	Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes.
Proverbes	Dire et expliquer les proverbes simples du milieu.
Coutumes et traditions	Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu.
Devinettes	Dire des devinettes simples du milieu

(MINEDUB, 2000).

Tableau 38 :CM 1 et CM2

<i>Contenu</i>	<i>Objectifs spécifiques</i>
<i>Jeux divers chantés et mimés</i>	- <i>Organiser et enseigner des jeux ou chansons du milieu en utilisant les paroles ou en mimant.</i> - <i>Organiser des manifestations culturelles.</i>
<i>Comptines et contes</i>	- <i>Organiser ou enseigner des séances publiques de comptines ou de contes.</i>
<i>Proverbes</i>	- <i>Dire et expliquer des proverbes du milieu</i> - <i>Organiser des séances de récitation et d'explication des proverbes.</i>
<i>Coutumes et traditions</i>	<i>Expliquer les coutumes et traditions du milieu.</i>

(MINEDUB, 2000)

Le contenu harmonisé mène à une méthodologie d'enseignement plus claire.

3.1.2.3. Approches d'enseignement

Les activités doivent d'abord être basées sur la culture locale avant de progresser vers les niveaux nationaux et internationaux. Le jeu de rôle, le théâtre, les démonstrations, les projets communautaires, les travaux pratiques sont spécialement encouragés. Les maîtres devraient organiser des visites pour les élèves auprès des places communautaires de grand intérêt et inviter les personnes ressources à l'école.

La culture dans ce cadre est entrevue comme une insertion de l'élève dans la communauté locale et l'amener à s'ouvrir aux autres. Dans cette approche, il ne manque que la partie concernant l'enseignement de l'art oratoire camerounais et son importance dans la société aussi bien traditionnelle que moderne.

Bien que tout ce qui précède porte sur des potentielles solutions relatives à l'absence d'une méthodologie claire, il reflète le grand vide que le MINEDUB pourrait éviter en utilisant cette approche.

3.1.2.4. Le matériel d'enseignement

Les maîtres de *culture nationale* sont encouragés à travailler avec les élèves de la communauté locale pour collecter et produire une variété de matériaux locaux afin que l'enseignement de ce sujet puisse créer un impact sur les élèves et sur l'environnement.

Contrairement à la section francophone, la section anglophone a un programme d'enseignement mieux structuré et planifié mais incomplet. Les contenus des ouvrages doivent tenir compte de ceux proposés dans les programmes anglophones.

Cependant, l'aspect de la gestion des langues en présence n'est pas mentionné. L'oralité est absente et la méthode d'enseignement pas très claire. Cette dernière se limite à des instructions générales concernant le théâtre, l'art et l'artisanat.

L'analyse de l'applicabilité de la méthodologie élaborée par le MINEDUB repose sur les étapes de l'enseignement de la *culture nationale* et le matériel didactique adéquat. Nous notons que les étapes de l'enseignement de la musique, du chant, des danses et de la *culture nationale* sont assez floues. La méthodologie présuppose deux éléments indispensables :

- La formation des maîtres à l'enseignement de la *culture nationale*
- L'existence d'une langue maternelle commune entre les écoliers et le maître.

La référence aux langues nationales n'est pas visible, on parle des chants, des danses folkloriques, des proverbes et des devinettes, mais la langue n'est pas spécifiée. Les enseignants tendraient plutôt à utiliser les langues officielles seulement pour la transmission de ces connaissances. Il est alors difficile de promouvoir les cultures et langues nationales. L'intégration des jeunes dans leur patrimoine socioculturel en utilisant la méthodologie élaborée par le MINEDUB est un jalon posé mais à améliorer considérablement.

En plus, le temps imparti à l'enseignement de la *culture nationale*, des chants et de la musique est insuffisant si l'on veut évoluer d'un élément à l'autre au cours du trimestre et achever son programme en tant que maître. Il faut plus de trente minutes pour transmettre, expliquer et pratiquer le cours de *culture nationale*. Le MINEDUB a fourni des efforts de balisage qui n'ont pas encore été évalués. Il est question de procéder à une évaluation de procédés en cours.

3.1.3. Évaluation de l'enseignement de la *culture nationale*

L'évaluation permet de savoir si l'enseignement de la *culture nationale* est effective depuis 2000, si des éléments culturels ont été acquis et les difficultés relatives à son application. La population d'enquête est constituée des établissements qui ont accepté qu'une évaluation préliminaire de l'enseignement de la *culture nationale* se réalise en leur sein. A ce moment de l'enquête, il est question de s'assurer de l'effectivité de l'enseignement, les contenus et les langues utilisées pour enseigner la *culture nationale*.

Trois établissements publics, une école privée laïque et une confessionnelle servent de terrain d'enquête à cette évaluation. Seules les classes du niveau 1 et du niveau 3 ont été évaluées car ce sont elles que les directeurs nous accordent et qui constituent l'introduction et la fin du cycle primaire.

La population de la présente enquête est sensiblement différente de celle de l'expérimentation et se présente comme suit :

Tableau 39: Population d'enquête

Ecole	Classe	Nombre d'élèves		Nombre d'instituteurs	
		F	H	F	H
Ecole Publique Annexe du Centre Administratif	SIL	50	55	01	00
	CPS	55	45	01	00
	CM2	40	43	00	01
Ecole Publique Bilingue de Bastos	SIL	48	47	01	01
	Class 6	42	45	01	00
Ecole Publique de Mimboman Dispensaire	CE1	42	56	01	00
	CM2	47	48	00	01
Ecole Privée St Aloys d'Etoudi	CM1	37	39	00	01
Ecole Privée laïque de Santa Barbara	SIL	30	32	00	01
	CM1	21	15	00	01
Total		412	425	05	06
Total général		837		11	

3.1.3.1. Enseignement

Les élèves sont évalués par des tests et par un petit questionnaire permettant de savoir si l'enseignement de la *culture nationale* est effectif. Au cas où cette dernière existe, on se demande ce que le maître a transmis comme connaissances culturelles aux élèves.

Les tests effectués sont oraux. Les tests sont appliqués le même jour dans une seule école, malgré le temps insuffisant et le nombre élevé des élèves. Le nombre d'élèves pour ces tests varie entre 32 et 105 dans les salles de classes où l'enquête d'évaluation du programme du MINEDUB s'est déroulée. Leurs âges oscillent entre 6 et 11 ans. Les redoublants et les non redoublants sont interrogés séparément. Les redoublants en plus des tests, bénéficient d'une interview orale, qui renseigne sur les données de l'année précédente. Les questions pour les redoublants sont les suivantes :

- Chante dans ta langue maternelle ou dans une autre un chant enseigné par ton maître (annexe 5) ;
- Ton maître a-t-il déjà enseigné la *culture nationale* ? Dans quelle langue ?
- Quels sont les éléments qu'il a déjà enseignés ? Le chant, le conte, etc. et quoi encore ?

La période d'enquête concernant le MINEDUB s'étale de 2003 à 2005. En suivant le programme, aucune des écoles parcourues n'a réellement enseigné la *culture nationale* avant 2003. Les maîtres se justifient en déclarant une méconnaissance du contenu de cette discipline et raison pour laquelle ils ne sauraient l'enseigner. Mais les écoliers possèdent quelques connaissances culturelles. D'où proviennent-elles ?

Les acquis culturels ne proviennent pas des leçons de *culture nationale* car elles ne sont pas encore enseignées dans les écoles. C'est la raison pour laquelle les élèves connaissent des chants, des contes courts et des devinettes en français ou en anglais. Les exemples suivants illustrent quelques connaissances culturelles des élèves.

Exemple 1: Chant

Mon chapeau a quatre bosses
 Quatre bosses à mon chapeau
 S'il n'avait pas ces quatre bosses
 Ce ne serait pas mon chapeau.

Les données instrumentales reflètent plutôt une culture et une langue étrangères. L'écolier apprend la grammaire, le lexique du français et par ricochet la culture française.

Exemple 2 :

Mon chapeau a quatre bosses -->phrase affirmative
 Ce ne serait pas mon chapeau -->phrase négative.

Il se pourrait qu'un lien s'établisse entre le chapeau (objet occidental) et le foulard porté par les peuples côtiers (Sawa) lors de certaines cérémonies ou encore le chapeau des peuples du Sud-Ouest. Il n'en demeure pas moins vrai que ces chants véhiculent surtout une culture étrangère au peuple camerounais.

Il est normal que certains élèves qui ne connaissent pas la définition de « *culture nationale* » répondent par l'affirmative lorsqu'il leur est demandé si leur maître enseigne la *culture nationale* qu'ils confondent à la culture générale.

Bien que la langue soit le meilleur vecteur de la culture, les contes sont enseignés en français. Ces derniers possèdent dans leur contenu, quelques données culturelles dont le maître se sert pour enseigner oralement ce qu'il appelle la *culture nationale*. Quelques écoliers connaissent des contes en leur langue maternelle, mais le maître n'a pas pu exploiter ces données car, « les élèves ont des langues différentes de la sienne » (propos recueillis en 2005 auprès d'une maîtresse). Les élèves ont pu narrer des contes et en donner les morales sous forme de proverbes. Malheureusement, ils ne savent toujours pas à quelle tribu attribuer les données culturelles acquises. Ce qui est une démonstration de la non effectivité de l'enseignement de la *culture nationale*. Toutes les données culturelles proviennent d'autres disciplines, comme affirmé précédemment.

La MINEDUB ne permet pas aux élèves d'acquérir toutes les notions culturelles et linguistiques d'une tribu donnée. Les langues officielles sont les médiums utilisés pour une transmission des connaissances culturelles quelque soit la discipline.

En conclusion, au niveau I, grâce au MINEDUB, quelques notions culturelles (chant, proverbe, devinettes, conte) ont été acquises par les écoliers. Le nombre d'éléments acquis mériterait d'être accru pour permettre à un enfant vivant en milieu plurilingue, de se façonner une identité culturelle camerounaise. En plus ces éléments n'appartiennent pas au folklore camerounais car toujours en français ou en anglais.

3.1.3.2. Matériel didactique « destiné » au programme

Le matériel didactique destiné à l'enseignement de la *culture nationale* est inexistant. L'évaluation consiste à déterminer si les manuels de lecture au programme recèlent des éléments culturels. Les manuels évalués sont ceux de l'enseignement du

français, principalement le manuel *Champions en français* et *Champions en anglais*, afin d'infirmier ou d'affirmer l'hypothèse selon laquelle les livres de langue au programme du MINEDUB pour le primaire sont suffisants et adéquats pour la transmission des cultures nationales aux élèves.

L'évaluation du matériel didactique s'effectue sous deux principaux aspects : les objectifs à atteindre lors de l'élaboration du manuel et le contenu. Ces aspects seront étudiés en relation avec la discipline de *culture nationale* dans les objectifs et contenus des manuels d'enseignement des langues, les notions culturelles sont-elles abordées ? Sont-elles facilement exploitables pour l'enseignement des langues et des cultures nationales ?

. L'analyse s'opérera par niveau de classe et les livres d'anglais ne seront pas toujours pris en compte.

3.1.3.2.1. Français

L'enseignement du français, tout comme celui des autres matières, recèle plusieurs aspects culturels transmis au cours de l'enseignement. À partir des objectifs, nous ressortirons les éléments culturels contenus dans l'enseignement de certaines disciplines au programme enseignées en français.

3.1.3.2.1.1. Objectifs

Les objectifs de l'auteur au niveau I ne sont pas clairement définis ; cependant, une lecture attentive permet de les résumer en ces quelques points :

a) Langage

- la familiarisation avec la langue orale ;
- le développement de l'esprit d'observation chez l'enfant et la stimulation de son expression orale;
- par des exercices, consolider les acquis linguistiques.

b) Lecture

La méthode de lecture offre à l'enfant :

- des situations familières à l'enfant, un rapport avec le langage ;
- des exercices de reconnaissance auditive et visuelle des sons et des lettres ;
- des textes de réemploi pour l'évaluation ;
- des textes contenant des mots acquis globalement ou partiellement ;

- des exercices de structuration pour faciliter la maîtrise du code graphie et la connaissance des différentes formes de phrases.

c) Cahier de l'élève

Il est un complément indispensable au manuel de français et poursuit les objectifs suivants :

- la familiarisation avec l'écrit ;
- l'entraînement quotidien à l'écrit.

Ces objectifs permettent à un élève au cours du niveau I, de s'intégrer facilement dans le contexte de l'expression française. Le maître en respectant les objectifs fixés par le manuel *Champions en français*, effectuera ses leçons sans grand problème.

Il est difficile de rendre pratique l'enseignement de la *culture nationale* à travers ces objectifs qui ont pour but l'enseignement du français et par ricochet celui des cultures.

3.1.3.2.1.2. Contenu

Le contenu des apprentissages évolue d'un niveau à l'autre et implique des informations culturelles destinées aux instituteurs.

3.1.3.2.1.2.1. Niveau I

Le niveau I est constitué des leçons essentielles pour l'apprentissage oral et écrit du français. Dans *Champions en français*, nous notons quelques éléments culturels et linguistiques africains et plus précisément camerounais. Les noms des personnages des textes sont camerounais.

3.1.3.2.1.2.2. Niveau 2

Le niveau 2 continue dans la même ligne d'action que le niveau 1. Il y existe plus d'éléments culturels. Les noms de personnages (Meka, Amina, Mariétou) habituent les écoliers à aimer leurs noms locaux et pas uniquement ceux qui sont issus des milieux occidentaux.

Les contes identifiés dans les livres se subdivisent en petites histoires qui reflètent les traditions africaines. Nous avons comme exemples patents le thème sur *les rites traditionnels*. (*Champions en français CE2 : 50*)(Voir annexe 7)

L'initiation d'Albarka

Selon la coutume *sonrai*, un enfant devient un homme à l'âge de sept ans. Ce jour-là est arrivé pour Albarka.

[...] Je me sentais à la fois impatient, heureux et inquiet. Je savais vaguement que mon père et ma mère allaient s'occuper de moi, m'expliquer des choses, que *j'allais passer dans le monde des hommes*. Comment ? Mes parents m'attendaient, assis, dans notre grande *case*, sur *une natte* blanche. A côté de maman, je voyais un *morceau de sel*, une *calebasse contenant du beurre frais*, une *autre contenant de la farine de mil*. [...]

La circoncision est un acte naturel de nos jours. Il est emprunté à la religion chrétienne et islamique. Mais les cérémonies ne sont pas celles décrites dans le Coran ou la Bible. Le père représente l'homme et l'autorité. Le matériel à utiliser provient de la mère. Chacun joue son rôle

Ce texte présente trois catégories de personnes, les enfants, les mères et les pères. Toutes ont un rôle à jouer dans l'initiation de jeunesse.

Les langues locales ne sont pas prises en compte. La culture traduite en français perd certaines de ses valeurs et parfois est mal interprétée. Par ailleurs, tous les textes n'expriment pas toujours la culture camerounaise. Certains éléments sont empruntés à la culture occidentale mêlée à la camerounaise.

Les devinettes sont rares, mais n'oublions pas que ce sont elles qui éveillent l'esprit de l'enfant à réfléchir sur les faits étranges ou des rites bizarres, etc.

Nous retrouvons comme devinette dans *Champions en français CE1: 92* :

« *Je suis plus grand assis que debout, qui suis-je ?* »

Les devinettes et les contes, à ce niveau, encouragent la participation parentale, au processus d'enracinement de leurs enfants dans la société camerounaise.

Les illustrations s'étendent tout au long du manuel. Elles désignent le côté vestimentaire camerounais, les habitations, les principales occupations et manifestations et les animaux que l'on retrouve dans les pays africains. Comme habillement, une distinction est effectuée entre celui des hommes et celui des femmes. Les hommes ont des boubous, les femmes des pagnes et autres vêtements distinctifs. Les maisons sont présentées sous formes de cases, avec des toits

particuliers et des dispositions toutes aussi particulières d'une région à une autre du Cameroun. Les différentes manifestations telles que les luttes traditionnelles et autres sont présentes et démontrées de diverses manières.

Le livre de français du niveau 2 a de manière indubitable des éléments culturels. Mais l'objectif dans sa conception et dans l'enseignement n'est pas la culture mais la langue française. Les éléments culturels auréolent le livre pour que tout enfant camerounais s'y reconnaisse au cours de sa lecture.

3.1.3.2.1.2.3. Niveau 3

Au niveau 3 les mêmes thèmes culturels reviennent mais de façon plus approfondie par rapport aux niveaux inférieurs : contes, devinettes, illustrations, poèmes, etc. Les noms propres et d'objets sont régulièrement énoncés en langues maternelles.

Les contes et les soirées traditionnelles en ville tendent à disparaître. Cependant, « *Nous dormions sur **des lits de bambous** des deux côtés du feu **que ma mère ne cessait d'attiser** la nuit, tandis qu'elle me racontait des fables [...] » (Mongo Beti, 1956) est une description très bien élaborée d'une soirée avec sa mère au village car, il rappelle ce que les Camerounais ont tendance à oublier, au profit de l'occidentalisation. Chaque enfant a sa chambre : ce ne sont plus les mères qui veillent sur eux. Au mieux les deux parents le font, au pire, les baby-sitters et gouvernantes s'en occupent, lorsqu'ils ne sont pas abandonnés à eux-mêmes. Les lits de bambous sont le premier développement observé dans les villages. Ce développement appartient à la tradition africaine aujourd'hui. Et il continue à être conservé dans les familles villageoises. Le phénomène doit être rappelé aux élèves, et les causes émises pour les justifier.*

Comme éléments de description du déroulement de l'agriculture, l'auteur dans le conte les *Trois orphelins* discourt en ces termes (*Champions en français CMI : 34*) :

Ils coupèrent la brousse, abattirent les arbres et arbrisseaux, incendièrent buissons secs et feuilles mortes, et dès les premières pluies, plantèrent ignames et maniocs, bananes - plantains et maïs.

L'agriculture est l'une des principales activités des Camerounais vivant surtout en milieu rural. La récolte, la vente et tout ce qui auréolent cette activité participent aux événements de leur quotidien.

Comme une des occurrences dans la vie d'un homme, il y a le mariage. Le mariage est un moment dans la vie d'un homme qui démontre que ce dernier est responsable de ses actes, et peut déjà subvenir aux besoins de toute une famille. En Afrique, il existe une cérémonie coutumière : la dot. Le conte démontre qu'une personne démunie ne peut envisager se marier, car il doit payer une dot. Dans la mesure du possible, le père intervient alors pour aider son fils, même s'il est déjà mort. (*Champions en français* : 35): «*Mais aucun d'eux n'avait encore pu se marier, n'ayant aucune ressource pour payer la dot. [...] Leur père leur apparut en songe [...].* »

Dans ce conte, est également abordé le domaine des rêves. Dans la tradition africaine, les songes permettent d'entrer en contact avec les morts. Les morts apparaissent et conseillent leurs enfants sur l'attitude à adopter ou la manière de s'enrichir.

Hormis les illusions aux événements comme l'agriculture, les mariages et les songes, quelques mots en langues camerounaises ont été recueillis dans les manuels du niveau 3. Mais nous ne pouvons tous les citer sans entrer dans d'autres domaines, à savoir la lexicographie ou la sémantique.

« kul-mapek » : Tortue-aux-milles idées ou tortue intelligente (Basaa, duala, etc.)

« njok » : éléphant (Basa, duala)

« ngubi » : hippopotame (Basa, duala).

D'après l'origine du conte, les noms des personnages diffèrent. En bété-fang, ce serait « kulu-pek ». Ces noms qui illustrent les langues locales et les noms d'animaux sus-cités, constituent les forces observées au sein d'un peuple. L'éléphant et l'hippopotame appartiennent à la force physique et la tortue à la force intellectuelle. La morale du conte repose sur l'édification de la jeunesse et peut être transformée en proverbe.

L'attention accordée à l'art oratoire africain et aux personnes initiées à cet art est louable. Les griots, les anciens, les notables possèdent chacun une manière de parler qui découle des années d'apprentissage. Le thème du « griot » dans *Champions en français* (CM1) permet à l'élève de comprendre l'utilité de ce dernier, de le comparer aux personnes qui maîtrisent l'art oratoire et de chercher à connaître

leurs noms d'après les différentes régions du Cameroun. Afin de ne pas s'arrêter aux livres de français, une attention a été portée sur la structuration des manuels d'apprentissage de la langue anglaise.

Tout comme au niveau 2, les manuels du niveau 3 ne sont pas conçus dans l'esprit de transmettre la culture, mais la langue. Les éléments culturels, diffusés par bribes, ne sauraient être suffisants pour un enseignement de la culture. En plus, les instituteurs ne sont pas formés pour les détecter dans les textes afin de les enseigner aux écoliers.

3.1.3.2.2. Anglais

Nous observerons l'anglais à travers le manuel *Champions in English*.

L'avant propos de *Champions in English* (CMI) introduit le manuel d'anglais en ces termes :

L'apprentissage de la langue anglaise chez les jeunes enfants doit être vivant, progressif et clairement structuré. Il doit aussi se faire dans un environnement qui mette l'enfant en confiance et l'invite à découvrir un monde nouveau. Pour répondre à cette double exigence, **Champions in English** propose un manuel où la mise en page de chaque leçon a été conçue pour stimuler l'enthousiasme des jeunes apprenants. L'introduction des nouvelles structures linguistiques dans chaque leçon se fait à travers des situations et des thèmes qui sont familiers à l'enfant (scène de la vie courante) ou qui font appel à son imagination.

Afin de découvrir un monde nouveau, il faudrait partir du principe du connu vers l'inconnu ; de la vie quotidienne et traditionnelle, à une nouvelle vie où l'anglais a une grande importance. Les thèmes familiers à l'enfant sont de plusieurs ordres. On se demande si la culture camerounaise y occupera une place de choix afin de stimuler réellement l'enthousiasme de l'écolier.

Tout au long des textes lus et analysés, il faut noter une plus grande fréquence des éléments culturels dans « *Champions in English* » par rapport à *Champions en Français*. À titre d'exemple, on peut citer les éléments géographiques tels que la savane au Nord, la forêt dense au Centre et à l'Est, les noms des animaux comme dans l'exemple suivant :

Exemple 3:

« *She saw antelopes, monkeys, elephants and many birds* » (*Champions in English, SIL: 8*).

Hormis les connaissances liées à la faune et à la flore, il y est abordé des activités quotidiennes de certaines populations.

Dans le domaine des activités des populations, le manuel fait allusion à la pêche, à l'élevage et à l'agriculture. L'eau est une denrée dont les populations profitent à souhait (surtout au Littoral, au Centre, au Sud, etc.). « [...] *their clothes were different and they carried calabashes on their heads. [...]. I must stay there and look after my father's goats. [...]. So he went to the river [...]* » (Champions in English, CM2: 8-10).

À partir de ces activités, le maître pourrait solliciter des écoliers des informations et remarques relatives à une région leurs tribus et familles, etc. Quelles sont celles qui sont réservées aux filles ? Pourquoi ? Etc. Comment s'opèrent l'élevage et l'agriculture ? Qui en sont les principaux protagonistes ? Les maîtres peuvent y répondre mais, ils ne sont pas formés pour délivrer et transmettre ces informations non linguistiques.

Dans les manuels, non seulement il est fait allusion à la géographie et aux activités, il est aussi question de l'éducation, la morale ou l'éducation civique est tirée des textes tels que les conséquences de la désobéissance. Quels sont les risques encourus ? Etc. En cas de litige dû à la désobéissance, qui règle les conflits ? Et par ricochet qui règle tous les conflits ? Pour se poser ces questions traitant de la culture, les élèves doivent être aguerris dans l'analyse et l'interprétation des textes.

Un aspect appréciable à noter est celui de la cuisine. Les mets africains sont cités et décrits dans le manuel. La langue nationale est alliée à la culture et exprime mieux celle-ci. Comment préparer le « ndomba », le « koki », etc. Chaque grande région du Cameroun est explorée, les enfants peuvent compléter cet apport en décrivant les principaux mets de leurs tribus, si l'instituteur oriente sa leçon d'anglais vers cet aspect.

Cependant, quelle méthode utiliser pour réaliser cet enseignement à travers les manuels scolaires au programme ? Quel temps accorder à cet enseignement ? Faudrait-il revenir sur ces notions pour enseigner la culture et les langues nationales pendant les heures de *culture nationale* ? Ou simplement, faudrait-il un manuel qui épargne toute cette peine aux maîtres ? Ou encore enseigner la *culture nationale* en utilisant les manuels en/de langue nationale conçus par le PROPELCA ? Il est évident

que les manuels de langue étrangère ont en leur sein, des notions de culture camerounaise, mais elles ne sont pas suffisantes et elles restent et demeurent difficilement décelables par les maîtres. Ces notions sont insuffisantes car, elles se limitent aux formes des cases, aux jours de fêtes, aux contes et devinettes en français ou anglais et à quelques illustrations. Ce qui rend les manuels inadaptés à l'enseignement des cultures nationales vu que les livres de lecture sont conçus pour enseigner la langue et non la culture.

Ces quelques aspects sus-développés obligent le maître à se concentrer afin de pouvoir élire d'abord le thème, ensuite les éléments culturels liés à celui-ci, et enfin comment les enseigner de façon systématique à tous les élèves. Ces rapports rendent la détection d'éléments culturels à enseigner difficile. C'est un double travail pour le maître. On peut déduire au terme de cette section que les objectifs visés au cours de la conception des manuels de langue sont linguistiques et non culturels. Ces livres ne sauraient satisfaire à l'enseignement de la *culture nationale*.

3.2. MEDIAS ET CULTURE NATIONALE

L'environnement culturel de l'enfant plurilingue ne se limite pas à son établissement scolaire, encore moins à la cellule familiale, il s'étend également aux médias. Le mot « média » dérive de l'américain *media*. *Media* est le pluriel du mot latin *medium* (milieu, intermédiaire). On nomme **média** un moyen (impersonnel) de diffusion d'informations comme la presse, la radiodiffusion, la télévision, etc. Les médias permettent de diffuser une information vers un grand nombre d'individus sans possibilité de personnalisation du message. C'est la raison pour laquelle on parle également de **média de masse** (ou mass-media).

À titre d'exemple, on peut citer la radio, la presse écrite et parlée, la télévision, les affiches publicitaires, les TICs comme Internet, etc.

Toute cette attention à l'égard des médias nous mène à déduire de l'influence de ceux-ci sur les attitudes et l'enracinement ou l'acculturation des enfants aussi bien en milieu rural qu'urbain.

3.2.1. Influence des medias

Dans les usages, les langues nationales perdent progressivement du terrain au profit des langues officielles. Les langues nationales sont quasiment menacées d'extinction à cause de l'utilisation fréquente du français et de l'anglais dans toutes les situations de la vie quotidienne. Bitjaa Kody (2001) retrace l'utilisation des langues nationales dans son étude sur les langues employées par les Camerounais du milieu urbain, en particulier dans la ville de Yaoundé :

[...] l'usage des langues nationales est en voie de disparition jusqu'au sein des ménages endogamiques, bastions présumés de leur usage. À travers cette étude, les adultes francophones déclarent qu'en famille ils utilisent la langue maternelle dans 52% des situations évoquées contre 42% de temps d'utilisation du français. Les jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans les mêmes ménages déclarent qu'ils utilisent le français à 70% dans les mêmes situations de communication familiale contre 25% de temps d'utilisation des langues familiales potentielles. D'autre part, 32% des jeunes de 10 à 17 ans interrogés dans la ville de Yaoundé ne parlent aucune langue camerounaise et ont le français comme seule et unique langue de communication. Cette population non locutrice des langues camerounaises croîtra de manière exponentielle à la prochaine génération, car les jeunes qui ne parlent pas les langues locales actuellement ne pourront pas les transmettre à leur progéniture.

Les causes du délaissement des langues et par ricochet cultures nationales sont multiples. Nous pouvons citer à titre d'exemple, les lacunes dans la transmission intergénérationnelle de celles-ci, leur non enseignement et la quasi non utilisation des langues nationales dans les radios et télévisions nationales.

En effet, il nous semble important de se poser un certain nombre de questions sur la responsabilité des médias quant aux liens relativement direct entre ce que les écoliers entendent, notamment au niveau des radios, le matin avant d'aller à l'école et la progressive acculturation des jeunes : l'oubli des valeurs traditionnelles et du patrimoine culturel. Que devient la culture à l'heure de la globalisation, à l'heure où toutes les informations passent par l'internet, la radio et la télévision? Les informations publiées par les médias touchent-elles directement ou indirectement la création culturelle ?

3.2.1.1. Position des médias dans la vie de l'élève

Personne, bons et mauvais élèves, futurs élèves des grandes écoles, n'échappe dans sa jeunesse à cette culture de masse. Les médias ne doivent pas être abordés seulement du point de vue de leur finalité culturelle ou des messages

qu'ils proposent, mais aussi sur un aspect quasiment physique ou psychologique. Grâce à des émissions d'interaction, les médias opèrent véritablement comme des psychologues et comme des médiateurs. C'est par les médias que remontent un certain nombre de problèmes, mais aussi une culture, une vision du monde véhiculée directement soit sur une antenne de télévision, soit par les relais que proposent les radios et les télévisions. Les médias sont un « humus » dont se nourrit la société et notamment celle des jeunes.

Cette présence massive des médias a complètement transformé tout un pan de la société : la vie familiale, la vie scolaire, la vie politique ; c'est une sorte de carburant de la société contemporaine. S'agissant plus particulièrement de la télévision, c'est elle ou plutôt ses programmes de divertissement qui suscitent les problèmes d'acculturation et d'abandon du patrimoine linguistique et culturel.

L'univers des médias est souvent un univers qui amène les jeunes à se rattacher aux groupes d'enfants de leur âge ou aux groupes adoptant une référence culturelle commune. Le problème des médias est inséparable de la question de l'utilisation que les jeunes font des images et des paroles. Il est également inséparable de l'utilisation que les familles en font.

3.2.1.2. Médias au Cameroun

Au Cameroun, les principaux médias accessibles aux jeunes sont : la presse, la radio, la télévision et l'internet. La Cameroon Radio and Television (CRTV) comporte une chaîne nationale de radio et de télévision et des chaînes provinciales.

La CRTV-Radio possède une station nationale, dix stations provinciales et plusieurs stations FM. On estime à 90 % le nombre de ménages équipés faisant de la radio le médium disposant d'une audience large: environ neuf millions d'auditeurs www.intercultures.ca estime à 69% les programmes en français et 31% ceux en anglais. Sur le plan provincial, les émissions en langues nationales occupent près de 20 à 25% des programmes et celles en langues officielles 75 à 80%..

3.2.1.2.1. Aperçu sur la publication et la diffusion dans les langues nationales

a) Etudes sur les langues nationales

De nombreuses études ont déjà été menées sur l'utilisation des langues nationales à la radio. À travers ces études, nous pouvons déduire un intérêt certain sur les cultures nationales. Nous pouvons citer à titre d'exemple :

- Augustin Bella Essengue dans son article intitulé *les langues nationales dans les stations provinciales de la CRTV : le cas de la langue ewondo à CRTV Centre*.
- Gaston Pouomi avec *les langues nationales dans la grille des Programmes d'une Station provinciale : le cas de la CRTV Bafoussam*.
- Alain Belibi dans *les langues nationales à la Radio Cameroun : à la recherche d'une voie*.
- Chiatoh et Mba dans *Satellite Communication in Local Community*.

Tous affirment que les langues nationales sont employées, mais ceux qui en font usage ne sont pas toujours formés pour le faire. Le but à atteindre dans les radios n'est pas l'enseignement des langues ou des cultures locales, mais la vulgarisation de l'information à toutes les masses de la populaire, lettrées ou non.

Jeune Afrique, dans une observation de l'évolution des jeunes Camerounais dans l'environnement médiatique, déduit qu'ils se sont progressivement acculturés. Dans les médias, on écoute surtout le *ndombolo*, le *R'n'b*, le *mapouka*, le *coupé-décalé* et, les rythmes camerounais ne sont quasiment pas associés. Ce qui suppose que les enfants sont enracinés dans des cultures étrangères.

b) Publication dans les langues locales

La presse écrite

Le premier journal national à être publié dans une langue africaine, notamment le bambara, se nommait « kibau » (UNESCO : 1990). Il avait été publié au Mali en 1972 et édité conjointement par l'Agence Nationale d'Information Malienne (ANIUM) et le quotidien « l'essor ». Son but était d'introduire les programmes d'alphabétisation dans les milieux urbains. Ensuite nous avons eu « Game su » publié au Togo sous le triple patronage du Ministère de l'Information, le Ministère des Affaires Sociales et l'UNESCO. Dès lors, des efforts furent fournis par les autres pays à l'exemple de la Tanzanie, la Zambie et même le Cameroun, tous sponsorisés par l'UNESCO.

Les radios

Les objectifs du projet lancé par l'UNESCO pour les radios rurales sont les suivants :

To ensure a permanent education of the rural residents;

1) To regularly provide the rural population with information on local, regional and national events;

2) To provide rural readership with practical information that can lead to rural change and innovation (methods to plant new crop varieties, to practice better sanitation and listen to advice);

3) To encourage the habit of newspaper reading in the rural areas;

4) To initiate a decentralized local press that will enable the rural readership to

5) To encourage the active participation of rural dwellers in the socio-economic development process; to act as an instrument of mediation between the administration and the rural population.

(Dior Aryan, 1993:2)

Le principal objectif des radios est l'éducation de toutes les populations, aussi bien rurales qu'urbaines, à travers les langues locales qui facilitent la transition vers le français. C'est pourquoi Alain Belibi (1981 :18) déclare : « *Par l'utilisation des langues locales (maka, baya, mbum, pong), la station permettra d'assurer une meilleure éducation des populations concernées.* »

D'après Tabi Manga (2000 :102)

On distingue des programmes ressortissant à la chaîne nationale et ceux relevant des stations provinciales. Les langues nationales sont utilisées dans les stations provinciales tandis que le français et l'anglais interviennent seuls dans la chaîne nationale et les récentes chaînes urbaines.

La vocation d'une station provinciale est de servir les populations de chaque province. Il s'agit donc, par delà la diffusion des informations, de structurer des émissions éducatives et culturelles en rapport avec les besoins et les appréciations des populations des provinces. C'est pourquoi les stations provinciales utilisent le français, l'anglais et les langues nationales.

[...]Les décisions relatives au choix et à la limitation du nombre de langues nationales en usage dans les stations provinciales sont arrêtées consensuellement entre la Cameroon Radio Télévision (CRTV) et les ministères chargés de l'information, de la communication et de la culture.

Les messages sont véhiculés auprès des populations rurales par le biais de leurs langues locales. Mba et Chiatoh (2002), dans le domaine de la communication satellitaire, présentent le fonctionnement d'une communication par réseau qui puisse atteindre les milieux ruraux en langue locale. La station nationale émet des informations qui sont relayées dans les stations provinciales jusque dans les villages. Avec l'aide des comités de langue, les journalistes traduisent les informations reçues dans les langues locales correspondantes.

Les langues nationales ont une histoire dans la diffusion. Cependant, nous ne pouvons pas présenter le processus d'intégration individuelle de chaque langue dans chaque radio provinciale. Nous nous contenterons de retracer l'histoire de celles qui ont catalysé l'insertion des autres dans les programmes de radio et même de télévision.

c) Radio Centre-Sud et les premières langues diffusées

Plusieurs langues furent diffusées sous Radio Centre-Sud. L'ewondo avec Germaine Ndi Amougou en 1956 dans « la vie chez nous » qui parlait du passé glorieux des ancêtres ewondo. Avec l'aide d'un coordinateur, une autre émission en ewondo fut créée : « Bonsoir le Cameroun ». En 1961, l'office radiophonique du Cameroun, un organisme chargé des communications radiophoniques interafricaines, permit l'ajout de trois autres langues, à savoir le gbaya, la basaa et le medumba. Avec l'arrivée du Ministre Kamga Victor (Ministre de la Culture et de l'Information) d'origine bafang, il y aurait eu l'ordre de remplacer le medumba par le fe'efe'. Fokam Kamga, son remplaçant, décida de changer la donne. Le ghomala' prit la place du fe'efe'. Marié à une Bafia, il ajouta le rikpa à la liste des langues nationales déjà diffusées. Le shupamen fut associé quelques années plus tard.

Jusqu'en 1987, pratiquement toutes ces langues locales furent retransmises à la radio sur la base des décisions non scientifiques. Avec l'évolution des politiques linguistiques, le ministre suivant décréta la création des radios provinciales. Cela apporta une critérisation dans la sélection des langues nationales pour les radios correspondantes. Dans la province du Centre, il ne resta plus que trois langues retransmises à radio – Centre : l'ewondo, le basaa, le rikpa.

3.2.1.2.2. Stations radios du Cameroun

Les stations provinciales au Cameroun sont au nombre de dix. Toutes les provinces sont dotées des stations radios provinciales retransmettant des informations dans leurs zones d'émission : CRTV Adamaoua, CRTV Centre, CRTV Est, CRTV Ouest, CRTV Nord-Ouest, CRTV Nord, CRTV Littoral, CRTV Extrême-Nord, , CRTV Sud, CRTV Sud-Ouest.

Presque toutes les émissions radios sont produites au Cameroun. La station nationale, une radio généraliste, émet sur la bande FM de deux heures du matin à cinq heures du lendemain matin des émissions à travers tout le Cameroun dans les

deux langues officielles : en langue française (approximativement 60 %) et anglaise (approximativement 40 %). Deux radios FM, soit FM 94 à Yaoundé et FM 105 à Douala, diffusent en français et en anglais dans ces deux villes des émissions à vocation musicale et commerciale. Plusieurs radios privées ont été créées depuis une dizaine d'années. Quelques radios étrangères diffusent des émissions : *Radio France Internationale*, *La Voix de l'Amérique*, la *BBC*, la *Voix de l'Allemagne*, *Radio Canada Internationale*, *Radio Nederland*, etc. De son côté, la CRTV, la seule chaîne de télévision nationale, diffuse depuis Yaoundé des émissions en français et en anglais.

3.2.1.2.2.1. CRTV Radio-Centre

La population cible est rurale. La CRTV estime que cette dernière est assez analphabète et doit être éduquée pour pouvoir atteindre les objectifs de développement. Toutes ces priorités, selon le Chef de Division des programmes à Radio Centre, orientent et décident du type d'émission à diffuser aux auditeurs.

Dans cette partie, nous observerons le nombre de langues, l'horaire attribué à chacune et les programmes utilisés dans chaque programme culturel et en langue.

a) Horaire d'émission en langues nationales

L'ewondo détient la moitié du temps consacré aux langues locales de la Province du Centre, à cause de son expansion géographique. Dans les programmes de 2006 (voir annexe), le temps imparti aux langues est réparti de la manière suivante :

Tableau 40: Nombre d'heures et pourcentage d'utilisation des langues

Français	Langues locales	Anglais	Français-Ewondo
45h20mn	29h45mn	55h20mn	00h40mn
32,08%	24,36%	42%	00,50%

De manière assez invraisemblable, lorsque le temps alloué à toutes les langues est distribué, l'Anglais occupe la tête du peloton avec 42% du temps d'antenne. Le temps alloué aux langues locales est de 24,36% et l'ewondo possède environ 40% du temps consacré aux langues nationales et le rikpa et le basaa se partagent les 60% restants. Bella Essengué (1992) répartit ce temps de manière plus exacte en ces termes :

Ewondo : 41,50%

Basaa : 29,9%

Rikpa : 28,6%.

D'après Tabi-Manga (2000 :103) :

Avec ses trois langues nationales et un temps d'antenne de 31%, la Radio-Centre est indiscutablement l'une des meilleures stations provinciales de l'ensemble du réseau CRTV. Sur un volume global de 15 heures hebdomadaires d'émission, 121 heures sont réservées aux programmes en langues officielles, soit 78,06% tandis que 34 heures sont prévues pour les programmes en langues nationales, soit 21,94%

b) Programmes éducatifs en langues

Les émissions à caractère éducatif sont sélectionnées et réparties selon les langues locales de diffusion comme le tableau suivant l'illustre.

Tableau 41 : Programmes en langue ewondo

Programmes	Langue	Jours	Horaire et temps mis
Efas mam (table ronde, conférence sur les maux sociaux)	Ewondo et Français	Samedi	1h
Réveil en Béti (Tong bia)	Ewondo	Lundi, jeudi	5h05, 25mn
Infos en Béti	Ewondo	Lundi, jeudi	5h30, 15 mn
Communiqué en Bəti	Ewondo	Lundi, jeudi	5h45, 10mn
Générique d'antenne	Béti et français	Lundi à vendredi,	16h01, 19mn
Aba'a Ekang	Ewondo	Lundi, samedi	22h00, 07h00/1h
Disques demandés	Ewondo	Lundi, dimanche	23h00, 55mn
Beti	Ewondo	Mardi, mercredi	6h40, 20mn
Bəti		Lundi à vendredi	16h01, 19mn
Tamtam matinal (variétés musicales pour sortir les gens du lit)	Ewondo	Lundi à vendredi	1h
Bebela lbug (satyre, comédie)	Ewondo	Samedi	9h00, 2h
Nkul beti (programme culturel)	Ewondo	Samedi	8h30, 1h
Milang mi ngoge (programme de contes et proverbes)	Ewondo	Samedi	17h31, 30mn
Mefoe me nda Zamba	Ewondo	Samedi	18h30, 30mn
Kalara mefoe (programme hebdomadaire pour les annonces radios)	Ewondo	Dimanche	08h00, 30mn
Chants et louanges Béti (musique religieuse)	Ewondo	Dimanche	23h00, 1h
Revue de la presse beti (revue de presse beti)	Ewondo		1h
Edzen mvoe	Ewondo	Mardi	22h30, 30mn
Comefeck	Ewondo	Vendredi	22h30, 30mn
Ye me kobo ?	Ewondo	Samedi	06h00, 1h
E ne ntilan	Ewondo	Samedi	18h00, 30mn
Retro Langues nationales		Diamanche	05h05, 30mn

Un constat émerge, toutes ces émissions ne sont plus d'actualité. Il ne reste que quelques unes. Les titres des émissions écrits en caractères gras sont les seules dont les auditeurs peuvent encore en bénéficier. Il est loisible que les émissions en ewondo tendent à disparaître au profit de celles en français. Les raisons de ces changements nous sont obscures.

Le tableau suivant présente les programmes concernant la culture basaa.

Tableau 42 : Programmes en langue basaa

Les titres des programmes en français sont produits en basaa (1993) et toutes ces émissions ont disparu au profit de la nouvelle grille de programme en 2006.

Programmes	Langue	Jours	Horaire et temps mis
Réveil en Basaa	Basaa	Mardi, vendredi	5h05, 25mn
Infos en Basaa	Basaa	Mardi, vendredi	5h30, 15 mn
Communiqué en Basaa	Basaa	Mardi, vendredi	5h45, 10mn
Basaa	Basaa	Lundi à vendredi,	16h20, 19mn
Njel mahol	Basaa	Mardi	23h00, 55mn
Basaa (NTJANGUEN)	Basaa	Lundi, jeudi	6h10, 20mn
Yimbog basaa	Basaa	Samedi	9h30, 1h30
Basaa	Basaa	Mercredi	6h40, 20mn
Chants et louanges Basaa (musique religieuse)	Basaa	Dimanche	5h35, 25mn, 1h
Tamtam matinal	Basaa		1h
Variétés religieuses	Basaa		1h
Concert des auditeurs	Basaa		1h
Journal du week-end (une analyse rétrospective des événements majeurs de la semaine)	Basaa		1h
Culture (culture du peuple Basaa, proverbes et sagesse sont analysés et commentés)	Basaa		1h

Tout comme dans les programmes en ewondo, certaines émissions tendent à disparaître et le sont déjà. Les émissions sont tout aussi instructives que celles en ewondo.

Tableau 43 : Les programmes en langue rikpa

Les titres des programmes en français sont produits en rikpa (1993). Ces émissions ont été remplacées en 2006 par d'autres.

Programmes	Langue	Jours	Horaire et temps mis
Réveil en rikpa	Rikpa	Mercredi	5h05, 25mn
Infos en rikpa	Rikpa	Mercredi	5h30, 15 mn
Communiqué en rikpa	Rikpa	Mercredi	5h45, 10mn
Bafia	Rikpa	Lundi à vendredi,	16h39, 19mn
Bafia	Rikpa	Lundi, jeudi	4h40, 20mn
Ceb ki minko	Rikpa	Samedi	21h30, 30mn
Les rampes de l'actualité en langue rikpa (revue hebdomadaire d'informations)	Rikpa		1h
Les carnets du développement (revue et analyse du développement des projets)	Rikpa		1h
Problèmes sociaux (maux sociaux) : divorce, sorcellerie, discussion de terrain)	Rikpa		30mn
Santé, hygiène et salubrité (éducation civique)	Rikpa		1h
Problèmes civiques (éducation civique)	Rikpa		1h
Tam-tam matinal	Rikpa		1h
Variétés religieuses	Rikpa		1h
Culture (culture du peuple Rikpa, proverbes et sagesse sont analysés et commentés)	Rikpa		1h

Les émissions en rikpa n'échappent pas au changement qui s'opère au sein de la radio provinciale du Centre. Les émissions en langues nationales diminuent au fil des ans. En plus de ces émissions, d'autres y sont adjointes essentiellement en français ou en anglais :

Tableau 44 : types d'émission et langues

Programme	Langue	Jour	Horaire
Bonsoir la province	Français	Lundi à vendredi	18h – 20h
Les nuits qui chantent	Français		23h
Oxygène	Français		11h
Le proverbe du jour	Français	Lundi à vendredi	8h10, 10mn
Un jour, un saint	Français		8h20, 09mn
Health care	Anglais		9h00, 15mn
Question santé/défis ados	Français	Jeudi	9h45, 15mn
Islam et société	Français	Vendredi	16h30, 30mn
Education time	Anglais		
Santé à la carte	Français	Lundi	21h, 20mn

Les émissions en français et en anglais ont surtout trait à la religion, à la santé, à l'éducation et à la musique.

a) Culture

À la radio, la culture est caractérisée par la musique, le chant, les danses, les contes, les proverbes, les devinettes, la cuisine, les tabous, les rites, les usages et les cérémonies traditionnelles. Nous classerons tous ces éléments en trois grandes catégories :

- I – La musique, le chant et les danses
- II – Les contes, les devinettes
- III- La cuisine
- IV- Les tabous, rites, usages et cérémonies traditionnelles

I – Musique, chants et danses

L'ensemble des musiques, chants et danses qui accompagnent les différentes émissions ewondophones, bassaphones et rikpaphones appartiennent à la catégorie culturelle appelée variétés musicales.

Tam-tam matinal

1. Variétés religieuses
2. Animation libre.
3. Chants et louanges

Comme autres activités culturelles, nous avons « Bonsoir la Province », « les nuits qui chantent » et « Oxygène » qui sont des émissions présentées en français. Pendant les émissions en langues locales, les rythmes musicaux sont essentiellement traditionnels. Mais les émissions en français mixent les rythmes locaux et les rythmes traditionnels.

Après une écoute des émissions à Radio Centre, on remarque que les rythmes bikutsi sont généralement en ewondo, eton, etc. et ils empruntent beaucoup de mots et phrases d'animation à une langue officielle. Le makossa se déroule en langue française dans la majeure partie des cas et il emprunte beaucoup aux autres rythmes comme le ndombolo, le mapouka. Le makossa perd progressivement ses origines au nom du modernisme.

II- Cuisine

Il n'existe pas d'émission culinaire. Toutefois, lorsque des pages publicitaires sont ouvertes par des annonceurs tels que *maggi cube*, *honig cube*, les auditeurs sont invités à soumettre leurs idées culinaires, proposer des mets camerounais succulents afin de gagner des lots. Cependant, avec le « panier de la ménagère », nous constatons que des renseignements peuvent être donnés en termes d'achats de produits culinaires.

III- Tabous, Proverbes, Contes, Chantefables

Les émissions qui ont trait à ces éléments dans les trois langues citées sont :

- nkul beti
- minlang mi goge

3.2.1.2.2.2. CRTV Yaoundé FM 94

La FM 94 émet comme son nom l'indique sur la 94.0 MHz (FM). Elle est l'une des onze stations présentes dans la ville de Yaoundé. On peut capter la FM 94 dans les villes entourant Yaoundé. Sur les onze FM qui existent à Yaoundé, la 94 a été choisie parce qu'elle est celle rattachée à la Radio nationale.

a) Nombre de langues

Toutes les émissions à la FM 94 sont sous un format musical. Le public visé est jeune et la tranche d'âge oscille entre 13 et 30 ans. Cependant, nous pouvons observer des moins et plus jeunes être à l'écoute de cette station qui a pour fonction le divertissement et le commerce.

La chaîne commerciale a, selon le chef de chaîne, des auditeurs en majorité francophone. C'est pourquoi les langues utilisées sont l'anglais et le français. De même, les programmeurs n'ont pas tenu compte du camfranglais, du pidgin et autres parlers des adolescents.

b) Horaire

Le français détient la majeure partie du quota horaire. Environ 90% d'émissions en français pour seulement 10% en anglais. Ce quota n'est que le reflet des langues utilisées par les jeunes des milieux urbains.

c) Les émissions

Les émissions sont essentiellement musicales, comme dit précédemment. Nous listerons celles parmi lesquelles on dénote des marques culturelles transmissibles aux élèves.

Tableau 45: Emissions de musique

Emission	Langue	Jour	Horaire
Variétés religieuses	Français	Dimanche	1h
Journal	Français et anglais	Lundi à vendredi	13h00, 20h 30mn
Dimanche midi	Français	Dimanche	1h
Tuesday morning	Anglais	Mardi	8h, 2h
Question de temps	Français	Mardi	10h, 2h
Gospel	Français	Samedi	1h

Toutes les émissions de musique ont trait à une culture. Les émissions religieuses amènent les écoliers à s'interroger sur les points importants de la religion traditionnelle (à l'exemple du culte des crânes, du culte du soleil, etc.) et moderne (comme la chrétienté, le judaïsme, etc.).

Les émissions interactives renforcent à la fois l'imagination de l'élève, tout en l'éduquant et l'instruisant sur les points saillants de l'actualité, de l'histoire, de la géographie, etc.

3.2.1.2.2.3. CRTV Poste National

La radio nationale émet 24 heures sur 24 sur 88.88 MHZ (FM) et sur 11.52 MHZ (AM). Elle représente la nation et toute personne qui l'écoute est supposée recueillir des informations sur le Cameroun.

Les émissions du poste national sont à but éducatif, c'est pourquoi d'après les journalistes, le public cible rassemble des personnes âgées de 14 ans au moins. Ceci ne saurait être interprété comme une absence totale de l'impact du poste national sur les élèves. Ils peuvent y apprendre les langues comme le français, l'anglais, et les cultures véhiculées par celles-ci, quelques éléments liés à l'art culinaire, la musique camerounaise moderne, etc. à travers des émissions de musique et des reportages. Mais pour ce qui est de l'éducation des enfants, ceux âgés entre 03 et 12 ans ne sont pas totalement pris en compte, car, pour comprendre le lexique des journalistes du poste national, il faut être plus qu'un brillant élève.

a) Nombre de langues

Les langues utilisées sont au nombre de deux, à savoir, le français et l'anglais. La grille des programmes ci-dessous illustre notre assertion.

Tableau 46 : Emissions et langues

Emissions	Langue	Horaire
Le temps des contes	Français	1h (dimanche 20h)
Tuesday morning	Anglais	2h (made 10h)
Le journal	Français et anglais	30mn (tous les jours 6h, 8h, 13h, 17h, 20h, etc.)
Dimanche midi	Français	2h (Résumé des journaux)
Musique religieuse/ choral music	Français, anglais, L.N	1h (Dimanche)
Culte	Français	1h (dimanche matin)
Messe ou Parole d'évangile	Français	1h (dimanche)
Tourbillon	Français	1h (samedi)
Hit parade	Français	1h (Dimanche 11h)
Top ten	Français	1h (Samadi 11h)
Musique Plaisir	Français	2h (Samedi 22h)
Radioscopie d'un artiste	Français	1h (Lundi 22h)
Culturama	Français	30mn
Capital Santé	Français	20mn (tous les jours 20h30)

Sur la station nationale, les rythmes camerounais avoisinent un pourcentage de 80% de diffusion et ceux étrangers, c'est-à-dire africains et européens, se partagent les 20% de diffusion restantes. Le tableau ci-dessous présente les différences de pourcentage de diffusion dans les rythmes en général et dans chaque type en particulier.

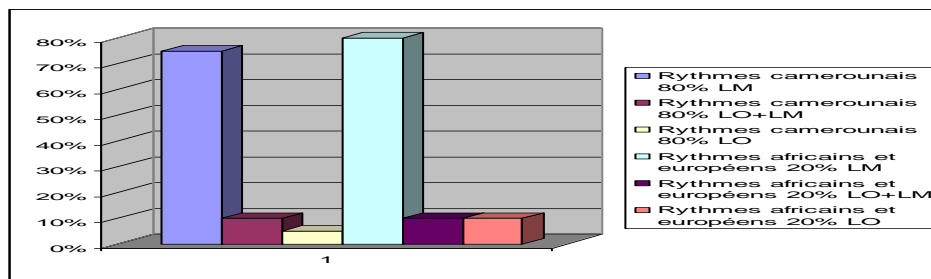
Tableau 47 : Répartition des rythmes

Après avoir mené notre enquête auprès de certains journalistes et écouté les programmes radiophoniques du Poste National, il en ressort que les rythmes

camerounais sont diffusés à 80% et les autres rythmes à 20%. Le questionnaire administré aux journalistes du Poste National est en annexe.

Rythmes camerounais			Rythmes africains et européens		
80%			20%		
LM	LO+LM	LO	LM	LO+LM	LO
75%	10%	5%	80%	10%	10%

Histogramme 1 : Répartition des rythmes



Les rythmes camerounais les plus diffusés se trouvent dans les langues locales et l'association Langue maternelle et Langue officielle prend le pas sur une diffusion uniquement en langue officielle. Le cas n'est pas différent au niveau des rythmes étrangers, ils privilégient ceux qui sont dans les langues maternelles.

3.2.1.2.2.4. Autres stations provinciales utilisant les langues nationales

a) Radio Douala

Elle utilise cinq langues nationales : le duala, le basaa, le bakoko, le yabasi et le bakaka. Tabi-Manga (2000 :103) affirme que

la Radio-Douala comporte un volume global de 147 heures hebdomadaires d'émission qui se répartissent de la façon suivante 134 heures pour les émissions en langues officielles et 13 heures pour les langues nationales, soit 8,85%

b) Radio-Bafoussam

Neuf langues ont diffusées à Radio-Bafoussam : le fe'efe'e, le ghomala, le mbo, le medumba, le mungaka, le ngemba, le shumom, le tikar, le yemba. Tabi-manga, 2000 :104 explique que :

Cette station de radio comporte 113 heures d'émission dont 90 heures destinées aux programmes en langues officielles, soit 79,64% et 23 heures réservées aux neuf langues nationales, soit 20,36%.

c) Radio-Garoua

Trois langues nationales ont été sélectionnées comme représentatives de la Province du Nord : fulfulde, arabe-shoa et tupuri. Elle dispose de 120 heures pour la

diffusion hebdomadaire de ses émissions. Sur cette base, 96 heures sont destinées à la diffusion des programmes en langues officielles, soit 80%, tandis que 34 heures sont consacrées à des émissions éducatives et culturelles dans les trois langues nationales retenues.

d) Radio-Ngaoundéré.

Cinq langues nationales y sont diffusées: le dii, le mbum, le fulfulde, l'arabe-shoa.

Cependant, Radio-Ngaoundéré ne diffuse que 19 heures d'émission en langues nationales (soit 16,67%) sur un volume global de 114 heures hebdomadaires. Le reste, 95 heures, est réservée aux langues officielles, soit 83,33%. (Tabi-Manga, 2000 :104)

e) Radio-Bertoua

Quatre langues provinciales y sont utilisées : le gbaya, le kaka, le maka et le mpopang.

Ces quatre parlars se partagent les 17 heures hebdomadaires consacrées à l'émission des programmes en langues nationales sur un volume global de 110 heures. [...] Les langues officielles se partagent 93 heures hebdomadaires, soit 74,45%.

(Tabi-Manga, 2000 :105)

f) Radio-Maroua

Dix langues nationales : le fulfulde, le giziga, le mundang, le wandala, le tupuri, le musgum, le mofu nord, l'arabe, le masa, le mafa.

[...] le français totalise le plus grand nombre d'heures d'antenne, soit 60%. Tandis que l'anglais est pratiquement cantonné à 12%. Les dix langues nationales se partagent les 28% du temps d'antenne qui reste.

(Tabi-Manga, 2000 :106)

g) Radio-Ebolowa

Les langues utilisées à Radio-Ebolowa, station provinciale du Sud, appartiennent toutes au continuum beti-fang. Elles sont au nombre de quatre : le bulu, l'ewondo, le ngumba et le ntumu.

Cependant, elles n'occupent que 11,12% du temps hebdomadaire de Radio-Ebolowa, soit 10 heures sur un volume global de 90 heures. Les langues officielles se taillent la part du lion (80 heures), soit 88,88%

(Tabi-Manga, 2000 :106)

g) Radio-Buéa

Elle compte quinze langues : le bakossi, le bakweri, l'ejagham, le fulfulde, le kenyang, le mbo, le meta', le mungaka, le ngumba, l'aso, le mundani, l'oroko et le wimbum.

Ces quinze langues n'occupent que 9 heures par semaine, soit 7,5% du temps global d'antenne de Radio-Buéa, tandis que les langues officielles occupent 111 heures d'émission sur un total de 120 heures, soit un pourcentage de 92,5%.

(Tabi-Manga, 2000 :106)

h) Radio-Bamenda

Vingt deux langues nationales sont diffusées à radio-Bamenda : le lamso', le mubako, le ngie, l'oku, le mbembe, le nkwen, le pinyin, le kom, le ngemba, le meta, le kedjun, l'oshie, le nsai, le mendankwe, le hausa, le menka, le fulfulde, le mungaka, le yemba, le mbili, le aghem et le limbum.

Ces langues se partagent les 5 heures hebdomadaires qui sont réservées aux programmes en langues nationales, soit 4,17% du temps global d'antenne. Tandis que les langues officielles occupent 115 heures (soit 95,83%) sur un volume général de 120 heures.

(Tabi-Manga, 2000 :106)

Remarques

Nous observons un grand nombre de langues diffusées dans les stations provinciales. Par elles, la culture est aussi retransmise. Cependant, le temps d'antenne accordé à celles-ci est tellement bas qu'on se demande quelle est la réelle et principale préoccupation de ces radios provinciales. En plus, le nombre de langues peut être accru, mais si le temps à elles imparti diminue, on ne détecte pas facilement l'intérêt d'avoir près de 22 langues nationales diffusées aux antennes. « L'inculcation » par le biais de la radio reste assez difficile car il est pratiquement impossible de capter les stations provinciales d'un point à l'autre du pays. Cette lacune affecte l'importance des diffusions en langues nationales. Si les langues ne sont pas aisément saisissables d'une ville à l'autre par les locuteurs natifs ou non, les cultures nationales sont également mal diffusées et promues.

3.2.1.2.2.5. CRTV Télé

La CRTV télé émet depuis 1985. À ses débuts, les jours et les heures ouvrables étaient vendredi, samedi et dimanche de 18h à 23h0. De nos jours, la CRTV émet tous les jours de lundi à dimanche de 06h à 01h du matin. Les émissions

sont prioritairement en anglais et en français. Mais certains films sénégalais sont en wolof et la traduction est donnée en français ou en anglais.

Les films tournés par les Camerounais sont rarement en langues locales, généralement, ils sont en français. Les cinéastes camerounais allient les langues locales, le français, et l'anglais dans les scénarii. À titre d'exemple, nous pouvons évoquer les films et téléfilms suivants : Le Grand Blanc de Lambaréné (Bassek Ba Kobhio), Ta Zibi (Mendo Ze), etc.

Mais si les films ne sont pas diffusés dans une langue locale particulière, des aspects culturels sont souvent évoqués et servent de leçons. C'est le cas de Ta Zibi avec la malédiction due à la désobéissance et au mariage forcé.

A. MUSIQUE ET RYTHME

La grille des programmes est variée et les éléments ayant trait à la culture, l'éducation et les LM et les LO. Ci-dessous, nous présenterons la grille des programmes des émissions de musique diffusée à la CRTV.

Le tableau suivant illustre les émissions et les langues employées dans celles-ci :

Tableau 48: Emission et langues

Emissions	Langue	Horaire
Délire	Français	1h (Samedi 10h)
Tube Vision	Français et anglais	1h (Samedi 18h30)
Musique box	sans présentateur	30mn (Tous les jours 15h)
Avenir	Français	1h (mercredi et samedi 18h30)
C' la fête	Français	2h (Samedi 22h)
Clip	Sans présentateur	Entre des émissions

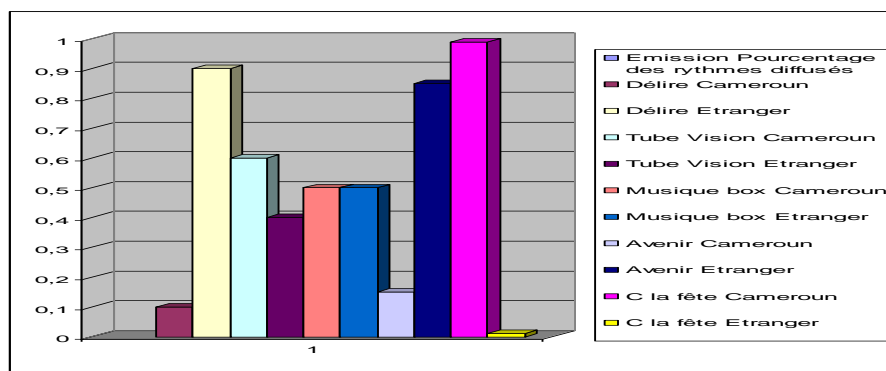
Les rythmes diffusés dans chacune des émissions suivent une planification précise. En plus, les pourcentages accordés à chaque rythme dépendent du genre d'émission et du public visé.

Le tableau suivant présente les pourcentages de rythme par émission à la CRTV.

Tableau 49: Rythmes dans les émissions à la télévision (CRTV)

Emission	Délire		Tube Vision		Musique box		Avenir		C la fête	
	Cameroun	Etranger	Cameroun	Etranger	Cameroun	Etranger	Cameroun	Etranger	Cameroun	Etranger
Pourcentage des rythmes diffusés	10%	90%	60%	40%	50%	50%	15%	85%	99%	1%

Histogramme 2: Rythmes dans les émissions à la télévision (CRTV)



« Délire » est une émission destinée aux jeunes de quatre à trente cinq ans. La population jeune camerounaise écoute prioritairement les rythmes étrangers que ceux du terroir. L'objectif visé est celui d'attirer l'attention et l'intérêt du public cible pendant la diffusion de l'émission, le présentateur et les programmeurs décident de ne diffuser en majorité que des rythmes étrangers, notamment le R'n B, le Rap, le slow, le zouk. Les langues utilisées pour la présentation des émissions sont le français et l'anglais. Notons néanmoins la disparition progressive de l'anglais.

« Tube Vision » diffuse moins de rythmes étrangers, mais « C' la fête » innove avec un pourcentage de 99% de diffusion des rythmes camerounais. Les populations cibles des émissions telles que Tube Vision, Musique box et « C' la fête » sont des adolescents.

« Avenir » est une émission dans laquelle seuls les adolescents sont pris en compte, c'est-à-dire des jeunes de 15 à 25 ans. Et c'est l'une des raisons pour lesquelles les rythmes les plus diffusés sont des rythmes étrangers alors que les rythmes camerounais sont relégués à la deuxième position.

B. CUISINE

En matière de cuisine, quelques émissions enseignent l'art culinaire aux populations. La cible n'est pas clairement circonscrite.

Les émissions de cuisine ne sont pas nombreuses à la CRTV télé de même que celles qui concernent la fabrication des objets traditionnels, l'artisanat. L'occasion nous est donnée d'observer ces émissions uniquement dans les cas d'interludes et autres émissions spontanées.

3.2.2. Apport des medias

La culture est transmise à travers les émissions de musique, des sketches, des informations, etc. et dans lesquelles les langues utilisées sont soit le français, soit l'anglais et les langues locales. Les émissions de la station provinciale du Centre diffusent des éléments en langues nationales intéressants pour les jeunes. Les autres stations permettent d'apprendre plutôt la langue française ou anglaise. Ces stations proposent même des émissions liées à l'apprentissage des langues officielles. Grâce aux stations provinciales, un équilibre se crée au niveau de l'apprentissage des langues et des cultures par la radio.

La culture est enseignée par le biais de la langue, de la musique, des émissions relatives aux us et coutumes des Africains. CRTV Centre retransmet des émissions axées sur les contes camerounais, les poèmes, des tables rondes avec des thèmes divers dans les langues nationales, etc. La culture la plus retransmise dans les autres stations radios est la culture européenne, focalisée sur le français et l'anglais. La CRTV inculque aux auditeurs et téléspectateurs, des éléments culturels camerounais et africains à travers une des langues officielles.

3.2.3. Ecueils des medias dans la transmission de la culture

Les langues et les cultures nationales peuvent être acquises à travers les médias et l'éducation des jeunes peut être en partie réalisée. Cependant, après l'analyse des jours et des horaires de diffusion de certaines émissions (voir les grilles des programmes), les écoliers sont soit à l'école, soit en train de réviser comme l'affirme un parent journaliste, soit endormis. Quand il arrive qu'ils soient à la maison, ils préfèrent suivre des chaînes étrangères, alors, ils changent de chaîne ou de station.

Hormis les horaires, très peu d'émissions sont destinées aux jeunes de 5 à 10 ans. Elles sont réalisées pour les adolescents et les adultes. Lorsqu'elles le sont, ce n'est pas toujours la culture africaine et camerounaise qui y est retransmise. Les écoliers ne sont pas satisfaits des émissions proposées par la CRTV en matière d'éducation et d'inculturation. Ils préfèrent les stations radios et télévisions étrangères afin d'assouvir leurs besoins. Le milieu urbain se trouve alors être le terrain où il est facile de rencontrer des jeunes enracinés dans les cultures et les langues étrangères. Ces derniers ont besoin qu'il leur soit enseigné une/leur(s) culture(s) et langues nationales.

CONCLUSION

Les programmes du MINEDUB ont le mérite d'être une des bases sur laquelle un chercheur peut bâtir l'hypothèse qui postule que les langues et cultures nationales peuvent être enseignées dans tous les milieux.

Le MINEDUB dans le cadre de l'enseignement de la *culture nationale* a donné une vue d'ensemble pour bien effectuer les séances de cours. Tous les niveaux ont été abordés lors de l'élaboration de la méthodologie de transmission des connaissances. La prise en compte de tous les niveaux du primaire pour définir les étapes de l'enseignement de la *culture nationale* est un avantage à exploiter pour pouvoir approfondir l'expérimentation de l'enseignement des langues locales en milieu urbain. Le MINEDUB ne s'est pas focalisé sur les trois premières classes du primaire, à l'exemple du PROPELCA mais, a considéré toutes les classes, comme affirmé précédemment.

Au niveau 1 (SIL, CP), d'après les programmes du Ministère de l'Éducation de Base, l'enseignement est oral. Les matières qui constituent le contenu de la discipline sont les chants, les contes, les proverbes, les danses folkloriques. Les étapes élaborées par le MINEDUB servent de tremplin pour un meilleur enseignement des cultures nationales y compris le chant et les danses folkloriques et étrangères. Mais à elle seule, la méthodologie du MINEDUB est insuffisante et difficilement applicable.

Le matériel didactique à utiliser renforce encore les difficultés d'enseignement. Le matériel est trop cher et inaccessible aux établissements à budget limité. L'élève ne pourra pas appliquer les leçons de guitare, de balafons et autres instruments et seul le chant est exécutable car le matériel requis est la voix. La *culture nationale* se résume aux chants, danses folkloriques et modernes, etc. et exclut la musique, l'enseignement des rites et coutumes (à cause du manque de ressources humaines et de maîtres bien formés). Les milieux d'enseignement de la *culture nationale*, des danses et musiques ne sont pas définis, ce qui cause de grands obstacles à l'enseignement jusqu'à nos jours. Tous ces paramètres ne permettent pas d'affirmer d'une applicabilité totale de la méthodologie du MINEDUB dans les écoles primaires. L'apport du programme du MINEDUB est incontestable mais il est encore insuffisant.

À travers l'analyse des manuels du MINEDUB, il est important d'élaborer un livre de *culture nationale* par niveau ou par classe selon une méthodologie appropriée à ces manuels et au milieu plurilingue.

Après une étude sur des émissions radios et télévision nationales, force est de reconnaître que les médias ont un grand impact sur l'enracinement des enfants en milieu urbain. Les émissions diversifiées tentent autant que possible de véhiculer une certaine culture.

L'enfant qui naît dans un milieu plurilingue a tendance à forger lui-même son identité et les médias sont l'un des éléments environnementaux qui influent sur ce dernier. Lorsque les émissions sont exclusivement en français, il est facile pour l'élève d'idéaliser cette langue qui lui permet d'acquérir des informations qui lui sont utiles. Il épouse la langue et s'identifie à la culture qu'elle véhicule.

Nous constatons qu'un grand nombre d'émissions est diffusé en français et en anglais, notamment dans les stations FM, nationales et provinciales. Les émissions culturelles sont transmises soit très tôt le matin ou tard dans la soirée. Ce qui ne permet toujours pas aux écoliers de les écouter ou de les voir. La conséquence la plus grande est une acculturation de ces derniers.

En définitive, l'environnement urbain n'est pas suffisamment édifiant en matière de *culture nationale*. L'école reste la seule alternative aux défaillances observées quant à la construction de l'identité culturelle de l'enfant camerounais en général et celui du milieu urbain en particulier. C'est pourquoi, pourvoir d'une méthodologie d'enseignement des cultures nationales est primordial.



CONCLUSION PARTIELLE

Dans cette partie, il était question de présenter le contexte du travail méthodologie utilisée, les attitudes linguistiques des populations urbaines, compétences linguistiques et culturelles des populations dont celles des élèves, maîtres et des parents d'élèves. À partir de l'évaluation de l'enseignement des cultures nationales, une méthodologie générale expérimentale a été exploitée dans cette partie. Ladite méthodologie sera évaluée en même temps que les manuels de *culture nationale* au cours d'un stage de recyclage dans sa troisième partie.

1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Le contexte camerounais actuel est celui de la promotion des langues et cultures nationales. Après vingt ans de travail, les textes de lois camerounais comme le décret n° 004/2004 du 04 janvier 2004 portant organisation du Ministère de l'Education de Base encouragent les linguistes à étendre leurs études sur l'insertion des langues maternelles dans le système scolaire et sur l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales.

1.1. Le contexte socioculturel

Le multilinguisme et la multiculturalité des populations camerounaises en général et urbaines en particulier nous amènent à réfléchir sur une méthode de transmission multiculturelle et bilingue des cultures à l'école primaire.

Les attitudes linguistiques des populations urbaines réfractaires à l'enseignement des langues et parfois des cultures dans les écoles suscitent en nous un besoin de sensibiliser tous les milieux (urbain et rural) sur la nécessité d'enseigner les cultures nationales de préférence dans les langues nationales.

1.2. Contexte économique

L'économie est le fer de lance du développement dans les pays du tiers monde. Le développement passe par la connaissance de soi, de son patrimoine culturel et linguistique. Une population qui veut se développer apprend sa culture et la promeut en achetant des livres liés à la culture dans les langues camerounaises.

1.3. Contexte politique

Le gouvernement camerounais, depuis 1985, décrète des textes de lois en faveur de la promotion des langues.

2. MOTIVATION ET PROBLÈME

Les motivations sont axées autour des enfants qui représentent l'avenir du Cameroun et les personnes par lesquelles il faut transiter pour atteindre les adultes : quatre points font leur nid :

- L'insertion de l'enfant dans le système de communication en langue nationale ;
- La production du matériel didactique bilingue (LM – LO1) ;
- L'intégration sociale des jeunes enfants ;
- L'exploitation des données du Ministère de l'Education de Base. Ces motivations favorisent des contextes favorables à une implantation réussie de l'enseignement de la *culture nationale*.

Le problème posé dans cette étude est au niveau de l'enseignement de la *culture nationale*. Pour le résoudre, la première partie a traité du volet méthodologique qui pose d'autres questions, à savoir :

- L'emploi des langues nationales en milieu urbain et dans les salles de classe, surtout pendant les séances de *culture nationale* ;
- L'environnement culturel des élèves plurilingues ;
- Les attitudes des populations envers l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales ;
- Les compétences et performances culturelles des populations vivant e milieu plurilingue ;
- Les contenus et programmes de la *culture nationale* ;
- L'enseignement de la *culture nationale* ;
- L'enseignement de la *culture nationale* à travers les langues nationales ;
- L'élaboration du matériel didactique.

Cette première partie a tenté de résoudre les problèmes liés à l'environnement sociolinguistique et culturel de l'élève. Tous ces chapitres contribuent à la démonstration de l'urgence de proposer une méthodologie et un matériel d'enseignement de la *culture nationale*.

La méthodologie retenue a permis de recueillir les informations relatives à toutes ces composantes sus-citées.

3. MÉTHODOLOGIE

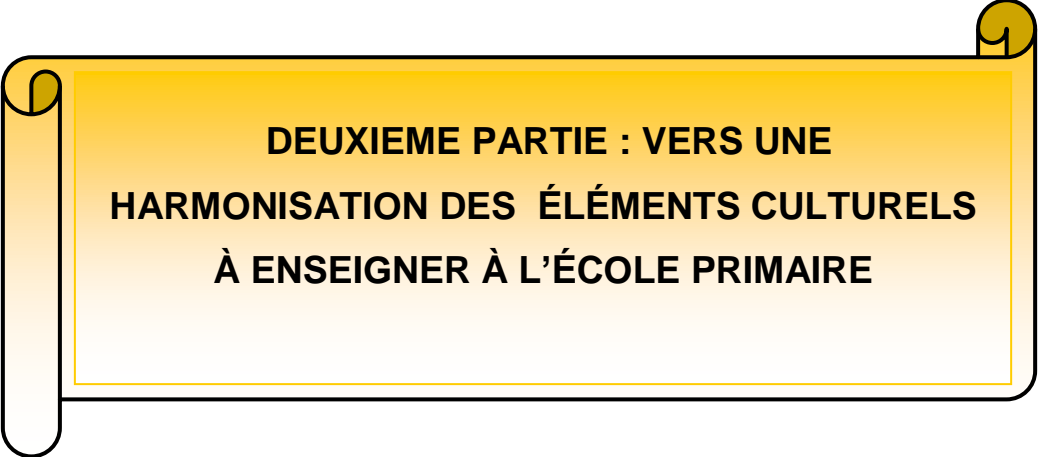
Le cadre théorique de notre étude est celui de l'aménagement et de l'enseignement de la *culture nationale*. La promotion des langues nationales nous a permis de trouver une voie par laquelle l'enseignement des langues nationales est possible et généralisable. Mais à l'observation, cet enseignement est encore laborieux.

Les éléments proposés par Chumbow (1987) ouvrent la voie à un aménagement culturel, les étapes d'implantation étant les mêmes. Les directives d'Assoumou (2007) quant à l'ELMO participent à la construction d'une méthodologie d'enseignement de la *culture nationale*.

La sélection de la population d'enquête n'a pas été aisée. Au départ, des écoles ont été choisies au hasard. La sélection ne tenait compte que des types d'établissement ; c'est-à-dire publics, privés, laïcs ou confessionnels. Il suffisait alors que le Directeur d'école accepte l'expérimentation. Ainsi, avons-nous bénéficié à Yaoundé de cinq écoles : deux écoles publiques, deux écoles bilingues (une publique et une privée) et une école confessionnelle catholique. À Douala, trois écoles ont été retenues : une école confessionnelle catholique PROPELCA et deux écoles publiques.

Les instruments d'enquête ont été les questionnaires, l'observation et les tests.

La revue de la littérature, quant à elle, a porté sur l'acquisition et la transmission des langues ; le bilinguisme et le multilinguisme ; l'apport des recherches anthropologiques ; le contenu culturel à enseigner et les politiques culturelles camerounaises et africaines. Dans les politiques linguistiques camerounaises, figure l'aménagement linguistique proposé à travers le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1982) et le quadrilinguisme de Tabi Manga (2002). Des textes de lois camerounaises couronnent les efforts d'aménagement effectués par les linguistes sus-cités.



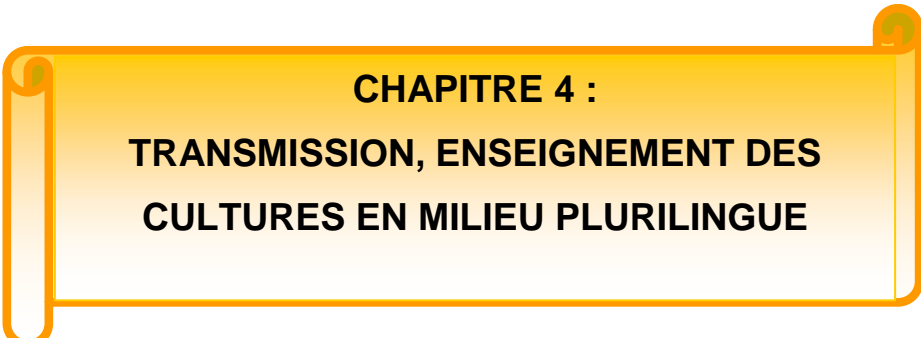
**DEUXIEME PARTIE : VERS UNE
HARMONISATION DES ÉLÉMENTS CULTURELS
À ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Dans cette deuxième partie, il y est abordé le point et l'état de l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue. Pour ce faire, il est appréhendé les différentes attitudes des populations face à l'instruction sur la *culture nationale* et les différentes compétences et performances culturelles des informateurs.

On procède également à une identification de l'environnement socioculturel. On circonscrit l'impact des compétences et des aptitudes culturelles et linguistiques des parents et instituteurs sur les élèves vivant en milieu plurilingue.

Après avoir déblayé le terrain, une expérimentation est orchestrée avec pour objectif de spécifier l'ancienneté des instituteurs dans l'enseignement de la *culture nationale*, les aspects culturels enseignés et les différentes approches utilisées pendant l'enseignement.

Le contenu culturel proposé tient compte des différentes étapes de l'éducation traditionnelle influencée par les religions dominantes au Cameroun et les valeurs culturelles qu'elles transmettent.



**CHAPITRE 4 :
TRANSMISSION, ENSEIGNEMENT DES
CULTURES EN MILIEU PLURILINGUE**

INTRODUCTION

La pré-expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* consiste à savoir si elle peut être enseignée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Mais avant de procéder à une pré-expérimentation, une enquête sociolinguistique a été menée. Au cours de celle-ci, les élèves et les maîtres ont été observés dans les salles de classe, les questionnaires et les tests administrés aux maîtres, élèves et parents d'élèves.

Il est question dans ce chapitre de présenter les informations générales de notre échantillon, d'évaluer le degré de plurilinguisme des quartiers et des salles de classe. Cette évaluation nous conduira à une déduction sur la pluriculturalité du milieu urbain et les possibilités réelles de transmission et d'enseignement des cultures en milieu plurilingue.

4.1. SITUATION DES POPULATIONS URBAINES

À priori, les parents des zones rurales sont plus compétents dans leurs cultures et langues maternelles car, ils sont souvent dans un milieu monoculturel et monolingue propice à l'acquisition de la langue et de la *culture nationales/identitaires*. En milieu urbain, On observe plutôt l'existence de plusieurs langues et cultures.

La culture étant dynamique, au fil des ans, elle évolue, se frotte à d'autres, il se crée alors des interférences culturelles. C'est pourquoi, les hommes des différents groupes ethniques entretiennent une meilleure cohabitation. Il se développe une grande tolérance des coutumes des uns et des autres et un renforcement de la tolérance nationale. Cependant, chaque groupe conserve ses traditions, sa langue. C'est pourquoi Mary Annett (1987 : 68) affirme :

First, for the migrant, in the cultural urban context, his mother tongue is the most significant and evident mark of his cultural identity, it at once links him with his own ethnic group and separates him from all others. It is in his own language that his traditional values find their clearest expression; indeed his language will have played its part in shaping those values.

Dans des cas assez rares aujourd'hui, certains citoyens attachés à leurs traditions mettent un point d'honneur à être compétents dans leurs langues

maternelles et à les transmettre. Avant d'analyser les compétences de chaque groupe (parents, maîtres, élèves), la description de l'échantillon de la population d'enquête est nécessaire. Cette description s'effectue grâce aux informations générales que les uns et les autres auront données. Ces informations générales nous renseignent sur des aspects relatifs à l'environnement socioculturel immédiat de l'écolier.

Nous analyserons dans ce chapitre, les données susceptibles de résoudre les problèmes liés à la transmission des cultures nationales au Cameroun en milieu plurilingue. Elles participent à la compréhension du choix de la méthodologie d'enseignement à proposer.

4.1.1. Informations générales

Les informations générales concernent l'âge, le sexe, la profession, la situation matrimoniale et les langues maternelles de l'échantillon. Elles sont utiles pour la compréhension de l'impact de l'environnement socioculturel sur la construction de l'identité culturelle de l'écolier vivant en milieu plurilingue.

Les résultats seront présentés à travers des tableaux et des histogrammes avant d'être analysés et interprétés. À la fin de chaque tableau, la question y relative est reproduite.

4.1.1.1. Parents d'élèves

Les parents sont supposés être au nombre de 1018 comme les élèves. Mais les répondants ne sont que 990. Les raisons sont multiples et nous pouvons noter entre autre l'absence de disponibilité.

L'âge permet de savoir si à priori, les parents les plus âgés, sont enracinés dans leurs cultures et transmettent les langues nationales. Il est alors à supposer que leurs enfants seront enracinés dans leurs cultures et que l'enseignement de la *culture nationale* n'en sera que plus aisé à l'école.

1. Age

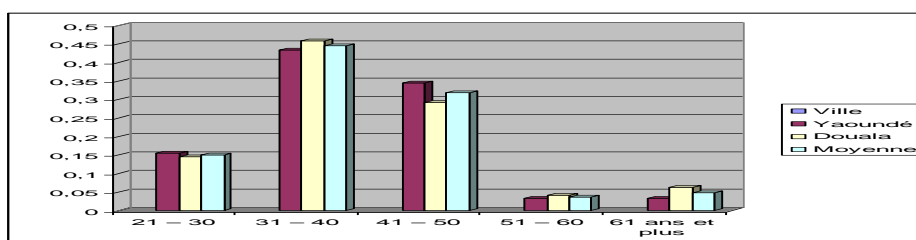
Tableau 50 : âge des parents d'élèves

Le tableau et l'histogramme ci-dessous représentent les différentes tranches d'âge des parents d'élèves qui constituent l'échantillon de notre étude. Les différents

âges répertoriés ont été subdivisés en cinq tranches. L'écart au sein des catégories est de 9 ans à partir de 21 ans (âge de la majorité absolue). La question était : « dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? 21 – 30 ; 31 – 40 ; 41 – 50 ; 51 – 60 ; 61 ans et plus ».

Tranche d'âge	21 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	61 ans et plus
Yaoundé	15,56%	43,33%	34,41%	3,33%	3,33%
Douala	14,58%	45,83%	29,17%	4,17%	6,25%
Moyenne	15,07%	44,58%	31,80%	3,75%	4,79%
Total parents : 990					

Histogramme 3: âge des parents d'élèves



Lorsque nous additionnons les deux dernières tranches d'âge à savoir celle comprise entre 51 et 60 ans et 61 ans et plus, le pourcentage que nous obtenons est égal à 8,54%. Il reste le taux le plus bas et ne saurait influencer les compétences culturelles des enfants.

La tranche d'âge la plus active au Cameroun se situe entre 21 et 50 ans. Elle récolte un pourcentage élevé. Ces groupes de parents exercent deux activités principales : le travail dans l'administration ou l'exercice d'une fonction libérale et l'éducation de leurs enfants. Nous nous demandons si le fait de travailler hors de la maison entrave l'éducation en général et en particulier la transmission des cultures aux enfants ? À priori on répondrait par l'affirmative parce qu'un parent qui rentre extenué du travail n'a pas assez de temps à consacrer à son enfant. Il ne peut donc pas facilement lui inculquer des schèmes culturels locaux. Mais après une analyse minutieuse, il est établi que l'éducation des enfants et la transmission d'une culture sont une question d'emploi de temps et de répartition des tâches.

L'âge « mûr », celui qui se situe entre 31 et 50 ans est supposé être celui où les parents possèdent des compétences culturelles bien ancrées. Le fait que les parents, dans la grande majorité, appartiennent au groupe sus-cité favorise la transmission des cultures aux enfants. Elles peuvent être transmises oralement. Les enfants du milieu urbain ne devraient pas être acculturés, car ils ont près d'eux des adultes ancrés dans leurs cultures.

L'échantillon dont nous disposons est celui qui favorise, de par ses résultats, l'expérimentation sur l'enseignement de la *culture nationale*.

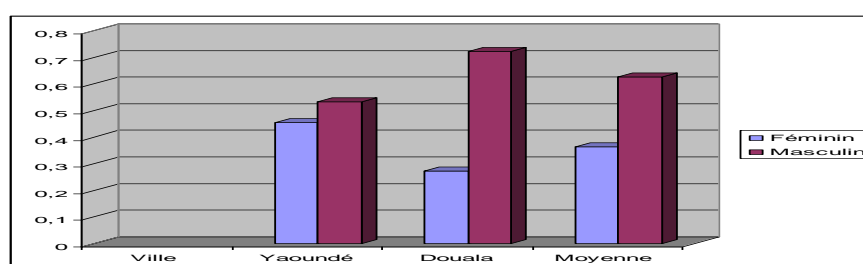
2. Sexe

Tableau 51 : sexe des parents

Sexe	Féminin	Masculin
Yaoundé	45,56%	53,33%
Douala	27,33%	72,33%
Moyenne	36,44%	62,83%
Total parents : 990		

Q : Identification des répondants : sexe : Féminin : Masculin.

Histogramme 4: sexe des parents



On remarque que, dans les deux villes, le pourcentage de femmes ayant répondu aux questionnaires ne dépasse pas 45,56% des parents d'élèves. Le pourcentage moyen dans les deux villes est de 36,44% de femmes contre 62,83% d'hommes. Les femmes ont moins répondu aux questionnaires. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque de participation. À titre d'exemple, nous pouvons citer les occupations journalières, les époux peuvent répondre et représenter toute la famille, surtout le couple, etc.

Ce résultat encourage la pré-expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* à se poursuivre, car les hommes étant les chefs de familles dans la culture africaine et camerounaise, ils ont autorité sur leurs enfants. Lorsque les parents agréent l'enseignement de la *culture nationale* à l'école, même si elle n'est pas transmise dans les foyers, les instituteurs la transmettraient sans difficultés.

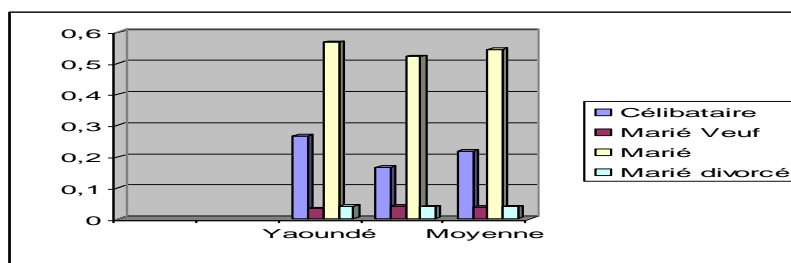
3. Situation matrimoniale

Tableau 52 : situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Célibataire	Veuf	Marié	divorcé
Yaoundé	26,67%	3,33%	56,67%	4,1%
Douala	16,67%	4,17%	52,08%	3,89%
Moyenne	21,67%	3,75%	54,37%	3,95%
Total parents : 990				

Q : Identification des répondants : Vous êtes : célibataire ; Marié ; Veuf ; Divorcé.

Histogramme 6: situation matrimoniale



La situation matrimoniale des parents d'élèves permet d'appréhender les caractéristiques familiales de l'échantillon. La situation matrimoniale la plus récurrente est celle du mariage. À Yaoundé, 56,67% des parents d'élèves sont mariés pour 52,08% à Douala. Plus de la moitié de l'échantillon des parents sont mariés, à savoir 54,37% des parents. À partir de ces résultats, nous pouvons déduire que plus de la moitié des enfants du milieu urbain vivent au sein d'une famille complète (père et mère). Cela suppose une éducation équilibrée où l'enfant peut acquérir toutes les notions possibles liées à la culture. Les deux parents contribuent pleinement à l'éducation de l'enfant. 26,67% de parents d'élèves sont célibataires à Yaoundé pour 16,67% à Douala. C'est-à-dire 21,67% des parents au total sont célibataires. Ils évoluent avec l'absence d'un parent. Ce qui pourrait être préjudiciable quand à la construction de son identité culturelle. Les familles monoparentales ne sont pas représentatives d'une éducation équilibrée. Cependant cela n'empêche pas qu'elles soient des moteurs de transmission des cultures.

Ainsi, l'éducation est mieux assurée au sein d'une famille où les deux parents veillent à l'évolution de leurs enfants. Nous souhaiterions que les langues et les cultures locales soient les éléments de cette évolution. Elles ne devraient pas être écartées au profit d'une civilisation occidentale. Les parents doivent d'abord considérer leurs propres cultures avant de s'ouvrir aux autres. Ce n'est qu'à partir de là que nous n'assisterons plus à l'hybridation et à l'acculturation des enfants camerounais. La culture étant l'une des bases même de l'identité d'une personne, les enfants devraient recevoir une éducation dans laquelle il faudrait inclure les cultures nationales.

4. Profession et langues des parents

L'observation des professions des parents permet une évaluation de l'impact des métiers sur la transmission des cultures.

Ensuite les langues sont examinées car les éléments de la culture qui transcende celle-ci par le fait que celle-ci attribue des mots aux données culturelles.

Les langues des parents reflètent les dominances langagières qui existent en premier dans les quartiers et en second dans les villes. Ces langues véhiculent les cultures qui sont elles aussi dominantes. On suppose qu'à Douala, le dúalá soit la langue/la culture dominante et à Yaoundé, que ce soit le bété-fang. Cette section débute par une analyse des professions des parents.

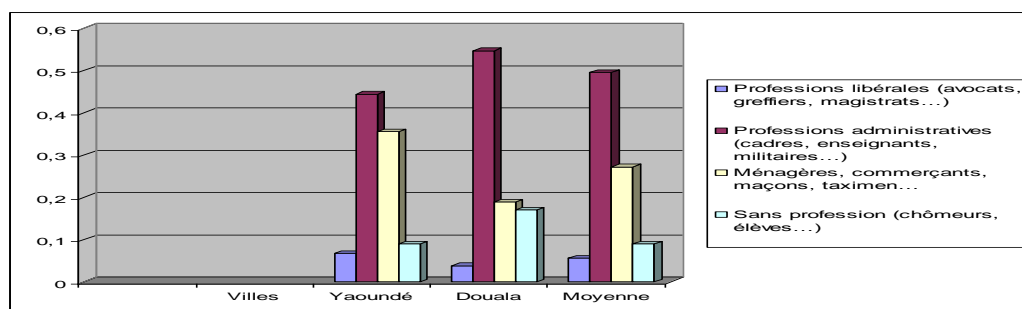
Le tableau suivant fait part des métiers exercés par les parents de l'échantillon.

Tableau 53 : profession des parents

Profession	Professions libérales (avocats, greffiers, magistrats...)	Professions administratives (cadres, enseignants, militaires...)	Ménagères, commerçants, maçons, taximen...	Sans profession (chômeurs, élèves...)
Villes				
Yaoundé	6,67%	44,44%	35,56%	8,89%
Douala	3,77%	54,72%	18,87%	16,98%
Moyenne	5,52%	49,58%	27,21%	8,99%
Total parents : 990				

Q : Identification des répondants : Quelle est votre métier ?

Histogramme 7: profession des parents



Les professions parentales ont été scindées en quatre groupes. Les professions libérales (avocats, magistrats, greffiers, etc.) ; les professions administratives (enseignants, militaires, fonctionnaires d'administration, etc.); les professions qui n'entrent dans aucun de ces groupes (ménagères, commerçants, maçons, etc.) enfin les retraités et chômeurs.

À Douala, 54,72% des parents exercent des professions liées à l'administration pour 44,44% des parents à Yaoundé. Il est surprenant qu'au sein de notre population d'enquête, on retrouve à Yaoundé 35,56% de parents d'élèves qui

exercer de petits métiers contre 18,87% à Douala, capitale économique. Cela pourrait s'expliquer par la taille de la population de la ville. Il existe par contre plus de personnes sans emploi à Douala qu'à Yaoundé. 16,98% des parents d'élèves à Douala sont sans profession pour 8,89% à Yaoundé. De même 5,66% des parents d'élèves à Douala sont des retraités pour 3,33% de parents d'élèves à Yaoundé.

Plus de la moitié des parents d'élèves exercent une activité lucrative. Économiquement, ils peuvent subvenir aux besoins de leurs enfants en leur achetant des livres, des manuels scolaires et même ceux traitant de la culture.

La majorité des parents exercent des fonctions administratives. Cela présuppose qu'ils disposent d'un temps libre dans la soirée et les week-ends pour transmettre les connaissances à leur progéniture. Les commerçants et autres travailleurs à plein temps, pourraient jouir de leur temps libre pour inculquer leurs enfants. Quels que soient les horaires, des chronogrammes pourraient être envisagés pour ne pas fragiliser la construction de l'identité culturelle des enfants.

Le tableau suivant retrace les langues et les dialectes des parents d'élèves à partir de la question : quelle langue parlez-vous ?

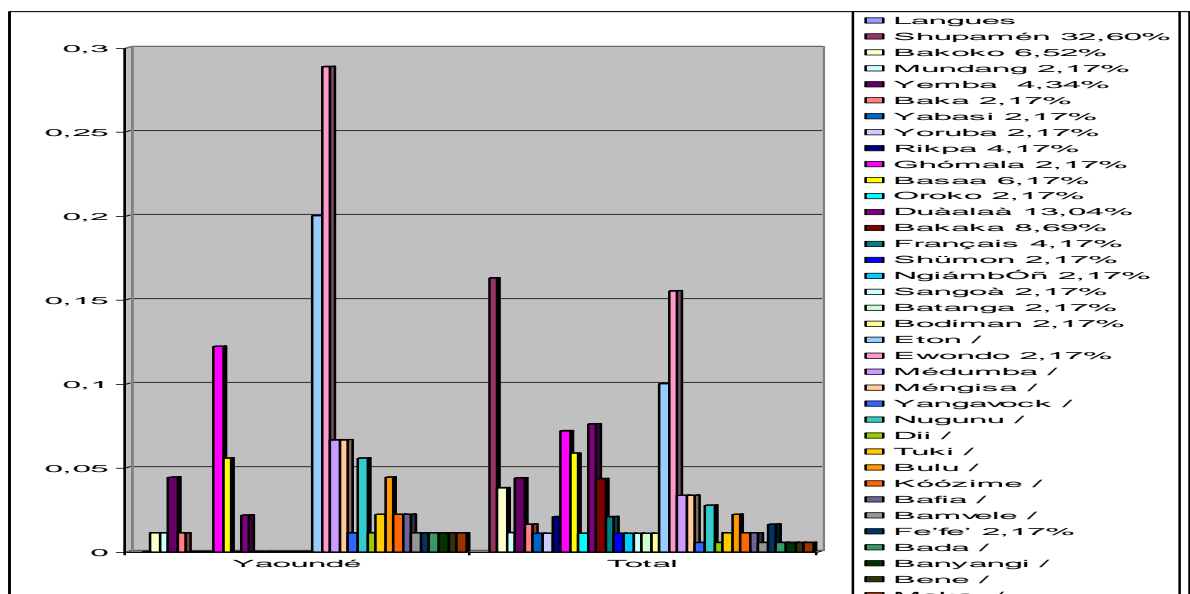
5. Langues et dialectes des parents d'élèves

Tableau 54 : Langues maternelles/ dialectes des parents

Villes	Douala	Yaoundé	Total
Langues et variantes			
Mada	/	1,11%	0,55%
Bafia	/	2,22%	1,11%
Baka	2,17%	1,11%	1,64%
Bakaka	8,69%	/	4,34%
Bakoko	6,52%	1,11%	3,81%
Bamvele	/	1,11%	0,55%
Basaa	6,17%	5,56%	5,86%
Batanga	2,17%	/	1,08%
Bene	/	1,11%	0,55%
Bodiman	2,17%	/	1,08%
Bulu	/	4,44%	2,22%
Dii	/	1,11%	0,55%
Dúalá	23,04%	2,17%	7,60%
Eton	/	20%	10%
Ewondo	2,17%	28,89%	15,53%
Fe'fe'	2,17%	1,11%	1,64%
Français	4,17%	/	2,08%
Ghómala	2,17%	12,22%	7,19%
Kenyang	/	1,11%	0,55%
Kɔɔzime	/	2,22%	1,11%
Limum	2,17%	/	1,08%
Maka	/	1,11%	0,55%
Médumba	/	6,67%	3,33%
Méngisa	/	6,67%	3,33%

Mundang	2,17%	1,11%	1,14%
Ngiembon	2,17%	/	1,08%
Nugunu	/	5,56%	2,78%
Oroko	2,17%	/	1,08%
Rikpa	4,17%	/	2,08%
Sangó	2,17%	/	1,08%
Shupamən	2,17%	/	1,14%
Tuki	/	2,22%	1,11%
Yabasi	2,17%	/	1,08%
Yangavock	/	1,11%	0,55%
Yemba	4,34%	4,44%	4,39%
Yoruba	2,17%	/	1,08%
Total parents : 990			

Histogramme 7: langues maternelles des parents



Il est normal que le beti-fang et le duala soient des langues majoritaires dans les villes de Yaoundé et de Douala. La présence des langues des grassfields démontre la grande migration des populations de l'Ouest vers les capitales, surtout celle économique. Douala et Yaoundé sont des villes pluriculturelles dans lesquelles la culture Sawa (duala) et beti-fang dominant, malgré l'insertion des autres.

À partir du tableau précédent, l'on ne saurait dire quelle langue locale utiliser pour l'enseignement de la *culture nationale*. Aucune n'est majoritaire et atteint 50% de la population d'enquête. Les langues et les dialectes possédant le moins de locuteurs sont le maka, le dii, le kenyang, le bamvele, le yangavock, dont le nombre de locuteurs ne dépasse pas 1%. Toutes ont un pourcentage de locuteurs égal à 0,55%. Leurs cultures n'influencent pas grandement celles des autochtones. Cela n'exclut pas qu'elles soient enseignées. Si les langues locales sont constamment utilisées et les cultures valorisées dans les différentes villes, il serait anormal que les parents ne transmettent pas leurs connaissances linguistiques et culturelles à leurs enfants.

Tous ces résultats renforcent l'objet de notre travail, qui repose en partie sur l'identification des langues à utiliser pendant l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue.

En conclusion, à partir du questionnaire administré aux parents d'élèves, indépendamment de leur âge et de leur sexe, nous pouvons déduire qu'ils s'intéressent à la transmission des cultures camerounaises à leurs progénitures. Les langues et variantes qu'ils parlent confèrent au milieu urbain une diversité linguistique et culturelle dans lequel tout enfant évolue. Les langues recensées expriment le plurilinguisme et la pluriculturalité des villes de Yaoundé et Douala. La déduction serait alors que les salles de classes sont aussi plurilingues et pluriculturelles de par les enfants qui véhiculent ces langues et par ricochet ces cultures.

4.1.1.2. Les élèves

Dans les écoles, au niveau 1, l'âge varie entre 03 et 08 ans (Information venant des directeurs d'école). C'est la raison pour laquelle, d'après les maîtres interviewés, ces derniers manquent de compétence dans les langues qu'ils sont supposés parler, à savoir leurs langues maternelles. N'ayant pas acquis les langues à la maison, l'école reste la seule alternative. Dans les Cours Élémentaires, l'âge oscille entre 05 et 15 ans. Au niveau 3 de l'enseignement primaire, dans les Cours Moyens, l'âge varie entre 08 et 15 ans. Notons que dans certaines écoles, les élèves peuvent être plus jeunes.

À priori, l'âge serait le premier facteur qui facilite l'acquisition des langues/cultures locales et des langues/cultures étrangères en milieu urbain. Un second facteur pourrait être les migrations effectuées vers les villes par les parents et les enfants des campagnes. Les populations rurales ont pour langue première leurs langues maternelles, en migrant vers les villes, ils augmentent le nombre de locuteurs et de cultures en milieu urbain. Un troisième facteur est à signaler, les voyages des enfants au village pendant les vacances pour une imprégnation culturelle de ces derniers quand ils sont un peu plus âgés. Après des grands parents et des villageois, ils apprennent leurs langues maternelles et leurs traditions.

1. Echantillon d'enquête

Il est constitué des élèves ayant répondu au questionnaire. Ceux-ci participeront à la pré-expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale*.

Le tableau ci-dessous regroupe les instituteurs, d'après les écoles et le nombre d'élèves dans leurs classes. Les élèves sont répartis selon les écoles, les classes et les tranches d'âge.

Tableau 55 : répartition des élèves par école dans les villes de Yaoundé et Douala.

Villes	Ecoles	Classes	Nombre d'élèves	Tranche d'âge des élèves
YAOUNDE	Ecole du Centre Administratif	CPS	75	03-7 ans
		CE1	62	06-13 ans
		CMI	60	08- 15 ans
	Ecole Publique de Mimboman	CP	60	05-08 ans
		CMI	60	09-13 ans
	Ecole Publique Bilingue de Bastos	CP Class 2 Class Six	60 80 82	05-10 ans 06- 13ans 09-13 ans
Ecole Privée Bilingue Fondation Tsoungui	CMI CE2	15 20	09-14 ans 06_ 13 ans	
Ecole Catholique St Aloys d'Etoudi I	CMI	60	08-13 ans	
	Total	11 classes	634	05-15 ans
DOUALA	École Publique d'Akwa	CP	70	05-10 ans
		CE1	61	06-12 ans
		CE2	60	08-14 ans
CM2		60	08-13 ans	
Ecole Privée Catholique de Deido	CP CM1	62 71	05-09 ans 08-13 ans	
	Total	06 classes	384	05-14 ans
	Total général	17 classes	1018	3- 15 ans

Les élèves sont au nombre de 1018. L'école qui possède le moins d'élèves est celle privée Bilingue Fondation Tsoungui.

Dans cette partie, nous présenterons les données qui nous informent sur l'environnement immédiat des écoliers, le quartier, les langues parlées dans les quartiers et la proximité des résidences des élèves de leurs établissements. Si les élèves sont tous proches de leurs écoles, les cultures à transmettre sont identifiables et faciles à transmettre. Plus les écoliers sont éloignés, plus complexes sont l'enseignement et les dispositions à prendre pour ce faire. L'écolier ne saurait être facilement immergé dans une culture lorsqu'il réside loin de son école et si en plus ce quartier a une culture dominante différente de celle où l'établissement est implanté.

Les résultats seront présentés dans les tableaux par niveau. Les renseignements pour confrontation concernent les classes anglophones. Cela nous permet de savoir si la *culture nationale* est ou non enseignée dans les deux systèmes

et si les élèves sont tous compétents dans leurs cultures locales. En plus, l'enquête qui s'est déroulée dans ces classes est un paramètre utile à la fiabilité et à l'harmonisation des résultats, des contenus et approches didactiques.

Les informations détaillées plus haut seront résumées dans des tableaux, sans plus tenir compte des niveaux ou des sections anglophones. Ce résumé facilite la compréhension des résultats des différents groupes à savoir : les parents d'élèves, les élèves et les maîtres.

1. AGE

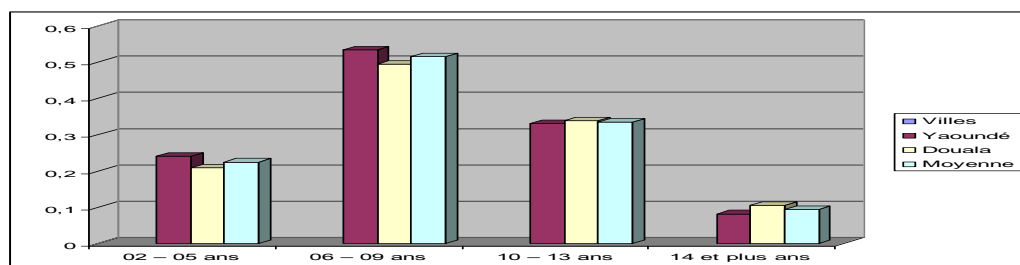
À partir de l'identification des répondants, le tableau suivant présente les différentes tranches d'élèves par niveau.

Tableau 56: tranche d'âge des élèves de tous les niveaux

Tranche d'âge	02 – 05 ans	06 – 09 ans	10 – 13 ans	14 et plus ans
Villes				
Yaoundé	24,09%	53,48%	33,05%	8,20%
Douala	20,90%	49,39%	33,88%	10,62%
Moyenne	22,49%	51,43%	33,46%	9,41%

Total élèves : 1018

Histogramme 8: Tranche d'âge des élèves de tous les niveaux



À Yaoundé, 24,09% d'élèves sont âgés entre 2 et 5 ans contre 20,90% des écoliers dans la ville de Douala. Ces pourcentages sont sensiblement égaux. Les parents, dans les deux villes, envoient leurs enfants à l'école lorsqu'ils ont au moins 02 ans. 53,48% des élèves à Yaoundé sont situés dans la tranche d'âge de 6 à 9 ans pour 49,39%. A Yaoundé, plus de la moitié des élèves sont âgés de 06 – 09 ans, et presque la moitié à Douala. 33,05% d'écoliers à Yaoundé sont âgés entre 10 et 13 ans contre 33,88% des élèves à Douala. C'est quasiment le même pourcentage dans les deux villes. 8,20% des élèves à Yaoundé pour 10,62% des écoliers à Douala sont âgés de plus de 14 ans.

En général, les élèves des écoles primaires urbaines sont jeunes et débutent leur scolarité assez tôt. C'est la raison pour laquelle on retrouve 22,49% des élèves âgés entre 2 et 5 ans, 51,43% des écoliers entre 6 et 9 ans, 33,46% des élèves entre 10 et 13 ans et seulement 9,41% des élèves âgés de plus de 14 ans. Cette tranche d'âge (2 – 14 ans) est la plus concernée par l'éducation dans les langues nationales et surtout l'enseignement de la *culture nationale*.

Etant donné que toute acquisition s'opère surtout entre 0 et 6 ans (Chomsky, 1965), il serait très aisé d'enseigner aux écoliers les éléments culturels camerounais car leur âge varie entre 02 et 14 ans.

2. SEXE

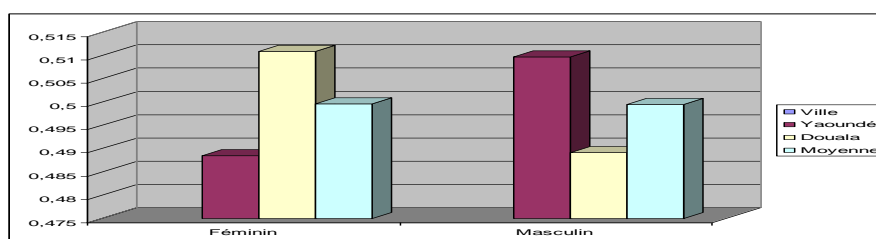
À partir de l'identification des élèves, le tableau suivant répartit les élèves d'après leur genre.

Tableau 57 : sexe des élèves

Sexe	Féminin	Masculin
Ville		
Yaoundé	48,84%	50,97%
Douala	51,08%	48,91%
Moyenne	49,96%	49,94%
Total élèves : 1018		

Q : Identification des répondants : Sexe : Féminin ; Masculin

Histogramme 9: sexe des élèves



À Yaoundé, 50,97% d'élèves sont des garçons pour 48,91% dans la ville de Douala. Par contre, le sexe féminin prévaut à Douala. 51,09% de filles contre 48,84% des écoliers à Yaoundé. Au final, il y a une parité, 49,96% de filles contre 49,94% de garçons. Les parents, en fin de compte, tiennent à ce que leurs enfants, quel que soit leur sexe aillent acquérir des connaissances à l'école. L'on suppose alors que la transmission des langues et cultures nationales s'opère de la même manière auprès des enfants des deux sexes.

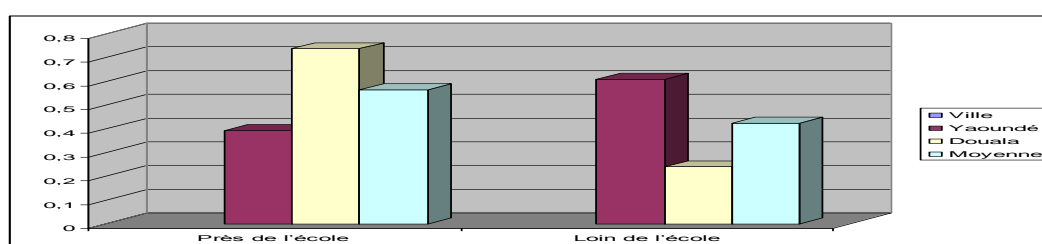
3. RESIDENCES

À la question « où habites-tu : loin de l'école ? Près de l'école ? », le tableau suivant présente les réponses des écoliers.

Tableau 58: localisation des résidences des écoliers

Localisation	Près de l'école	Loin de l'école
Ville		
Yaoundé	39,19%	60,79%
Douala	73,73%	23,98%
Moyenne	56,46%	42,36%
Total élèves : 1018		

Histogramme 10: localisation des résidences des écoliers



À Yaoundé, 60,79% des élèves habitent loin de l'école pour seulement 23,98% à Douala. À Douala par contre, 73,73% des écoliers habitent près de l'école pour 39,19% des élèves à Yaoundé. Généralement, les parents d'élèves de Douala préfèrent inscrire leurs enfants dans les établissements scolaires situés dans ou près de leurs quartiers. Ce qui n'est pas le cas à Yaoundé où les parents recherchent des écoles éloignées de leurs lieux de résidence. Chaque parent en donne une explication particulière. Elle est liée soit au niveau de vie élevé, soit à la qualité de l'enseignement donné dans ces établissements éloignés.

Au total, 56,46% des élèves habitent près de leurs écoles contre 42,36% des écoliers qui résident loin de leurs établissements. Il revient à dire que les parents préfèrent que leurs enfants acquièrent une culture liée à celle du quartier dans lequel ils résident. Ceux qui viennent de loin, estiment qu'il est préférable pour leurs enfants de charrier derrière eux leurs cultures et langues de même que celles de leurs quartiers pour l'école. Ils accentuent le multilinguisme déjà existant. Ils enrichissent la culture de l'école tout en rendant difficile la gestion des cultures et des langues nationales.

4. PLURILINGUISME : LANGUES LES PLUS PARLÉES DANS LES QUARTIERS

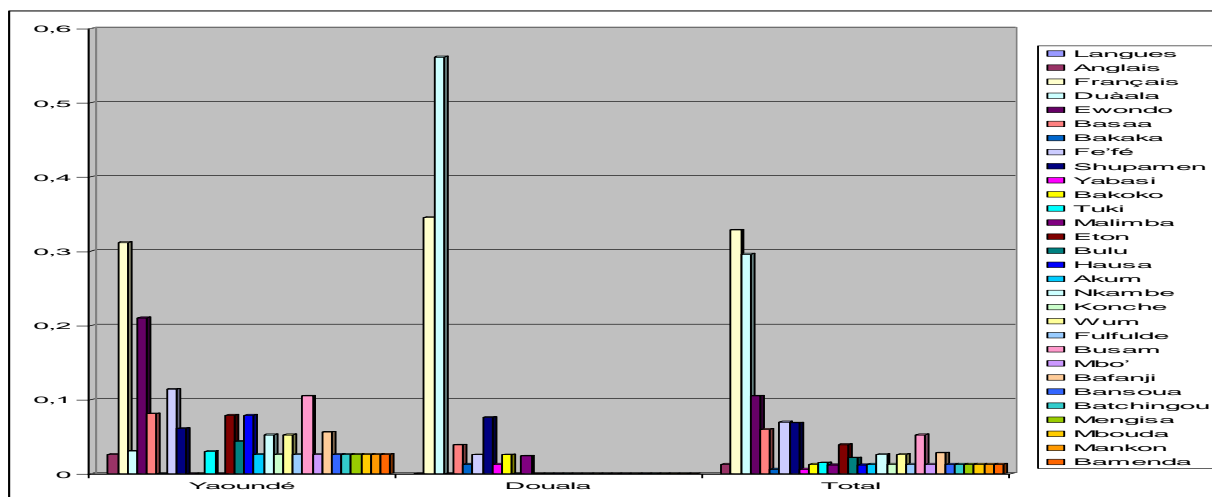
Le plurilinguisme présenté consiste à déterminer le nombre de langues parlées dans les quartiers des villes de Yaoundé et de Douala. Ce nombre de langues est représentatif de la cohabitation de plusieurs cultures en un même sein.

Ce tableau est obtenu sur la base d'un dépouillement et d'un classement des réponses des élèves. A la question « quelle est la langue la plus parlée dans ton quartier ? », le tableau suivant reporte les réponses des élèves.

Tableau 59: langues les plus parlées dans les quartiers où vivent les élèves

Ville Langues/variante	Yaoundé	Douala	Total
Awing	5,26%	00 %	2,63%
Aghem	2,63%	00 %	1,31%
Akum	2,63%	00 %	1,31%
Anglais	2,63%	00%	1,31%
Bafanji	5,63%	00 %	2,81%
Bakaka	00%	1,29%	0,64%
Bakoko	00%	2,59%	1,29%
Basaa	8,09%	3,89%	5,99%
Bulu	4,38%	00 %	2,19%
Busam	10,52%	00 %	5,26%
Dúalá	3,06%	56,15%	29,60%
Eton	7,89%	00 %	3,94%
Ewondo	21,02%	00%	10,51%
Fe'efé	11,40%	2,59%	6,99%
Français	31,15%	34,54%	32,84%
Fulfulde	2,63%	00 %	1,31%
Ghomala'	2,63%	00 %	1,31%
Hausa	7,89%	00 %	1,21%
Kwen	2,63%	00 %	1,31%
Limbum	5,26%	00 %	2,63%
Malimba	00%	2,43%	1,21%
Mankon	2,63%	00 %	1,31%
Mbo'	2,63%	00 %	1,31%
Mbouda	2,63%	00 %	1,31%
Mengisa	2,63%	00 %	1,31%
Shupamen	6,13%	7,62%	6,87%
Tuki	3,03%	00%	1,51%
Yabasi	00%	1,29%	0,64%
Total élèves : 1018			

Histogramme 11: langues les plus parlées dans les quartiers où vivent les élèves



Sur 248 langues nationales répertoriées dans l'Atlas du Cameroun par Dieu et Renaud (1983), les établissements parcourus n'en détiennent que vingt sept. Parmi ces vingt sept, il existe quelques variantes. Mais déjà, l'on peut détecter que le multilinguisme qui existe dans les villes urbaines du Cameroun.

La surprise provient du fait que dans les villes de Douala et de Yaoundé, le français est l'une des langues les plus parlées dans les quartiers où vivent les élèves avec respectivement 34,54% des élèves à Douala pour 31,15% des écoliers à Yaoundé. Le pourcentage total permet de constater que le français est la langue la plus parlée dans les quartiers des deux villes, avec 32,84% des écoliers qui le soutiennent. En deuxième position, le duàla avec 29,60% des élèves qui l'affirment. La majorité est due à la ville de Douala qui compte 56,15% des élèves qui disent que dans leurs quartiers c'est le duàlà, la langue la plus parlée pour seulement 3,06% d'écoliers à Yaoundé. La troisième langue est l'ewondo avec 10,51% des élèves qui déclarent qu'elle est la langue la plus parlée. Si ce pourcentage est arrivé à 10,51, c'est parce que 21,02% des élèves de la ville de Yaoundé disent qu'elle est utilisée comme mode de communication orale dans leurs quartiers contre 00,00% à Douala. Le fé'efé et le shupamən se partagent la quatrième place avec respectivement 6,99% des élèves et 6,87% des écoliers. Toutes les autres langues se limitent à 3,94% des élèves (éton) sûrement qu'elles sont parlées dans les maisons et certains quartiers qui tiennent encore compte de leurs valeurs culturelles et linguistiques.

Dès lors, on déduit que les quartiers sont représentatifs de la diversité culturelle et linguistique qui règnent dans les villes de Douala et de Yaoundé. Dans chaque quartier on repère un grand nombre de locuteurs d'une langue particulière, nous déduisons d'une immersion immédiate de l'élève dans cette culture car, les locuteurs transportent leurs cultures avec eux.

5. LANGUES ET ÉCOLIERS DANS LES SALLES DE CLASSE

Les écoliers communiquent dans plusieurs langues allant des langues officielles à celles nationales. Le tableau suivant présente les différentes langues parlées par les écoliers dans les salles de classe et le pourcentage d'élèves par langue ainsi que le pourcentage de ceux qui parlent leurs langues nationales.

a) Yaoundé

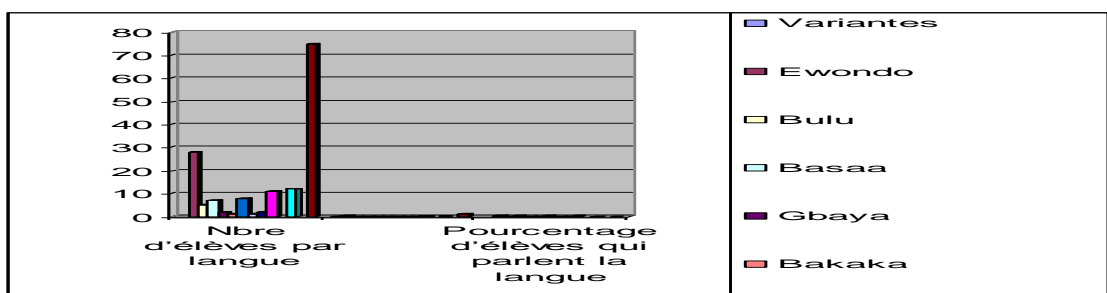
Le tableau suivant état du nombre de langues et d'écoliers par langue dans les salles de classe. Il résulte de la question : « quelle langue parles-tu ? Peux-tu me donner donnes son non ? »

Tableau 60 a): échantillon du nombre de langues et d'écoliers dans les salles de classe.

Ecole du Centre				Ecole Publique Bilingue de Bastos			
Langues/ Variantes	Nbre d'élèves par langue	Pour- centage d'élèves par langue	Pourcentage d'élèves qui parlent la	Langues /variantes	Nbre d'élèves par langue	Pour- centage d'élèves par langue	Taux d'élèves qui parlent
Ewondo	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%	Fufuldé	05	8,33%	10%
Bakaka	01	1,33%	00%	Hóm	01	1,66%	00%
Médumba	08	10,66%	37,5%	Lingala	01	1,66%	00%
Shupaməm	01	1,33%	00%	Mbo	01	1,66%	100%
Menguisa	02	2,66%	00%	Táà' (togolais)	01	1,66%	00%
Eton	11	14,66%	36,36%	Médumba	01	5%	33,33%
Français (ignorent le nom de leur L.M. ou de la tribu)	12	16%	00%	tupuri	01	1,66%	100%
				Ngiámboón	04	6,66%	00%
				Rikpa	01	1,66%	00%
				Kéra	01	1,66%	100%
				Yámba	01	1,66%	00%
				Bebot	01	1,66%	100%
				Akon	01	1,66%	100%
				Basaa	01	1,66%	100%
				Bakoko	01	1,66%	00%
				français	14	23,33%	(95%)
Total (10 langues dont 9 nationales)	75	100%	13,90%	18 langues dont 14 nationales	60 élèves	100%	40,83%

Total élèves : 135

Histogramme 12 : Echantillon du nombre de langues et d'écoliers dans les salles de classe.



Il existe au moins dix langues nationales par salle de classe pour au moins soixante écoliers. On dénombre l'existence d'au moins cinq cultures différentes dans chaque salle de classe. À l'école du Centre Administratif de Yaoundé, on recense neuf langues locales. On compte une seule langue étrangère : le français, considéré en milieu urbain francophone comme langue seconde et véhiculaire car, les enfants l'étudient à l'école. Le bété-fang composé du bulu, de l'ewondo, de l'eton, et le mængisa entre autres, représente la langue majoritaire dans les salles de classe.

À l'École Publique Bilingue de Bastos (Yaoundé), il y a quatorze langues locales dont quatre langues étrangères : l'amaric, le sango, le lingala, et le français (L.O. du Cameroun). Le bété-fang demeure la langue la plus parlée par les élèves. Dans les deux écoles, le français le surpasse et il est la langue que les écoliers utilisent le plus.

De ce fait, l'École Publique du Centre Administratif de Yaoundé, seuls 13,90% d'écoliers parlent leurs langues maternelles pour 40,83% d'élèves à l'École Publique Bilingue de Bastos. Il est utile de répertorier les langues qui se retrouvent dans les deux écoles pour démontrer le multilinguisme qui existe dans les salles de classe.

b) Douala

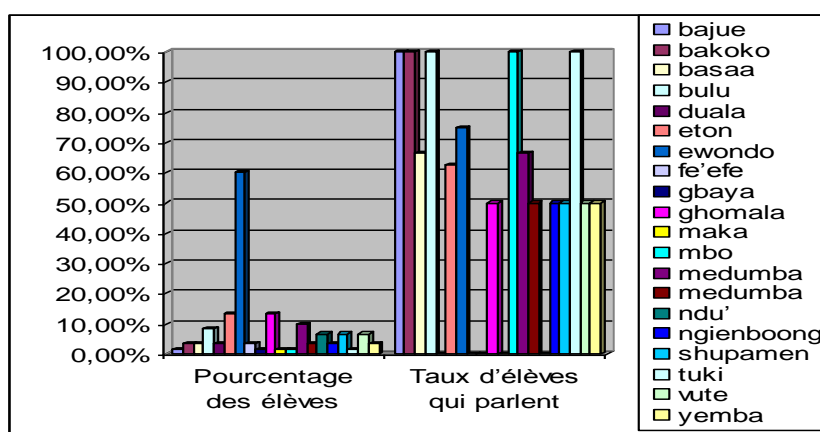
Les tableaux de cette sous-section présentent les mêmes questions à Yaoundé. Les réponses des élèves de Douala ne sont pas similaires à celles de Yaoundé. Le tableau suivant fait état du nombre de locuteurs et de langues dans les salles de classe.

Tableau 60 b): nombre de locuteurs dans les salles de classe

Langues/tribus	Pourcentage des élèves	Taux d'élèves qui parlent
Bajue	1,66%	100%
Bakoko	3,33%	100%
Basaa	3,33%	66,66%
Bulu	8,33%	100%
Duala	3,33%	00%
Eton	13,33%	62,5%

Ewondo	60%	75%
Fe'efe	3,33%	00%
Gbaya	1,66%	00%
Ghomala	13,33%	50%
Maka	1,66%	00%
Mbo	1,66%	100%
Medumba	10%	66,66%
Medumba	3,33%	50%
Ndu'	6,66%	00%
Ngienboong	3,33%	50%
Shupamen	6,66%	50%
Tuki	1,66%	100%
Vute	6,66%	50%
Yemba	3,33%	50%
Total	100%	53,52%

Histogramme 14 b) : nombre de locuteurs dans les salles de classe



Toutes les classes d'une école ont en leur sein au moins seize langues d'où dix cultures au moins.

D'une manière générale, 53,52% des élèves déclarent posséder une compétence linguistique dans leurs langues maternelles. Celle-ci favorise les échanges d'idées entre les élèves partageant la même langue et la même culture. L'apport culturel des autres n'en est que plus grand, et la capacité culturelle et linguistique des écoliers s'accroît.

À partir de ces données recueillies dans les écoles, on peut affirmer qu'une école située en milieu urbain arbore toutes les caractéristiques du milieu plurilingue : la multiplicité des langues et de cultures et la population (nombre d'élèves) plus nombreuse qu'en milieu rural. Et, dans les milieux urbains, le multilinguisme reste un élément à gérer dans les salles de classe ; ce qui interpelle les aménageurs linguistiques à proposer des politiques linguistiques adaptées au système éducatif camerounais. L'enseignement des cultures serait plus aisé en tenant compte du milieu.

Dans les cours moyens, la compétence linguistique s'estime entre 53,52% à 78,45%. Cette densité permet de penser à une introduction de l'apprentissage écrit des langues maternelles à la fin du niveau 2 et surtout au niveau 3. Cette compétence celle qui est déclarée car, l'observation dément ces assertions. Nous n'évaluons pas plus de 30% des élèves capables de communiquer librement en langues nationales qui plus est exprimer leurs cultures en langues maternelles. Cette observation s'est réalisée lorsque nous leur avons demandé de constituer des groupes de même langue et de dialoguer en utilisant leurs langues maternelles. La plupart se limitaient aux données culturelles relatives aux salutations.

Un enseignement de la *culture nationale* s'avère impératif en milieu urbain. La culture occidentale, la cohabitation, les interférences culturelles rendent difficiles une acquisition des cultures nationales (en langues nationales) dans les familles. L'école reste le moyen le plus sûr de véhiculer, de conserver et de redynamiser les cultures camerounaises altérées ou en voie de disparition.

4.1.1.3. Maîtres

Les maîtres sont répartis selon les écoles auxquelles ils appartiennent. La répartition dans le tableau suivant s'opère en respectant les villes, les écoles et le genre de ces derniers.

Tableau 61 : échantillon des maîtres

Villes	Ecoles	Classes	Nombre de maîtres		Total
			M	F	
YAOUNDE	Ecole du Centre Administratif	CPS	01	01	02
		CE1	01	01	02
		CMI	00	01	01
	Ecole Publique de Mimboman	CP	01	01	02
		CMI	01	00	01
	Ecole Publique Bilingue de Bastos	CP	01	01	02
		Class 2	00	01	01
Class Six		01	00	01	
Ecole Privée Bilingue Fondation Tsoungui	CMI	00	01	01	
	CE2	01	00	01	
Ecole Catholique St Aloys d'Etoudi I	CMI	00	01	01	
	Total	11 classes	07	07	14
DOUALA	École Publique d'Akwa	CP	01	01	02
		CE1	01	01	02
		CE2	01	01	02
		CM2	01	00	01
	École Privée Catholique de	CP	01	01	02

	Deido	CM1	01	01	02
	Total	06 classes	06	05	11
	Total général	17 classes	13	12	25

L'échantillon d'enquête présente 25 maîtres pour 17 classes. Parmi ces 25 instituteurs, on recense 13 femmes contre 12 hommes. La parité homme – femme est pratiquement respectée. A ce stade, on peut déduire que tous les genres sont intéressés dans la perpétuation de la transmission des connaissances culturelles.

Dans les 07 écoles parcourues, on inventorie 04 écoles publiques, trois privée dont une laïque et deux confessionnelles. Au total, 17 classes ont été recensées. Cet échantillon est représentatif des écoles primaires camerounaises en général. Mais il est à signaler que les écoles confessionnelles bilingues franco-arabes et protestantes n'ont pas octroyées leur accord pour des raisons liées principalement à la densité de leurs programmes.

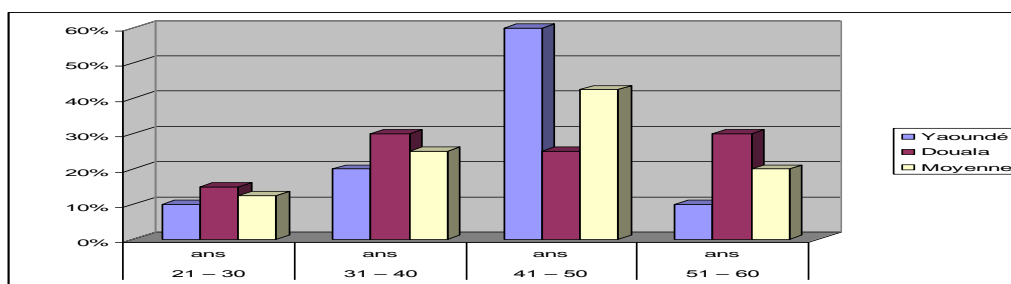
Toutes les tranches d'âges sont présentes dans cet échantillon.

1. ÂGE

Tableau 62: âge des maîtres

Tranche d'âge	21 – 30 Ans	31 – 40 ans	41 – 50 ans	51 – 60 ans
Villes				
Yaoundé	10%	20%	60%	10%
Douala	15%	30%	25%	30%
Moyenne	12,50%	25%	42,50%	20%
Total maîtres: 25				

Histogramme 15: âge des maîtres



À Yaoundé, la majorité des maîtres ont un âge qui varie entre 41 et 50 ans. Ainsi 60% d'instituteurs sont âgés de 41 à 50 ans contre seulement 25% dans la ville de Douala. A priori, les maîtres sont plus jeunes dans la ville de Douala. Cependant, 30% sont âgés de 51 à 60 ans contre 10% d'instituteurs qui oscillent dans la même tranche.

Le fait que les maîtres soient très jeunes est un facteur et une démonstration de l'engagement des populations dans l'éducation des enfants. La transmission de la culture est ainsi assurée par toutes les tranches d'âge d'instituteurs.

Le tableau suivant présente les maîtres par sexe au sein des différentes écoles parcourues dans les deux villes.

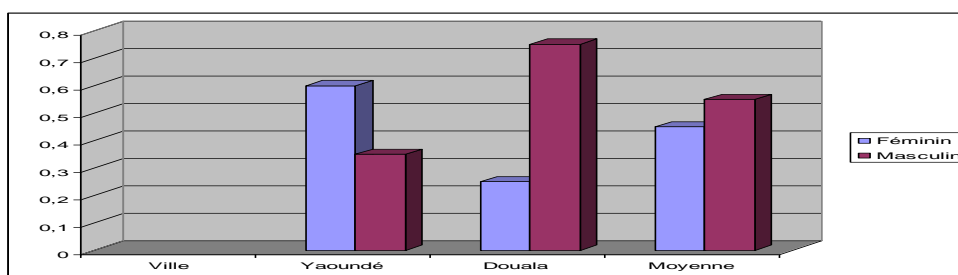
2. SEXE

Le tableau suivant répartit les instituteurs par genre.

Tableau 63: sexe des instituteurs

Ville	Sexe	Féminin	Masculin
Yaoundé		60%	35%
Douala		25%	75%
Moyenne		45%	55%
Total maîtres: 25			

Histogramme 16: sexe des instituteurs



À Yaoundé, 65% de femmes sont enseignantes, contre 25% à Douala. D'après ces résultats, les femmes s'intéressent moins à l'activité d'enseignement dans certaines écoles à Douala. Au total, 55% d'hommes sont des instituteurs contre 45% de femmes. La parité n'est pas respectée, mais les femmes transmettent aussi bien les connaissances que les hommes.

Les maîtres, tout comme les élèves, ont leur langue maternelle, mais le pourcentage de locuteurs diffère d'une ville à l'autre.

3. LANGUES

Les langues des instituteurs nous permettent de déterminer si dans la ville de Yaoundé on ne retrouve que des locuteurs des langues du Centre, Est et Sud, et à Douala, ceux du Littoral, Sud-Ouest et même Ouest.

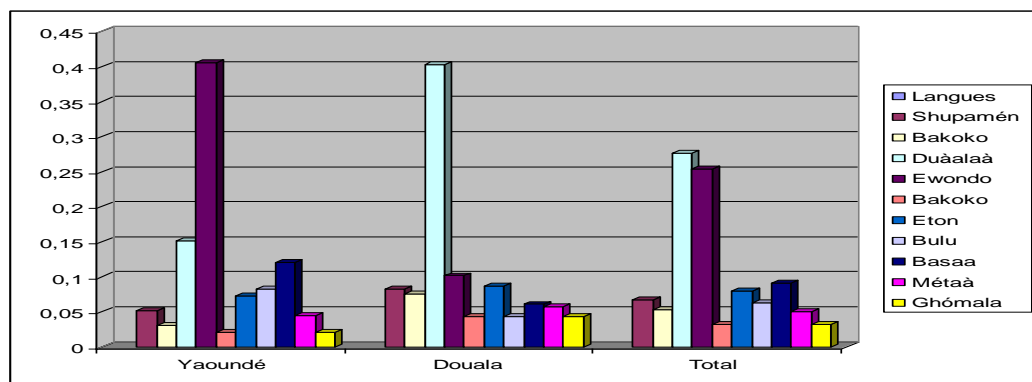
Le tableau suivant traite des langues maternelles des instituteurs.

Tableau 64: langues maternelles des instituteurs

Ville	Yaoundé	Douala	Total
Langues / Variantes			
Bakoko	3,10%	7,50%	8,80%
Basaa	12%	6,08%	9,04%

Bulu	8,25%	4,30%	6,27%
Dúalá	15,11%	40,20%	27,65%
Eton	7,25%	8,70%	7,97%
Ewondo	40,55%	10,15%	25,35%
Ghómala	2,10%	4,30%	3,20%
Métaà	4,40%	5,70%	5,05%
Shupamén	5,14%	8,30%	6,72%
Total maîtres: 25			

Histogramme 17: langues maternelles des instituteurs



À Yaoundé, le beti-fang (87,80%) a plus de locuteurs que le basaa (12%), le bakoko (8,18%), etc. A Douala, le duala remporte la palme d'or en ce qui concerne le nombre de locuteurs (40,20%) chez les maîtres. Ils peuvent aisément enseigner les cultures de leurs régions. Cette diversité linguistique marque un état de pluriculturalité au sein de la communauté des enseignants.

4.1.2. PRÉ- REQUIS

Les prérequis dans notre travail représentent les acquis qui se sont effectués grâce aux différentes disciplines programmées par le MINEDUB, comme le chant, le dessin, le français, etc. Ils concernent aussi les instituteurs sur l'état d'enseignement de la *culture nationale* et les parents interviennent au niveau de la transmission effective des éléments culturels à partir de la maison.

Les réponses aux maîtres concernant l'enseignement des langues nationales sont converties en pourcentage. Le pourcentage est obtenu à partir des établissements parcourus et dans lesquels les directeurs ont accepté que

l'enseignement de la *culture nationale* débute. Nous en présenterons le tableau récapitulatif dans les lignes qui suivent.

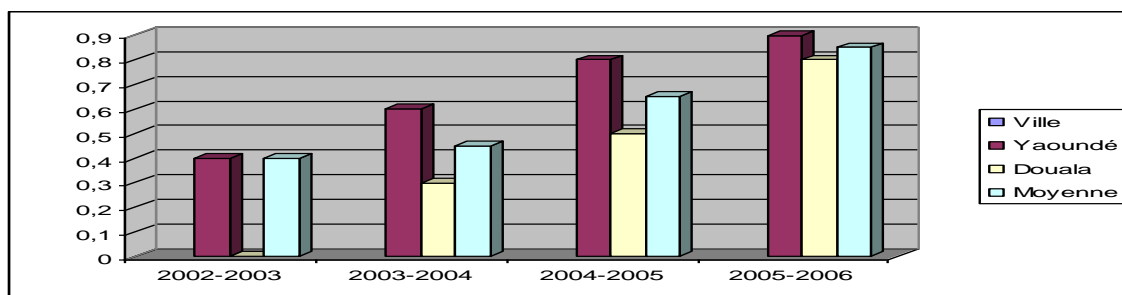
Tableau 65 : pourcentage des écoles qui dans lesquelles est enseigné la *culture nationale*

A la question « Depuis quand enseignez-vous la *culture nationale* : 2002 – 2003, 2003 – 2005, 2005 – 2006 » les directeurs répondent

Année	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Ville				
Yaoundé	40%	60%	80%	90%
Douala	Pas d'expérimentation	30%	50%	80%
Moyenne	40%	45%	65%	85%

Total écoles : 11

Histogramme18: pourcentage des écoles dans lesquelles est enseignée la *culture nationale*



Le tableau ci-dessus démontre l'évolution de l'enseignement de la discipline de *culture nationale*.

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, seule la ville de Yaoundé bénéficie des descentes sur le terrain pour enquête. Environ 40% des établissements de la ville de Yaoundé disent enseigner la *culture nationale*. Les écoles qui dispensent ces cours le font en français ou en anglais. La majorité des instituteurs se limitent à l'enseignement de l'hymne national, des chants et récits modernes ou des récits provenant des grands auteurs français. Ce qui n'est pas ma *culture nationale*.

Au cours de l'année académique 2003-2004, les deux villes entrent dans le processus d'enseignement de la *culture nationale* à travers une enquête menée en 2002 (Messina, 2004). À Yaoundé, 60% des établissements parcourus tentent de leur mieux un enseignement bilingue (LM-LO) de la *culture nationale*. Tandis qu'à Douala, 30% des écoles parcourues débutent l'enseignement de la *culture nationale* en français. En général, 45% des établissements concrétisent les prescriptions contenues dans les programmes. Durant l'année 2004-2005, les écoles intègrent la discipline et l'insèrent déjà dans les emplois de temps. Les instituteurs respectent le

chronogramme élaboré par le MINEDUB. À Yaoundé, 80% des écoles (les anciennes qui ont débuté depuis 2002 et les nouvelles de 2004) assurent le déroulement des cours. De même qu'à Douala, 50% des écoles parcourues confectionnent des emplois de temps qui intègrent la *culture nationale*. Quand les instituteurs des différents établissements ont commencé l'expérimentation en 2002, ils ne maîtrisaient aucune méthodologie d'enseignement de la culture.

Sans méthodologie exacte, les langues maternelles et surtout la *culture nationale* courent le risque d'être omises et n'être pas du tout enseignées tout au long de l'année scolaire. Lorsque les cultures locales sont transmises en langues maternelles, l'école assure la passerelle entre la famille et l'extérieur. Elle devient ainsi la solution au problème de transmission des cultures nationales en milieu plurilingue. Toute discipline enseignée, afin qu'elle ait un impact sur les élèves doit avoir une méthodologie expérimentée et appréciée des élèves et maîtres. C'est pourquoi dès 2005-2006, 85% des écoles parcourues enseignent la *culture nationale*.

4.1.2.1. Instituteurs

Cette section nous amènera à conclure si les instituteurs comprennent tout le produit qui leur est proposé à travers la discipline de *culture nationale*.

Aux maîtres, sont posées des questions simples auxquelles ils répondent de manière orale ou écrite. Elles sont relatives à l'ancienneté dans l'enseignement de la *culture nationale*, aux approches utilisées pour transmettre ces éléments et à l'appropriation des programmes.

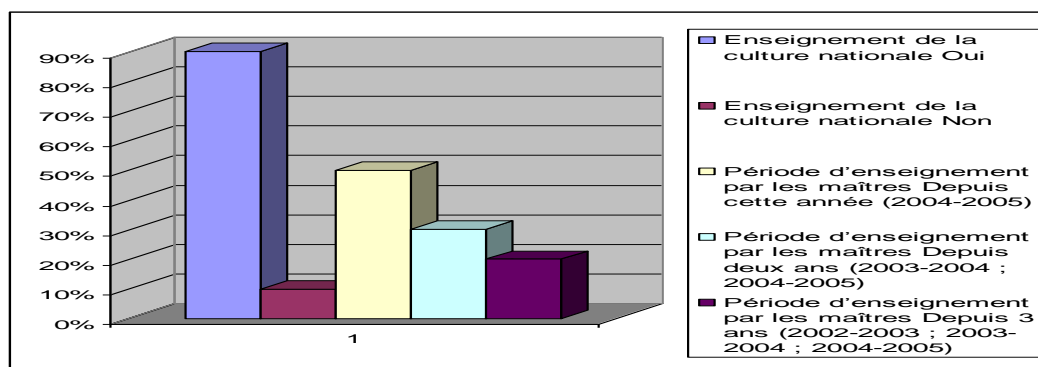
- enseignez-vous la *culture nationale* ? Depuis quand ?
- quelle méthodologie utilisez-vous ?
- comprenez-vous cette méthodologie ?

Le tableau ci-dessous regroupe le pourcentage d'instituteurs qui enseignent la *culture nationale* et le nombre d'années d'enseignement de cette discipline.

Tableau 66 : enseignement de la *culture nationale*

Enseignement de la <i>culture nationale</i>		Période d'enseignement par les maîtres		
		Oui	Non	Depuis cette année (2004-2005)
90%	10%	50%	30%	20%
Total maîtres : 25				

Histogramme 19: enseignement de la *culture nationale*



Ces résultats démontrent que l'enseignement de la *culture nationale* est concret depuis l'année académique 2002-2003. Près de 90% de maîtres enseignent la *culture nationale* et près de 30% des instituteurs depuis deux ans environ. Si on s'en tient à ces réponses, cet enthousiasme est à féliciter. Mais lorsqu'il leur est demandé le contenu de cette matière, très peu citent les contenus présentés antérieurement ; lorsqu'ils y parviennent, ils listent des contes ou des danses.

Ils précisent qu'ils enseignent « l'hymne national en français et en anglais » et qu'il est recommandé « de faire réaliser des vocalises et gammes musicales aux élèves ». Ils essaient de mettre en pratique les programmes, mais ce qu'ils enseignent n'est qu'une infime partie de la *culture nationale*. L'observation démontre qu'environ 40% des maîtres donnent des cours de *culture nationale* depuis deux ans pour la majorité de ces derniers. Quant à la méthodologie, elle est évaluée à deux niveaux, l'emploi et la compréhension. Les résultats suivants proviennent des maîtres qui affirment qu'ils enseignent déjà la *culture nationale*.

Sur 25 maîtres, seuls 3 répondent aux questions car, ils déclarent enseigner la *culture nationale*. Ce nombre avoisine le pourcentage de 12%.

Tableau 67 : méthodologie utilisée pour l'enseignement de la *culture nationale*

La méthodologie utilisée pour enseigner la *culture nationale* respecte celle des autres disciplines ; celle proposée par le MINEDUB ou par rapport à la pensée des instituteurs. La question posée était la suivante : « Comment enseignez-vous la culture nationale ? »

Comme n'importe quelle discipline telle que la science, les chants, etc.	Comme cela vient à l'esprit du maître
9%	3%
Total maîtres : 3	

Histogramme 20 : méthodologie utilisée pour l'enseignement de la *culture nationale*

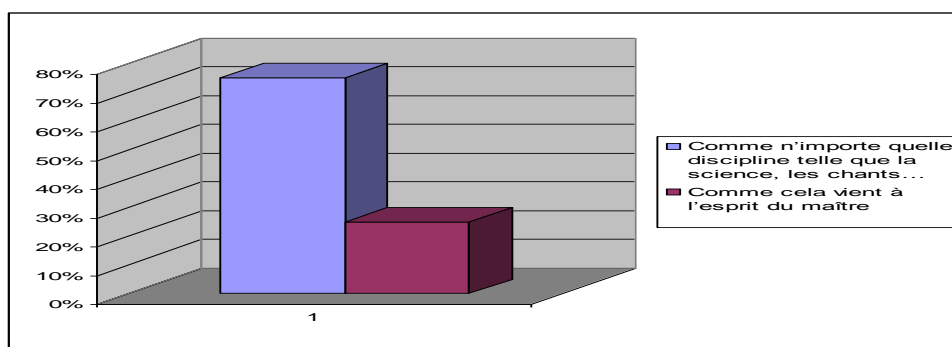
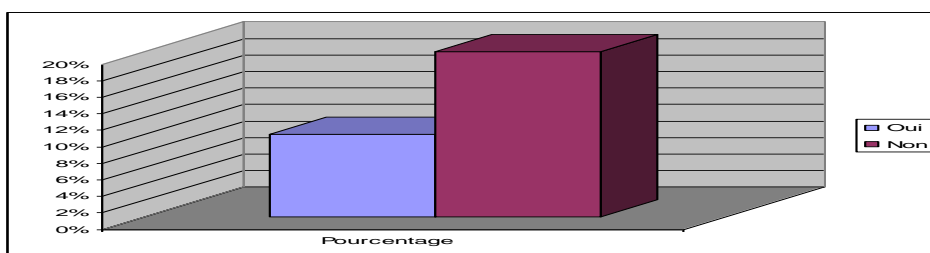


Tableau 68 : compréhension de la méthodologie du MINEDUB

Ce tableau est constitué à partir des 12% des maîtres qui utilisent la méthodologie du MINEDUB pour enseigner la *culture nationale*. La question est relative à la compréhension de la méthodologie préconisée par le MINEDUB.

Compréhension de la leçon	Oui	Non
Pourcentage	5,5%	6,5%
Total des maîtres : 3		

Histogramme 21 : compréhension de la méthodologie du MINEDUB



De ces tableaux, on observe que les maîtres préfèrent utiliser une méthodologie qu'ils comprennent et connaissent déjà, plutôt qu'une méthodologie non expérimentée. C'est pourquoi 9% des maîtres enseignent la *culture nationale* comme une discipline quelconque, en supposant que le transfert des connaissances s'opérera aussi facilement que dans les autres disciplines.

Après observation, les instituteurs enseignent surtout les chants du folklore français et anglais. Les proverbes et devinettes connus sont ceux du patrimoine français ou anglais. Ils emploient les langues officielles pour enseigner tout aspect culturel, lorsqu'ils le font. Même lorsqu'ils maîtrisent parfaitement leurs langues maternelles, ils disent que les élèves en présence dans la salle de classe ne partagent pas tous la même langue qu'eux (interview, 2004). Le mieux est de n'utiliser

que le français. L'aspect linguistique est ainsi oublié chaque fois que les instituteurs essaient d'enseigner la *culture nationale*.

Les problèmes d'enseignement subsistent alors au niveau didactique, matériel, culturel, linguistique et humain.

4.1.2.2. Les directeurs d'écoles primaires

Les directeurs ont été questionnés sur l'aspect général des programmes du MINEDUB. Ils ont apprécié l'avènement de ces derniers mais, ils ont évité de se prononcer sur le problème de la *culture nationale*. L'un d'eux affirme : « *Je ne peux rien dire car les maîtres n'enseignent pas encore cette discipline. Le MINEDUB n'a pas encore fourni les livres adaptés.* »

Ce genre de réponses laisse présager que le programme d'enseignement de la *culture nationale* est difficilement applicable en milieu plurilingue.

4.1.2.3. Les aptitudes acquises grâce au MINEDUB

Nous parlons d'aptitudes acquises par le MINEDUB pour signifier qu'à travers d'autres disciplines, les élèves ont pu acquérir quelques éléments culturels. L'enseignement étant complémentaire, nous ne pouvons pas considérer les écoliers comme s'ils étaient *tabula rasa*.

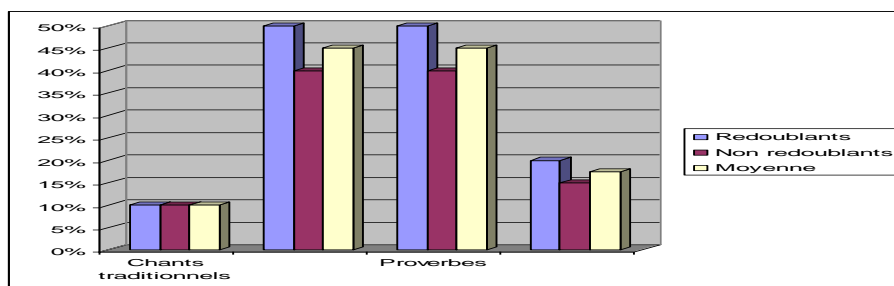
Les redoublants sont ceux qui ont repris la classe et les non redoublants sont les nouveaux venus dans la salle de classe. Des questions leur ont été posées et ce sont elles qui sont représentées dans ces tableaux.

Le tableau et l'histogramme suivants présentent les résultats à la question : « *quels sont les éléments culturels que tu as appris ?* »

Tableau 69 : aptitudes culturelles acquises grâce au MINEDUB (niveau 1)

Éléments	Chants	Contes	Proverbes	Tabous	Moyenne
Redoublants	10%	50%	50%	20%	32,5%%
Non redoublants	10%	40%	40%	15%	26,25%
Total	20%	90%	90%	35%	58,74%%
Moyenne	10%	45%	45%	17,5%	29,37%
Total élèves : 275					

Histogramme 22: aptitudes culturelles acquises grâce au MINEDUB (niveau 1)



N.B. Ce qu'ils disent avoir acquis à l'école n'est qu'en LO1 uniquement.

À la question : qui vous a enseigné ces chants ? Presque tous disent les avoir appris à la maison. Les chants appris à l'école sont en français. Ils ne relèvent pas du patrimoine culturel camerounais mais plutôt du patrimoine français. À titre d'exemple, nous avons ce chant que nous avons recueilli au cours de l'observation.

Qui a eu cette idée folle

Un jour d'inventer l'école

C'est ce sacré Charlemagne

Sacré Charlemagne

Leçon de français, de mathématiques, que de, que de, travail, travail

Sacré, sacré sacré Charlemagne

Tout comme les chants, les contes, les proverbes et les tabous proviennent de la culture française.

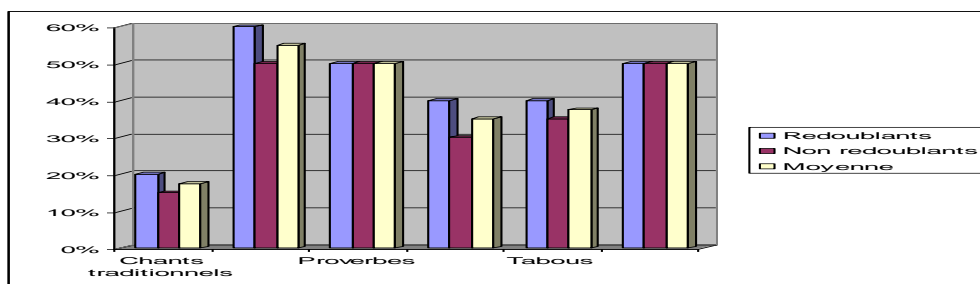
Le tableau suivant fait état des éléments acquis par les écoliers du niveau 2. La question est semblable à celle du tableau 69.

Tableau 70 : aptitudes culturelles acquises grâce au MINEDUB (niveau 2)

Au niveau 2, les éléments culturels sont étendus aux chants, contes, proverbes, devinettes, tabous et jeux.

Aspects	Chants traditionnels	Contes	Proverbes	Devinettes	Tabous	Jeux	Moyenne
Redoublants	20%	50%	50%	40%	40%	50%	43,33%
Non redoublants	15%	50%	50%	30%	35%	50%	38,33%
Total élèves	35%	100%	100%	70%	75%	100%	81,66%
Moyenne	17,5%	55%	50%	35%	37,5%	50%	40,83%
Total élèves : 82							

Histogramme 23: aptitudes culturelles acquises grâce au MINEDUB (niveau 2)



Les éléments culturels acquis sont les contes, les proverbes et les jeux : tous les élèves les ont appris au cours de l'application des programmes élaborés par le MINEDUB. Les contes, les proverbes et les jeux sont plus facilement « enseignables », surtout que cela s'effectue toujours en français. Même si les écoliers du milieu urbain s'expriment mieux en langue officielle qu'en leur langue maternelle, les langues nationales faciliteraient également l'acquisition des éléments culturels. Nous pouvons citer un exemple de proverbe tiré d'un conte :

« *Qui vole un œuf volera un bœuf* ».

Or, nous savons que cette expression n'est pas la même en langue maternelle. Chaque langue l'exprime d'une façon particulière.

Les redoublants sont plus avancés que les non redoublants et assimilent mieux les nouvelles disciplines car, ils connaissent déjà quelques bribes de leur culture. En général, 40,83% d'élèves ont appris quelques éléments de la *culture nationale*. Notons néanmoins un accroissement dans les acquis entre le niveau 1 et le niveau 2 qui est passé de 04 à 06 éléments.

Niveau 3 (CM1 – CM2)

Le contenu testé est sensiblement le même que celui des autres niveaux. Le seul rapport est le dessin lié aux objets traditionnels. Les écoliers plus grands possèdent déjà un bagage culturel et linguistique assez riche. Cette aptitude naturelle favorise l'application de la méthodologie du MINEDUB et l'assimilation du contenu de la *culture nationale*.

Le tableau ci-dessous est le reflet des éléments culturels acquis grâce au MINEDUB, la question est identique à celle posée précédemment.

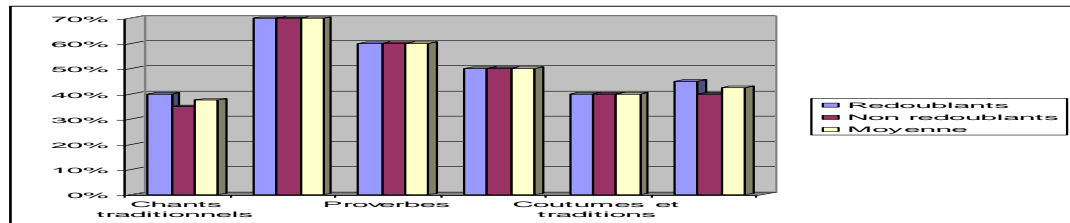
Tableau 71 : aptitudes culturelles acquises par les élèves grâce au MINEDUB (niveau 3)

Aspects	Chants traditionnels	Contes	Proverbes	Devinettes	Coutumes/traditions	Jeux	Dessins	Moyenne

Redoublants	40%	70%	60%	50%	40%	45%	60%	52,14%
Non redoublants	35%	70%	60%	50%	40%	40%	70%	52,14%
Total	75%	140%	120%	100%	80%	95%	130%	104,28%
Moyenne	37,5%	70%	60%	50%	40%	47,5%	65%	52,74%

Total élèves : 277

Histogramme 24: aptitudes culturelles acquises par les élèves grâce à la méthodologie du MINEDUB (niveau 3)



N.B. Lire 40% des élèves qui connaissent les chants traditionnels

La majorité des pourcentages observés démontrent qu'au niveau 3, les écoliers sont plus réceptifs aux programmes tels que prévus par le MINEDUB. Exceptés les chants traditionnels, les jeux et les coutumes qui bénéficient des pourcentages les plus bas : respectivement 37,5% d'élèves, 47,5% et 40%, tous les autres éléments ont été acquis par les élèves en classe. Tous ces éléments ont été enseignés en une langue officielle sans réelle mention des langues nationales. La moyenne de 52,14% est un point en plus pour le MINEDUB qui, malgré tout, a réussi à poser les jalons d'un enseignement. Pour rendre les résultats généralisables et les augmenter, le mieux serait de pourvoir une méthodologie d'enseignement et un matériel didactique approprié à l'enseignement de la *culture nationale*. Les maîtres conviennent également de la nécessité d'un éclaircissement des programmes et demandent une formation pour l'appropriation des nouvelles disciplines.

Les chants traditionnels que les élèves ont pu fournir lorsque cela leur a été demandé au cours de l'observation sont d'ordre culinaire à l'exemple de :

Mè àyè̀mè̀ yámé̀ kpè̀m (bis)

Kpè̀m tà̀ è̀ ì̀sú̀ (bis)

Dí̀ ndè̀ng lè̀ món

Traduction

Je sais préparer le kpem

Le kpem et la pulpe de noix

Mange le bâton de manioc et l'huile.

Jusqu'en 2005, aucun élève ne saurait affirmer une réception des connaissances culturelles en langue maternelle de la part de son instituteur. Les contenus sus - cités sont des notions qui proviennent d'autres disciplines telles que le récit, le chant, la lecture, la morale, bref des disciplines instrumentales et poétiques. La *culture nationale* n'est pas enseignée en tant que discipline, (dans le cas où les maîtres prennent en considération les textes de lois) mais comme une matière de distraction subordonnée aux autres. Une telle attitude se répercute sur les écoliers qui considèrent cette discipline comme un « bouche-trou ». À partir de cette approche, nous nous demandons quelles seraient alors ou quelles sont les bases fondatrices de la construction de l'identité culturelle de l'enfant vivant en milieu plurilingue ?

4.2. Utilisation des langues nationales par les populations en milieu urbain

Les parents, les élèves et les maîtres utilisent les langues dans diverses situations et avec différentes personnes. La fréquente utilisation des langues favorise une transmission efficace de la *culture nationale*. Les langues les plus fréquemment employées nous aideront à conclure sur l'importance des cultures véhiculées par celles-ci.

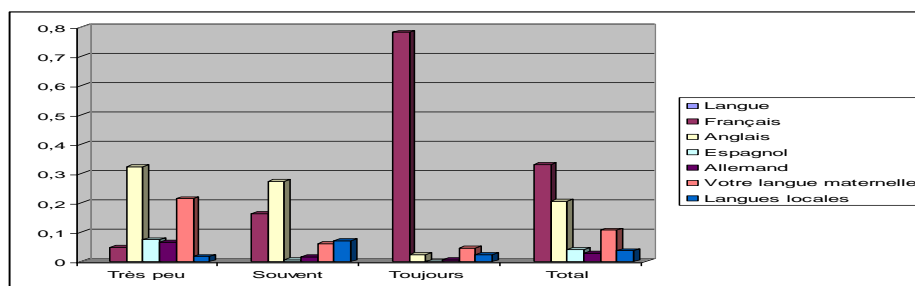
Le tableau suivant illustre les langues que les parents emploient/emploieraient pour transmettre les connaissances à leurs enfants. Elles sont à la fois linguistiques et culturelle. Et les pourcentages proviennent de la question : « Quelle est la hiérarchie d'utilisation des langues suivantes avec vos enfants ? (Français : Très peu, souvent, toujours) »

Tableau 72: langues utilisables par les parents en milieu urbain.

Langue	Fréquence	Très peu	Souvent	Toujours	Total
Allemand		6,56%	1,54%	0,58%	2,89%
Langues locales		1,76%	7,14%	2,35%	3,75%
Espagnol		7,52%	0,58%	00%	4,05%
Votre langue maternelle		21,53%	6,19%	4,64%	10,78%
Anglais		32,38%	27,30%	2,35%	20,67%
Français		4,87%	16,29%	78,24%	33,13%
Total parents: 984					

N.B. Dans ce tableau, les langues locales sont les langues nationales autres que la langue maternelle du parent interrogé

Histogramme 25: langues utilisables par les parents en milieu urbain



Le français en milieu francophone reste la langue la plus appréciée pour la transmission des connaissances aux enfants. Au total, 33,13% des parents l'utilisent. Le français domine largement sur toutes les autres langues. D'après le tableau précédent, l'anglais est la deuxième langue utilisée par les parents, avec 20,67% des adultes qui l'emploient. Les pourcentages observés reflètent l'état de la société plurilingue actuelle au Cameroun. Les langues officielles prennent le pas sur les langues nationales. De la sorte, la culture se trouve altérée car les parents, en faisant usage des langues étrangères transmettent également la culture qui influence de manière certaine les cultures locales qui deviennent minoritaires et marginalisées.

10,78% de parents utilisent leurs langues maternelles pour transmettre les connaissances. Ce type de parents accorde encore de l'importance à leur identité culturelle. 4,75% des parents emploient d'autres langues nationales pour transmettre les cultures. Lorsque nous établissons la somme de ces pourcentages, les langues nationales ne se rapprochent pas de la deuxième position. Les cultures nationales ne sont pas transmises de manière valable lorsque les langues qui les véhiculent ne sont pas prises en compte.

Même les religions qui se sont implantées en Afrique, elles sont arrivées par des missionnaires qui parlaient une langue précise. Lorsqu'ils ont eu à traduire la Bible, ils tenaient compte de la culture que véhicule une idée afin que la traduction ait l'impact escompté sur les populations locales. Certains argumenteront en insistant sur d'autres aspects culturels comme l'habillement, les attitudes sociales, l'art culinaire. Tous ces noms traduits en français ou en Anglais perdent de leur valeur.

Les parents émettent plusieurs raisons quand aux fondements de l'utilisation des langues nationales et des langues officielles. Notons néanmoins que, dans l'esprit de certains, il n'existe aucune différence entre les langues nationales et les langues officielles. Le tableau suivant présente les différentes raisons émises par les parents quant aux circonstances d'utilisation des langues. Si les parents utilisent les langues nationales pour transmettre la *culture nationale* à leurs enfants. Ceux-ci seront

immergés de manière efficiente dans leurs cultures. Dans le tableau suivant, tout ce qui a trait à la culture est représenté en gras. Il résume les réponses à la question : « Dans quelles circonstances utilisez-vous soit les langues nationales, soit les langues officielles ? »

Tableau 73 : raisons d'utilisation des langues

Langues nationales	Langues officielles
- « Quand il faut dire quelque chose qu'on a pas l'habitude de faire en français ».	- « Mon pays est bilingue et les deux langues étaient au programme »
- « Pour converser avec mes tantes, mes oncles, mes cousins et cousines, ma grand-mère.. »	- « On explique les cours en français et en anglais »
- « Je veux que les enfants parlent cela couramment »	- « Je suis dans une zone où il y a différentes tribus »
- « En dernier recours lorsque l'enfant, après bien des explications en français ne comprend rien »	- « Pour mieux appréhender la leçon »
- « C'est la base de tout un chacun, tu dois connaître bien t'exprimer dans ta langue locale »	- « L'enfant vient de faire ses premiers pas à l'école »
- « Certains livres d'Eglise sont écrits en ewondo, bafia, bulu, et, donc nous suivons souvent certaines messes en ces langues »	- « Nous sommes nés pendant la colonisation française au Cameroun et nos parents nous ont inscrit dans les écoles françaises »
- « Pour pouvoir avoir les nouvelles de mon pays »	- « Le français est la langue que j'ai apprise dès la maternelle »
- « Pour mieux expliquer et faire comprendre mon message »	- « Parce que la langue française est un moyen facile de communication »
- « Pendant mes premiers pas, nos parents qui n'étaient pas scolarisés parlaient la langue maternelle »	- « C'est la langue la plus parlée en famille »
- « Pour garder les secrets face aux étrangers »	- « Je suis allé à l'école pour apprendre le français ».
- « C'est bon de connaître la langue nationale locale et j'ai ma langue maternelle »	- « L'enfant est née à Douala et y réside depuis »
- « Je préfère la langue locale parce que l'on doit premièrement connaître parler et faire la différence des choses avec sa langue maternelle et raconter des histoires. Le français vient après parce que l'on doit savoir écrire, lire et parler le français »	- « La seule langue qui j'ai apprise c'est le français »
- « Je rencontre parfois des frères pendant la récréation ou la pause »	- « Le français est à mon niveau de compréhension et d'étude »
- « Vous savez qu'ici à Douala, les Mundangs sont très peu, alors on ne le parle qu'à la	- « Le français permet la communication avec les autres et pour l'anglais, les gens s'expriment difficilement dans cette langue »
	- « Nous sommes à l'école ou dans l'administration pas à la maison ou au village »
	- « C'est la langue la plus parlée dans notre entourage »
	- « L'enseignement est en français et une infime partie en anglais »
	- « Par le français, j'explique des choses à mes enfants et je leur donne des conseils »
	- « Le français et l'anglais sont les tous premiers

<p><i>maison »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « La plupart des élèves et maîtres sont de la même ethnies » - « Pour ne pas perdre ses racines ». 	<p><i>enseignements concernant les langues à l'école. Mais ma langue maternelle est d'abord la plus importante »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Aucune langue maternelle n'est admise à être parlée même dans l'enceinte de l'école sous peine de sanctions</i> » - « <i>La langue nationale au Cameroun ne peut être que le français ou l'anglais</i> ».
--	--

Les fonctions linguistiques sont définies par l'alternance codique opérée par les populations dans des circonstances variées. Chaque code a son contexte. Les fonctions correspondent aux opinions des adultes sur les langues maternelles. Les langues maternelles ou langues locales remplissent les fonctions suivantes auprès des parents, des maîtres et élèves :

- la survie et la conservation du patrimoine culturel ;
- la communication avec les membres de sa famille et une partie d'amis et collaborateurs qui partagent la même langue ;
- une meilleure explication et compréhension des leçons de *culture nationale* ;
- l'amour de sa langue maternelle et la sauvegarde de son identité culturelle ;
- la base de tout apprentissage culturel, traditionnel et scolaire.

Les langues locales sont importantes aussi bien en milieu rural qu'urbain et elles remplissent des fonctions indubitables auprès des populations. Les parents qui refusent de transmettre leurs langues maternelles restreignent et obstruent la construction de l'identité culturelle de leurs enfants. C'est grâce à ces fonctions remarquées par les aménageurs linguistiques et le gouvernement qu'une discipline nommée *culture nationale* est au programme de l'enseignement du primaire.

Les langues officielles ont une plus grande importance dans l'esprit des Camerounais. Les différentes fonctions que l'on peut énumérer sont identifiées par les avis des populations. Ces avis se résument ainsi qu'il suit :

- à l'école, toutes les explications et les leçons sont réalisées en français ou en anglais ;
- insertion de l'enfant dans le système scolaire francophone ou anglophone ou dans un milieu multilingue. Aucune langue maternelle n'est admise à l'école ;
- surmonter les problèmes de multilinguisme par l'usage d'une seule langue.
- les langues officielles sont les langues de l'administration et de grande communication ;
- l'habitude familiale entre parents et enfants communiquant souvent en français ;

- à la mission, les parents expliquent et prodiguent des conseils aux enfants.

Les cas de figure ci-dessus listés démontrent que le français en milieu francophone remplit, au fil des ans, toutes les fonctions de communication aussi bien dans la cellule familiale que dans l'administration. Le milieu urbain a une propension à entraîner la disparition des langues locales en les remplaçant par une langue officielle.

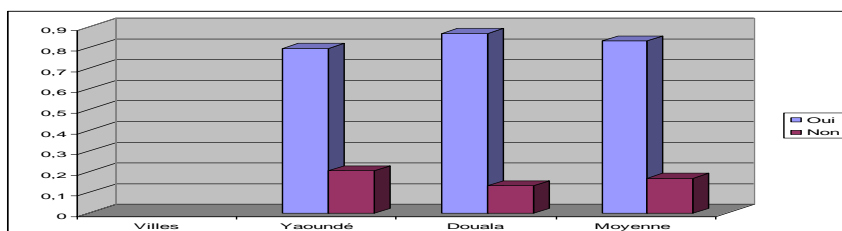
4.3. Transmission des connaissances par les parents d'élèves

Avant de déterminer les langues utilisées par les parents pour la transmission des connaissances, il faudrait d'abord savoir s'ils transmettent leurs cultures à leurs enfants. C'est pourquoi le tableau suivant fait état des réponses à la question relative à la transmission des connaissances. Il s'agit de « Transmettez-vous votre culture ? »

Tableau 74 : pourcentage de parents qui transmettent la culture

Pourcentage	Oui	Non
Villes		
Yaoundé	79,56%	20,43%
Douala	86,79%	13,20%
Moyenne	83,17%	16,81%
total parents : 984		

Histogramme 26 : pourcentage de parents qui transmettent la culture



À Yaoundé, 79,56% de parents transmettent la culture traditionnelle à leurs enfants contre 20,43% qui l'évitent. Il y a plus de parents qui enseignent la culture à Douala qu'à Yaoundé. 86,79% des parents enseignent la culture contre 13,20% qui ne transmettent pas leurs connaissances culturelles.

En général, 83,17% des parents transmettent des connaissances culturelles traditionnelles contre 16,81% qui ne le font pas. Ce pourcentage semble grand, mais l'idéal serait d'avoir au moins 99,99% de parents.

Ils croient que les langues maternelles et les cultures y relatives ne sont pas importantes. Ces derniers se posent généralement la question de connaître l'utilité des cultures et des langues locales dans un pays où seuls l'anglais et le français suffisent pour pouvoir s'enrichir et communiquer avec l'extérieur ? Aucun ne pense à

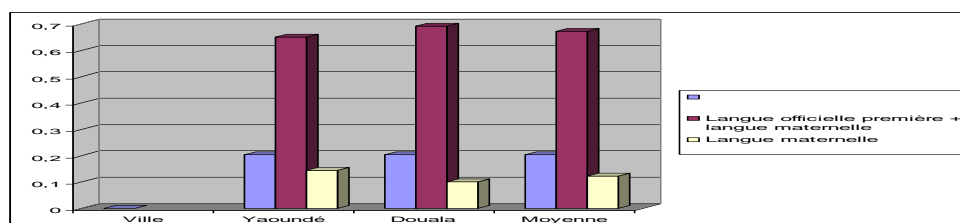
son identité culturelle ou à celle de sa progéniture, au devenir sociolinguistique et culturel du pays et autres points y relatifs.

Lorsque les parents transmettent la culture, ils utilisent des langues. Certains associent le français/l'anglais et les langues maternelles, d'autres emploient l'une ou l'autre langue. Le tableau suivant nous renseignera sur les différents pourcentages établis grâce au recueil des réponses à la question : « Quelles langues utilisez-vous pour la transmission de la culture ? »

Tableau 75: langues utilisées pendant la transmission

Langues	Français/Anglais	Langue officielle première + langue maternelle	Langue maternelle
Yaoundé	20,48%	65,06%	14,45%
Douala	20,40%	69,38%	10,20%
Moyenne	20,44%	67,22%	12,32%
Total parents : 984			

Histogramme 27 : langues utilisées pendant la transmission



67,22% des parents utilisent deux langues pour transmettre la culture : les langues officielles et les langues maternelles. Dans les deux villes, les pourcentages sont sensiblement identiques : 65,05% des parents à Yaoundé contre 69,38% à Douala. Seulement 12,32% de parents emploient uniquement les langues maternelles contre 20,44% qui utilisent le français. Il semblerait qu'en milieu urbain, la langue qui correspond le mieux à la transmission des cultures locales soit le français/l'anglais. Ce qui est préjudiciable à l'originalité de certains éléments culturels qui sont transmis par voie orale et mériteraient d'être conservés et sauvegardés.

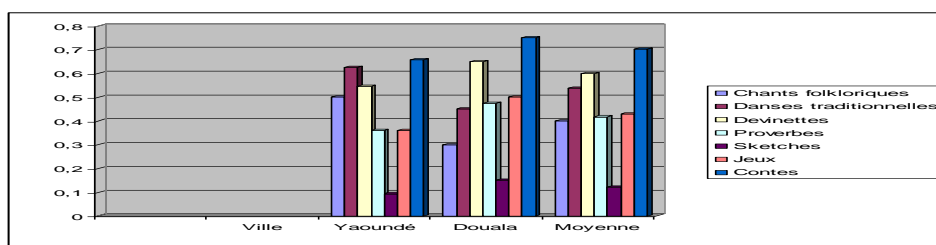
Malgré le fait que le pourcentage d'utilisation des langues maternelles ne soit pas élevé, les parents utilisent les langues maternelles soit celles de leurs conjoints, soit les leurs.

A la question « Quels sont les éléments que vous avez transmis ? », les parents répondent clairement. Ces réponses sont détaillées dans les tableaux et histogrammes suivants :

Tableau 76 : éléments culturels transmis par les parents

Eléments culturels Ville	Chants folkloriques	Danses traditionnelles	Devinettes	Proverbes	Jeux	Contes
Yaoundé	50%	62,50%	54,68%	35,93%	35,93%	65,67%
Douala	30%	45%	65%	47,50%	50%	75%
Moyenne	40%	53,75%	59,84%	41,71%	42,96%	70,33%

Histogramme 28 : éléments culturels transmis par les parents



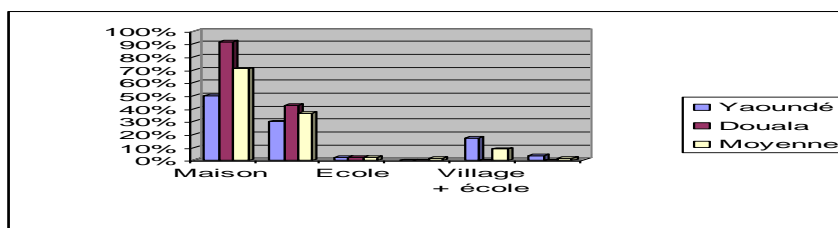
Les contes sont les éléments les plus transmis, avec 70,33% de parents qui les transmettent à leurs enfants. Les devinettes viennent en seconde position avec 59,84% et les danses traditionnelles avec 53,75% de parents qui les transmettent. Seules, les composantes ci-dessus citées dépassent un pourcentage de 50% quant à leur transmission par les parents. 42,96% de parents ont déjà transmis des jeux, pour 41,71% de parents, les proverbes, et 40% les chants folkloriques. Les contes bercent les nuits des enfants. Ils les acquièrent pendant les soirées, les feux de camps, dans les concertations et les réunions entre amis. Après observation, les contes sont plus faciles à transmettre que les devinettes et les danses traditionnelles. Les devinettes éveillent l'imagination de l'enfant. Les parents affirment transmettre les proverbes qui recèlent des leçons de morale.

À chaque lieu correspond un type d'enseignement. Les milieux traditionnels sont souvent réservés à l'apprentissage de la culture locale. La question : « Quels sont les endroits les plus appropriés pour la transmission de la culture ? » permet de répertorier dans le tableau suivant les lieux les plus utilisés pour une transmission de la culture.

Tableau 77: lieux utilisés pour la transmission de la culture

Lieux	Maison	Village	Ecole	Ailleurs	Village+ école	Maison+Village +Ecole
Yaoundé	50%	30%	2,50%	3,75%	17,50%	3,75%
Douala	91,48%	42,55%	2,12%	00%	00%	00%
Moyenne	70,74%	36,27%	2,31%	1,87%	8,79%	1,87%
Total parents : 900						

Histogramme 29 : lieux utilisées pour la transmission de la culture



La maison et le village sont des lieux de prédilection pour la transmission des cultures locales. En milieu urbain, 70,74% de parents trouvent que le lieu le plus adéquat pour une transmission culturelle est la maison. À Yaoundé, ce n'est que la moitié des parents qui pensent ainsi contre 91,48% des parents à Douala. Moins de la moitié des parents prennent le temps d'amener leurs enfants au village afin qu'ils s'imprègnent du vécu culturel quotidien. Seuls 36,27% des parents pensent qu'il est nécessaire d'envoyer les enfants s'imprégner des traditions au village.

L'école intervient en troisième position, associée au village. 2,31% des parents affirment que le lieu le plus adéquat pour la transmission de la culture est l'école pour 8,79% qui associent le village et l'école. L'école est un lieu d'apprentissage des langues et cultures étrangères et pour la majorité des parents, ils ne savent pas encore l'importance d'établir une passerelle entre l'école et la famille.

D'autres lieux sont envisagés comme les marchés, les milieux administratifs, les bureaux, etc. 1,87% des parents sont convaincus que ces milieux jouent un rôle dans la transmission de la culture locale auprès des enfants. Ces parents sont ceux qui utilisent leurs langues maternelles dans tous les milieux.

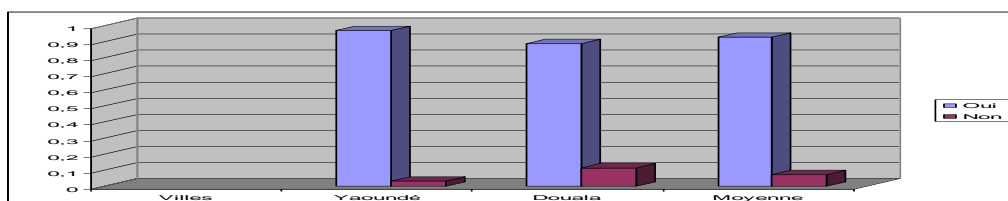
Les parents répondent à la question : « Accepteriez-vous que vos enfants apprennent d'autres cultures que la vôtre ? ». Le tableau ci-dessous convertit ces réponses en pourcentage.

Tableau 78 : pourcentage des parents qui accepteraient que leurs enfants acquièrent d'autres cultures du Cameroun.

Pourcentage	Oui	Non
Villes		

Yaoundé	96,96%	3,03%
Douala	88,67%	11,32%
Moyenne	92,81%	7,17%
Total parents : 984		

Histogramme 30 : pourcentage des parents qui accepteraient que leurs enfants acquièrent cultures du Cameroun.



Au cours des observations, nous remarquons que les parents préfèrent que ce soit leurs cultures qui soient transmises aux enfants. Cependant, 92,81% de parents affirment, en répondant aux questionnaires, qu'ils accepteraient volontiers que leurs enfants apprennent d'autres cultures locales camerounaises.

À ces derniers, il a été demandé les raisons de leurs assertions. Ils affirment que c'est pour garder une certaine identité culturelle en plus, peut-être que plus tard, les langues maternelles et cultures pourraient être rentables économiquement. Leur accord est généralement conditionné car, comparativement au français ou à l'anglais, les cultures locales ne démontrent pas encore leur utilité, que ce soit pour trouver du travail, effectuer de longues études, gagner de l'argent, communiquer avec l'extérieur, etc. même leur rédaction est difficile.

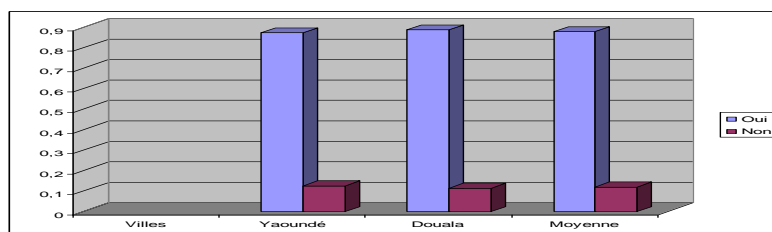
Tous ces soucis expliqueraient le pourcentage de refus élevé à 7,17% des parents qui ne veulent pas que leurs enfants apprennent les langues et cultures nationales que les leurs à l'école.

À la question « Accepteriez-vous que les cultures nationales soient enseignées ? », les parents d'élèves ont des réponses positives illustrées dans le tableau ci-après

Tableau 79 : pourcentage des parents qui accepteraient que les cultures nationales soient enseignées à l'école

Pourcentage	Oui	Non
Villes		
Yaoundé	87,09%	12,50%
Douala	88,67%	11,32%
Moyenne	87,88%	11,91%
Total parents d'élèves : 984		

Histogramme 31 : pourcentage des parents qui accepteraient que les cultures nationales soient enseignées à l'école



La majorité des parents d'élèves estiment qu'il serait judicieux d'enseigner les cultures nationales dès l'école primaire. 87,68% des parents d'élèves disent qu'ils agréeraient pour qu'un enseignement des cultures soit effectif contre 11,91% de parents qui s'opposent à cette idée.

Sur 87,88% de parents qui affirment qu'ils seraient d'accord pour une transmission des connaissances culturelles à l'école, 20% de ces derniers n'enseignent pas eux-mêmes leurs cultures et n'autorisent l'enfant qu'à recevoir une culture qui faciliterait leur enrichissement dans ce millénaire où l'apport personnel est d'une grande envergure.

Les parents possèdent des aptitudes linguistiques et culturelles acquises tout au long de leur vie. Cependant, les à priori négatifs accumulés concernant l'enseignement des cultures à l'école influencent leurs attitudes face à leur intégration dans le système éducatif. Néanmoins, leurs réponses laissent croire qu'en ce troisième millénaire, leurs idées ont évolué. Les parents sont plus favorables pour que leurs enfants acquièrent les cultures locales au même titre que les cultures occidentales.

CONCLUSION

Au Cameroun, le cadre éducatif s'améliore de jour en jour. Nous observons, au fil des ans, la création de nouvelles écoles primaires aussi bien publiques que privées, confessionnelles ou laïques. Le milieu urbain accroît les possibilités de chacun de pouvoir aller à l'école et pour les parents d'y envoyer leurs enfants. Il est bien beau de voir une expansion qui favorise l'apprentissage des langues officielles et des politiques linguistiques et culturelle qui insistent sur l'acquisition par l'enfant de ces deux langues et cultures. Malheureusement, les langues et cultures maternelles ou nationales sont reléguées à un usage clandestin. Elles sont confinées aux villages et

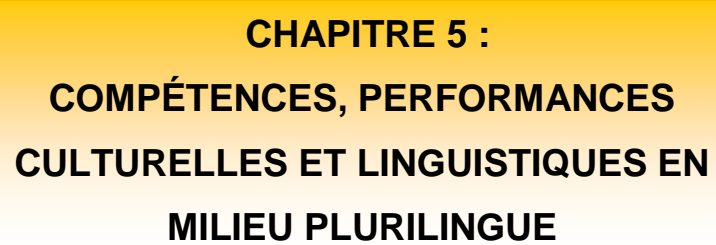
parlées dans les familles au sein desquelles les parents accordent encore une importance à une transmission de la culture en langue nationale.

Pour la culture, le milieu urbain excelle dans l'absence ou l'oubli de la tradition qui veut que tout enfant connaisse les éléments fondamentaux de la culture traditionnelle. L'éducation en milieu urbain transmet une culture occidentale, non néfaste si les enfants l'acquièrent simultanément avec la leur. Au vu de tous ces paramètres, l'école devient la solution à la sauvegarde et à la transmission des cultures nationales. Les cultures sont transmises sans tenir compte de l'importance de la langue : majoritaire ou non, écrite ou non, véhiculaire ou non. Toutes ces langues nationales sont traduites dans les langues officielles et les cultures peuvent être transmises aux enfants via les maîtres dans les écoles. La traduction des éléments culturels pourrait avoir pour conséquence l'altération de ceux-ci.

Le développement des enfants se réalise en partie grâce aux compétences des parents et des maîtres. L'intérêt que les parents portent aux cultures influence la concrétisation de l'enseignement de la *culture nationale*. Mais, lorsque une ou des méthodes d'enseignement ne sont pas clairement définies, les maîtres sont libres de transmettre la *culture nationale* comme ils le veulent.

Aussi, l'éducation des jeunes est assurée lorsque les maîtres transmettent les connaissances culturelles locales et étrangères sans omettre l'utilisation des langues. Toutes les cultures ne seront pas toujours promues, mais celles qui le seront, pourront être sauvegardées et transmises aux générations futures.

Dans le chapitre 5, les compétences et performances aussi bien linguistiques que culturelles des informateurs vont achever la présentation de l'environnement culturel de l'écolier évoluant en milieu plurilingue. Est-ce que les compétences des parents et maîtres influent sur celles des écoliers ? Pourquoi et comment ?



CHAPITRE 5 :
COMPÉTENCES, PERFORMANCES
CULTURELLES ET LINGUISTIQUES EN
MILIEU PLURILINGUE

INTRODUCTION

Une population dite plurilingue possède certainement des aptitudes culturelles indéniables. Parmi elles, on peut citer la langue, les danses traditionnelles, les devinettes, etc. La langue est l'une des données les plus importantes parce que c'est elle qui véhicule la culture. Dans ce chapitre, il sera présenté les résultats obtenus à partir des questionnaires portant sur les compétences et les performances linguistiques et culturelles de cet échantillon d'enquête. Ces résultats renseignent sur l'état linguistique et culturel des populations urbaines. Cet état des lieux permettra de détecter les besoins des écoliers et des maîtres en situation plurilingue et pluriculturelle.

5.1. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Les compétences linguistiques seront analysées par groupes de personnes et comparées par ville. À chaque ville, correspond un degré de compétence de la population qui pourrait favoriser la transmission et l'acquisition des cultures nationales.

Nous insistons sur le côté linguistique car, la langue exprime la culture. Lorsque les uns et les autres ne sont pas compétents dans une langue donnée, l'expression de cette culture s'en trouve altérée. En plus, la tendance à la production culturelle dans une autre langue n'est pas toujours un signe de modernisme, cela peut masquer une acculturation progressive de la population.

Les résultats présentés sous forme de tableaux et d'histogrammes mèneront à une analyse et une interprétation des données qui conduiront à des déductions sur les compétences et performances des populations vivant en milieu plurilingue.

5.1.1. Parents d'élèves

Les compétences linguistiques des parents d'élèves sont analysées sous trois principaux angles : l'oral, l'écrit et la traduction des langues officielles premières vers les langues nationales (l'analyse inclura l'alphabet utilisé pour la transcription des langues nationales). Si les parents sont compétents dans les langues nationales, l'école et la maison deviennent partenaires pour une transmission réussie des cultures nationales et de leurs sauvegarde et promotion en milieu plurilingue.

1) Yaoundé

1. COMPETENCES ORALES

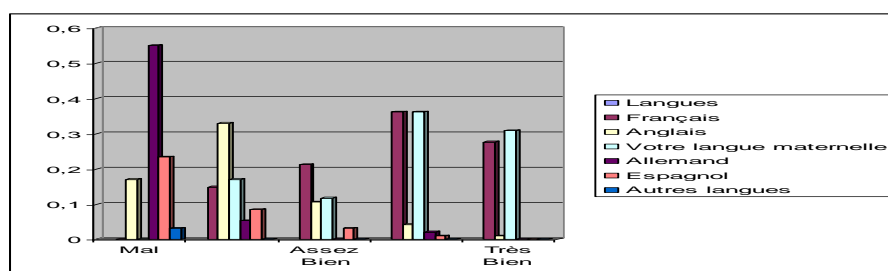
Les compétences orales concernent la première question de la section 1 qui est intitulée « compétences linguistiques ».

Le tableau et l'histogramme ci-après répondent à la question de savoir quelle est leur degré de compétence dans les langues ci-après : le français, l'anglais, sa langue maternelle, l'allemand, l'espagnol.

Tableau 80 : Langues parlées par les parents

Niveau \ Langues	Médiocre	Passable	Assez Bien	Bien	Très Bien
Français	00%	14,89%	21,27%	36,17%	27,65%
Anglais	17,02%	32,97%	10,63%	04,25%	01,06%
Votre langue maternelle	00%	17,02%	11,70%	36,17%	30,85%
Allemand	55,10%	05,31%	00%	02,12%	00%
Espagnol	23,40%	08,51%	03,19%	01,06%	00%
Autres langues (1)	03,19%	00%	00%	00%	00%
Total parents : 984					

Histogramme 32 : Langues parlées par les parents



Le niveau de compétence des parents d'élèves est classé en cinq catégories : médiocre, passable, assez bien, bien, très bien. 30,85% des parents d'élèves parlent « très bien » leur langue maternelle contre 27,65% de parents pour le français. 36,17% de parents d'élèves communiquent « bien » en leur langue maternelle et en français. Dans le cadre des « assez bien », 21,27% de parents dialoguent assez bien en français contre 11,70% en langues maternelles et 10,63% des parents pour l'anglais. Dans le niveau « passable », 32,97% des parents parlent l'anglais, contre 17,02% des parents pour les langues maternelles et 14,89% de parents pour la langue française. 55,10% de parents parlent « mal l'allemand pour 23,40% des parents qui parlent l'espagnol et 17,02% des parents avec l'anglais.

D'une manière générale, toutes les langues citées dans le questionnaire sont parlées, mais les niveaux de compétence sont différents. Les parents d'élèves sont plus compétents dans leurs langues maternelles qu'en français ou en anglais. Les autres langues étrangères, à savoir l'allemand et l'espagnol, sont mal ou passablement maîtrisées.

Les résultats conduisent à la déduction que, les parents, au vu de leurs compétences, peuvent transmettre les cultures nationales par voie orale en utilisant leurs propres langues et s'ils le veulent y adjoindre le français ou l'anglais. Mais, un fait est indubitable, la transmission des cultures nationales par le biais des langues nationales est possible en milieu plurilingue.

On peut conclure qu'au niveau des compétences, les parents démontrent d'une connaissance hiérarchisée des langues. Cela est louable dans un contexte africain et urbain car ; elle est classée en première position leur langue maternelle, ensuite les langues officielles et enfin les langues totalement étrangères.

2. COMPÉTENCES ECRITES

Les compétences écrites concernent la première question de la section 1 intitulée « compétences linguistiques ». Elle concerne les langues qui sont lues et écrites par les parents car, les connaissances en lecture et en écriture vont de pair. Lorsque les parents savent lire, les compétences qu'ils ont leur permettent de suivre leurs enfants à la maison et de contrôler les acquis culturels enseignés à l'école. La maison et l'école constituent un partenariat utile à l'inculturation de l'enfant vivant en milieu plurilingue.

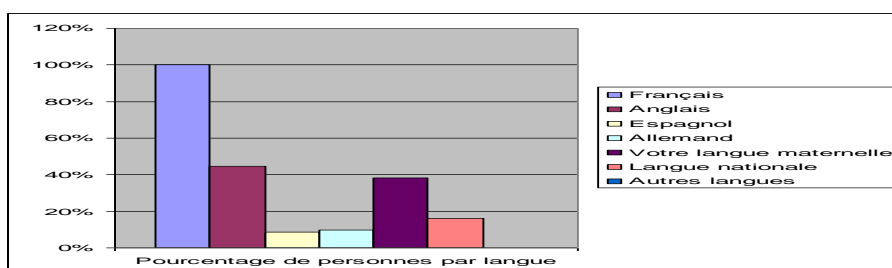
A la question : « Quelles langue(s) écrivez-vous ? français, anglais, espagnol, allemand, votre langue maternelle, une autre langue nationale », les parents donnent des réponses qui sont classées dans les tableau et histogramme ci-dessous :

Tableau 81 : Langues écrites par les parents

Langues	Pourcentage de personnes par langue
Français	100%
Anglais	44,68%
Espagnol	8,51%
Allemand	9,57%
Votre langue maternelle	38,29%
Langue nationale	15,95%
Autres langues	00%
Total parents : 984	

* Langue nationale : autre langue camerounaise que celle maternelle

Histogramme 33 : Langues écrites par les parents



Toutes les langues peuvent être écrites, mais le pourcentage de personnes qui les écrivent est bas. Les parents écrivent le français et ce, malgré la qualité de l'orthographe et de l'écriture. Tous les parents lisent et écrivent le français à Yaoundé. Le phénomène n'est pas identique avec l'anglais qui est lu et écrit par 44,68% des parents, pourcentage toujours très supérieur à celui des langues maternelles et des langues nationales en général. Certains pourraient arguer que le pourcentage de 38,29% de parents qui écrivent et lisent leurs langues maternelles est surprenant pour des villes dans lesquelles il n'existe que très peu de centres de formation dans lesquels on y apprend à lire et à écrire les langues nationales. L'insuffisance des centres de formation, d'alphabétisation et de promotion des langues et la méconnaissance de l'existence de ceux-ci pourraient justifier les résultats de 15,95% des parents d'élèves qui écrivent et lisent les langues nationales. On s'attendrait à ce que les pourcentages de parents soient identiques aussi bien au niveau des langues maternelles qu'au niveau des langues nationales.

L'allemand et l'espagnol ferment, sans grande surprise, la hiérarchie dans le niveau de compétence en lecture et en écriture des langues avec respectivement des pourcentages de 9,57% et 08,51% des parents.

Les pourcentages observés corroborent les résultats précédents qui démontrent que trois langues au moins peuvent être transmises aux enfants au vu des compétences linguistiques des parents. Ces langues, en milieu urbain, sont hiérarchisées de la manière suivante : le français, l'anglais, les langues maternelles et une autre langue camerounaise. Afin de vérifier la véracité des assertions des parents d'élèves, une traduction et une écriture dans leur langue maternelle de certains mots français leur ont été demandées.

3. TEST D'APTITUDES ECRITES

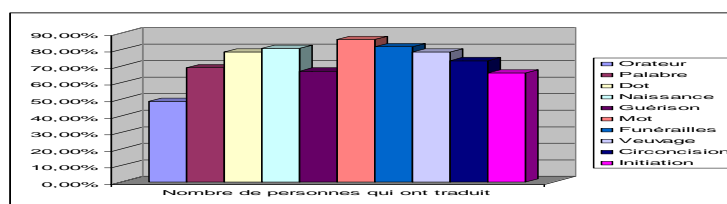
Le test d'aptitude écrite concerne la traduction des mots dans une langue nationale. Les parents sont évalués en fonction de l'orthographe et de l'écriture utilisée pendant la transcription.

Les compétences orales concernent la première question de la section 1 intitulée « compétences linguistiques » et la question porte sur la traduction des mots suivants : orateur, palabre, dot, naissance, guérison, mot, funérailles, veuvage, circoncision, initiation. Le tableau et l'histogramme ci-après font état de leurs réponses.

Tableau 82: Aptitudes écrites

Mots	Nombre de personnes qui ont traduit
Orateur	48,93%
Palabre	69,14%
Dot	78,72%
Naissance	80,85%
Guérison	67,02%
Mot	86,17%
Funérailles	81,91%
Veuvage	78,72%
Circoncision	73,40%
Initiation	65,95%
Total parents : 984	

Histogramme 34: Aptitudes écrites



4. Orthographe utilisée

Tous les genres d'écritures sont utilisés. L'écriture cursive bénéficie de l'utilisation par 75% de parents contre à la scripte 25% des parents. En ce qui concerne l'alphabet, très peu de parents emploient l'api ou l'AGLC comme alphabets pour transcrire les mots dans leurs langues maternelles. La majorité utilise l'orthographe française.

La compétence des parents est très limitée en ce qui concerne la transcription des langues nationales. L'école dans ce cas reste la seule alternative qui réussirait à transmettre ces connaissances utiles pour la mise par écrit des cultures nationales. Cette rédaction assure une meilleure pérennité des cultures.

2) Douala

1. COMPETENCES ORALES

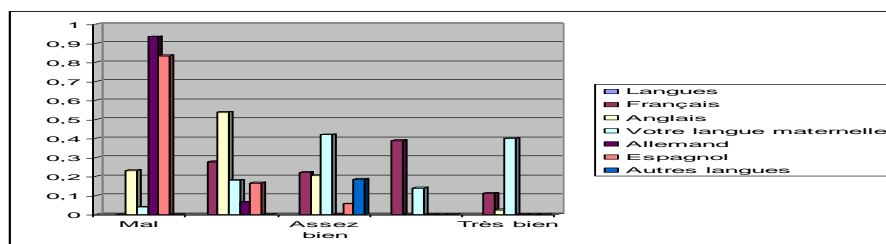
L'évaluation des compétences orales des parents repose sur leurs réponses et estimations de leurs niveaux de langue. Les réponses à la question 1 de la section 1 « quelles langues parlez-vous ? » français, anglais, votre langue maternelle, allemand et espagnol ont permis d'établir les pourcentages exposés dans les tableau et histogramme suivants.

Tableau 83: Langues parlées par les parents

Niveau	Mal	Passable	Assez bien	Bien	Très bien
Langues					
Français	00,00%	27,77%	22,22%	38,88%	11,11%
Anglais	23,07%	53,84%	20,51%	00,00%	02,56%
Votre langue maternelle	04,00%	18,00%	42,00%	14,00%	40,00%
Allemand	93,33%	06,66%	00,00%	00,00%	00,00%
Espagnol	83,33%	16,66%	05,55%	00,00%	00,00%
Autres langues	00,00%	00,00%	18,51%	00,00%	00,00%
Total parents : 984					

N.B. Autre langues : une autre langue que la langue maternelle.

Histogramme 35: Langues parlées par les parents



À Douala, 40% des parents d'élèves parlent très bien leur langue maternelle pour 11,11% des parents d'élèves en ce qui concerne le français. Seuls 2,56% des parents sont très compétents en anglais. 38,88% des parents d'élèves parlent bien le français pour 14% des parents avec les langues maternelles. Le cas est différent à Yaoundé où le français et les langues maternelles ont un pourcentage identique. 42% des parents d'élèves parlent assez bien leur langue locale, pour 22,22% de parents avec le français et 20,51% pour l'anglais. Les langues nationales ou autres langues sont parlées par 18,51% des parents et l'espagnol par 5,55% des parents. 53,84% des parents d'élèves parlent passablement l'anglais contre 27,77% des parents avec le français et 18% de parents pour les langues maternelles. L'espagnol est parlé par 16,66% des parents tandis que l'allemand n'a que 6,66% de parents. Aucun sujet ne parle mal le français or, les langues maternelles sont mal parlées par 4% des parents. L'allemand et l'espagnol sont mal parlés par presque toute la population parentale avec respectivement 93,33% des parents et 83,33% de parents.

Aussi bien à Yaoundé qu'à Douala, les parents sont en premier lieu compétents dans leurs langues maternelles, ensuite dans les langues officielles et enfin dans celles étrangères.

2. COMPÉTENCES ECRITES

L'évaluation des compétences écrites des parents repose sur leurs réponses et estimations de leur niveau de langue. Les réponses à la question 2 de la section 1 « quelles langues écrivez-vous ? » français, anglais, votre langue maternelle, allemand et espagnol ont permis d'établir les pourcentages retrouvés dans les tableau et histogramme ci-après.

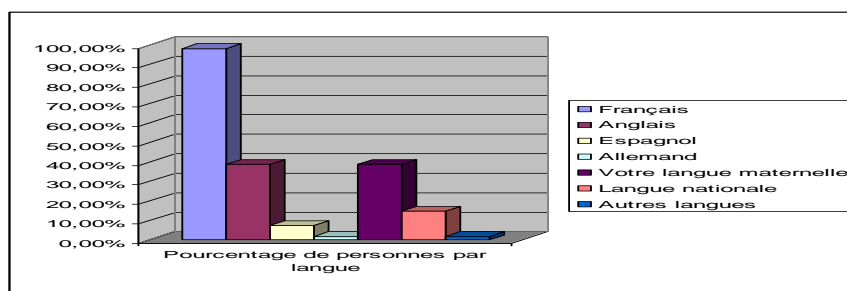
Tableau 84 : Langues écrites par les parents

Langue	Pourcentage de personnes par langue
Français	98,18%
Anglais	38,88%
Espagnol	7,4%

Allemand	1,85%
Votre langue maternelle	38,88%
Langue nationale	14,81%
Autres langues	1,85%
Total parents : 984	

N.B. Langue nationale : autre langue camerounaise que celle maternelle

Histogramme 36 : Langues parlées et écrites par les parents



98,18% des parents d'élèves lisent et écrivent le français pendant que 38,88% de parents l'anglais et les langues maternelles. À Douala, les langues maternelles sont aussi méconnues que l'anglais. Le français est plus connu par ces populations hormis le pidgin-english que les parents disent utiliser pour leurs transactions économiques ou lorsqu'ils sont avec leurs amis. Les langues nationales véhiculent leurs cultures et ils ne les utilisent que dans leurs familles ou lors des cérémonies traditionnelles.

Dans les deux villes, les langues nationales et les cultures qu'elles véhiculent peuvent être promues et sauvegardées dès la maison car les parents les maîtrisent et peuvent participer de manière efficace à la construction de l'identité culturelle des enfants vivant en milieu plurilingue. Ils peuvent également transmettre les cultures nationales en utilisant les langues locales.

3. TEST D'APTITUDES ECRITES

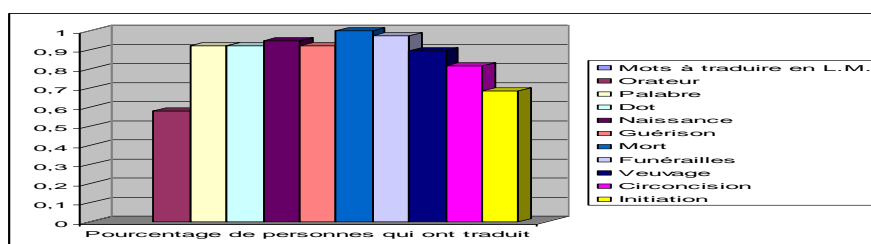
A la question « traduire dans votre langue nationale les mots suivants : orateur, palabre, dot, naissance, guérison, mort, funérailles, veuvage, circoncision, initiation », les résultats présentés dans les tableau et histogramme suivants.

Tableau 85 : Mots traduits en langue nationale

Mots à traduire en L.M.	Pourcentage de personnes qui ont traduit
Orateur	57,89%
Palabre	92,10%
Dot	92,10%
Naissance	94,73%

Guérison	92,10%
Mort	100%
Funérailles	97,36%
Veuvage	89,47%
Circoncision	81,57%
Initiation	68,42%
Total parents : 900	

Histogramme 37 : Mots traduits en langue nationale



Les parents vivant à Douala sont soumis au même exercice de traduction. 100% de parents traduiront le terme « mort » contre 86,17% à Yaoundé. 97,36% des parents ont traduit funérailles, 94,73% des parents, naissance et 92,10% des parents les termes « palabre », « dot » et « guérison ». Le mot le moins traduit dans les deux villes est orateur. À Douala, seuls 57,89% des parents l'ont fait contre 48,93% des parents à Yaoundé. Les parents à Douala savent mieux écrire ce qu'ils parlent que ceux de la ville de Yaoundé, même s'ils semblent moins maîtriser l'oral dans les langues maternelles et les autres langues nationales.

Bien que le tiers des parents utilisent l'ancienne orthographe du dúalá et du basaa, l'orthographe la plus utilisée est celle du français. 60% des parents utilisent l'écriture cursive et 40% des parents la scripte (caractère en majuscule y compris) pour la transcription des langues nationales.

Aussi, les parents d'élèves sont compétents en quatre langues généralement, le français, l'anglais, les langues maternelles et les autres langues nationales. Les niveaux de compétence varient souvent entre 'très bien' et 'bien' en ce qui concerne les langues maternelles, et le français. L'anglais et les autres langues nationales bénéficient plutôt de 'passable' et d' 'assez bien'. Les autres langues à l'exemple de l'espagnol et de l'allemand ne rencontrent pas de grandes compétences chez les parents. Elles sont plutôt « mal » parlées. Nous observons le même état de compétence à l'écrit se reflète à la lecture.

Aussi les parents devraient être informés sur l'écriture adéquate aux langues nationales. Ils n'ont plus à rechercher grand chose au niveau des langues officielles

ou même étrangères. Les centres de formation et autres devraient mettre un accent sur une formation des personnes à lire et à écrire correctement les langues maternelles. Puisque les parents sont plus compétents oralement. L'écriture pose quelques difficultés dues au manque d'information et de formation dans les langues locales et c'est pourquoi la plus grande « erreur » lorsqu'ils transcrivent est l'absence de tons.

5.1.2. Elèves

Les élèves sont assez compétents dans les langues camerounaises. L'analyse s'effectue par niveau et par ville. Les comparaisons s'opéreront là où le besoin se fera sentir.

5.1.2.1. Niveau 1

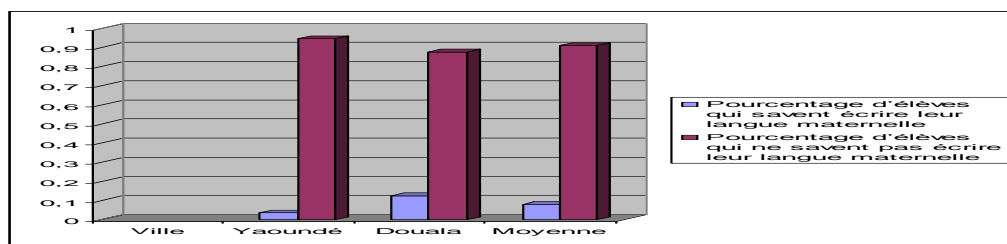
Le niveau 1 regroupe les classes de SIL et CP. Les tableau et histogramme qui suivent répertorient les pourcentages d'élèves qui parlent et écrivent leur langue maternelle, le lieu d'apprentissage des langues maternelles et le nombre de langues dans les salles de classe.

Les compétences orales ont déjà été examinées au chapitre 4 lors de l'identification des répondants. Dans cette sous-section, nous n'examinerons que les performances écrites déclarées par les élèves. La section 4 intitulée « enseignement de la *culture nationale* », précisément à la question 7 a « sais-tu écrire ta langue nationale ? » présente les résultats suivants.

Tableau 86: Performances déclarées en écriture des langues africaines

Pourcentage	Pourcentage d'élèves qui savent écrire une langue nationale	Pourcentage d'élèves qui ne savent pas écrire une langue nationale
Ville		
Yaoundé	3,43%	94,57%
Douala	12,50%	87,50%
Moyenne	7,96%	91,03%
Total élèves : 407		

Histogramme38: Performances déclarées en écriture des langues africaines



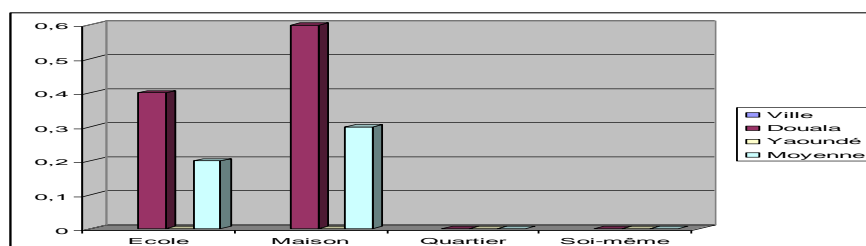
À Yaoundé, 94,57% des élèves ne savent pas écrire une langue nationale contre 3,43% des écoliers qui affirment le contraire. À Douala, la majorité revient toujours à ceux qui ne savent pas écrire leurs langues maternelles avec 87,5% des écoliers pour 12,50% d'élèves qui disent les écrire. D'après ces résultats, les élèves de Douala sont plus compétents que ceux de Yaoundé. Peut-on déjà conclure que les parents de la ville de Douala transmettent mieux leurs compétences linguistiques écrites ? Au final, seuls 7,96% des élèves savent écrire leurs langues maternelles contre 92,04% des élèves qui l'ignorent. L'enseignement des langues en milieu urbain ne devrait pas se limiter à l'oral, mais s'étendre également à l'écrit. Cette écriture renforcerait la conservation des données culturelles acquises à l'école.

Très peu d'élèves sont compétents en langues maternelles, mais pour ceux qui savent écrire, il est intéressant d'analyser les différents lieux d'apprentissage. La section 4 ayant pour titre « enseignement de la *culture nationale* », question 7 b « où as-tu appris à écrire ta langue nationale ? » présente les résultats ci-après.

Tableau 87: Lieu d'apprentissage des langues maternelles.

Lieux	Ecole	Maison	Quartier	Soi-même
Ville				
Douala	40%	60%	00%	00%
Yaoundé	00%	02%	1,43%	00%
Moyenne	20%	31%	0,71%	00%

Histogramme 39: Lieu d'apprentissage des langues maternelles.



Il existe trois lieux (au moins) dans lesquels les écoliers apprennent à écrire les langues nationales : l'école, la maison et le quartier. Ils apprennent l'orthographe des

langues nationales à l'école et à la maison. 40% des élèves apprennent à écrire leur langue maternelle à l'école contre 60% qui l'effectuent à la maison. Les parents complètent l'éducation de leurs enfants à la maison en leur transmettant les notions d'écriture et de lecture des langues camerounaises à la maison. En général, 20% des élèves acquièrent les connaissances en écriture et en lecture à l'école contre 30% des élèves à la maison. Le réel apprentissage des langues s'opère à la maison et l'école renforce les connaissances linguistiques déjà acquises.

5.1.2.2. Niveau 2

Le niveau 2 se distingue du niveau 1 par l'âge des élèves. Cela leur permet d'avoir la conscience d'appartenance à une communauté linguistique. Les questions ne sont pas identiques. À partir de leurs déclarations sur leur niveau de performance, les tableau et histogramme ci-dessous sont obtenus.

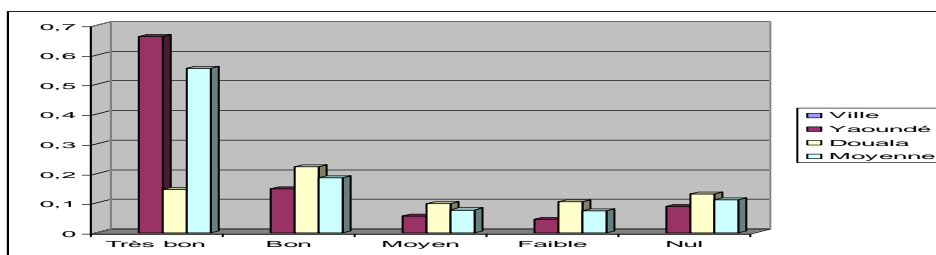
1. PERFORMANCES ORALES EN L.O

Les performances orales en L.O. sont relatives au niveau que les élèves estiment avoir en français et e anglais. Aussi le tableau suivant fait état de leurs réponses.

Tableau 88: Niveaux de performances orales dans les langues officielles au niveau 2 à Yaoundé et à Douala.

Niveau	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Nul
Yaoundé	66,15%	14,77%	5,68%	4,41%	8,96%
Douala	14,60%	22,14%	9,69%	10,41%	13,12%
Moyenne	55,37%	18,45%	7,68%	7,41%	11,04%
Total élèves : 203					

Histogramme 40: Niveaux de performances orales dans les langues officielles au niveau 2 à Yaoundé et à Douala.



Du point de vue global, 55,37% des élèves sont très compétents oralement en anglais et en français pour 18,45% d'écoliers « bon » et 7,68% des élèves moyens. On remarque que 66,15% des élèves disent être très bons en français et en anglais à Yaoundé pour 44,60% d'écoliers à Douala. Pour tous les autres niveaux, la ville de Douala surpasse en pourcentage, même le niveau de faiblesse et de nullité est plus grand. On peut affirmer que Douala et Yaoundé détiennent des élèves dont les compétences orales dans les langues officielles sont bonnes.

2. PERFORMANCES ECRITES EN L.O

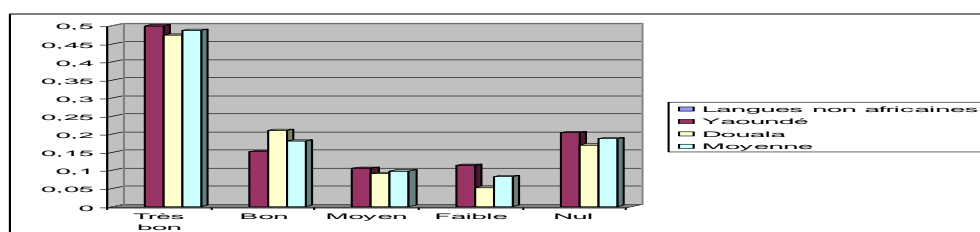
La somme totale des performances écrites des deux villes informera sur les performances écrites des élèves en milieu urbain. Notons qu'elles sont déclarées et qu'aucun test n'a été administré. La question est : « quelle est votre niveau en français et en anglais ? Très bon, bon moyen, faible, nul ».

Le tableau et l'histogramme ci-après présentent le niveau de performance écrite que les élèves estiment posséder.

Tableau 89: Niveaux de performances écrites dans les langues officielles au niveau 2

Niveau	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Nul
Langues non africaines					
Yaoundé	49,99%	15,15%	10,60%	11,36%	20,45%
Douala	47,46%	21,10%	9,08%	5,26%	17,05%
Moyenne	48,72%	18,12%	9,84%	8,31%	18,75%
Total élèves : 203					

Histogramme 41: Niveaux de performances écrites dans les langues officielles au niveau 2



48,72% des élèves des deux villes écrivent parfaitement les langues officielles contre 18,12% qui affirment écrire « bien ». Aucun pourcentage de ceux qui sont compétents en écrit ne dépasse 49% des écoliers. Malheureusement, 18,75% des élèves sont nuls en langues officielles. Ce chiffre est très élevé et démontre une assez mauvaise transmission des connaissances à l'écrit des langues officielles. S'il y a autant d'insuffisances dans la transmission des connaissances écrites, l'on se demande comment s'opérera celle des langues maternelles ?

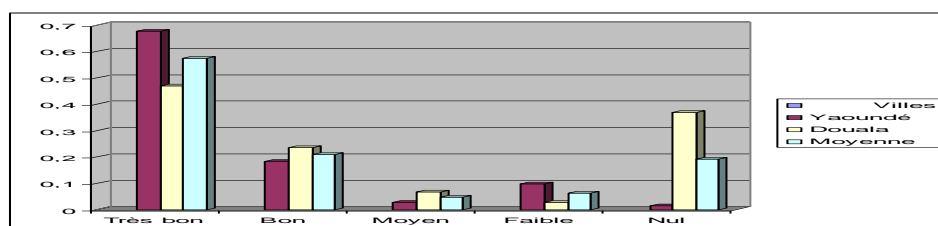
3. NIVEAUX DE PERFORMANCES ORALES EN LN

Le niveau de performance dans les langues nationales tient compte des réponses des écoliers à la question suivante : « Quel est ton niveau de communication dans une langue nationale ? Très bon, bon, Moyen, faible, nul ». Les tableau et histogramme suivants ci-dessous résument leurs résultats.

Tableau 90: Performances orales des élèves au niveau 2

Niveau \ Villes	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Nul
Yaoundé	67,61%	18,33%	2,85%	9,75%	1,42%
Douala	46,97%	23,58%	6,66%	2,85%	36,84%
Moyenne	57,29%	20,95%	4,75%	6,30%	19,13%
Total élèves : 203					

Histogramme 42: Performances orales des élèves au niveau 2



Si l'on s'en tient aux réponses des écoliers, ils sont très performants oralement dans les langues nationales. 57,29% sont très bons oralement contre 19,13% qui déclarent être nuls. Si une observation n'avait pas été menée, nous aurions déduit que la langue, un des éléments culturels, ne devrait plus être enseignée oralement et que seule une didactique écrite serait nécessaire.

L'observation dément ces affirmations. Lorsqu'il est demandé aux élèves de citer un proverbe, donner un chant ou tout autre élément culturel, seuls deux ou trois

sur soixante écoliers lèvent le doigt. Les autres expriment les chants ou les contes en français. À leur niveau, ils peuvent estimer être performants, mais cela est insuffisant pour permettre une minimisation de l'aspect linguistique dans la transmission des cultures.

4. PERFORMANCES ECRITES EN LN

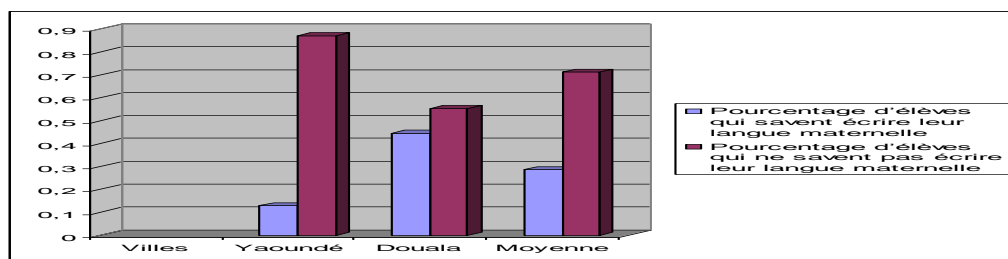
À l'écrit tout comme à l'oral, l'évaluation des performances des élèves est utile et elle s'opérera en fonction des deux villes. C'est le questionnaire qui a permis la répartition de ces pourcentages. La question est identique à celle du niveau 1.

Le tableau et l'histogramme suivant regroupent les performances écrites dans les villes de Yaoundé et de Douala.

Tableau 91: Performances écrites en langues nationales

Pourcentage Villes	Pourcentage d'élèves qui savent écrire leur langue maternelle	Pourcentage d'élèves qui ne savent pas écrire leur langue maternelle
Yaoundé	12,90%	87,09%
Douala	44,56%	55,43%
Moyenne	28,73%	71,26%
Total élèves : 203		

Histogramme 43 : Performances écrites en langue maternelle



Les élèves de la ville de Douala écrivent mieux leur langue maternelle que ceux de la ville de Yaoundé. 44,56% des élèves à Douala contre 12,90% à Yaoundé. Le fossé creusé entre les deux villes amène à une performance moyenne égale à 28,73% des écoliers qui savent écrire leur langue maternelle contre 71,26% des enfants qui ne le savent pas.

Le pourcentage recueilli après dépouillement des questionnaires confirme les faits observés. La majorité des élèves du milieu urbain écrivent mieux les langues officielles que celles locales. Les maîtres et les parents gagneraient à favoriser la transmission et l'acquisition des langues nationales auprès des enfants. Les langues nationales facilitent une transmission et une véhicularisation des cultures et les langues officielles assurent la traduction et l'expansion de celles-ci.

Les élèves, lorsqu'ils sont performants dans les langues locales, le sont généralement de manière orale. Leur performance s'accroît avec l'âge et le niveau scolaire. L'écrit n'ayant pas vraiment été expérimenté dans les écoles publiques qui ne pratiquent pas le PROPELCA, il ne pourrait pas être connu par tous les enseignants et les écoliers. Par conséquent, les élèves ne sont pas très performants dans la rédaction en leurs langues maternelles.

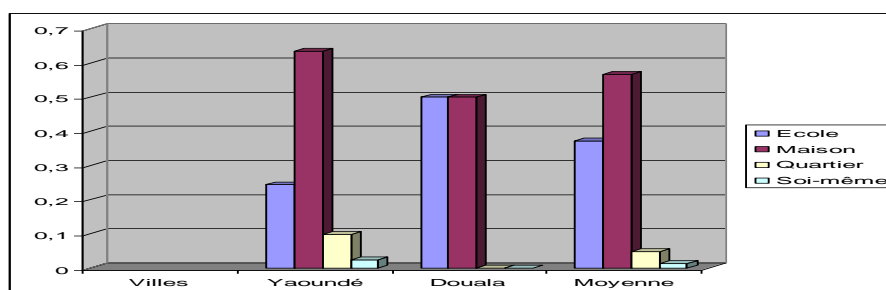
Même si les études menées par Bitjaa Kody (2005) contredisent les résultats présentés plus haut. Des tests administrés aux élèves PROPELCA et aux non PROPELCA à Bafang montrent que l'écart dans les performances orthographiques des deux groupes n'est pas énorme lorsqu'ils sont au secondaire. Mais, il existe quand même. Les résultats ne sont pas en parfait accord car, le degré de multilinguisme entre Yaoundé/Douala et Bafang est à priori différent. Les deux capitales paraissent plus plurilingues et les enfants moins enracinés dans une culture dominante. En plus, le délaissement des langues nationales dès le CE2 conduit à un oubli de celles-ci. IL est tout à fait normal que les groupes d'élèves soient quasiment au même niveau.

Les tableau et histogramme ci-dessous reportent les réponses à la question de savoir le lieu d'apprentissage des langues nationales à savoir l'école, la maison et le quartier.

Tableau 92: Lieu d'apprentissage des langues nationales

Lieu	Ecole	Maison	Quartier	Soi-même
Villes				
Yaoundé	24,39%	63,41%	9,75%	2,43%
Douala	50%	50%	00%	00%
Moyenne	37,19%	56,70%	4,87%	1,21%
Total élèves : 203				

Histogramme 44: Lieu d'apprentissage des langues nationales



56,70% des écoliers apprennent les langues nationales à la maison contre 37,19% à l'école. La maison est le lieu de tout essor et de transmission des langues maternelles.

À Douala, l'acquisition des langues locales s'effectue dans deux milieux, à la maison et à l'école. Le pourcentage recueilli à Douala est de 50% pour chacun des lieux. L'école et la famille sont complémentaires. À Yaoundé, l'apprentissage s'effectue dans tous les milieux, mais les lieux qui remportent le plus de suffrages chez les élèves sont la maison avec 63,41% des écoliers et l'école avec 24,39% des enfants. L'apprentissage s'opère rarement au quartier avec seulement 6,9% des écoliers.

Les pourcentages obtenus corroborent les faits observés en société. Les lieux où les enfants acquièrent des connaissances à la fois orales et écrites sont la maison et l'école. Les résultats finaux le démontrent : 56,70% et 37,19% des écoliers ont acquis les langues maternelles respectivement à la maison et à l'école. La cellule familiale est la première à inculquer à l'enfant des connaissances aussi bien linguistiques que culturelles. L'école agit en complémentarité avec la famille (ici représentée par le terme maison) et renforce les acquis et aptitudes des enfants.

Le quartier n'a que très peu d'impact sur les enfants. L'existence de plusieurs langues au sein d'un même quartier fera que l'enfant utilise des mots de ces différentes langues dans son vocabulaire. L'élève peut se créer à partir de toutes ces langues une néo-langue. C'est la raison pour laquelle, seuls 6,9% des enfants disent qu'ils ont appris les langues maternelles au quartier. Le quartier est détenteur de plusieurs langues et ces langues sont véhiculées à l'école. Le nombre de langues dans les salles de classe s'en trouve accru.

5.1.2.3. Niveau 3

Le niveau 3 a des résultats semblables aux autres niveaux. Il est inutile de revenir sur les mêmes résultats afin d'éviter une répétition. Les performances des élèves amènent à croire à une possibilité de l'enseignement de la *culture nationale* en langues nationales dans les écoles primaires situées en milieu plurilingue.

5.1.2.4. Maîtres

Les questions relatives à l'usage des langues ont été posées aux maîtres des deux villes. Les tableaux et histogrammes suivants répertorient les réponses aux questions. Ces questions sont identiques à celles posées aux parents d'élèves.

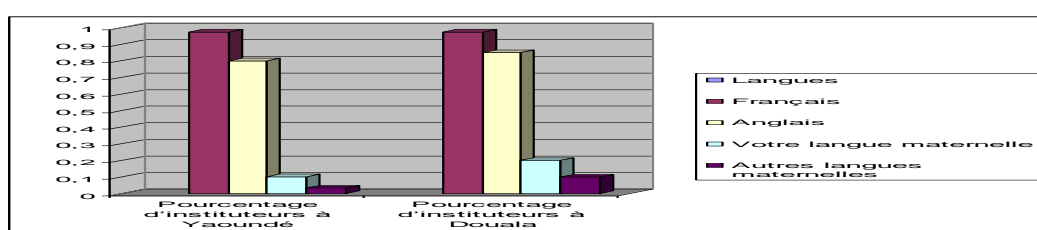
Les compétences orales sont déterminées de la même manière que celles des parents d'élèves. C'est à travers les données d'identification que nous fournirons les

informations liées aux compétences écrites des instituteurs car celles orales ont déjà été examinées. Le tableau ci-dessous présente les résultats à la question liée à la langue écrite par les instituteurs.

Tableau 93 : Langues écrites par les maîtres dans les deux villes

Villes	Pourcentage d'instituteurs à Yaoundé	Pourcentage d'instituteurs à Douala
Langues		
Français	97,55%	97,45%
Anglais	80,10%	85,15%
Votre langue maternelle	10,25%	20,15%
Autres langues maternelles	03,41%	10%
Total élèves : 408		

Histogramme 45: Langues écrites par les maîtres dans les deux villes



Au vu de leurs réponses, le français et l'anglais sont des langues que les instituteurs affirment bien écrire. Cependant, les langues nationales ne sont pas aussi bien maîtrisées à l'écrit comme à l'oral. Néanmoins à Douala, près de 20,15% de maîtres affirment bien écrire leurs langues maternelles contre 10,25% à Yaoundé. Cette différence est due à une carence de centres d'enseignement des langues.

Cette vision pessimiste n'exclut pas les efforts fournis par les enfants du milieu plurilingue au fil des ans pour acquérir leurs cultures et leurs langues nationales. L'emploi des langues nationales est un phénomène peu récurrent en milieu urbain. Les maîtres, malgré leurs multiples aptitudes culturelle et linguistique ne transmettent pas toujours leurs connaissances à leurs enfants et écoliers. C'est la raison pour laquelle les populations urbaines ont des attitudes quelque peu réfractaires face à l'enseignement des langues nationales.

Si les enfants ne sont pas toujours compétents linguistiquement parlant, est-ce que cet état de choses s'étend à leurs cultures locales ?

5.2. APTITUDE CULTURELLE DES POPULATIONS

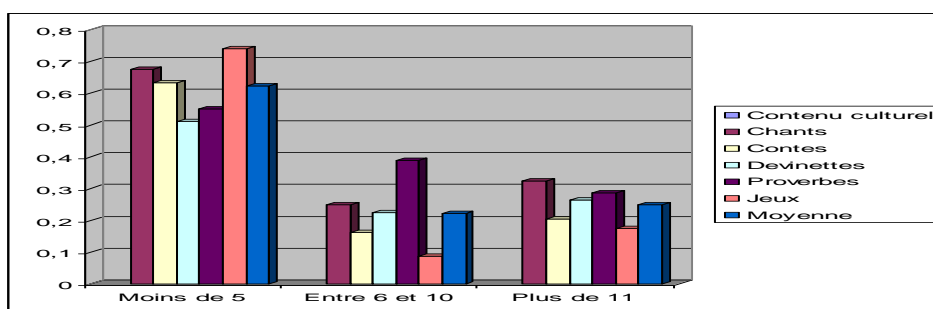
Les aptitudes culturelles des populations se limitent dans ce travail aux chants, contes, danses, proverbes, devinettes, jeux et dessins des objets traditionnels.

Les aptitudes culturelles seront analysées et interprétées après leur présentation dans des tableaux et histogrammes. A la question : « Aptitudes culturelles », Q 3 « Combien de.....connaissiez-vous ? : au moins 5 ; au moins ; entre 6 et 10 ; plus de 11 » les parents d'élèves répondent de la manière suivante.

Tableau 94: Aptitude culturelle dans la ville de Douala

Nombre	Moins de 5	Entre 6 et 10	Plus de 11
Contenu culturel			
Chants	67,50%	25%	32,50%
Contes	63,26%	16,32%	20,40%
Devinettes	51,02%	22,44%	26,53%
Proverbes	55,10%	38,77%	28,57%
Jeux	73,91%	8,69%	17,39%
Moyenne	62,15%	22,24%	25,07%
Total élèves : 131			

Histogramme 46: Aptitude culturelle dans la ville de Douala



62,15% des adultes connaissent moins de 5 chants, conte, devinette, proverbe et jeux. 67,50% de la population sont aptes dans moins de 5 chants pour 63,26% de personnes avec les contes, 51,02% d'informateurs avec les devinettes, 55,10% des individus avec les proverbes et 73,91% pour les jeux. Les aptitudes sont moyennes car, moins de la moitié de la population connaît plus de six éléments par contenu culturel.

Ces pourcentages nous orientent sur les possibilités qu'ont les enfants du milieu plurilingue à connaître au moins les contes, les chants, les proverbes et les devinettes.

Les pourcentages ci-dessus démontrent que les parents et les maîtres à Douala possèdent suffisamment d'éléments pour faciliter la transmission des connaissances.

Le tableau ci-après répond à la question Si vous connaissez des danses, pouvez-vous les citer?

Tableaux 95: Aptitudes culturelles additives : les danses et dessins des objets traditionnels (Douala)

Tableaux 47 : Danses traditionnelles à Douala

Rien 00%	Plusieurs 54,54%	Noms des danses 1. Medou (damou) 2. Kbaloum 3. Pijôeh (bija) 4. Ngondo 5. Mwannkoum 6. Bikutsi 7. Yaya kouna 8. Ambasibée 9. Bilobo 10. Mbanya 11. Sekelle 12. Makossa 13. Mundu 14. Assiko 15. Essewe 16. "danse bamoun"	Sans réponse 45,45%
Total : 100			

NB. L'écriture des ci-dessus correspond à celles des parents.

54,54% de la population connaît quinze pas de danses traditionnelles avec noms et certains listent ces pas par des noms des tribus. À ne pas douter, les adultes peuvent transmettre cet aspect culturel aux enfants. Cependant, les 45,45% sans réponse suscitent un doute dans notre esprit. Mais lorsque les parents transmettent les chantas, les danses et contes de leurs localités, l'enfant reçoit des bases solides, mais sa connaissance se limite à la culture de sa région fondée sur ses parents. Même celle-là est incomplète. En grandissant, il se renferme dans sa culture, la seule qu'il aime et respecte et développe, des préjugés qui naissent de cette xénophobie que l'école est la seule à pouvoir annuler.

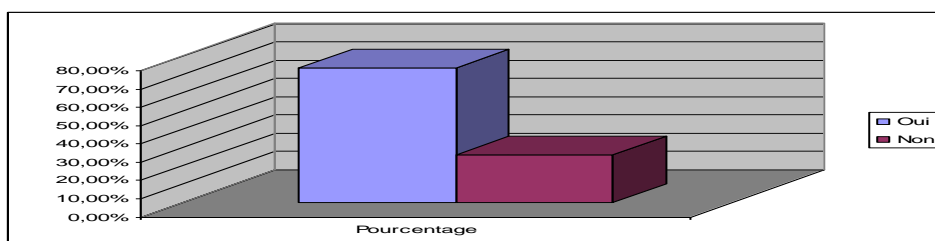
L'école est la clé révalorisante de toutes les cultures. C'est elle seule qui peut aider à la transmission des cultures dans la totalité, avec des explications claires et des approches objectives. L'école complète harmonieusement ce que les parents débute à la maison ou en famille.

Les tableaux et l'histogramme suivants font état des connaissances en dessin des populations. Ils présentent la réponse à la question : « Savez-vous dessiner des objets traditionnels ? »

Tableau 96 : Dessins d'objets traditionnels

Savoir dessiner les objets traditionnels	Oui	Non
Pourcentage	73,91%	26,08%
Total : 100		

Histogramme 48 : Dessins d'objets traditionnels



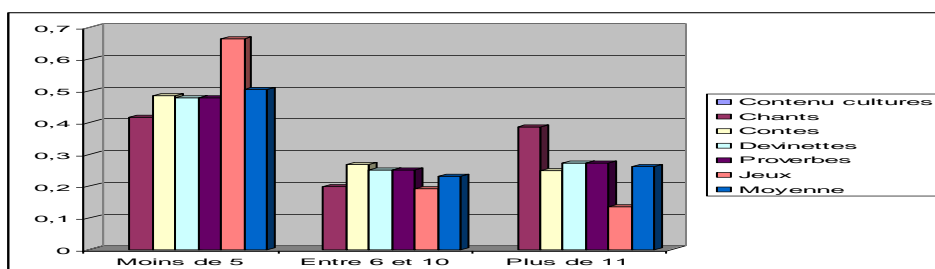
73,91% de la population déclare savoir dessiner des objets traditionnels contre 26,08% qui ne le sait pas. Les enfants ne peuvent en aucun cas manquer cet aspect qui stimule l'esprit créatif et constructeur de ces derniers. Les adultes énumèrent plusieurs lieux d'apprentissage, la maison, l'école et le village.

Les questions concernant les aptitudes culturelles à Yaoundé sont identiques à celles posées à Douala. Les tableaux et histogramme qui vont suivre en présenteront les résultats.

Tableau 97: Aptitudes culturelles dans la ville de Yaoundé

Nombre	Moins de 5	Entre 6 et 10	Plus de 11
Contenu cultures			
Chants	41,66%	19,79%	38,54%
Contes	48,45%	26,80%	24,74%
Devinettes	47,82%	25%	27,17%
Proverbes	47,82%	25%	27,17%
Jeux	66,29%	19,10%	13,48%
Moyenne	50,40%	23,13%	26,22%
Total : 277			

Histogramme 49 : Aptitude culturelle dans la ville de Yaoundé



50,40% de la population possède des aptitudes culturelles, mais le plus grand pourcentage réside dans les jeux : 66,29% des Yaoundéens connaissent moins de cinq jeux contre 10,10% qui en maîtrisent entre 6 et 10. La majorité de la population connaît moins de cinq éléments culturels, cependant 38,54% de personnes en connaissent plus de onze. Comparativement à la ville de Douala, Yaoundé détient moins d'adultes compétents culturellement. Mais cela n'exclut pas que les parents et les maîtres puissent transmettre des éléments culturels à leurs enfants. Les danses ne sont pas à oublier, de même que les dessins et objets traditionnels.

Tableau 98: Aptitude culturelle additive : danses traditionnelles

Nombre d'objets d'art	Rien	Plusieurs	Noms des danses
Pourcentage	60,20%	39,79%	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bikutsi 2. Danse bamoun 3. Assiko 4. Mangambe 5. Ambassibe 6. Ngondo
Total: 250			

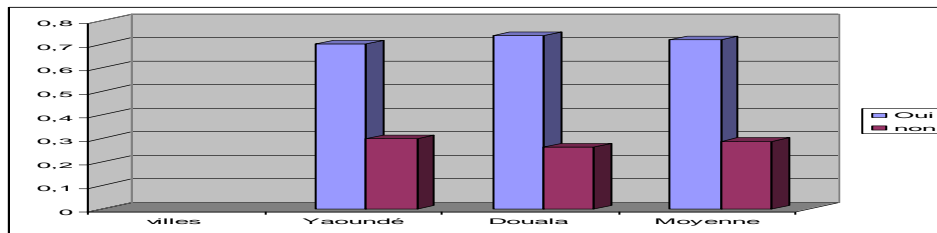
NB. Cette écriture correspond à celle des parents

Seulement 39,79% des adultes connaissent trois noms de danse. Les pourcentages ci-dessus illustrent une méconnaissance en matière de danse et confirme une fois de plus les attitudes « acculturelles » des parents et maîtres de Yaoundé. La sensibilisation dans cette ville débiterait par les parents, ensuite les maîtres et enfin les élèves.

Tableau 99: Dessins d'objets traditionnels

Aptitude	Oui	non
Villes		
Yaoundé	70,12%	29,88%
Douala	73,72%	26,28%
Moyenne	71,92%	28,77%
Total : 250		

Histogramme 50: Dessins d'objets traditionnels



Le dessin d'objets traditionnels est l'élément culturel qui peut être le plus transmis par les adultes aux enfants car, 71,92% d'adultes savent dessiner contre 28,77% d'adultes qui ne le savent pas. D'une manière générale, les adultes de Douala sont plus aptes culturellement par rapport à ceux de Yaoundé qui semblent ancrés dans des cultures étrangères, tout en négligeant les leurs. Cependant, au moins 40% de la population saurait et pourrait transmettre des chants, danses, devinettes, proverbes, contes, etc. dans une des langues camerounaises.

5.3. IMPACT DU NIVEAU DE PERFORMANCE DES ADULTES SUR L'EDUCATION DES ENFANTS

Les parents et les maîtres maîtrisent leurs langues maternelles et sont performants dans leurs cultures. Malheureusement, malgré leurs compétences, certains parents ne transmettent pas suffisamment les éléments culturels et linguistiques de leurs communautés linguistiques. Les résultats observés tout au long du chapitre démontrent que les parents et les maîtres sont compétents et aptes dans les langues et cultures aussi bien locales qu'étrangères.

a) Age

Les traditions africaines dans la majeure partie des cas sont orales. Les parents et les maîtres sont âgés d'au moins vingt et un ans. Ils ont subi pendant leur enfance une transmission des connaissances orales et leur performance orale s'est améliorée au cours des années. Cependant, cela ne s'accompagne pas toujours de l'écrit car les systèmes d'écriture qu'importe la ville posent problème.

b) Systèmes d'écriture

Les missionnaires ont apporté un système d'écriture particulier auquel les adultes se sont habitués. Ce système d'écriture a été utilisé dans les écoles, les églises pour l'alphabétisation en langues locales. Il est toujours utilisé dans les églises

pour la lecture de la Bible en langue maternelle. Avec le nouvel alphabet (AGLC) créé il y a plus de 20 ans et expérimenté durant des années dans les écoles du PROPELCA ou dans les écoles d'enseignement des langues, il reste très peu connu par les populations.

La majorité des adultes n'ont pas effectué leurs cycles scolaires dans les écoles du PROPELCA. Ecrire les langues locales reste un défi pour tout Camerounais. Comment éduquer les enfants, les élèves à un amour premièrement des langues et cultures maternelles et deuxièmement des langues officielles ?

L'éducation dans cette étude, c'est développer chez l'enfant des facultés intellectuelles, physiques et morales. Le développement est produit par un transfert des connaissances des enseignants aux apprenants, des adultes aux plus jeunes, des parents aux enfants. En milieu urbain, les compétences linguistiques des enfants s'accroissent avec l'âge et le niveau scolaire. Les parents et les maîtres au cours de ces années inculquent les rudiments linguistiques et culturels à leurs enfants et élèves selon leurs propres capacités. Plus les parents sont compétents, plus les enfants le sont aussi. L'éducation des enfants est fonction des compétences et performances des adultes. Les expériences que vivent les enfants influencent plus tard leur santé, leur bien-être physique et mental, leurs capacités d'adaptation aux situations sociales qu'ils sont susceptibles de vivre. Les expériences qui nous intéressent sont linguistiques et culturelles. L'éducation se transmet à travers les multiples attitudes et comportements des adultes vis-à-vis des plus jeunes.

La qualité de la transmission et de la stimulation de l'esprit cognitif chez l'écolier dépend des expériences quotidiennes de ce dernier dans son milieu de vie et d'apprentissage. Le milieu de vie peut être le quartier et la famille de l'enfant.

CONCLUSION

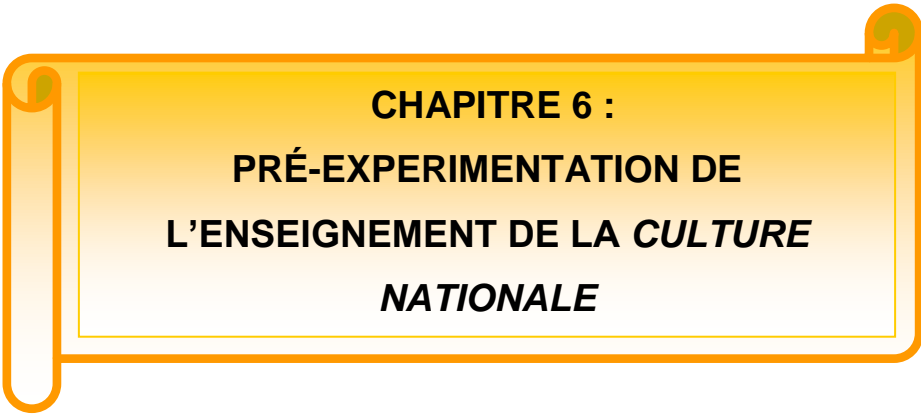
Les performances culturelles et linguistiques des élèves varient d'un niveau à l'autre du cycle primaire. Mais elles ne sont pas toujours en adéquation avec celles des parents et même des maîtres.

Pourquoi et comment les compétences linguistiques et culturelles des adultes influent-elles sur celles des enfants ? Un ensemble de contextes participe à l'éducation culturelle et linguistique des enfants et des élèves : la famille, l'école, le quartier. Il y a au sein de ces contextes un dénominateur commun : les adultes

parents et maîtres qui développent les capacités physiques et intellectuelles de l'enfant. Lorsqu'un parent est compétent en une langue locale donnée, il pourrait transmettre cela à une autre famille du quartier et établir ainsi une chaîne de transmission des connaissances linguistiques dans le quartier et qui ira jusqu'à l'école. L'élève développera des connaissances multiculturelles sans avoir à fournir beaucoup d'efforts.

En conclusion, les niveaux de compétences linguistiques de chaque parent seront exploités pour enraciner les jeunes Camerounais dans leurs cultures et dans leurs langues. Le quartier sera une longue chaîne de solidarité linguistique dans laquelle, aucune langue n'est exclue. L'école (les maîtres) ne sera qu'un aboutissement d'un processus et approfondira les connaissances (venues des compétences parentales) acquises au sein de la famille (les parents) et du quartier. Le niveau de performance assez bas chez certains parents n'aura pas d'impact négatif sur le développement culturel de l'enfant. L'aide des parents influencerait les conditions d'éducation des enfants et la transmission des connaissances culturelles à ces derniers dès leur bas âge, à la maternelle et au primaire.

Fort de tous ces pré-réquis, une pré-expérimentation de l'enseignement de la culture nationale est nécessaire pour déterminer clairement ce qui peut être transmis aux élèves en matière de culture.



CHAPITRE 6 :
PRÉ-EXPERIMENTATION DE
L'ENSEIGNEMENT DE LA *CULTURE*
NATIONALE

INTRODUCTION

Après avoir analysé les compétences linguistiques et culturelles des écoliers, une expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* s'est opérée dans les écoles urbaines. Une méthodologie a été proposée aux maîtres et il est question pour nous de présenter le déroulement de cette expérimentation.

6.1. DURÉE DE LA PRÉ-EXPERIMENTATION

La pré-expérimentation a débuté en 2003 et elle s'est achevée en 2007. Elle s'est déroulée pendant quatre ans. Dans un premier temps, il a fallu ressortir une approche d'enseignement de la culture qui convienne au milieu multilingue. La troisième partie a consisté à expérimenter les manuels d'enseignement proposés à cet effet. La pré-expérimentation se résume aux observations et réponses données aux questions par les maîtres et les écoliers sur la pratique d'enseignement de la *culture nationale*.

Les cours ont débuté à Douala en février 2005. À Yaoundé, ils sont effectifs depuis 2004, après la sensibilisation effectuée en 2003.

6.1.1. Déroulement des cours de *culture nationale*

Les maîtres ont débuté l'enseignement de la *culture nationale* en 2005 dans la ville de Douala. À Yaoundé, elle a débuté plus tôt, en 2003. Cependant, il faut établir une distinction entre les écoles du PROPELCA et celles qui n'appliquent pas ce programme. Au sein des écoles du PROPELCA, les langues locales sont enseignées

dès l'école primaire, voire maternelle. Les réponses données par les élèves informent sur la transmission et l'acquisition des cultures nationales. Les élèves sont les personnes les plus à même de renseigner sur l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles. Par niveau, les élèves émettent leurs avis en se référant aux réponses aux questions posées.

Afin d'effectuer ces cours, trois approches sont utilisables :

- a) le maître pour commencer sa leçon, narre un conte, énonce un proverbe, une devinette, etc. Il pose ensuite des questions aux élèves, avant d'effectuer un transfert.
- b) Les élèves assistent le maître. Ils commencent par la narration du conte, des devinettes, etc. Le maître et les autres élèves écoutent. À la fin, le maître effectue sa leçon et pose les questions aux élèves en langues officielles.
- c) Une personne de la communauté (un initié ou un spécialiste) vient démontrer l'élément culturel aux écoliers en langues officielles.

Afin d'avoir des avis objectifs, les questions concernant l'effectivité, le déroulement, les éléments culturels de la *culture nationale* et les langues utilisées sont adressées aux élèves ; Cette approche permet un recueil de données objectif et une analyse basée sur des propos vraisemblables. Si les maîtres répondaient aux questions, ils auraient tendance à embellir les données. Ce qui fausserait l'analyse.

Niveau 1

Les élèves sont interrogés sur le processus d'enseignement car les réponses permettront d'infirmer ou de confirmer le propos des instituteurs.

La majorité des élèves au niveau 1 déclarent n'avoir jamais eu des séances de cours avant l'année académique 2005-2006. Le tableau ci-après présente le déroulement des cours pour les élèves qui en ont reçu.

1. Déroulement des cours de *culture nationale*

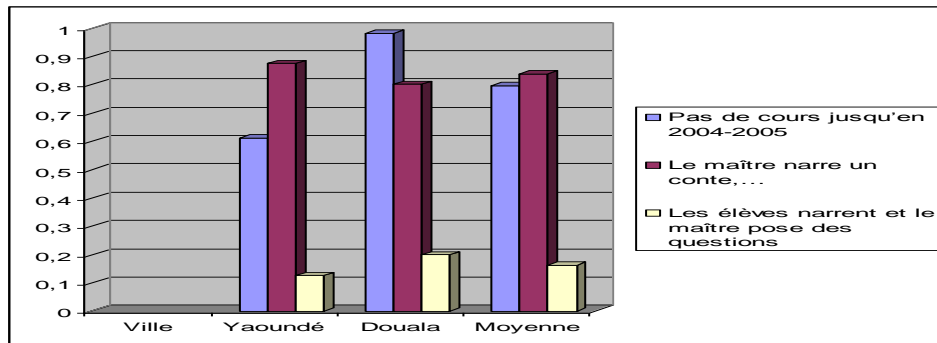
La question qui a permis la production du tableau ci-dessous est : Votre maître enseigne-t-il la *culture nationale* ? Depuis quand ? Comment ?

Tableau 100: Déroulement des cours de *culture nationale*

Déroulement des cours	Pas de cours jusqu'en 2004-2005	Le maître narre un conte,...	Les élèves narrent et le maître pose des questions
Ville			

Yaoundé	61,07%	87,50%	12,50%
Douala	98,17%	80,10%	19,90%
Moyenne	79,62%	83,80%	16,20%
Total élèves : 407			

Histogramme 51: Déroulement des cours de *culture nationale*



La première année 2004 – 2005, celle de la concrétisation de l'enseignement de la *culture nationale*, n'a pas obtenu un grand succès quant au déroulement des cours. À Yaoundé, 61,07% des élèves affirment n'avoir jamais reçu, de la part de leurs maîtres, une discipline dénommée *culture nationale*. 98,17% des élèves disent n'avoir jamais effectué de cours de *culture nationale*. Ces réponses sont corroborées par les maîtres et les directeurs des établissements. Les réponses émises par les informateurs nous amènent à sensibiliser les maîtres sur l'importance d'enseigner la *culture nationale* d'une manière générale, et ensuite d'utiliser une des langues nationales pendant la transmission des connaissances.

83,80% des élèves affirment que le maître débute la leçon par une énonciation des contes, proverbes, etc. et qu'ensuite il pose des questions. Cela pourrait être aussi un souhait, du moins aucun test de vérification dans ce sens n'a été réalisé. 16,20% des élèves narrent et le maître pose des questions. Il est difficile qu'à cet âge, les écoliers puissent posséder un bagage culturel local très fourni. À partir de cette réponse, il serait pédagogiquement judicieux au niveau 1, que ce soit le maître qui introduise et explique totalement la leçon.

2. Eléments culturels enseignés

À la question adressée aux maîtres visant à connaître les éléments culturels enseignés, ils répondent qu'à ce niveau, il s'agit des contes, des proverbes, des devinettes, des chants et des danses.

Ayant trouvé ce contenu insuffisant, nous leur avons demandé d'y ajouter la généalogie, les récits et une initiation à l'AGLC.

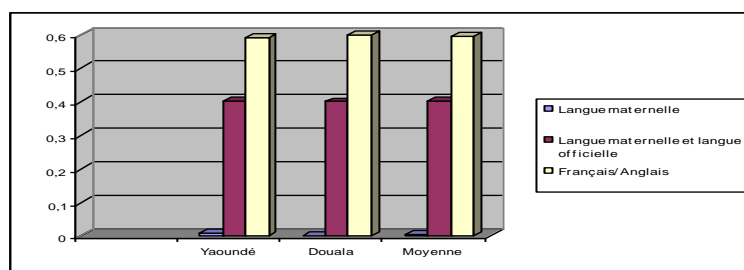
3. Langues

Suite à la question « Quelle(s) langue(s) utilise ton maître pour enseigner la *culture nationale* ? » les élèves fournissent les réponses suivantes réparties dans les tableau et histogramme ci-dessous.

Tableau 101: Langues utilisées pendant les leçons de *culture nationale* (2006)

Langues	Langue nationale	Langue nationale et langue officielle	Français/Anglais
Ville			
Yaoundé	00,80%	40,10%	59,10%
Douala	00,15%	40,02%	59,79%
Moyenne	00,47%	40,06%	59,44%
Total maîtres : 3			

Histogramme 52: Langues utilisées pendant les leçons de *culture nationale*



Le maître utilise soit le français/l'anglais, soit il associe deux groupes de langues : la première langue officielle et une langue maternelle. A Yaoundé, 59,10% des élèves affirment que les maîtres préfèrent utiliser le français ou l'anglais. 40,10% des instituteurs associent les langues nationales et les langues officielles pour mener à bien leurs séances de cours. Les élèves affirment que grâce à l'emploi des langues officielles, il leur est plus facile de comprendre ce que leurs maîtres disent par traduction. Il est à noter que les LN sont associées de manière très infime dans cette répartition. C'est l'une des raisons pour laquelle, seuls 00,80% des écoliers affirment que leurs instituteurs utilisent les langues nationales et le souhaitent aussi contre 00,15% des écoliers à Douala. Les pédagogues pourraient utiliser ce pourcentage pour maximiser l'usage des langues maternelles dès le niveau 1. À Douala, 40,02% des écoliers affirment que les instituteurs utilisent les langues camerounaises et les langues officielles pour transmettre la *culture nationale* contre 59,79% des enfants qui disent plutôt recevoir leurs leçons uniquement en langue officielle.

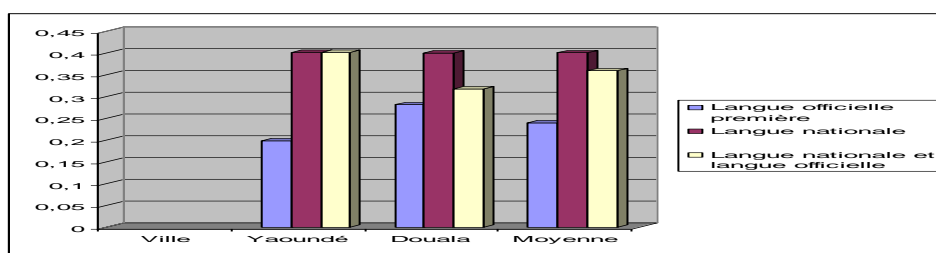
En milieu urbain, les enfants ont parfois pour langue première le français ou l'anglais. Le milieu scolaire influence d'autres élèves quant à l'utilisation des LC. C'est pourquoi, d'une manière générale, 40,06% des enfants ont remarqué que leurs instituteurs utilisent deux langues pour transmettre les leçons : les langues nationales et les langues officielles. Cependant, sur le terrain, on remarque l'emploi presque exclusif de la langue officielle, pendant la leçon de *culture nationale*. 59,94% des élèves qui affirment que les maîtres utilisent plutôt le français comme médium de transmission des connaissances. Le pourcentage est plutôt bas par rapport aux données de l'observation. Lorsque les langues nationales sont introduites, c'est pour dire la morale un conte et donner des proverbes.

Les élèves préfèrent l'utilisation de certaines langues lors de le l'enseignement des éléments culturels. Ces préférences sont déduites des réponses à la question « Quelle langue ou groupes de langues aimerais-tu que ton maître utilise pour l'enseignement de la *culture nationale* ? » et présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 102: Langues que les élèves préféreraient pendant les séances de *culture nationale*.

Langues Ville	Langue officielle première	Langue nationale	Langue nationale et langue officielle
Yaoundé	19,80%	40,10%	40,10%
Douala	28,15%	40,02%	31,79%
Moyenne	23,97%	40,06%	35,94%
Total élèves : 407			

Histogramme 53: Langues que les élèves préféreraient pendant les séances de *culture nationale*.



Les langues nationales, malgré qu'elles ne soient pas souvent utilisées, sont celles que les élèves préféreraient pendant les cours. 40,06% des élèves les préfèrent contre 23,97% des écoliers qui optent pour le français ou l'anglais et contre 27,50% des écoliers qui optent pour le français ou l'anglais. À partir de cet amour, il est facile pour l'enseignant d'introduire toutes ses leçons par les langues nationales de favoriser et d'encourager les communications orales et écrites dans les langues maternelles. En plus des langues écoutées pendant les séances de cours, les élèves aimeraient que l'usage d'autres langues soit envisagé.

Niveau 2

Les écoliers du niveau 2 devraient avoir plus d'éléments de *culture nationale* à acquérir par rapport au niveau 1. Cependant, la majorité des élèves du niveau 2 n'a débuté les séances de *culture nationale* qu'au cours de l'année académique 2004 – 2005.

1. Déroulement des cours

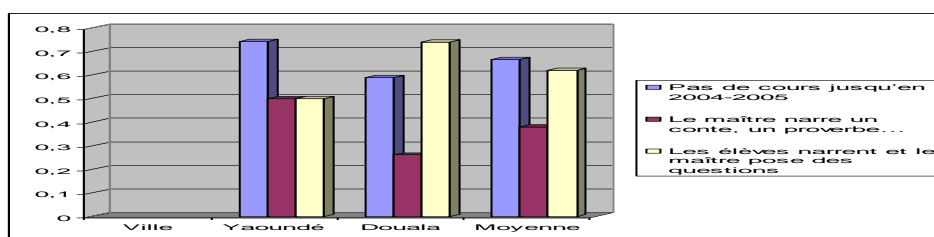
La question visent à déterminer le procédé d'enseignement de la *culture nationale* est identique à celle posée au niveau 1. La présentation également.

Tableau 103: Déroulement des séances de *culture nationale* au niveau 2

Déroulement des cours	Pas de cours jusqu'en 2004-2005	Le maître narre un conte, un proverbe...	Les élèves narrent et le maître pose des questions
Ville			
Yaoundé	74,19%	50%	50%
Douala	58,92%	26,08%	73,91%
Moyenne	66,55%	38,04%	61,95%

Total élèves : 203

Histogramme 54: Déroulement des séances de *culture nationale* au niveau 2



74,19% des écoliers déclarent n'avoir jamais suivi des séances de *culture nationale*. Les 15% restant sont ceux qui proviennent du niveau inférieur et ayant réussi à passer du niveau 1 (CP) au niveau 2. À Douala, phénomène surprenant s'observe. 58,92% des écoliers affirment qu'ils ont déjà effectué des cours de *culture nationale*. Il semblerait que les maîtres des classes CE1 et CE2 soient plus respectueux des textes de lois que leurs collègues du niveau 1 et du niveau 2. Cependant, il faut se poser la question de savoir si ces derniers connaissent ce qu'est la *culture nationale*. Grâce aux écoles du PROPELCA, le pourcentage d'élèves qui

disent avoir reçu des éléments culturels est accru. Ils en connaissent le contenu et peuvent commencer à l'écrire. Du moins, dans les classes encore ouvertes du PROPELCA. Les classes parcourues au niveau 2 dans les établissements publics ont débuté les cours de *culture nationale* à Yaoundé en 2004/2005 et à Douala en janvier 2005. En général, seuls 66,55% des enfants disent qu'ils ont débuté leurs cours après 2004.

Pour le déroulement des cours à Yaoundé, il existe une parité dans la manière de transmettre les leçons. 50% des enfants déclarent que le maître commence par la narration d'un conte ou l'énonciation d'un chant pour 50% des écoliers qui affirment que les cours reposent sur les discours énoncés par les élèves sur le chant, les contes et autres. On pourrait dire que ces classes respectent un équilibre au cours de l'enseignement. Tous les actants de la salle de classe sont pris en compte.

A Douala, 73,91% des enfants déclarent que ce sont les écoliers qui débute les séances de cours en énonçant les chants, les contes, etc. Ensuite, le maître pose des questions aux élèves pour vérifier les acquis de ces derniers et étendre la leçon à d'autres langues et horizons. Seuls 26,08% des élèves ont constaté que les maîtres débute l'enseignement en déclamant un chant, un conte, un récit.

2. Eléments culturels enseignés

Les écoliers affirment avoir appris les éléments culturels suivants :

- les contes (en LO1 surtout et quelques uns en langues locales suivi d'une traduction en langue officielle première),
- les proverbes (en LO1),
- les devinettes (LO1),
- beaucoup de chants et danses,

Les éléments culturels enseignés sont au nombre de sept. Il s'agit du chant, des contes, des récits, des danses, des proverbes, des devinettes, de la généalogie et des langues nationales.

A la question adressée aux maîtres visant à connaître les éléments culturels enseignés, ils répondent qu'à ce niveau, il s'agit des contes, des proverbes, des devinettes, des chants et des danses.

Ayant trouvé ce contenu insuffisant, nous leur avons demandé d'y ajouter la généalogie, les récits et une initiation à l'AGLC.

La transmission s'effectue dans deux groupes de langues : langue officielle (majoritairement) et langue nationale. Le tableau suivant retrace les langues utilisées pendant les séances de cours de *culture nationale*.

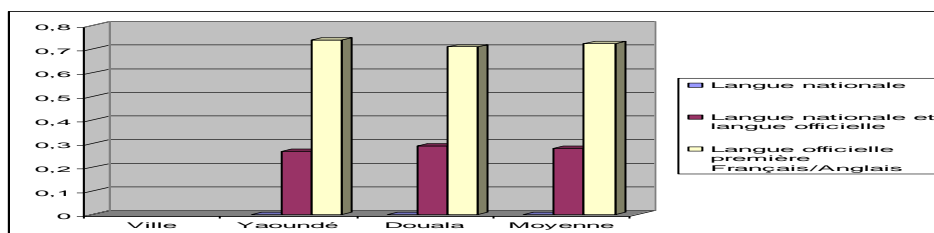
3. Langues

Tableau 104: Langues employées pendant les leçons de *culture nationale* au niveau 2

Le tableau suivant répond à la question « quelle(s) langue(s) utilise votre maître pour l'enseignement de la *culture nationale* ? LN, LN+LO ou LO1.

Langues Ville	Langue nationale	Langue nationale et langue officielle	Langue officielle première Français/Anglais
Yaoundé	00%	26,82%	73,82%
Douala	00%	29,03%	70,96%
Moyenne	00%	27,92%	72,39%
Total élèves : 203			

Histogramme 55: Langues employées pendant les leçons de *culture nationale* au niveau 2



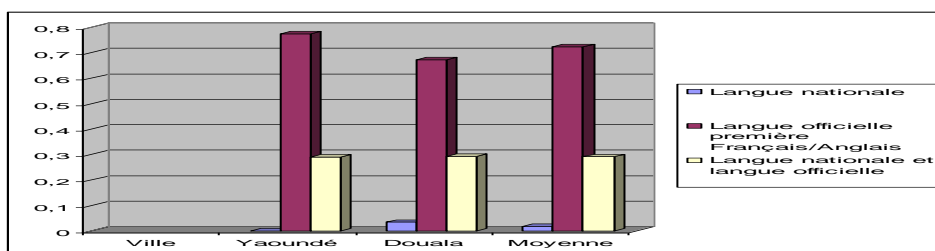
Un fait remarquable est à noter. Aucune langue nationale n'est utilisée de manière exclusive. Dans la majorité des classes du niveau 2, les séances de cours s'effectuent exclusivement en français. C'est pourquoi 73,82% des élèves à Yaoundé et 70,96% des écoliers à Douala affirment que les cours se déroulent uniquement en français. Lorsque l'enquêteur est présent dans la salle de classe, l'instituteur emploie deux langues au moins, tout en incluant la participation des élèves. Les langues utilisées sont les langues officielles premières et les langues nationales. Quand l'enquêteur est dans la cour, toutes les leçons sont en langues officielles. C'est pourquoi à la fin du premier trimestre 2004, les enfants étaient capables de chanter certains « bikutsi » en langue officielle première, de donner des proverbes et devinettes en langues officielles premières, de narrer des contes en langue officielle première.

On peut postuler que la seule chose à faire est de transférer ces connaissances culturelles des langues officielles vers les langues nationales. De toutes les langues, les élèves préfèrent les langues officielles comme le démontrera le tableau et l'histogramme ci-dessous regroupent les réponses à la question « quelle langue ou groupes de langues aimerais-tu que ton maître utilise pour l'enseignement de la *culture nationale* ? LN, LN+LO ou LO1. »

Tableau 105: Langue la plus appréciée pendant les séances de *culture nationale* au niveau 2

Langues Ville	Langue nationale	Langue officielle première Français/Anglais	Langue nationale et langue officielle
Yaoundé	00%	77,50%	29,03%
Douala	3,44%	67,24%	29,31%
Moyenne	1,72%	72,37%	29,17%
Total élèves : 203			

Histogramme 56: Langue la plus appréciée pendant les séances de *culture nationale* au niveau 2



Les langues nationales ne sont pas très appréciées au niveau 2. Seuls 3,44% des enfants aiment les langues nationales à Douala contre 00% à Yaoundé. Les enfants ne reflètent que l'attitude réfractaire de leurs parents face à l'usage des langues locales à l'école. 72,37% des écoliers préfèrent les langues officielles premières contre 1,72% leurs langues nationales. L'écart est grand. Cela démontre une fois de plus que, malgré la sensibilisation menée auprès des populations urbaines afin qu'elles intègrent les langues nationales dans leurs modes de vie, il y a un échec. Les jeunes préfèrent un enseignement bilingue. Une plus grande sensibilisation reste à effectuer afin de susciter cet amour dans le cœur des plus jeunes.

Les langues maternelles et les langues officielles bénéficient d'un pourcentage de 29,17% des élèves. Les langues nationales ne sont digérables que lorsque les personnes qui les emploient les traduisent en une langue officielle première. D'après ces réponses, de manière exclusive, les langues maternelles ne sont pas

transmissibles en milieu urbain sans traduction française ou anglaise. Excepté la langue française et l'anglais, plusieurs langues nationales sont envisageables dans le cadre d'un bilinguisme identitaire.

A la question subsidiaire « quelle autre langues que le français aimerais-tu que ton maître utilise pendant les cours de *culture nationale* ? » certains élèves de la ville de Yaoundé évoquent le désir de voir l'ewondo utilisé en première position, ensuite le bulu, l'eton et enfin le basaa. Quelques enfants ont cité également le medumba et le duala. À partir des langues que les élèves apprécient le plus, on peut établir une grille de langues utilisables dans les manuels de *culture nationale*. À Douala, les écoliers énumèrent aussi des langues. Par ordre de préférence, on a le duala, le shupamen, le basaa, le ibo, le bulu et le rikpa. Chaque enfant aimerait que sa langue nationale soit utilisée surtout lorsqu'il connaît son nom.

Le niveau 3 connaît aussi quelques restrictions en matière d'utilisation des langues nationales pendant les séances de *culture nationale*.

Niveau 3

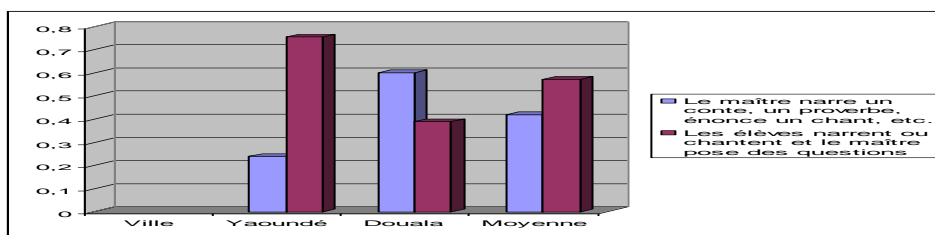
Les élèves, quelle que soit la ville, ont déjà des notions culturelles ancrées dans leurs esprits. Certains ont suivi des cours de *culture nationale*, d'autres non. À Yaoundé, les élèves du niveau 3 commencent à acquérir la discipline dès l'année académique 2003-2004. À Douala, la discipline de *culture nationale* a connu quelques difficultés pour son démarrage, mais elle est effective depuis l'année académique 2004 – 2005.

La présentation et la question sont identiques à celles du niveau 1 et 2.

Tableau 106: Déroulement des séances de *culture nationale* au niveau 3

Déroulement des cours Ville	Le maître narre un conte, un proverbe, énonce un chant, etc.	Les élèves narrent ou chantent et le maître pose des questions
Yaoundé	23,91%	75,47%
Douala	60,12%	38,98%
Moyenne	42,01%	57,22%
Total élèves : 408		

Histogramme 57: Déroulement des séances de *culture nationale* au niveau 3



À Yaoundé, 23,91% des enfants affirment que le maître dirige la leçon d'un bout à l'autre. Il énonce les chants, les contes, les proverbes, etc., les explique, pose des questions aux élèves, et résume la leçon. Le maître est le réservoir de toute la connaissance. Cependant, on remarque que très peu d'élèves affirment que les maîtres sont porteurs de connaissances culturelles et linguistiques à Yaoundé, contre 60,12% des écoliers à Douala qui disent que le maître est celui-là qui transmet toutes les connaissances. En moyenne, 42,01% des élèves affirment que tout le savoir culturel transmis pendant les séances de *culture nationale* provient du maître contre 57,22% des enfants qui déclarent que les élèves participent aussi à la production et à la transmission du cours.

La majorité de ce total de 57,22% des écoliers provient de Yaoundé. 75,47% des écoliers à Yaoundé disent participer en énonçant des contes, devinettes, chants traditionnels et traduction en langue officielle de ces éléments. Après qu'ils ont déclamé ou exécuté des pas de danse, le maître pose des questions aux écoliers afin d'éclairer et expliquer les propos par eux tenus. À Douala, seuls 38,98% des élèves participent. Les raisons émises pour leur non participation sont multiples :

- les parents ne les aident pas toujours.
- Ils ont pour langue première le français.
- Ils vont rarement au village.
- Le maître est plus âgé qu'eux, alors il lui revient de donner tous ces éléments culturels et les expliquer.

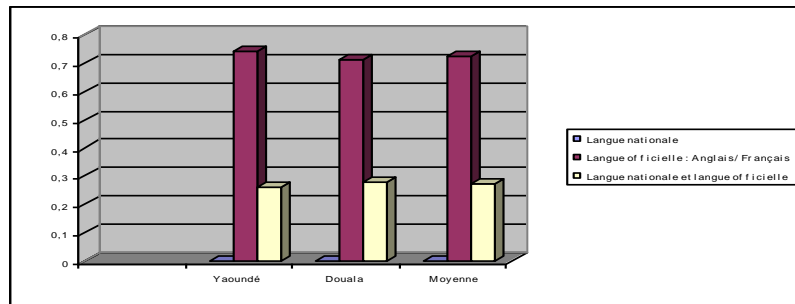
Pendant les séances de *culture nationale*, des langues sont utilisées comme dans les niveaux antérieurs. Le tableau et l'histogramme suivants résumeront celles qui sont employées. La question y relative est semblable à la question posée aux niveaux 1 et 2.

Tableau 107: Langues utilisées pendant les séances de *culture nationale* au niveau 3

Langues	Langue nationale	Langue officielle : Anglais/Français	Langue nationale et langue officielle

Ville			
Yaoundé	00,00%	74%	26%
Douala	00,00%	71%	28%
Moyenne	00,00%	72,50%	27%
Total élèves : 408			

Histogramme 58: Langues utilisées pendant les séances de *culture nationale* au niveau 3



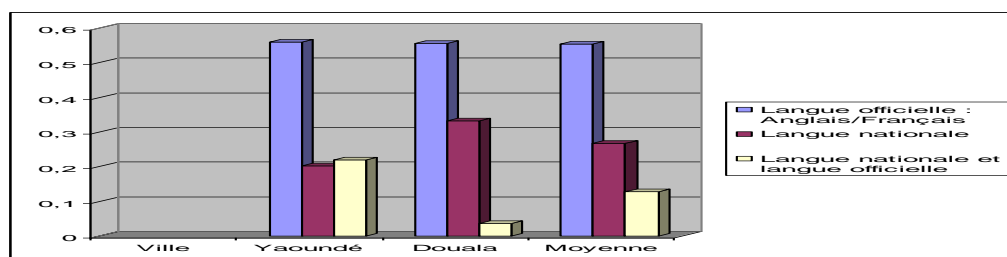
Les langues officielles restent celles que les instituteurs utilisent le plus. 72,50% des enfants en milieu urbain déclarent que leurs maîtres utilisent le français en milieu francophone (établissement monolingue francophone) et l'anglais dans les établissements bilingues (section anglophone). Les langues officielles restent prisées au détriment des langues nationales. 27% des écoliers disent que les cours se déroulent en deux langues : la première langue officielle et les langues nationales.

Le tableau et l'histogramme ci-dessous reflètent les réponses à la question : « Quelles langues aimerais-tu que le maître utilise pendant les cours de *culture nationale*? »

Tableau 108: Langue que les élèves apprécieraient pendant le cours

Langues	Langue officielle : Anglais/Français	Langue nationale	Langue nationale et langue officielle
Ville			
Yaoundé	56,05%	20,17%	21,98%
Douala	55,55%	33,33%	3,70%
Moyenne	55,50%	26,75%	12,84%
Total élèves : 408			

Histogramme 106: Langue la plus appréciée pendant le cours



Le français (surtout), malgré son pourcentage en baisse, bénéficie toujours de s faveurs des élèves. 55,80% des élèves préfèrent les séances de *culture nationale* en langue officielle. Les maîtres les utilisent tout au long du cours, sans références aux langues nationales. Par contre, seuls 26,75% des écoliers aiment l'usage des langues nationales pendant la leçon. Des deux villes, 33,33% des enfants de Douala apprécient les séances en langue nationale. Les instituteurs emploient les langues nationales pour ancrer l'écolier dans l'atmosphère culturelle traditionnelle. 3,70% des élèves à Douala apprécient l'usage d'un bilinguisme identitaire contre 21,98% à Yaoundé. Les élèves de Yaoundé préfèrent les traductions de la langue maternelle aux langues officielles, que l'usage unique des langues maternelles. L'élément traduction ne compte pas beaucoup au niveau trois. On remarque que les élèves de Douala n'y tiennent pas vraiment compte. Yaoundé considère la traduction au même titre que l'exclusivité.

En conclusion, les langues utilisées pour transmettre la *culture nationale* ne suffisent pas toujours. Les élèves de la ville de Yaoundé aimeraient que d'autres langues soient utilisées et pas seulement celles officielles. Ces langues sont : l'eton, l'ewondo, le bulu, le yemba, le ghomala, le fufuldé. À Douala les écoliers sont restés évasifs quant aux langues maternelles qu'ils aimeraient voir utilisées. Les plus courageux ont écrit le duala.

Les langues sus-citées sont celles qui sont présentes et parlées de manière récurrente dans les quartiers ou les cellules familiales. Tous les éléments culturels ont été pris en compte. À la fin de chaque année, les élèves du niveau 3 ont effectué des tests oraux et écrits sur ce qu'ils ont appris. Les maîtres effectuent des contrôles réguliers pour les compositions séquentielles, mensuelles et trimestrielles.

6.1.2. Formation des maîtres

Au cours de la pré-expérimentation, les maîtres ont réclamé des séances de recyclage pour approfondir ou apprendre l'enseignement de la *culture nationale*. Les maîtres n'ont pas été spécialement formés pour une transmission spécifique des cultures nationales en général et en langues nationales en particulier. Tous les instituteurs se basaient sur leur formation initiale acquise à l'ENI-ENIA. Mais ceux du PROPELCA ont été formés pour l'enseignement du duala et du basaa. Eux aussi ont besoin de formation pour transmettre la *culture nationale* car ils n'ont jamais été

formés pour l'enseignement des cultures associées à ces langues. Cet objectif n'était pas envisagé par PROPELCA.

Avant que le recyclage au cours de l'année 2006-2007 n'ait lieu, il se tenait des séances de travail avant chaque cours. Les maîtres et l'enquêteur se réunissaient et discutaient sur la manière de mener à bien la séance c'est-à-dire enseigner un des éléments culturels proposés, utiliser les langues maternelles pour transmettre l'élément, lire et écrire cela et se servir des langues officielles pour la traduction. Cette approche est aisée, car les maîtres sont compétents dans leurs langues maternelles et aptes dans certaines activités culturelles traditionnelles comme les contes, les devinettes, etc. En plus, ils n'avaient pas besoin de parler et d'écrire couramment soit leurs LM soit celles de leurs écoliers ou encore celles du quartier parce que tous ces milieux sont multilingues et multiculturels. Lorsqu'il s'avérait que le maître ne pouvait enseigner, un élève l'aidait en lui apportant un élément culturel. Les sorties dans les musées, une fois l'an, parachevaient l'enseignement. Remarquons qu'une seule école a accepté la sortie de ses élèves vers le musée grâce à la coopération de l'APEE.

En marge, associées aux compétences pédagogiques, les compétences culturelles des maîtres ont permis d'élaborer une méthode d'enseignement adéquate au milieu urbain et d'améliorer progressivement l'enseignement à la fois oral et écrit des langues et cultures nationales.

C'est pourquoi, les maîtres ont débuté l'enseignement oralement, avant de se lancer deux ans plus tard sur l'écriture de certains mots et courtes phrases en langues maternelles. Ils ont pu le faire grâce aux conseils reçus avant chaque cours et à la documentation qui leur avait souvent été donnée.

6.2. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DE LA *CULTURE NATIONALE*

Le modèle d'enseignement proposé aux maîtres est celui qu'ils maîtrisent depuis l'ENI-ENIA. Il a été adopté car, pour asseoir les jalons de l'enseignement en milieu urbain, il fallait partir du connu vers l'inconnu. La pratique repose essentiellement sur l'emploi de la langue maternelle dans laquelle l'école se trouve et de l'élément culturel qu'elle véhicule ; élément très important pour la transmission de la culture.

L'APCU (Approche Culturelle) qui sert d'approche didactique de l'ELMO (voir chapitre 1, cadre théorique) ne pouvait pas encore être proposée car publiée en 2007 après notre expérimentation. En plus, cette approche totalement orale et en langue maternelle semblait plutôt convenir au milieu rural homogène culturellement.

6.3. ÉVALUATION DE LA PRÉ-EXPERIMENTATION

Lorsque les maîtres ne parlaient pas la langue la plus connue dans le quartier, ils dédaignaient les cours et attendaient que la méthode soit adéquate au milieu urbain. L'expérimentation a dû s'arrêter un moment pour adapter la méthode au milieu urbain en tenant compte du contexte multilingue et pluriculturel. C'est pourquoi la méthode en milieu plurilingue a dû intégrer les langues officielles comme langues de traduction.

Les éléments enseignés sont : les contes, les devinettes, les chants, les danses, la généalogie, les jeux, le récit, les proverbes, le théâtre, l'art vestimentaire et culinaire, les tabous, les rites et les langues nationales. À chaque élément dispensé, était associé la théorie (les explications et l'origine) et la pratique. Pour la pratique, autant que faire se peut, des ateliers réunissant les mêmes cultures étaient mis sur pied.

6.3.1. Présentation des tests

Les tests concernent les contes, les proverbes et les devinettes, la généalogie, les danses et chants traditionnels, les récits et les langues nationales.

Contes

Niveau 1

- 1) Raconte un conte, mets y tous les mouvements possibles et n'oublies pas d'imiter les conteurs du village.
- 2) Traduis-le en français.
- 3) Quel en est la morale ?

Niveau 2

- 1) Raconte un conte, mets y tous les mouvements possibles et n'oublies pas d'imiter les conteurs du village.
- 2) Traduis-le en français.

- 3) Quel en est la morale ?
- 4) Ecris cette morale et sa traduction sur la copie.

Niveau 3

- 1) Raconte un conte, mets y tous les mouvements possibles et n'oublies pas d'imiter les conteurs du village.
- 2) Traduis-le en français.
- 3) Quel en est la morale ?
- 4) Ecris ce court conte et sa traduction dans ta copie.

Proverbes et devinettes

Niveau 1

- 1) Cite un proverbe dans ta langue maternelle.
- 2) Explique-le en français.
- 3) Donne l'exemple d'une devinette dans ta langue.

Niveau 2

- 1) Cite un proverbe dans ta langue maternelle.
- 2) Explique-le en français.
- 3) Donne l'exemple d'une devinette dans ta langue.
- 4) Ecris le proverbe sur ta copie.

Niveau 3

- 1) Cite un proverbe dans ta langue maternelle.
- 2) Explique-le en français et écris-le sur ta copie en français et en langue maternelle.
- 3) Donne l'exemple d'une devinette dans ta langue.
- 4) Quelle est la réponse à ta devinette ?
- 5) Quelle est la circonstance dans laquelle s'applique le proverbe ?

Généalogie

Niveau 1

- 1) Comment appelle-t-on le père de ton père ? Le père de ta mère ? Traduire tous ces mots dans ta langue maternelle.
- 2) Quel est le nom du père du père de ta mère ? Quel est le nom de sa femme ?

Niveau 2

- 1) Comment appelle-t-on le père de ton père ? Le père de ta mère ? Traduire tous ces mots dans ta langue maternelle. Est-ce que ces mots traduisent la même chose en français et en langue maternelle ? Pourquoi ?
- 2) Quel est le nom du père du père de ta mère ? Quel est le nom de sa femme ?

Niveau 3

- 1) Comment appelle-t-on le père de ton père ? Le père de ta mère ? Traduire tous ces mots dans ta langue maternelle. Est-ce que ces mots traduisent la même chose en français et en langue maternelle ? Pourquoi ?
- 2) Quel est le nom du père du père de ta mère ? Quel est le nom de sa femme ?
- 3) Dessine un arbre qui représente ta famille jusqu'aux grands-parents.

Chants et danses

- 1) Donne un chant dans ta langue maternelle. Traduis-le en français.
- 2) Quelles sont les circonstances dans lesquelles ces pas de danse et ces chants sont énoncés ?

6.3.2. Performances

À la suite de ces tests, l'évaluation de l'expérimentation sera présentée sous forme de tableaux, avec les pourcentages de performances des écoliers dans les éléments culturels énoncés. Ces pourcentages ont été établis à partir des tests administrés aux écoliers en 2006. Les éléments testés ont été les contes, les proverbes, les devinettes, la généalogie et l'écriture des langues nationales. À l'oral, il était noté : l'articulation (sur 5 points), la fluidité au cours de l'énonciation (sur 5 points), la gestuelle (sur 5 points), la rapidité dans la réponse (2,5 points) et la tenue au cours de l'énonciation (2,5 points).

Niveau I à Yaoundé

Le tableau et l'histogramme suivants exposent les performances des élèves du niveau I en *culture nationale*.

Tableau 109 Performances écrites des élèves du niveau 1 à Yaoundé

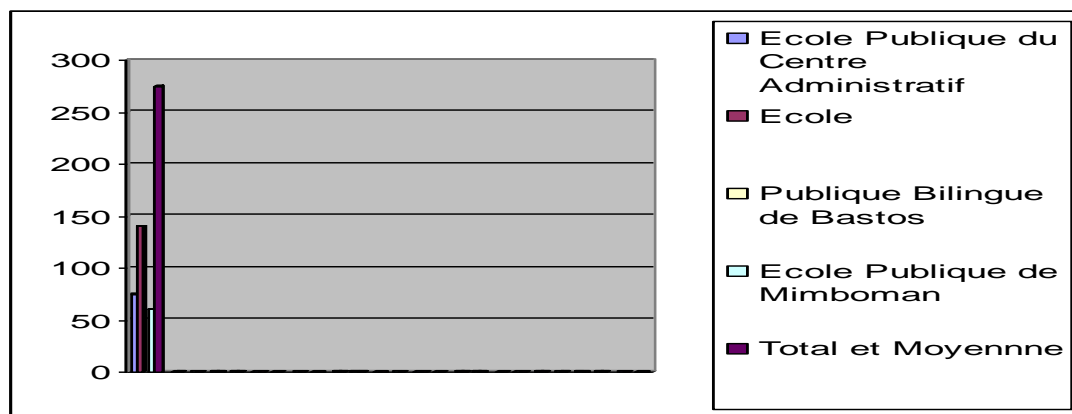
Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés	Contes			Proverbes et devinettes			Généalogie			Ecriture des langues nationales		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Publique du Centre Administratif	75	24%	51%	15%	25%	65%	10%	20 %	75%	5%	48%	50%	2%
Ecole Publique Bilingue de Bastos	140	33%	55%	12%	25%	60%	15%	25 %	65%	10%	40%	60%	00 %

Ecole Publique de Mimboman	60	30%	55%	15%	30%	62%	8%	30%	64%	6%	30%	60%	10%
Total et Moyenne	275	29%	53,66%	13,1%	20,3%	69,8%	9,8%	25%	68,3%	6,6%	44%	56,6%	8%

NB : F= faible M=moyen E=excellent

*Nombre d'élèves 140 : ce chiffre représente l'association de la section anglophone et de celle francophone à l'Ecole Publique Bilingue de Bastos.

Histogramme 59: Performance des élèves du niveau 1 à Yaoundé



D'une manière générale, les écoliers ont acquis les éléments culturels qui leur ont été enseignés pendant la pré-expérimentation. Cependant, ils maîtrisent moyennement le contenu. Au niveau I, très peu savent très bien écrire aussi bien le français que les langues nationales. Oralement, ils sont moyens quand il s'agit des contes, des devinettes, des proverbes, de la généalogie et des langues maternelles.

Niveau 1 à Douala

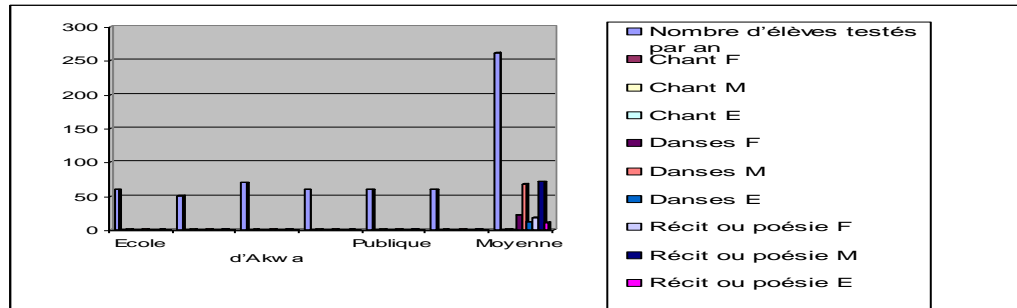
Les prochains tableaux et histogrammes produisent les éléments culturels enseignés à Douala et les pourcentages d'écoliers ayant acquis ces notions. Ils ont été testés sur le chant, les danses traditionnelles, les récits et les poésies et sur les items culturels.

Tableau 110: Performances des écoliers du niveau I à Douala

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Chant			Danses			Récit ou poésie		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Publique d'Akwa	70	20%	65%	15%	35%	65%	00%	22%	68%	10%
Ecole Privée Catholique	62	25%	65%	10%	25%	60%	15%	20%	70%	10%

de Déido											
Total et Moyenne	132	12,5%	65%	12,5%	30%	62,5%	07,5%	21%	69%	10%	

Histogramme 60: Performances des écoliers du niveau I à Douala



Comme à Yaoundé, les écoliers de la ville de Douala sont devenus plus performants avec le temps. Au final, ils savent chanter, danser et réciter. Les devinettes et les contes ont été enseignés après les tests d'évaluation de 2006 à travers le livre de *culture nationale* proposé.

Niveau 2 à Yaoundé

Le niveau 2 a plus d'éléments culturels. Ceux-ci sont exprimés sous forme de pourcentage.

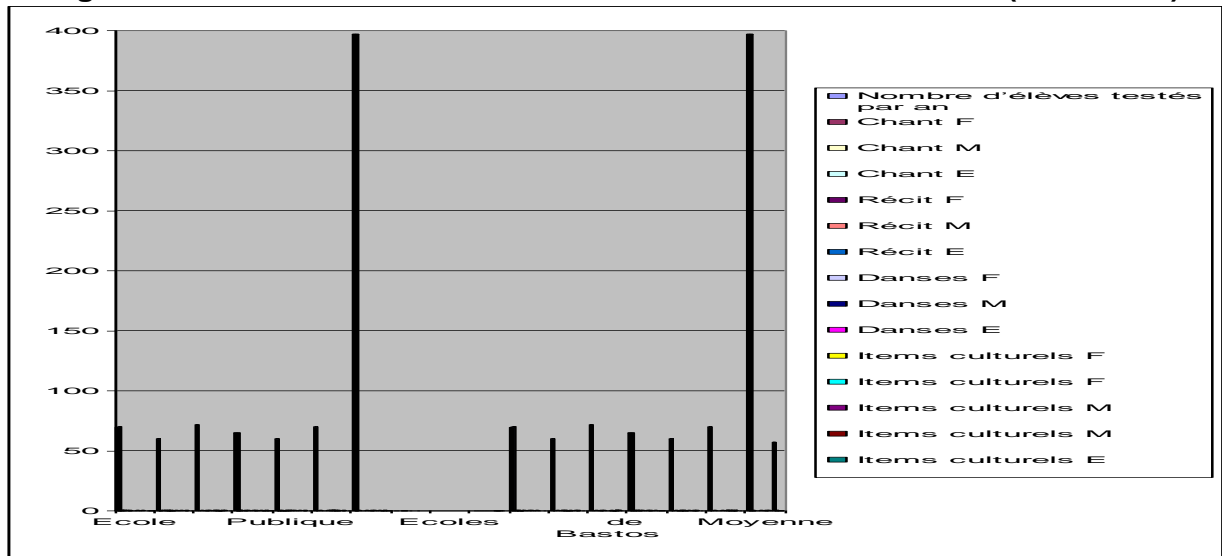
Tableau 111: Performances des écoliers de la ville de Yaoundé

Le tableau et l'histogramme ci-après font voir les différentes disciplines dans lesquelles les élèves ont été testés.

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Chant			Récit			Danses		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Privée Bilingue Fondation Tsoungui	20	44%	51%	5%	52%	45%	3%	30%	55%	15%
Ecole Publique du Centre Administratif	62	41%	55%	4%	35%	60%	5%	60%	40%	00%
Total et moyenne	84	42,5%	53%	4,5%	43,5%	52,5%	4%	45%	47,5%	7,5%
Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	contes			Proverbes et devinettes			Généalogie		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Privée Bilingue Fondation Tsoungui	20	20%	75%	5%	35%	65%	00%	50%	50%	00%

Ecole Publique du Centre Administratif	62	25%	65%	10%	38%	60%	2%	60%	40%	00%
Total et moyenne	84	22,5%	70%	7,5%	36,5%	62,5%	1%	55%	45%	00%

Histogramme 61: Performance des écoliers de la ville de Yaoundé (2004-2007)



Les pourcentages présentés montrent les écoliers ayant des performances inférieures, moyennes ou au-delà de la moyenne dans la discipline de *culture nationale*. Comme précédemment observé, les écoliers sont moyens avec 40% des élèves performants.

Les résultats sont exposés par ville et par niveau.

Niveau 2 à Douala

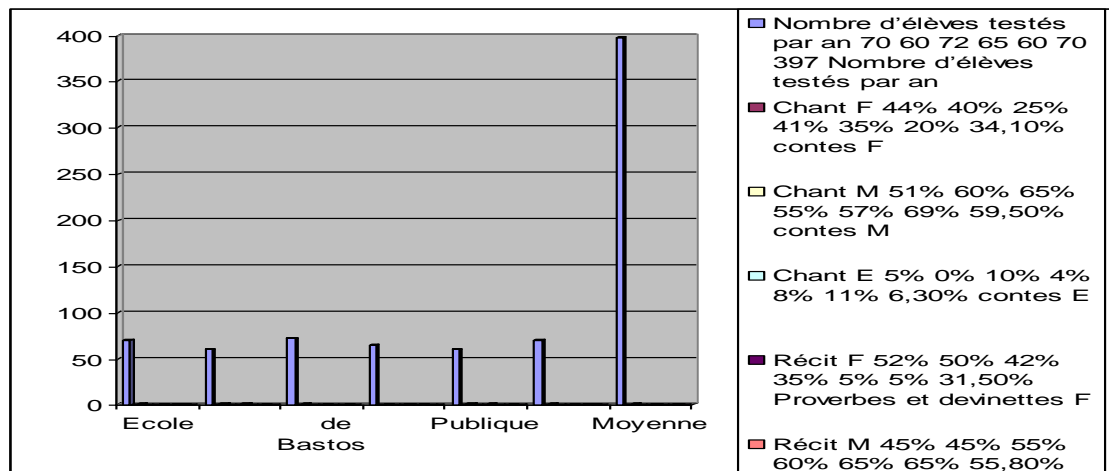
Tableau 112 : performances des écoliers du niveau 2

Le tableau et l'histogramme suivants font état des pourcentages d'écoliers performants ou non en chants traditionnel, en récit, en danses traditionnelle et items culturels.

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Chant			Récit			Danses		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Publique	61	44%	51%	5%	52%	45%	3%	30%	55%	15%
d'Akwa	60	40%	60%	00%	50%	45%	5%	20%	65%	15%
Total moyenne	121	42%	55,5%	2,5%	51%	45%	4%	25%	60%	15%

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Contes			Proverbes et devinettes			Généalogie		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole	61	24%	51%	15%	25%	65%	10%	20%	75%	5%
Privée Confessionnelle de Déido	60	15%	60%	15%	20%	77%	3%	20%	75%	5%
Total Moyenne	et 121	18,5%	55,5%	15%	22,5%	71%	6,5%	20%	75%	5%

Histogramme 62: Performances des écoliers du niveau 2



Sur certains points, les écoliers sont devenus moins brillants. Ils apprennent plus aisément les devinettes, les danses et autres points que les contes et l'écriture.

Niveau 3 à Yaoundé

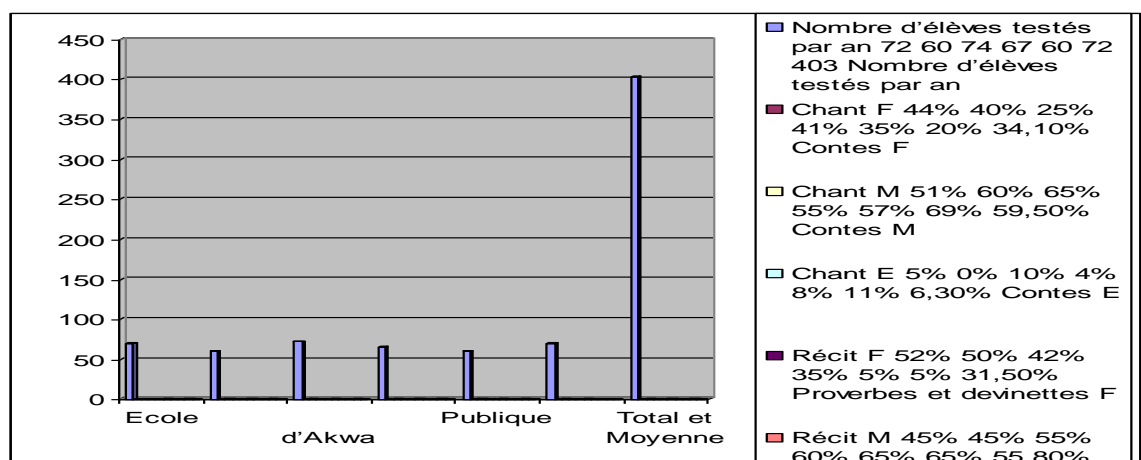
Au niveau 3, le contenu est plus étoffé et les écoliers sont plus performants. Le tableau ci-dessous présente les pourcentages d'écoliers performants dans les différents contenus enseignés.

Tableau 113 performances des écoliers au niveau 3

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Chant			Récit			Danses		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Privée Saint Aloys	60	10%	80%	10%	10%	75%	5%	5%	80%	15%
Ecole Privée Bilingue Tsoungui	60	5%	75%	20%	20%	80%	00%	00%	80%	20%
Ecole Publique Bilingue de	82	5%	80%	15%	20%	80%	00%	00%	80%	20%

Bastos	60	9%	85%	6%	15%	75%	10%	00%	80%	20%
Ecole Publique de Mimboman	60	7%	75%	18%	20%	80%	3%	00%	75%	25%
Ecole Publique du Centre Administratif										
Total moyenne et	380	6,5%	77,5%	16%	18,3%	77,5%	3%	0,8%	77,5%	21,6%
Disciplines	Nombre d'élèves testés par an	Contes			Proverbes devinettes			Généalogie		
Ecoles		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Privée Saint Aloys	60	10%	75%	5%	40%	60%	00%	35%	50%	15%
Ecole Privée Bilingue Tsoungui	60	5%	85%	00%	40%	60%	00%	30%	60%	10%
Ecole Publique Bilingue de Bastos	82	10%	87%	3%	30%	60%	10%	25%	65%	10%
Ecole Publique de Mimboman	60	12%	85%	3%	35%	65%	00%	40%	53%	17%
Ecole Publique du Centre Administratif	60	10%	85%	5%	30%	67%	3%	35%	60%	5%
Total moyenne et	380	9,1%	82,2%	4,6%	34,1%	63,1%	2,6%	32,5%	58,8%	10,3%

Histogramme 63 : performances des écoliers au niveau 3



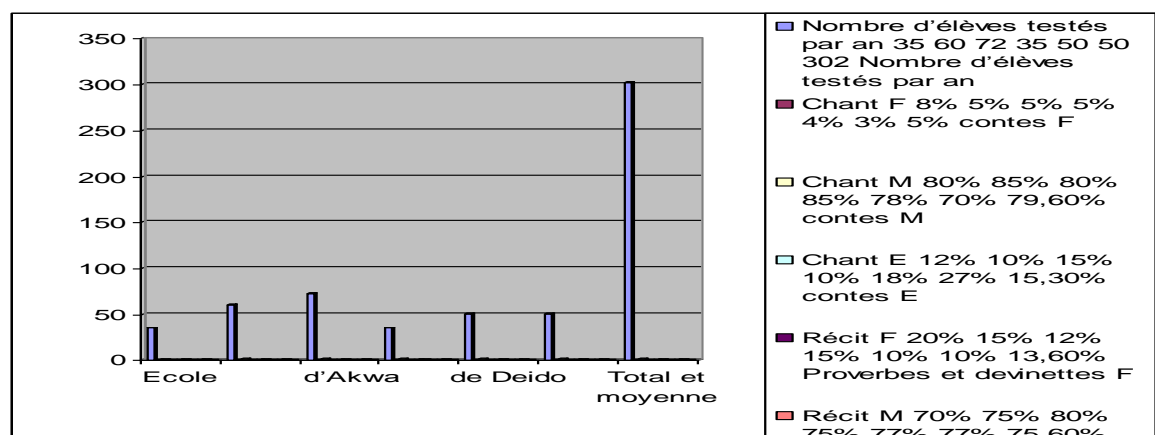
Les écoliers de la ville de Yaoundé sont compétents mais ils ne parviennent pas encore à s'exprimer couramment dans leurs langues maternelles et à écrire leurs langues maternelles ou celles des autres personnes.

Niveau 3 à Douala

Tableau 114 performances des écoliers du niveau 3

Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	Chant			Récit			Danses		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Publique d'Akwa	35	8%	80%	12%	20%	70%	10%	5%	85%	10%
	60	5%	85%	10%	15%	75%	10%	00%	85%	15%
	72	5%	80%	15%	12%	80%	8%	00%	95%	5%
Ecole Privée Catholique De Deido	35	5%	85%	10%	15%	75%	10%	00%	80%	20%
	50	4%	78%	18%	10%	77%	13%	09%	71%	20%
	50	3%	70%	27%	10%	77%	13%	5%	80%	15%
Total moyenne	et 302	5%	79,6%	15,3%	13,6%	75,6%	10,6%	3,1%	82,6%	14,1%
Disciplines Ecoles	Nombre d'élèves testés par an	contes			Proverbes devinettes			Généalogie		
		F	M	E	F	M	E	F	M	E
Ecole Publique d'Akwa	35	5%	75%	10%	43%	57%	00%	30%	55%	15%
	60	10%	80%	10%	43%	57%	00%	25%	60%	15%
	72	5%	85%	10%	30%	60%	10%	25%	65%	10%
Ecole Privée Catholique de Deido	35	10%	85%	5%	30%	65%	5%	20%	73%	7%
	50	10%	85%	5%	30%	65%	5%	30%	60%	10%
	50	9%	81%	10%	25%	72%	3%	30%	65%	5%
Total moyenne	et 302	8,1%	81,8%	8,3%	33,5%	62,6%	3,8%	26,6%	63%	10,3%

Histogramme 64: performances des écoliers du niveau 3



Tout comme à Yaoundé, les éléments culturels à expérimenter étaient plus nombreux et les écoliers apprennent plus rapidement leurs langues et leurs cultures.

Au terme de cette section, nous constatons que la pré-expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* s'est bien déroulée dans les villes de Yaoundé et de Douala. Les écoliers ont acquis des éléments culturels comme les danses et les chants traditionnels, les contes, les proverbes et les devinettes, les récits, la généalogie et les langues nationales.

Les performances moyennes des écoliers sont encourageantes car cette acquisition s'est opérée sans aucun matériel didactique.

6.3.2. Le matériel didactique

Le matériel didactique utilisé pour l'enseignement de la *culture nationale* au moment de l'expérimentation se résume aux élèves, aux compétences et aptitudes culturelles des écoliers et des maîtres. Comme en milieu rural, le milieu urbain ne dispose pas de matériel didactique pour enseigner la *culture nationale*.

À partir de cette absence, la nécessité de pourvoir un manuel de *culture nationale* s'est révélée fort importante pour la conservation des éléments enseignés et la révision des notes de cours et des traductions des termes en langues maternelles. Les cahiers, les feuilles d'OPO mis à la disposition des instituteurs ainsi que l'environnement immédiat procureraient le matériel didactique complémentaire à l'enseignement.

CONCLUSION

La *culture nationale* n'est pas toujours enseignée malgré les textes de lois qui officialisent son enseignement depuis 2002. Lorsque la discipline est enseignée effectivement, aucune méthodologie n'est élaborée ou présente pour faciliter la transmission et l'acquisition des connaissances culturelles et linguistiques, de manière orale et écrite à tous les niveaux du primaire. L'école devient ainsi la solution au problème de transmission des langues nationales.

Après la pré-expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale*, les résultats et observations des compétences et autres performances linguistiques et culturelles des élèves, des maîtres et parents d'élèves amènent à conclure que les

maîtres sont suffisamment compétents pour transmettre tous les éléments culturels nécessaires à un écolier. L'école devient la solution alternative à l'insertion de l'enfant dans son milieu socioculturel et même dans sa communauté linguistique tout en développant l'aspect cognitif de l'enfant.

L'absence d'une méthodologie et d'un manuel ne facilite pas l'enseignement de la *culture nationale*. Les maîtres s'aventurent sur un terrain inconnu et dangereux d'après eux lorsqu'ils enseignent la *culture nationale*. Ils ne connaissent ni les réactions des parents, ni celle de l'administration et encore moins celle de la population urbaine. Les performances écrites et orales des élèves seront mieux appréciées après avoir élaboré les manuels de *culture nationale*. C'est pourquoi il leur a été proposé une méthodologie d'enseignement tenant compte de tous les groupes de langues.



CHAPITRE 7 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DE LA *CULTURE* *NATIONALE*

INTRODUCTION

Enseigner c'est l'action d'inoculer des connaissances à une personne désireuse ou disposée à les acquérir. L'enseignement d'après Udo Bude (1985 : 9) :

fait partie de la culture, il reflète l'approche qu'adopte la société pour préparer la génération montante à son futur rôle de façon créative et utile afin de vivre en harmonie avec l'environnement.

L'enseignement doit convaincre de la nécessité de conserver et de protéger la *culture nationale*. Pour ce faire, les éducateurs et les concepteurs des programmes se penchent sur les thèmes relatifs à la culture afin de poser des jalons pour un meilleur

épanouissement de l'élève. Limiter la *culture nationale* à l'enseignement de l'hymne national comme les enquêtes l'ont démontré demeure incomplet.

Ce chapitre présentera les différentes étapes pédagogiques en rapport avec la culture dans les régions camerounaises. Les différents procédés et pratiques culturelles entrant dans l'éducation des enfants camerounais seront résumés pour pouvoir déterminer les éléments de la *culture nationale* à enseigner. Ces contenus sont variables d'une région à une autre et d'un établissement à un autre.

7.1. CULTURE ET ÉDUCATION DANS LES DIFFÉRENTES RÉGIONS CAMEROUNAISES

L'aspect de l'éducation traditionnelle sera entamé d'après les grandes subdivisions régionales du Cameroun. Le grand nord est constitué des provinces du Nord, de l'Extrême Nord et de l'Adamaoua. Le grand sud est composé des provinces du Centre, de l'Est et du Sud. Le Littoral sera une région qui regroupera toutes les cultures des ethnies se trouvant au bord des fleuves et le Nord - Ouest, le Sud- Ouest et l'Ouest représenteront le grand ouest.

7.1.1. Grand Sud

Dans cette sous-section, l'éducation culturelle chez les Bə́tí-fang, les Bàsàà et les gbaya sera dévoilée. Le Centre et le Sud se présentent comme une étendue géographique dans laquelle se mêlent de nombreux dialectes et ethnies.

a) Béti-fang

Plusieurs étapes démontrent de l'évolution éducative traditionnelle chez les Bə́tí-fang. Le tableau suivant répartit les différentes tranches d'âge d'acquisition culturelle et éducative au sein de l'ethnie dont le nom est Bə́tí-fang.

Tableau 115 : étapes de l'insertion culturelle chez les Béti-fang

De 0 à 5 ans	06 à 11 ans	12 à 15 ans	16 ans et plus
<p>-Naissance et imposition du nom de l'enfant.</p> <p>- Premier pas dans la cellule familiale.</p>	<p>Fille : La maman l'éduque de manière à devenir une vraie femme. Elle aide sa mère dans certaines tâches, participe aux travaux ménagers et va à l'école si possible.</p> <p>Garçon : Le père s'occupe de son éducation. Il accompagne son père dans divers travaux : chasse, pêche, pièges, construction, etc.</p>	<p>Fille : Apprentissage de la préparation et cuisson de certains mets, port du panier, rites initiatiques.</p> <p>Elle peut se marier à partir de 15 ans, et sa mère s'occupe de son éducation physique, hygiénique, sexuelle, l'informe sur le mariage et l'attitude à tenir face aux co-épouses et son mari. Elle est éduquée par la société dans laquelle elle évolue et qui l'accueillera.</p> <p>Garçon : Il passe les épreuves et s'initie à certains rites pour devenir adulte. Période réservée à l'apprentissage des plantes, du mystique.</p>	<p>Fille : Elle participe obligatoirement aux travaux champêtres et ménagers. Elle est en âge de se marier. Pas de paresse ni négligence. Elle s'initie à l'histoire du village, aux mythes et symboles de son groupe en imitant les aînées.</p> <p>Garçon : Instruction sexuelle. Mariage et début d'activité économique pour le jeune adulte.</p>

Chez les bėti-fang, les initiations à la vie et aux futures activités sont différentes dès le bas âge. L'initiation à la vie consiste à amener le nouveau-né à s'intégrer progressivement dans la société. Son intégration respecte les schèmes fixés par la société à savoir, le nom qui doit être imposé au nourrisson, l'âge pour rester avec sa mère (pour les garçons), aider dans les travaux ménagers, champêtres et autres. Toutes ces étapes respectent les prescriptions culturelles de l'ethnie bėti-fang. L'initiation à l'art oratoire est un point d'honneur dans la culture bėti-fang, chez les filles et les garçons. Malheureusement, au cours des années, cette culture de l'art oratoire tend à disparaître. En milieu urbain, les jeunes ne savent même plus communiquer en se servant des tam-tams et de la rhétorique propre à une personne qui appartient au groupe bėti-fang.

L'éducation traditionnelle vise à inculquer les valeurs morales. Les éléments généralement perpétués sont :

- Le respect qui se traduit à travers les interdictions suivantes :

Ne pas élever la voix devant les aînés, c'est-à-dire les parents, les grands frères, les oncles entre autres.

Ne pas appeler les aînés par leur nom ; ne pas voler, calomnier, désobéir ou être égoïste.

- Les langues maternelles :

Elles instruisent les enfants sur leur identité culturelle et facilitent l'avancée technologique. En plus, il existe des mots intraduisibles dans les langues indoeuropéennes. À travers elles, la *culture nationale* est transmise. L'apprenant, à travers sa langue maternelle, ne subit pas la lourdeur du système pédagogique d'une langue autre que la sienne

- La symbolique du raphia.

Le raphia symbolise la protection. Avec ses feuilles on fabrique des nattes pour le toit. Son bambou permet de confectionner des bancs, des caisses, des greniers et des lits.

- Dans les groupes qui constituent le bėti-fang, c'est une même culture qui les lie tous. Tous convergent vers le même point : le caractère sacré de l'existence humaine, qui doit être garantie et préservée à travers une qualité/mode de vie irréprochable. Ceci est le cœur de la culture beti-fang et les éléments y afférents sont indispensables à l'éducation/édification d'un être/homme/femme. Ces rudiments de la vie permettent de bannir le mépris de l'autre, l'oisiveté, le commérage et l'ennui car, cette culture, qui est en plein abandon, prônait autrefois le mérite, la hargne (positive), le courage, mais aussi le respect de la nature et des aînés.

- Les proverbes et leur interprétation.
- Les contes éduquent en mettant un point d'honneur sur la distraction.

Egalement, les contes, les proverbes, les chants, etc. sont vecteurs des leçons de vie savamment menées (enseignées à propos de l'amour, de l'habileté, la patience, l'humilité, la tolérance, la chasteté, l'étiq̄ue pour lutter contre la perversion des mœurs.

- À travers les danses, les écoliers s'initieront à la fois au rythme, au pas de danse, à l'habillement traditionnel, aux proverbes et aux tabous. Brefs, celles-ci participent efficacement à son éducation physique et morale. À l'exemple de la danse « *Ozila* » ici décrite afin d'en démontrer l'importance.

L'*ozila* est une danse initiatique exécutée chez les Fang et les Bulu. La danseuse est torse nu, zébré de blanc, rouge et noir, grelots végétaux, le bas est fait d'une jupe de fibres végétales surmontées de peaux de chats sauvages, le visage est un masque de bois orné d'un chapeau de plumes d'oiseaux et le bras gauche est muni d'un masque de bois.

L'orchestre est composée de tambours « téléphones » c'est-à-dire un tambour à membrane et des claquettes.

- Le *bikut-si*, genre musical avec des pas de danses particuliers, mettait en exergue l'état d'âme des femmes mariées ou non. Stanislas le confirme en 1969 en affirmant que depuis peu, vient de se voir employé par certains hommes ; ceux-ci en effet y trouvent meilleure matière pour leur *Mvet*, leur guitare, leur banjo, etc.

Le terme *Bikud-Si* a une origine plutôt matérielle : lorsque le soir au clair de lune, les femmes se réunissaient pour chanter, danser et se communiquer leurs idées selon une mimique et un langage connus d'elles seules, elles se livraient à des danses frénétiques et, en cadence, frappaient rudement le sol de leurs pieds : d'où le nom de *Bikut-si* (littéralement « danse frappe-sol »), donné non seulement à leurs trémoussements, mais encore à tout ce qui se disait lors de ces joyeux ébats. Les *Bikut-si* deviennent rapidement mystère de femmes.

En effet le langage de ces chants est tellement énigmatique qu'il faut, au préalable, être initié pour en saisir le fond. Bien plus, c'est un domaine aussi vaste que l'est la trame complexe des conceptions féminines, où tout un monde grouille, plein de significations initiatiques, de réalités qui se manifestent tantôt douces, tantôt amères ou révoltantes, mais toujours mystifiantes : de quoi mettre à nu toute la psychologie féminine du Sud-Cameroun.

les *Bikut-si* sont un genre littéraire initialement réservé aux femmes, mais qui,

L'*Ozila*, comme le *Mvet*, fait partie de l'antique patrimoine culturel Fang. Comme le *Mvet*, l'*Ozila* n'est pas seulement une danse. Il est une célébration liturgique. Avant d'être célébration, l'*Ozila* est une école. L'homme et la femme y passent des années pour l'initiation et l'ascèse. Ils y apprennent le mystère de la vie et de la mort ; ils y apprennent l'amour, la lutte, le travail de tous les jours, les jeux et les distractions. On y enseigne également l'histoire : celle du passé et celle d'aujourd'hui.

L'initiation à l'*Ozila* comportait plusieurs phases. On vivait des mois, voire des années de réclusion consacrées à l'apprentissage des chants, des légendes, des pas de danse, des cérémonies religieuses. Cette période était interrompue par des stages ambulants dans la suite de la coryphée, pendant ses tournées annuelles. On y révélait ses talents et son niveau de formation. L'initiation s'achevait par un concours public.

La reconstitution du répertoire des chants constitue l'un des exercices les plus difficiles. On présente une tige de fougère à la candidate. Elle doit en arracher toutes les feuilles et entonner autant de chansons différentes qu'il y a de feuilles sur la tige. C'est dire que l'Ozila, comme école, fournissait à ses disciples, une culture exceptionnellement développée.

Chaque maîtresse d'Ozila ne peut et ne veut interpréter les « tableaux » de son répertoire qu'avec son propre orchestre. Le rôle du tambour-téléphone est en effet capital : tout au long de la danse il poursuit avec le « batteur » un véritable dialogue sur lequel la maîtresse règle sa danse.

- Les rites bété tels que la cérémonie tel que le mariage, le rite « tso » pour chasser la malédiction.
- L'histoire du peuple beti-fang.

L'enseignement de la culture ressuscitera les différents aspects de la culture qui tendent à disparaître et à promouvoir ce qui existe encore à l'exemple des veillées de contes, des proverbes destinés à renforcer l'éducation des jeunes, etc.

b) Basaa

À l'origine, les Basaa viennent de la rive gauche de la Sanaga, à Babimbi. Ils ne savaient ni nager, ni fabriquer des pirogues. Selon la légende, un homme d'esprit eut la tentation de traverser le puissant fleuve muni d'une feuille, d'une herbe dont la forme rappelle vaguement une pirogue (likoogi) qui nageait sur l'eau. On pensa alors à imiter cette feuille en façonnant des troncs d'arbre découpés à l'image de cette feuille. Ces troncs d'arbre flottaient également. C'est ainsi qu'ils purent traverser la rivière et la conquête de nouvelles terres fut envisagée par ces populations.

Aussi les Basaa développèrent une éducation axée sur la forêt comme le tableau qui suit l'exposera.

Tableau 116 : étapes de l'insertion culturelle chez les Basaa

De 0 à 5 ans	de 6 à 11 ans	De 11 à 15 ans	16 ans et plus
<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de la famille et apprentissage des premiers pas (Marche). - Apprentissage des premiers mots (papa, maman) et prise de conscience sur l'effectivité des parents frères et sœurs. - Premiers jeux sur le sable et/ou par terre. - À partir de 3 ans, l'enfant commence à imiter les parents. Apprentissage de la langue et de la civilité : Bonjour, au revoir, merci. - L'enfant apprend à rendre service : puiser de l'eau, porter le bois, etc. 	<p>L'enfant reçoit une instruction de la part des autres membres de la famille (oncle, tante, cousine, etc.).</p> <p>Le jeu est capital dans l'éducation : l'enfant (garçon) construit des voitures en bambou, en boîte. La fille débute l'expérimentation de la cuisine, elle reste la compagne intime de la maman.</p> <p>L'enfant exerce des travaux champêtres. Le garçon apprend à confectionner les pièges et accompagne son père, tout comme la fille sa mère.</p> <p>C'est une période capitale pour l'éducation et l'initiation aux traditions. (Décodage des signes).</p>	<p>L'enfant connaît les amitiés. Les amis l'invitent et il tend à sortir de la maison. Les premiers signes de maturité apparaissent ainsi que se développe le corps. Premiers signes de la puberté. Premiers flirts et souvent premiers rapports sexuels.</p> <p>Les rapports deviennent conflictuels entre les parents et les enfants.</p> <p>L'enfant est souvent envoyé chez l'oncle ou la tante pour parfaire son éducation.</p> <p>Les garçons découvrent les réalités de la forêt et des eaux. (Chasse, cueillette, plantes médicinales, etc.).</p> <p>Les filles remplacent leurs mamans à la cuisine, à la pêche, etc.</p> <p>Le garçon peut déjà servir à boire aux vieux et apprendre d'eux les premières notions du « Mbok »</p>	<p>Responsabilisation de l'enfant. Initiation à la vie sociale et ouverture au monde.</p> <p>Les jeunes apprennent à vivre seuls. C'est la période de l'exode rural. Approfondissement de la tradition et de la connaissance de la nature (Mbok).</p> <p>L'enfant entre dans le cercle « fermé » des aînés. Il peut ou mieux doit faire découvrir sa fiancée/son fiancé. Il doit s'affirmer en montrant qu'il peut consommer de l'alcool.</p> <p>Le garçon peut exiger du père sa part d'héritage (parcelle de terrain).</p> <p>Le garçon assiste aux pourparlers des « dots » de ses sœurs.</p>

* Les différences ne sont pas très grandes entre l'insertion culturelle chez les Beti-fang et les Basaa. Toutes ont pratiquement une même origine et des schèmes culturels identiques.

Les locuteurs résident en majeure partie dans la province du Centre et en minorité au Littoral. Ils ont une culture proche de celle des *bati-fang*. Elle est transmise par des parents ou des personnes spécialisées dans les célébrations rituelles. On relève que les sociétés *basaa* et *béti-fang* sont des sociétés gérontocratiques dans lesquelles les plus âgés gouvernent. Ils sont ceux qui détiennent la sagesse. Les chefs peuvent aussi être des patriarches au sein d'une famille ou du clan. Sa décision est respectée mais pas obligatoirement appliquée.

Les filles et les garçons sont éduqués assez différemment car, ils n'effectueront pas les mêmes activités dans l'avenir. Les filles doivent entretenir leur foyer conjugal et les garçons, leurs familles. Même les types de jeux illustrent cette assertion. Les filles jouent tout en apprenant à cuisiner et les garçons apprennent à chasser, construire, etc. Les jeux, dans ce cas, appartiennent également au cadre éducatif ; ils renforcent les acquis obtenus auprès des parents.

En milieu rural, la chasse, la pêche, la cueillette et la médecine traditionnelle font partie du quotidien de l'initiation et de l'éducation des jeunes. Le respect des aînés est un point d'honneur qui se doit d'être perpétré. D'autres éléments peuvent être associés aux précédents à savoir :

- La langue maternelle : En apprenant la langue maternelle, il serait plus facile pour les enfants d'être intéressés à d'autres aspects culturels. Elle est tellement riche que toute la culture y relative doit être transmise à travers elle.
- La tolérance, le respect, le bien, l'identité culturelle et la fierté.
- La danse : L'origine d'un peuple peut être retracée à travers la danse. Nous pouvons citer à titre d'exemple la danse *lihongo* qui parle des origines des *Bàsàa*. Le costume est constitué d'un pagne aux couleurs vives noué autour des reins. Les instruments de musique sont le tambour d'appel (*hiku*), le tambour à membrane (*lindum*) et le tronc de bambou (*likay*). (Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et de la culture, 1969). En plus, la danse peut être un tremplin dans l'initiation des jeunes aux diverses activités de la société.

c) Gbaya

La province de l'Est appartient à la région du grand sud car, les cultures sont pratiquement identiques. Cet éclaircissement permet d'établir les distances entre ces cultures mais également de connaître les raisons qui les associent. Le tableau ci-dessous met en exergue les différentes étapes de l'insertion culturelle en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant chez les gbaya en particulier et compte pour toute la province de l'Est en général.

Tableau 117 : Etapes d'insertion culturelle chez les Gbaya à l'Est

De 0 à 5 ans	de 6 à 11 ans	de 11 à 15 ans	16 ans et plus
<p>Le nom de l'enfant ou (aa nin) est donné à l'enfant par ses parents. Le nom a toujours un sens.</p> <p>Sevrage (mbana beré). Lorsque l'enfant a déjà 1 an, 1 an et demi, il est sevré.</p> <p>Famille (zuduk) : l'enfant est inséré dans le foyer, la famille.</p> <p>Perte de ses avantages et insertion dans la communauté.</p> <p>La lignée du clan est contée à l'enfant</p> <p>L'enfant énonce les premiers mots en gbaya appris de la mère.</p>	<p>À partir de 7 ans, l'éducation s'effectue auprès du père pour le garçon. Il va à la chasse, à la pêche, au champ, pose les pièges. Il aide son père. Pour l'endurcir, on lui interdit tout ce qu'il peut aimer : viande, poisson, etc.</p> <p>La fille progresse dans l'art culinaire, l'hygiène corporelle, elle apprend en effectuant avec ses aînées.</p>	<p>Excision (Gona Godo) et initiation des filles –</p> <p>Circoncision (Zabolo) et initiation des garçons</p> <p>Ces initiations s'opèrent dans des lieux isolés dans la forêt par des personnes âgées et spécialisées.</p> <p>A leur retour, les garçons et les filles sont considérés comme des adultes et commencent l'éducation de leurs cadets.</p>	<p>- Mariage</p> <p>-Exercice des fonctions masculines ou féminines pour les garçons et les filles.</p>

Les Gbaya, population de l'Est Cameroun, ont une culture qui se rapproche de celle des populations du Sud Cameroun. La particularité chez les Gbaya est la pratique de l'excision chez les filles. Ce n'est qu'après cette initiation qu'elles sont considérées comme des adultes et peuvent enfin se marier et exercer une activité d'adulte.

Les termes appropriés à chaque étape sont en langue maternelle et les écoliers gagneraient à être instruits sur ces données à travers des contes, des récits, des proverbes, etc.

D'autres éléments propres à la culture des populations de l'Est incluent :

- Une éducation morale : les jeunes doivent être éduqués contre la délinquance juvénile, la promiscuité, l'éducation sexuelle et maintenir certaines vertus.
- Le respect : on dénote une disparition progressive du respect des aînés dans la société moderne, de l'environnement et de soi-même.
- Une acceptation de ses racines comme une identité culturelle.
- Un enseignement des langues maternelles.
- L'habillement africain en général et de l'Est en particulier.
- Les mets traditionnels.
- La danse et sa symbolique : À l'exemple du « *Mbongimbel et du Kege* », elles sont des danses initiatiques et concernent surtout les jeunes filles. Ce sont des danses de présentation des jeunes filles à l'approche de la puberté, le Mbongimbel et le Kege sont traditionnellement pratiqués dans tous les villages et tribus Mbimou et Bijuki de la Boumba-et-Ngoko.

Ministère de l'Education de la Jeunesse et de la Culture (1969 :20) :

Les jeunes filles qui participent à cette manifestation subissent tout d'abord un entraînement secret d'une durée de deux à trois mois. Pendant ce temps elles demeurent cloîtrées, sans contact avec la collectivité. Ce qui se passe durant cette longue période d'initiation reste jalousement gardé sous le sceau du secret. Quand leur préparation est jugée suffisante, le chef du village organise une grande fête qui assemble amis et voisins.

Après quelques tours de « passe-passe » exécutés par une vieille magicienne, les jeunes filles apparaissent l'une après l'autre dans leur costume de fête, les seins nus. Elles font lentement le tour de la place afin que chacun puisse les admirer, puis s'installent en cercle et interprètent ces deux danses qui autoriseront leurs admirateurs l'évaluation de leur grâce, leur force et leur gentillesse. À l'issue de la danse, les prétendants se déclarent publiquement et la soirée s'achève par des « accordailles ».

7.1.2. Grand Ouest

Sont regroupées au sein du grand Ouest, les provinces du Nord-Ouest, de l'Ouest et du Sud-Ouest. Le grand Ouest a une structuration respectueuse de la hiérarchie avec des chefferies dans lesquelles on retrouve des chefs et des notables. C'est dans cet ordre de choses que les enfants sont éduqués au cours des veillées,

des cérémonies rituelles, des conversations et lors de leurs initiations afin de devenir des hommes et des femmes du clan.

Etre admis dans l'ethnie en tant que membre productif revient à affirmer que l'on a passé avec succès toutes les étapes d'initiation et que l'on peut à son tour enseigner les bases éducatives aux plus jeunes. Ces bases passent par l'art oratoire, les savoirs liés aux activités comme l'agriculture, la pêche, la cuisine, etc. (tableau 118)

Tableau 118: Etapes d'insertion culturelle chez les Fe'efe, Ngomba et Yamba.

de 0 à 5 ans	de 6 à 11 ans	de 11 à 15 ans	16 ans et plus
<p>Imposition du nom de l'enfant juste après la naissance (une semaine). L'éducation de l'enfant est dévolue à la mère. Elle veille sur l'enfant et lui inculque de petites leçons de morale, de solidarité et de propreté. Le jeune garçon est circoncis avant l'âge d'un an.</p>	<p>Association des enfants aux travaux domestiques et champêtres. Division sexuelle de l'éducation. La fille est éduquée par la mère et le garçon est éduqué par le père. À sept ans, la petite fille est sollicitée pour les petits travaux ménagers. Elle veille avec soin sur son cadet qui est né. Elle le berce en répétant avec harmonie les berceuses enseignées par la mère. Le garçon quant à lui est chargé de débrousser la cour, ramasser du bois pour sa mère, chercher le bambou pour de nouvelles constructions. Il fabrique également de petits objets en bambou (fusil, voiture).</p>	<p>La mère est plus ferme dans l'éducation de sa fille. Cette dernière est tenue de respecter les leçons de morale, de solidarité humaine donnée par la mère. Elle ne doit pas par exemple se frayer un chemin parmi les hommes ni fréquenter les milieux publics. Elle remplace valablement sa mère comme maîtresse de maison. Son cycle d'instruction primaire achevé ou non, elle peut déjà se marier dès 14 ans. Au garçon, le père inculque les notions de vaillance et de courage. Pour cela, il est le grand compagnon de son père.</p>	<p>Le garçon est initié aux grands travaux champêtres, à la construction des maisons, des clôtures, à l'étayage des bananiers, au tir au fusil et à la chasse. Le père achète à son fils un fusil après qu'il a traversé avec succès l'épreuve de la fente d'un morceau de bois (eucalyptus ou café ayant des nœuds). Il donne aussi à son fils un emplacement pour construire sa future maison. Les jeunes garçons et filles suivent la mode, les garçons jouent aux instruments de musique (tambour par exemple) et organisent des danses au clair de lune. La jeune fille qui doit se marier entre en réclusion et la mère intensifie ses leçons. La jeune fille qui veut continuer ses études doit au préalable être fiancée à un homme</p>

	<p>On inculque aux enfants la notion de respect de l'aîné. Il ne peut appeler son nom. Les enfants aiment aussi écouter les histoires racontées par les grands-parents autour du feu le soir. C'est aussi un moment privilégié d'éducation à travers les contes, les devinettes et autres activités instructives.</p> <p>Les garçons et les filles vont à l'école et accompagnent parfois les parents au champ.</p>	<p>IL l'accompagne à la plantation, au marché, dans les promenades et s'occupe du petit bétail familial. Les leçons se font à tout moment. Parfois la vue d'un lieu de culte est l'occasion de faire une leçon. Le garçon assiste aussi son père dans tous les sacrifices aux crânes.</p> <p>Les jeunes s'organisent en classe d'âge et se retrouvent ensemble pour des randonnées et des travaux communautaires.</p>	<p>au risque de rester célibataire au terme de ses études et rater ainsi sa vocation première d'épouse et de mère.</p> <p>Le garçon, doit construire sa maison. Après cela, les parents lui cherchent une épouse car, le jeune homme marié ne doit plus vivre dans la maison parentale.</p> <p>Pour le garçon comme la fille, c'est le mariage qui libère de la contrainte paternelle et met fin à l'éducation familiale.</p>
--	---	---	---

La culture à l'Ouest Cameroun est assez différente de celle des bété – fang. C'est un système de chefferies. Le chef a un pouvoir héréditaire absolu et la population lui doit respect et obéissance totale.

Chaque groupe social est respecté car la culture inculquée dès le bas - âge le prône. Les femmes sont spécialement formées en vue du mariage et des préoccupations ménagères. Cette caractéristique est commune à la majorité des coutumes africaines. Le garçon est initié aux activités masculines et amené à exercer ses fonctions au sein de la société.

La transmission de la culture s'effectue également d'après le sexe de l'enfant. Les jeunes, dès leurs bas âges, sont formés en vue de respecter la hiérarchie et la classe sociale.

D'autres éléments sont à noter, à savoir :

- Le respect de la femme : selon « l'homme de l'Ouest », la femme en dehors de sa fonction de porteuse de vie est source de bénédiction.
- La culture de l'autosuffisance : le village Batcham étant suffisamment riche, l'homme Batcham est orgueilleux, il s'ennuie toujours ailleurs.
- L'organisation sociale (généalogie).
- La vie maritale.
- L'enseignement des herbes médicinales pouvant guérir même les maladies incurables.
- La protection par l'école des secrets. Introduire les cultures africaines tout en protégeant les secrets réservés aux seuls initiés.
- La vision de la vie à partir des causeries éducatives où les jeunes apprennent le respect et les adultes prennent conscience de leurs responsabilités face aux cadets, qu'ils sont des modèles et des guides.

La culture des grassfields est l'une des cultures qui conserve encore son originalité, son authenticité grâce à son système centralisé. On peut aussi retrouver comme axe culturel enseigné :

- Les dictons et les proverbes
- L'enseignement des mets les plus prisés et consommés dans la région
- Les jeux en langue maternelle.
- Le respect de la nature (chaque mois de l'année est donné en respectant les phénomènes liés à la nature ou aux phénomènes naturels) pour lutter contre la pollution.

- La promotion de la solidarité et de l'union familiale.
- L'inclination devant les aînés en signe de respect au cours de la salutation.
- L'intercession : aucun enfant ne demande quelque chose à un aîné sans passer par un aîné ; ceci aide à la lutte contre la corruption grâce à l'ouverture d'esprit.
- La peur des règles traditionnelles aide à mieux respecter les aînés.

- **Usage de l'eau à l'Ouest**

Pour un voyage, les parents utilisent de l'eau en signe de bénédiction notamment en donnant au futur voyageur de l'eau dans unealebasse. Cette eau peut aussi être utilisée pour les malédictions. Si une personne aimerait souhaiter quelque désagrément à une autre, elle prend un peu d'eau et la verse par terre en prononçant des incantations, mais uniquement si elle est innocente car, si elle est coupable, cela se retourne contre elle.

- **Usage de l'arbre de la paix**

L'arbre de la paix a une grande signification. Si un individu a des problèmes avec un autre et qu'il souhaite une réconciliation, il va à lui avec deux branches de l'arbre et les lui donne, après avoir reconnu ses torts.

On met aussi l'arbre de la paix sur la tombe juste après l'enterrement pour que l'âme du défunt repose en paix. Il est supposé avoir la puissance de chasser les mauvais esprits. C'est pourquoi certaines personnes le placent sur leurs portes.

Lorsqu'une femme a des jumeaux, on prend deux branches avec lesquelles on recouvre le corps des bébés pendant un moment, pour enlever l'esprit de sorcellerie qui pourrait les posséder.

N.B. On utilise toujours deux ou quatre branches de l'arbre de la paix.

- **Danses initiatiques et narratives de l'origine**

Danse Tso dans la Société Kuosi de l'Ouest « Le Kuosi est la société la plus ancienne des populations Bamiléké. IL signifie littéralement « qui sort de terre » ou « issu de Dieu ».

(Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture, 1961 :

Association purement guerrière à l'origine, cette société regroupe aujourd'hui tous les membres de la famille royale, les notables et tous les gens aisés qui peuvent payer le droit d'entrée, très lourd, exigé pour leur admission.

Même de nos jours, les nouveaux membres doivent apporter un vieux fusil de traite ou tout autre objet utilisable pendant la guerre.

Le Kuosi est mobilisé chaque fois qu'un danger menace la chefferie ou qu'un sinistre l'a frappé. Les danseurs, membres du Kuosi, se produisent une fois l'an à l'occasion d'une grande fête ouverte à tous. Ils peuvent également se produire pour les circonstances exceptionnelles telles que la mort d'un des leurs ou la visite d'un chef ami. Ils se revêtent pour la circonstance des cagoules brodées de perles et dont la plus courante figure est une tête d'éléphant. Les musiciens dont les visages demeurent découverts sont pour cette raison cachés dans une « chambre à musique » (Mvet). Quatre gardiens veillent autour de cet orchestre sacré dissimulé par de grandes pièces de batik ancien faisant partie du trésor royal. Le port de la peau de panthère est réservé aux princes. Au cours de la danse, les membres de la société qui veulent honorer quelqu'un de l'assistance lui lancent leur chasse-mouches de queue de cheval.

Nabionga : danses du nord-ouest

C'est la danse de la société Bali. Selon leurs traditions, les Bali du Cameroun font partie des ethnies Chamba, originaires de l'Est africain ayant séjourné longtemps autour du Lac Tchad, principalement à Yola. Leur installation dans leur emplacement actuel au Sud de Bamenda daterait du dix neuvième siècle, à la suite des guerres contre les Peuls.

Nabionga est le nom donné à leur danse de guerre en souvenir d'une épouse particulièrement populaire du Chef (Fon) Nyonpasi. Le caractère guerrier de la danse est souligné par la présence d'un certain nombre d'objets sacrés et à fonction magique :

- « le serpent indique que les guerriers Bali avaient le pouvoir de se transformer en reptiles pour mieux s'échapper ;
- l'oiseau-totem revêt une signification analogue ;
- unealebasse contient des herbes magiques, une autre, un breuvage.

Le magicien (Ngang-Nfu) porte à la ceinture une corne à fonction divinatoire (Ngang-Ncha) dont la consultation permet de connaître la direction dans laquelle peuvent s'opérer les retraites ou des offensives. L'apparition du magicien est toujours précédée de celle de son messager (Gwe). Par ailleurs chaque danseur est muni d'un couteau, arme de combat préférée des guerriers Bali. Danse magique, le Nabionga ne peut être exécuté que pour le plaisir du Fon ou à l'occasion d'un grand évènement.

Danse Mambang : danse du sud-ouest

Origine

Après avoir établi les frontières de l'Etat de Mankon, Forminkong, le fondateur de l'emplacement actuel, dans un effort de maintenir ces frontières, eut l'idée de faire de Mambang le moyen de récompenser et d'encourager les médecins, les guerriers, les administrateurs et les fonctionnaires de l'état dont les efforts étaient reconnus pour l'édification de la Nation, leur distribuant vivres et boissons régulièrement ; ce qui donnait au peuple l'ardeur de combattre pour la défense de leur territoire.

Membres de la société

À l'origine ne pouvaient être membres de la Société que les hommes de la famille royale, pupilles mâles et leurs descendants ainsi que d'autres citoyens Mankon particulièrement remarquables dans le but de conserver le secret de la société – Les prisonniers de guerre et les étrangers, dans aucun cas, ne pouvaient être admis. De nos jours les guerres tribales n'existant plus, le Mambang est une société comme les autres, et tous les citoyens Mankon de bonne foi peuvent en faire partie.

7.1.3. Grand Nord

Le grand nord regroupe la province de l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-Nord.

Le grand Nord a certains rituels comparables à ceux des peuples de l'Est comme l'excision des filles. Toute l'éducation traditionnelle enracine l'enfant dans sa culture et l'exerce à la pratique de celle-ci dans la langue nationale.

Les tableaux suivants illustreront les étapes de l'acquisition de l'éducation traditionnelle par tranche d'âge.

Tableau 119: Etapes de l'insertion culturelle chez les Mafa

de 0 à 5 ans	de 6 à 11 ans	de 12 à 15 ans	16 ans et plus
<p>L'enfant naît dans la société et ensuite est baptisé.</p> <p>L'enfant est porté sur le dos de sa mère de 0 à 3 ans.</p> <p>L'enfant qui tète encore s'appelle hrwa avant qu'il ne soit sevré. Après, le sevrage, il s'appelle hra (enfant). La mère est au centre de l'éducation (découverte du langage, etc.). Divers jeux dans la concession familiale. l'enfant n'a que des droits.</p>	<p>Quand il a 6 ans, l'enfant commence à être introduit dans l'univers familial, social, religieux. La mère a peu d'autorité sur l'enfant. L'autorité vient plutôt du côté de son père. C'est le tournant dans la vie du petit Mafa. Inculquer dès lors la nécessité du travail.</p> <p>Intégration du garçon dans l'activité productrice. Fabrication des objets de jeux, de chasse, piège, etc., par les garçons.</p> <p>Période des contes, des devinettes et proverbes. Il garde les chèvres ou la maison. Il apprend à reconnaître les membres du clan de sa mère et de ses grands-mères. Divers jeux (jeu de la toupie, jeu de ficelle, chants multiples, danse, etc.).</p>	<p>Apparition des caractères sexuels secondaires (11 – 12 ans), prémisses de la faculté de reproduction. Le garçon devient gola et la fille bidalay. Le nombre de tâches obligatoires s'accroît. À la morale du travail se surajoute une morale sexuelle. La phase d'apprentissage est résolue.</p> <p>On met l'accent sur le respect des aînés et autres personnes. Le mariage est autorisé seulement à l'âge de 15 ans pour les filles et un peu plus tard pour les garçons.</p> <p>Maintenant intervient l'appartenance au lignage. Manifestation de la puberté, autonomie de l'enfant. Période de crise de puberté et d'agitation.</p>	<p>Période de maturité autonome. L'accent est mis sur les valeurs (l'entraide, le respect de la personne, la solidarité, l'aide aux personnes âgées).</p> <p>Ouverture au monde, vie en coopérative, affirmation de soi, amour du travail. Intégration totale de l'enfant dans la vie sociale.</p> <p>Orientations dans le mariage et choix du partenaire.</p> <p>Préparation de la vie adulte. Participation à la gérance de la famille.</p>

Tableau 120: étapes de l'insertion culturelle chez les Giziga

De 0 à 5 ans	De 6 à 11 ans	16 ans et plus
<p>Naissance</p> <p>Après 3 jours pour les garçons et 4 jours, pour les filles, la mère présente le bébé à toute la famille et aux amis.</p> <p>Le nom est donné par l'un ou l'autre des parents.</p> <p>Allaitement : pendant deux ans.</p> <p>Le garçon vit avec sa mère jusqu'à l'âge de 7 ans.</p> <p>Il est dit dans la tradition que les jumeaux sont là pour tuer leurs parents. À l'âge de 10 ans, il faut les supprimer, soit les donner à d'autres tribus pour exorciser le sort.</p>	<p>La période initiatique va de 7 à 14 ans et elle comprend la circoncision et l'initiation. L'excision et l'initiation vont de pair.</p> <p>Le garçon est envoyé par son père ou oncle pour la circoncision selon l'ordre d'arrivée :</p> <p>Premier 'Lamido'</p> <p>Second 'Yérima'</p> <p>Dernier 'Dji'</p> <p>Formation militaire intense pendant 3 mois en brousse.</p> <p>L'éducation se déroule sous les coups de fouet, régime alimentaire draconien, etc.</p> <p>La fille est éduquée à la vie conjugale jusqu'à l'âge de 12 ans. Pratique des travaux ménagers et cuisson des repas.</p> <p>Apprendre le respect des aînés</p> <p>Recevoir les cadeaux en étant accroupie en tendant les deux mains.</p> <p>Donner de l'eau au père ou à un étranger en restant accroupie sans le regarder.</p> <p>Jouer avec les autres les filles uniquement.</p> <p>Suivre les conseils de sa mère.</p>	<p>Troisième phase initiatique chez les Gaviang (un peuple giziga) (17 ans).</p> <p>Correction des parents récalcitrants, fautifs par les enfants. Mais surtout correction des jeunes récalcitrants ;</p> <p>Les garçons peuvent enfin assister aux enterrements des vieux et aux funérailles.</p> <p>Tous apprennent les sanctions sociales et religieuses.</p>

Nous n'avons pas pu repérer la tranche d'âge qui se situe entre 12 et 15 ans.

Dans le grand nord, les garçons sont formés et éduqués auprès de leurs pères dès l'âge de six ans. Les filles naissent auprès de leurs mères et y grandissent tout en acquérant les éléments culturels qui les aideront à mieux gérer leurs foyers conjugaux.

Il y est aussi enseigné :

- Les éléments du mariage traditionnel.
- Comment converser avec ses parents, comment solliciter quelque chose de leur part.
- Les noms des animaux en langue maternelle.
- Les cérémonies rituelles comme les mariages, la naissance des enfants, la fête de la récolte.
- Le « *Semtende* » c'est-à-dire la pudeur, le fait de se comporter en responsable devant la société et ne pas agir de manière à altérer son image, celle de sa famille et de toute sa contrée.
- Le « *mujal* » c'est-à-dire la patience est très recommandée chez les peuls. C'est pourquoi un proverbe affirme que : « *mujal defan hayre* » : la patience fera cuire une pierre.
- Le « *pulaalaa* » l'éloignement de l'oisiveté voudrait que tout le monde travaille pour gagner sa vie.
- Le « *soynde kohywa, soynde laataago* » le fait de ne pas travailler c'est le fait de ne pas exister.
- La sagesse: « *Mara himma tooka ba asana ta dim-mba ba hooseere mara mujal ba ijgeeloba ladde* ». Une sagesse haute comme la voûte céleste. La stabilité d'une montagne.

Le nord Cameroun se caractérise par une éducation et une culture sexistes. Les garçons ont une formation spéciale, y compris la circoncision. Les filles se forment à des tâches ménagères et s'apprêtent à subir l'excision.

Danses rituelles Fali

Profondément religieux, les Fali croient en un Dieu unique auquel ils sont liés par des ancêtres sacrifiés. Après la mort, selon leur croyance, l'homme quitte sa dépouille pour gagner les enfers où, réincarné, il deviendra un être immortel jouissant d'une éternelle jeunesse dans un paysage aimable et fertile. Le rituel funéraire des Fali dont aucun détail n'a été modifié au cours des temps est donc d'une importance

considérable, puisqu'il représente le passage du monde des vivants à celui des morts, du profane au sacré.

Mais en quoi consiste cette danse funéraire Fali ? Dès l'annonce de la mort, parents et amis viennent saluer le plus proche parent du défunt et jettent sur le corps exposé des bandelettes de coton.

Après un chant funéraire, le mort est livré aux forgerons qui l'enveloppent de ces bandelettes à la façon d'une momie, tandis qu'à l'extérieur – sur scène -, s'organisent deux danses rituelles. La première est accompagnée par de longs sifflets en écorces ; la seconde par de petites flûtes de bois à entaille et chanfrein, appelée Nding par les populations du Sud-Cameroun. Les tambours sacrés symbolisent le principe mâle et le principe femelle. Des jeunes gens brandissant les trophées de chasse du défunt forment autour du cercle des premiers danseurs, un deuxième cercle tournant en sens inverse, afin que l'équilibre fondamental du monde mystique, mâle et femelle dans son essence, ne soit point perturbé

(Ministère de l'Education, de la Jeunesse et de la Culture, 1961 : 75)

Un des moments essentiels du rite est marqué par l'élévation et la sortie du tambour femelle, porté par le chef. C'est l'instant dramatique où chaque membre de la collectivité saisit l'importance du tout dont il tient sa force et sa vie : l'un des principes vitaux s'étant éloigné, la danse demeure paralysée et ne pourra reprendre qu'à son retour.

Enfin au coucher du soleil, un silence profond succède au tumulte. Les tambours battent et le mort apparaît, assis, le corps entouré de bandelettes, les pieds et les mains découverts. Des proches parents placent sur la pointe d'un poignard un fragment de la plante sacrée, la font tourner autour du cadavre et autour de leur corps et la jettent au loin avec les maladies qu'elle emporte. On procède ensuite aux ablutions rituelles au vin de mil. Puis un parent place entre les jambes du défunt la pierre sacrée représentant l'ancêtre du lignage.

La trompe résonne à nouveau, le mort est descendu dans son tombeau que l'on ferme d'une poterie percée d'un trou d'où son âme pourra s'évader en laissant sa dépouille terrestre.

7.1.4. Littoral

Les peuples du Littoral sont issus de la côte. C'est pour cette raison que leur région a été isolée car, les enfants sont plus éduqués à la nage, à la pêche, bref à tout ce qui de près ou de loin touche à l'eau.

Tableau 121 : Etapes d'apprentissage chez les duala

De 0 à 5 ans	De 6 à 11 ans	16 ans et plus
<p>Naissance</p> <p>Après quelques jours la mère présente le bébé. La durée est indéterminée.</p> <p>Le nom est donné par l'un ou l'autre des parents.</p> <p>Les deux parents assurent l'éducation de leur enfant.</p>	<p>La période initiatique de s'étale de 06 à 14 ans. La circoncision et l'initiation à l'eau en sont les principales caractéristiques.</p> <p>Le garçon est envoyé par son père ou oncle pour la circoncision afin que son fils puisse subir les rites d'initiation.</p> <p>Formation et initiation à la nage, la pagaie, la pirogue, la pêche, etc. L'initiation au respect des divinités de l'eau.</p> <p>La fille est éduquée à la vie conjugale jusqu'à l'âge de 12 ans environ. Elle pratique des travaux ménagers et la cuisson des repas. Elle doit apprendre à respecter les aînés, partager les jeux avec d'autres filles.</p> <p>Elle doit également apprendre à pêcher et à sécher le poisson et surtout écouter sa mère.</p>	<p>Correction des parents récalcitrants, fautifs par les enfants. Mais surtout la correction des jeunes récalcitrants.</p> <p>Les garçons peuvent enfin assister aux enterrements des vieux et aux funérailles.</p> <p>Tous apprennent les sanctions sociales et religieuses infligées par la société.</p>

Le littoral a une culture essentiellement axée vers l'eau. Les filles doivent acquérir certaines notions sous peine de faire piètre figure dans la société « sawa ».

L'aspect le plus important de la culture sawa est le port du sanja ou pagne. Dès que l'enfant est autorisé à le porter, il apprend à le nouer de différentes manières. Il acquiert également l'histoire qui entoure le sanja. Elle débute avec l'esclavage. Les hommes capturés comme esclaves le portent pour s'en servir comme d'un cache-sexe. Ils l'appellent alors ekanja ou sanja bakweri, ce qui signifie pagne d'esclave.

Le port du pagne se développe. Certains le porte jusqu'aux genoux tout en le nouant autour des hanches. Cette tenue préférée du roi King Bell se révèle appropriée pour aller en guerre. Le sanja permet le déplacement facile et rapide des guerriers. Le sanja ebanga lui, se porte par les dignitaires lors des grandes cérémonies. Il se caractérise par des nœuds aux côtés avec un bourrelet abdominal. Les nœuds de côté peuvent servir de garde-manger et de porte-monnaie au cas où la cérémonie devrait mettre un peu plus long. Il est également porté lorsque les enfants sont circoncis. Ils arborent le sanja makata. Il est aussi pratique pour les femmes qui allaitent leurs bébés.

Le sanja est à l'origine du kaba ngondo. Les jeunes filles célibataires le nouaient sous les seins afin que les hommes puissent les apprécier et demander leurs mains. Mais la femme d'Alfred Saker, jalouse de ces jeunes filles qui rendaient visite à son mari, décida de coudre des tuniques immondes qui cacheraient les seins des jeunes filles. Celles-ci étaient très larges et sa couture nécessitait beaucoup de tissu. C'est cette tunique qui a donné naissance au kaba ngondo. (CRTV-Douala, 2003)

Au terme de cet aperçu sur l'éducation traditionnelle au Cameroun, on peut conclure que la culture traditionnelle se résume au respect des aînés, des divinités, de la nature, de la hiérarchie, aux rites d'initiations diverses, et à la vie en famille. Ces éléments doivent être enseignés aux enfants pour permettre une intégration culturelle et le respect des différentes cultures par les uns et les autres.

Les enfants camerounais assimilent de manière informelle les coutumes de leur groupe culturel, sans l'intervention de l'école. Toutes les activités liées à la culture locale sont pratiquées dans les milieux homogènes. Les méthodes actives d'enseignement de la culture facilitent la croissance à la fois morale et physique du jeune, parce qu'elles l'invitent à faire preuve d'assimilation des connaissances acquises au cours d'activités qui l'obligent à l'expression spontanée et à la recherche de l'initiative.

L'extension de la famille aux pères (oncles, grands oncles, etc.), mères (tantes, marraines, etc.) et sœurs (cousins, frères, sœurs, etc.). Tous les aînés ont la même autorité que les parents légitimes. On peut aussi hériter de son oncle ou de sa tante. À sa naissance, l'enfant peut porter le nom de son oncle et être adopté par lui au point de lui appartenir légitimement. Il a sur sa pupille un droit de protection et d'assistance obligatoire.

La culture d'une personne se développe et se consolide tout au long de son éducation socioculturelle. La culture transforme peu à peu les locuteurs d'une communauté linguistique donnée sur le plan intellectuel et social. L'assimilation des notions d'ordre intellectuel influe sur la manière de réfléchir, de juger, de penser ou même de sentir.

L'insertion culturelle se bâtit autour d'une communauté. Malgré que la tradition soit encore vivace dans certaines régions du Cameroun, le modernisme, la religion et le métissage des cultures altèrent certains éléments culturels. Les rites, les mariages, les funérailles entre autres ne se manifestent plus et ne sont plus respectés de la même manière.

7.2. COMPOSANTES CULTURELLES À ENSEIGNER

Les composantes culturelles à enseigner sont multiples. Elles proviennent des éléments transmis au cours de l'éducation de l'enfant et des éléments proposés par différents chercheurs et aménageurs des programmes scolaires. Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu les éléments culturels préalablement énoncés par d'autres chercheurs avant de situer ceux retenus.

7.2.1. Éléments culturels

Les contenus d'enseignement doivent être conformes à ceux exigés par le MINEDUB. Il est à noter toutefois quelques modifications afin que les contenus correspondent à la culture camerounaise.

Udo Bude (1985 :226) propose des activités culturelles intégrables dans l'enseignement de la *culture nationale*.

- 1) Raconter des histoires, des contes, des légendes, etc.
- 2) Chanter des chants locaux.

- 3) Danser des danses traditionnelles.
- 4) Réciter des proverbes et des devinettes.
- 5) Collectionner des ustensiles, des outils et des œuvres d'art traditionnels.

Ces exercices sont pratiqués en langue maternelle et Udo Bude (1985 :265) précise que « *les chants locaux sont également très populaires dans les écoles primaires et servent notamment à motiver les enfants à différentes fins.* »

Dans le cadre de la Journée Nationale de la Jeunesse célébrée tous les ans au Cameroun, les enfants des écoles primaires présentent des danses traditionnelles et les meilleurs enseignants sont récompensés.

La scolarité commence directement par le primaire (SIL) en milieu rural. Notons que scolarité et enseignement sont deux notions distinctes. La différence réside dans le fait que :

alors que l'enseignement urbain s'aligne sur une culture « étrangère » à l'enfant, le premier cycle rural fait germer dans l'esprit de l'enfant la conscience culturelle de la société où il vit. Les aspects culturels du simple salut qui met strictement l'accent sur le « respect des anciens » par exemple est enseigné et assimilé facilement par les enfants ruraux, aspect qui brille par son absence dans les écoles maternelles et les jardins d'enfants des villes.

(Udo Bude, 1985 :15)

Tadajeu et Mba (2000) présentent quelques aspects comme éléments culturels. Ils sont :

- le dessin et peinture
- les danses
- les chants traditionnels.

Quant à Gfeller (2000), elle en retient trois :

- les genres littéraires (proverbes contes, devinettes)
- l'instruction civique (la politesse)
- l'histoire.

Le MINEDUB quant à lui subdivise la discipline en trois grandes parties.

Les intitulés de la discipline varient du niveau 1 aux niveaux supérieurs. Au niveau 1, il s'agit de la « Musique, Danse et Culture nationale ». Aux niveaux 2 et 3, il est question de la « Musique, Chant et Culture nationale ».

La *culture nationale* est constituée des aspects suivants :

- Les jeux divers chantés et mimés ;
- les comptines et contes ;
- les proverbes ;

- les coutumes et les traditions ;
- les danses.

Chez les anglophones, nous y découvrons quatre autres aspects :

- Le théâtre ;
- le dessin ;
- les arts manuels ;
- la musique.

Assoumou (2007) fait état de l'oralité. Nous avons les contes, les berceuses, les chantefables, les épopées, les danses traditionnelles, les devinettes, etc.

L'enseignement est une activité culturelle. La culture est la mémoire collective des moyens appliqués par les peuples pour traiter les problèmes communs. L'enseignement contribue à préparer la future génération à cette tâche. C'est pourquoi l'enseignement doit convaincre de la nécessité de conserver et de protéger l'environnement naturel. Les éducateurs et concepteurs des programmes doivent s'assurer que l'école se penche suffisamment sur la culture et l'environnement et jette les bases d'un épanouissement futur de la culture dans l'esprit de l'enfant.

7.2.2. Composantes culturelles proposées

Les études culturelles n'étant toujours pas approfondies, nous ne manquerons pas d'associer aux aspects culturels proposés précédemment, d'autres nécessaires à la bonne éducation des élèves. D'après Omaggio (1993 : 361) :

The area of what constitutes culture is poorly defined and courses offered in universities on culture and civilisation generally lack a foundation in theory and research. As long as there is such a lack of adequate research, it is very difficult to develop a cultural syllabus of quality. Some improvisation is inevitable, and only gradual improvement, as data base grows, can be expected

La culture d'un peuple s'exprime généralement par diverses activités : chants, danses, vêtements, habitudes alimentaires, art, coutumes, etc. Il faut néanmoins noter que certains aspects de notre culture ne devraient pas être transmis à l'exemple de l'excision.

1) Langues nationales

L'un des aspects le plus important à enseigner est la langue nationale. Ce terme a déjà été défini.

Paul Biya (1987 : 117) : promeut la langue à travers la *culture nationale* en affirmant :

Au niveau ethnique, il faut encourager le développement de toutes les langues nationales, véhicules privilégiés 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 internationale au grand bénéfice de la collectivité. Il convient donc de laisser épanouir toutes nos fleurs linguistiques, phase historique, nécessaire et indispensable à la confection du bouquet culturel national. L'option est ainsi prise pour l'intégration de chaque Camerounais dans sa communauté ethnique par le biais de sa langue maternelle, étant entendu qu'elle n'est qu'une étape stratégique pour une meilleure intégration dans la communauté nationale : l'on ne sera descendu au fond de sa personnalité ethnique que pour en remonter avec ce que l'ethnie détient d'excellent et dont la nation entière doit bénéficier à travers les langues nationales officielles.

Mendo Ze (2001 : 204) affirme que :

tout le monde le sait, une langue est l'expression d'une culture. La langue véhicule toujours des valeurs identitaires comme indicateurs des pratiques ou révélateurs des us et coutumes d'un peuple, d'une communauté. La langue est l'expression la plus vivante de l'autochtonie et du patrimoine.

Les écoliers doivent apprendre la langue aussi bien dans son état oral qu'écrit. L'oral, afin de pouvoir énoncer un discours lié à la culture en langue maternelle et la rédaction, pour l'écrire et le conserver dans le cahier. Les deux aspects sont indissociables car ils contribuent à la bonne transmission de la culture.

L'instituteur est encore plus concerné par l'enseignement des langues, car c'est à lui qu'incombe le devoir d'enseigner la transcription des aspects culturels à retenir dans les cahiers.

Les langues nationales sont utiles car sans elles, une *culture nationale* ne peut être décemment transmise et les écoliers à la fin de l'année ne sauraient prétendre à un enracinement culturel camerounais. Les langues officielles jouent un rôle de médiateur à travers la traduction.

2) Chants

Ils font partie intégrante de la *culture nationale*. En Afrique, les leçons, les enseignements, les plaisanteries et beaucoup d'autres choses se déroulent à travers

le chant. Le chant est tout un art dans lequel les émotions, les idées et même les prophéties y sont mêlées et énoncées.

Il sera enseigné non seulement le chant folklorique camerounais mais aussi celui français et anglais. On n'éduque pas l'écolier afin qu'il soit xénophobe, mais pour qu'il puisse communiquer et s'ouvrir aux cultures qui lui sont étrangères.

Comme composante du chant, nous aurons les berceuses, les comptines, les chants des jeux, les chants tirés des chantefables, les chansons des rondes et les chants en liaison avec les notions de solfège.

Les chants folkloriques occuperont 80% du temps imparti au chant et les chants étrangers 20%. Ils seront traduits en langue officielle première et vice-versa pour les chants en LO qui le seront en une LM, de préférence, celle de la région dans laquelle se situe l'établissement.

3) Danses

La danse est une expression corporelle de l'émotion ressentie à l'écoute d'une musique. Plus clairement, la danse est une suite de mouvements cadencés du corps au son de la musique.

Pour pouvoir danser, il faut maîtriser le rythme. Le rythme est la cadence du chant ou de la musique. Il peut être à 2, 3 ou 4 temps. C'est pourquoi, l'élève doit apprendre les rythmes à 2, 3 ou 4 temps avant de se lancer dans l'apprentissage des pas de danse avec les pas rythmés.

Les danses à enseigner suivent les rythmes transmis. Les danses représentent les différentes régions du Cameroun à savoir le grand Nord, le centre et Sud, le Littoral et le grand Ouest.

Au fil des ans, les éléments à enseigner sont approfondis. On peut aller des régions aux différentes provinces, des provinces aux Départements jusqu'aux ethnies si possible. En plus, l'origine de la danse est élucidée, les raisons et les occasions de l'exécuter sont enseignées.

4) Initiation à l'utilisation des instruments de musique locaux

Les élèves ne connaissent pas toujours les instruments de musique locaux. C'est l'occasion à saisir pour les montrer aux écoliers en prenant soin de leur expliquer leur provenance et leur utilisation.

Utiliser un tam-tam au centre ou à l'Ouest n'est pas semblable. De même, les noms et les formes diffèrent. La transmission de ces connaissances est très utile pour l'édification des élèves.

Il existe plusieurs instruments de musique du Nord au Sud, et de l'Est à l'Ouest. Enseigner les particularités instrumentales de chaque région enrichit le bagage culturel et linguistique des élèves.

Il est relevé comme exemple d'instrument de musique le met. Il illustre aussi bien l'utilisation de l'instrument que le chant, la musique, la danse, la poésie, les proverbes, histoires et contes qui auréolent l'art oratoire qu'il véhicule. La description du mvet est tirée de la revue du Ministère de la Culture et de la Jeunesse (1969).

Le Mvet est un terme du langage pahouin. Il désigne non seulement un instrument de musique, mais encore tout ce qui se dit, accompagné de cet instrument.

a) Instrument

Au Cameroun tout habitant de la grande forêt équatoriale le connaît : c'est une tige de bambou raphia (Oyeng) d'environ 1.50m de long. De cette tige il est détaché quatre, cinq ou six lamelles, de la grosseur des cordes de piano ; celles-ci sont accrochées à un bâtonnet à dents de scie, planté environ aux trois cinquièmes de la tige. Aujourd'hui ces lamelles en bambou sont parfois remplacées par du fil métallique, plus solide, mais dont le son est moins doux et surtout moins original. Sur le dos de l'instrument on attache en guise de caisse de résonance une ou plusieurs coupes de Calebasses. Ainsi fabriqué le Mvet, quand on le pince, émet des sons semblables à ceux de la harpe antique ou du piano.

b) Genre littéraire

Mais le Mvet est avant tout un genre littéraire. Il fait partie du meilleur folklore beti-fang et exprime la veine la plus pure de leur littérature populaire ; c'est la source la plus complète, la plus poétique de leurs traditions orales, chantées par les populations pahouines (Fang, Ntumu, Béti, etc.) de ces ethnies qui partent des bords de l'Ogoué jusqu'au-delà de la Sanaga, etc.

c) Joueur du Mvet

Il est initié qui doit surmonter un certain nombre d'obstacles. On dit de lui qu'il a « mangé le met du Mvet », c'est-à-dire qu'il a passé avec succès le concours d'initiation aux mystères du Mvet, qu'il est passé maître dans cet art sublime. Il n'est ni sorcier, ni magicien, mais il est un véritable artiste pénétré d'une psychologie

profonde. S'il lui arrive de souscrire à des sacrifices humains, c'est plus en vue de consolider son état auto-suggestif que pour des raisons basées sur des forces invisibles et occultes. Bien entendu, il possède des tabous, des formules totémiques ; mais à regarder de près, cela ne lui ajoute pas grand-chose : il a été plié aux exigences des procédés oratoires et possède le don d'une poésie féconde.

Habillé de peaux de bêtes, coiffé de plumes d'oiseaux et le corps zébré de blanc, de noir et de rouge, le joueur du Mvet. Lors d'une séance, maîtrise d'un coup son auditoire, quelque grand soit-il. Comme on l'a reconnu, il est un « Homme-Orchestre » ; il réalise à lui tout seul l'imaginable d'un opéra abondamment riche. Il joue de son instrument, chante, danse, déclame, adoptant le timbre, les gestes et le comportement de chacun des personnages qu'il imite.

d) Origine du Mvet

L'origine du mvet est relatée par Stanislas (1969). Le Mvet, parce qu'il vulgarise les légendes et les mythes, ne pourrait avoir d'autre origine, d'autre âge que ceux de la mythologie beti-fang. Or ce monde fluide existe à partir de la formation du clan qu'il dirige dans ces préoccupations à travers les âges.

C'est l'Inde, avec ses Vedas, ses Pouranas et ses Soutras qui, depuis 4500 avant Jésus-Christ, a transcrit des contes, les a transformés, éclaircis et modifiés avant de les voir colportés de pays en pays. Mais qui a inventé le Mvet et ses épopées ? On ne saurait attribuer l'origine de l'instrument au seul peuple pahouin. En effet le musicologue allemand, le Père Marfurt, raconte qu'il a été trouvé sur des tombeaux égyptiens le dessin d'un instrument fort semblable au Mvet, et qui remonterait à 2600 avant Jésus-Christ.

Qui fut le tout premier à faire vibrer, grâce aux accords rythmés de cet instrument, cette mythologie dont les héros pleins de bravoure en même temps que de grandeur d'âme dévoilent une société éminemment structurée et un peuple fort.

Toutefois sur le témoignage oral des tout derniers siècles, nous savons que le Mvet vient des habitants du Sud du Cameroun, de ceux qui vivent dans l'épaisse forêt du Weulé-Ntem et de la Guinée. A cheval sur ces pays, le Cameroun a, les migrations aidant, bénéficié de toutes les richesses tant littéraires que culturelles enfermées dans cet art... Le premier chanteur de Mvet au sujet duquel s'accordent tous les grands joueurs modernes se nommait Efundene Mvie. Il est à l'origine d'un genre qui, depuis, porte son nom.

Ce personnage a-t-il existé ? Quand ? Où ? Qui fut son maître ? Quelle sorte de Mvet jouait-on avant son innovation ? En quoi consistait ce genre et quelle en est la différence avec les autres thèmes qui suivirent ? etc., autant de questions qui se posent et qui font l'objet de nos recherches.

e) Chœurs du Mvet

Le chanteur du Mvet agrmente toujours ses récits, par des chœurs qui comme les Bikut-Si, traduisent l'âme même du Noir face à la vie. Autant que faire se peut, nous livrons au public quelques-uns de ces chants bien que la pâleur de la traduction leur enlève beaucoup de leur aimable fraîcheur, tant il est vrai que les récits du Mvet, comme les chœurs qui les accompagnent, ne sont pas conçus pour être lus ou traduits : il faut vivre la scène et comprendre ce langage fait plus d'onomatopées que de phrases grammaticales.

5) Musique

D'aucuns pensent que la musique classique n'est pas utile aux élèves. Il s'agit là d'une affirmation qui n'est pas fondée car, les chants folkloriques en LN gagneraient à être exportés grâce à elle.

La gamme musicale devrait être enseignée de do à sol en passant par les autres gammes. Les figures et valeurs de notes, le silence, pour que les élèves apprennent à lire la musique. Afin d'approfondir ces aspects, nous notons que la gamme diatonique ainsi que les termes et signes italiens facilitent une instruction sur la rédaction et la lecture de la musique. Non seulement il apprendrait la musique, mais il réussira à l'appliquer aux chants traditionnels en langues nationales, car la musique ne se limite pas à son état classique.

6) Proverbes

Les proverbes définis par Mulyumba Wa Mamba (1973 : 4) sont :

Un énoncé (une proposition ou groupe de propositions) concis et fort condense, renfermant une sagesse populaire incontestable et tirant son origine de l'expérience empirique des sages de la société. Cet énoncé est exprimé soit en clair, soit sous une forme imagée et métaphorique.

Plus simplement, « *c'est une vérité morale ou un fait exprimé en peu de mots, ou bien une expression imagée de la philosophie pratique, ou bien une parole mémorable* ». (Dictionnaire des proverbes et maximes (1960 : 27).

Les proverbes font l'éducation des jeunes en éveillant leur esprit. Ils sont utilisés dans diverses circonstances comme lors de la narration des contes, au cours des conversations et même des jeux.

7) Contes

Le conte est un récit bref d'aventures imaginaires faisant intervenir des hommes, des animaux, des êtres imaginaires dans un environnement réel ou purement fictif.

D'après Gfeller (2000 : 178) :

Les contes distraient et en même temps aiguisent le sens de la norme concernant les relations humaines et fonctionnement du pouvoir. Ce que l'on a observé dans le comportement humain, dans la société, ressort dans les contes, avec un certain recul du fait que les personnages sont souvent des animaux. Ce genre ne se limite pas aux histoires plus ou moins naïves où d'ingénieux conteurs instruisent les hommes à travers les animaux. C'est une étude sérieuse de caractères et de mœurs où l'on fait de l'anatomie morale. Des vices y sont blâmés et ridiculisés autant que les vertus sont exaltées et leurs héros magnifiés. Ces ruses du lièvre, la sagesse de la tortue, l'habileté du renard sont opposées aux gaucheries de l'hyène, la brutalité de la panthère, etc.

Les contes sont ponctués de proverbes et de manière générale, les contes se terminent par des sentences sous forme de proverbes dans lesquelles est confinée leur moralité, de telle sorte que certains contes apparaissent comme des illustrations de proverbes, et certains proverbes des condensés de contes .

La personne qui maîtrise l'insertion du proverbe dans un conte montre qu'elle est devenue sage comme le confirme Gfeller (2000 : 178) :

On prouve que l'on maîtrise la culture et la langue en employant des proverbes dans le discours quotidien de manière appropriée. L'auditeur qui comprend les allusions exprimées par le proverbe montre à son tour qu'il maîtrise langue et culture, qu'il fait partie de « nos savants »

Il existe une étroite relation entre le conte et les proverbes. L'écolier pourrait en connaître les différences à travers la discipline de *culture nationale*. La morale d'un conte peut, en fin de compte, se transformer en proverbe et le proverbe être détaillé en conte.

Contrairement aux proverbes, les contes se déroulaient autour du feu, pendant des veillées nocturnes. Veillées qui tendent à disparaître dans les deux milieux. C'est pourquoi l'école doit être une alternative pour enseigner les contes et la morale aux écoliers.

Les contes peuvent comprendre des courts chants et s'intituler chantefables. Ces chants sont en étroite relation avec le conte qui est narré.

Ayissi Nkoa (1996 : 193) : élicite la chantefable en ces termes :

La chantefable remodèle la légende, la fable et la mythologie en théâtre toute imaginaire, faite de séquences tour à tour récitées, décrites et chantées. La plupart de nos contes sont de cette inspiration.

Les chantefables sont plus répandues que les contes. Car, elles combinent harmonieusement la mélodie et le récit. C'est pourquoi Eno Belinga, cité par Fame Ndong (1985 : 165) affirme que :

la chantefable est un genre très populaire, fort apprécié et dont l'originalité tient au fait que la littérature et musique concourent puissamment au même but. La chantefable est un récit oral de fable ou de conte mêlé de strophes chantées : le récit et la mélodie se recourent mutuellement avec harmonie

En plus de l'oral, l'élève pourra écrire les chantefables et mieux le retenir.

8) Devinettes

D'après Assoumou (2007 : 149), les devinettes sont : « *Des questions de conception poétique sous forme d'expressions métaphoriques dont on doit deviner la réponse* ».

Les devinettes sont précises et concises afin que l'enfant, par des images métaphoriques, recouvre les réponses appropriées.

Gfeller (2000 : 180) affirme que les devinettes

servent à entraîner l'esprit de l'enfant. Elles l'exercent à reconnaître les relations abstraites qui peuvent exister derrière les objets, de manière implicite, sous jacente, et qui peuvent être cause d'événements divers.

9) G

énéalogie

La généalogie permet la fixation de l'histoire de la tribu, du clan, de la famille et surtout de l'individu. La généalogie instruit l'enfant sur son origine, sur son histoire. Il l'acquiert de ses parents, de ses grands-parents ou de ses oncles et tantes.

Au Cameroun, elle peut se faire à travers des jeux, des chants ou même des devinettes.

10) Poésie ou récit

Ce sont des textes courts, relativement complexes, que les enfants déclament publiquement en prenant soin de bien prononcer les mots, d'accompagner ces mots et phrases de gestuelles appropriées et explicatives.

11) Théâtre

Le théâtre est un art dramatique. En Europe, le théâtre est né chez les Grecs à partir des cérémonies culturelles pendant lesquelles on rendait grâce à Dionysos pour solliciter plus de fécondité et pour chanter la vie. En Afrique par contre, le théâtre serait né des rites magiques qui avaient pour but d'aider l'homme à résoudre les drames de son existence. Mais l'étymologie du mot est latine et grecque : théâtre/theatron : ce que l'on voit et d'où l'on voit.

Le théâtre sera le fait de dramatiser, de mettre en scène les activités culturelles apprises afin de mieux transmettre et consolider l'enseignement.

C'est une activité créatrice, qui ouvre l'esprit de l'enfant dans l'invention des thèmes et propos éducateurs.

L'activité créatrice se produit sous forme de saynètes qui admettent la participation de tous. Bien entendu, les rôles sont distribués au préalable, mais aussi pendant la prestation [...] Les représentations sont essentiellement composées de dialogues, de chants et de danses.

Le théâtre est une activité culturelle qui permet l'éveil, l'épanouissement et la créativité de l'enfant.

12) Tabous

Les tabous sont des interdictions qui visent une éducation morale et comportementale digne de l'enfant camerounais suivant les interdictions, on évite les malédictions, les mésestimes et tous les actes irrespectueux.

Tout comme les proverbes, les devinettes et les tabous sont constitués de phrases succinctes et métaphoriques, amenant par des images une réflexion approfondie chez l'enfant.

13) Art vestimentaire

Les vêtements modernes diffèrent de ceux traditionnels. Les écoliers gagneraient à apprendre et comprendre comment les différentes tribus camerounaises s'habillent. Dans quelles circonstances portent-on tel ou tel objet. Les noms de ces objets dans la langue concernée.

La culture enrichirait ainsi les écoliers urbains qui ne savent s'habiller qu'en occidentaux ; et ceux des milieux ruraux apprendront des autres.

14) Cuisine

Les noms des mets des différentes régions sont à transmettre, comme kòki, kpèm, ndòlé, etc. Les ingrédients préliminaires culinaires, les cuissons ainsi que les cérémonies d'usage pour les manger sont des éléments que les écoliers doivent savoir. La pratique se déroulant dans la cour de récréation ou des endroits aménagés à cet effet.

15) Dessin

Le dessin d'art éveille l'esprit de l'enfant. Seuls les aînés le connaissent. Les écoliers, grâce à l'école s'épanouiront dans une activité pareille. Le dessin ne se limite pas au coloriage mais s'étend à l'expression de l'imaginaire de l'écolier.

16) Art manuel

L'artisanat, la sculpture, la décoration sont les différentes composantes de l'art manuel. Très répandus dans les villages, seuls certains privilégiés développent ces arts. L'école étendra ces connaissances à toutes les strates de la population camerounaise.

17) Us et coutumes

Les us et coutumes concernent l'éducation, les étapes dans l'éducation des garçons et des filles. Nous avons trois étapes fondamentales : la naissance, la vie et la mort.

La naissance a ses rites, l'initiation les siennes, la mort aussi. Tous ces rites éducatifs enseignés sommairement à l'écolier le rendront plus fort et mature.

Dans les traditions, certaines fabrications entrent en compte, comme celles de l'huile de palme, le beurre de karité et bien d'autres. En plus, la construction des maisons, des huttes et des cases est aussi à transmettre.

7.2.3. Composantes culturelles à ne pas enseigner

Il existe plusieurs aspects culturels traditionnels qu'il ne serait pas conseillé d'enseigner car ils véhiculent une mauvaise image de la société et pourraient susciter des controverses aux yeux du monde. En plus, certaines pratiques sont déshumanisantes et régressives vis-à-vis de l'être humain.

- L'excision : elle l'ampute de ses organes naturels ce qui dénature la femme et lui cause du tort et déshumanise par la même occasion ses auteurs.
- La relation avec les ancêtres à travers le culte des crânes car il paraît impudique de creuser un tombeau pour en retirer les ossements qui serviront de lien avec les ancêtres. D'autres appelleraient cela une profanation des tombeaux. Le culte des crânes est un domaine religieux. Il est très sensible. L'autorisation d'une pratique religieuse dans une école serait discriminatoire.
- la sorcellerie est une pratique qui relève de la magie. Nul n'en connaît les limites sinon de vrais initiés.
- Le piercing comme au Kenya avec des bijoux lourds qui pourraient nuire à la santé.
- L'usage des bijoux qui allongent le cou des jeunes filles comme en Afrique du Sud, en y ajoutant un bracelet en fer, plus lourd chaque année après son initiation (poids six à douze kilogrammes).
- Les traditions barbares comme les sacrifices des personnes au cours de certains rites infligés aux veuves et aux veufs, l'assassinat des albinos ou des jumeaux (Nord Ouest et Sud-Ouest)

CONCLUSION

Ce chapitre a fait état des différents aspects culturels introduits lors de l'éducation de l'enfant camerounais. Toutes ces étapes ont des traits caractéristiques communs à la société camerounaise. C'est pourquoi, tous les éléments culturels sont essentiels à l'évolution, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant.

Les composantes culturelles retenues découlent non seulement des éléments contenus dans différentes étapes éducatives au Cameroun, mais elles sont également

en relation avec les assertions des linguistes et chercheurs et aussi les programmes du Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Les éléments culturels retenus sont des aspects pratiques comme la cuisine, l'habillement, la fabrication des instruments de musique et d'objet traditionnel, la tradition orale à l'exemple des contes, des proverbes, des tabous, des devinettes, des chants, des danses, les us et coutumes, les récits et bien d'autres.



CONCLUSION PARTIELLE

Dans cette partie, il était question de présenter les attitudes linguistiques des populations urbaines, les compétences linguistiques et culturelles des populations dont celles des élèves, des maîtres et des parents d'élèves. À partir de l'évaluation de l'enseignement des cultures nationales, une méthodologie générale expérimentale a été exploitée dans cette partie. Ladite méthodologie sera évaluée en même temps que les manuels de *culture nationale* au cours d'un stage de recyclage dans sa troisième partie.

1. ATTITUDES DES POPULATIONS URBAINES

D'après Bitjaa Kody (2000) les attitudes des populations urbaines, particulièrement dans la ville de Yaoundé, sont négatives par rapport à l'enseignement des langues nationales. Les jeunes prônent plutôt l'enseignement des langues officielles et lorsqu'ils sont d'accord pour un enseignement des langues nationales, ils optent pour les langues telles que le duala, le basaa et le fufuldé.

Mais à la vérité, les populations urbaines ne sont pas réfractaires à un enseignement de *culture nationale*. Cependant, elles préfèrent que cet enseignement se déroule en langues nationales et en langues officielles. De la sorte, les langues officielles serviraient de passerelle entre les différentes langues nationales existant dans la salle de classe.

2. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES DES POPULATIONS

a) Parents d'élèves

Les parents d'élèves, après dépouillement des questionnaires, sont compétents dans leurs langues maternelles et dans leurs cultures. Cependant, ils jugent que l'usage des langues maternelles est préférable dans le foyer, dans les villages et entre les personnes d'une même famille. Les parents sont compétents dans leurs cultures lorsqu'il s'agit d'enseigner les contes, les danses, les chants, les jeux et les proverbes. Le contenu culturel comme les proverbes, les tabous, les rites sont moins connus de la part des parents et par conséquent, ils ne peuvent pas être transmis facilement aux élèves.

b) Elèves

Les élèves sont compétents par rapport à leur niveau scolaire et à leur âge. Au niveau I, constitué de la SIL et du CP, les élèves ne sont pas compétents dans leurs langues maternelles et en matière de *culture nationale*. S'ils ont un quelconque élément culturel, c'est le chant. Pour la langue, ils connaissent dire bonjour, je m'appelle et je parle telle langue. Les enfants du milieu urbain sont nettement moins compétents par rapport aux enfants du milieu rural.

Au niveau 2, les élèves sont plus compétents et étendent leurs connaissances linguistiques et culturelles. Ils peuvent déjà soutenir des conversations dans les langues maternelles, participer au cours de *culture nationale* en y apportant des chants en langue maternelle, des danses liées à la culture locale et de très courtes chantefables. Leurs compétences culturelles s'extériorisent un peu plus à travers les proverbes, les contes, les tabous, les danses folkloriques, etc.

Au niveau 3, les élèves âgés principalement de 10 à 13 ans, sont compétents dans leurs langues maternelles et dans leurs cultures. Ils sont à même de lire les langues maternelles si ces dernières obéissent à une orthographe déjà connue par eux. Ils aident les instituteurs à réaliser la séance de *culture nationale*. Ils pourraient participer aux cérémonies culturelles, y apporter du leur et participer également donc à la promotion effective des cultures et langues nationales.

c) Maîtres

Les langues maternelles et les cultures sont connues par les maîtres, mais ceux-ci tardent à enseigner les cultures nationales. Les raisons émises pour justifier une telle attitude sont multiples, mais deux sont à retenir :

- le multilinguisme existant au sein des salles de classe et au Cameroun ;
- les autres instituteurs n'ont pas encore enseigné la *culture nationale* et ils manquent de formation sur les méthodologies d'enseignement de la *culture nationale* et sur l'utilisation d'un manuel de *culture nationale*.

Cependant lorsqu'ils enseignent la *culture nationale*, ils utilisent surtout le français et enseignent comme élément culturel l'hymne national. Certains arrivent à enseigner quelques devinettes et quelques contes en langue maternelle. Notons néanmoins que la section anglophone a déjà mis en application l'enseignement de la *culture nationale* est constituée de l'art (les dessins d'art, les dessins, fabrication d'objets) et de quelques travaux manuels.

En conclusion, les maîtres sont prêts à utiliser leurs compétences culturelles et linguistiques s'ils sont formés ou recyclés.

3. ENSEIGNEMENT DES CULTURES NATIONALES À PARTIR DES PROGRAMMES DU MINEDUB

L'évaluation de l'enseignement de la *culture nationale* montre que les maîtres enseignent la *culture nationale* depuis le début de l'expérimentation. En utilisant la méthodologie du MINEDUB apprise à l'école des instituteurs (ENI-ENIA), ils transmettent les connaissances culturelles dans la langue officielle première et ils ne peuvent pas être le reflet de la *culture nationale*.

Les élèves préfèrent acquérir la *culture nationale* dans deux groupes de langues : les langues nationales et les langues officielles. Les maîtres enseignent principalement dans les langues officielles, à savoir le français et l'anglais. Leurs performances varient d'un niveau moyen à un très bon niveau. Cependant, il faudrait que les écoliers améliorent leurs compétences dans les langues et cultures locales. Ils sont plus compétents oralement dans leurs langues maternelles mais, la rédaction de celles-ci pose un problème. L'enseignement des cultures nationales dans les langues nationales est le moyen le plus approprié d'ancrer les écoliers dans leur patrimoine à la fois linguistique et culturel. La méthodologie d'enseignement doit aussi suivre une voie qui facilite l'insertion des langues maternelles dans le système éducatif.

L'harmonisation proposée est une étape à surmonter par le MINEDUB.

4. CONTENU CULTUREL À ENSEIGNER

Le contenu retenu et proposé repose sur les différentes activités menées dans les régions pour l'éducation traditionnelle des enfants. En plus, celui proposé par le MINEDUB doit prendre en compte de même que celui d'autres chercheurs camerounais et africains.

Logiquement, nous avons retenu les langues nationales, les chants, les danses, l'initiation à l'utilisation de quelques instruments de musique locaux, la musique, les proverbes, les contes, les devinettes, la généalogie, la poésie ou le récit, le théâtre, les tabous, l'habillement, la cuisine, le dessin, l'art manuel, les us et coutumes.

La troisième partie de ce travail retrace la méthodologie proposée, présente les manuels de *culture nationale* et la validation du produit.

A yellow scroll graphic with a dark orange border and a gradient from light yellow to white. It has a rolled-up appearance with small circles at the corners.

**TROISIÈME PARTIE :
PRODUIT ET VALIDATION**

La troisième partie de ce travail consiste à proposer un produit pour l'enseignement de la *culture nationale* et à le valider. Elle se compose de la méthodologie qui traite des différentes étapes à respecter pour la transmission des éléments culturels aux élèves par les instituteurs, des manuels de *culture nationale* à utiliser pendant les cours et d'une expérimentation finale visant à valider la proposition.

Dans cette partie, il n'est pas prôné l'enseignement des langues nationales mais celle de la culture même si celles-ci sont prioritairement utilisées pour enseigner les composantes culturelles. Ceci pour rendre l'écolier cultivé en sachant qu'

[Un homme cultivé] est celui qui possède les éléments nécessaires pour comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre afin de s'y intégrer harmonieusement et d'y prendre ses responsabilités. La culture est ouverture, liberté et création. Il convient d'inviter les adolescents [plus précisément les enfants et les adolescents] autant à la culture du passé qu'à celle du futur et celui qui, s'appuyant sur ce passé, est certain de se bâtir aujourd'hui.

(MINEDUB, 1999 : 4)



CHAPITRE 8 :
MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA
CULTURE NATIONALE

INTRODUCTION

Après avoir présenté l'environnement linguistique et culturel des écoliers et proposé les contenus de la *culture nationale*, il est nécessaire d'établir de manière détaillée la procédure d'enseignement de la *culture nationale*. À partir des résultats obtenus dans la partie précédente, le présent chapitre suivant résume les contenus de la *culture nationale* pouvant être enseignés, la méthodologie adaptée à chaque contenu, les horaires d'enseignement en passant par l'élaboration des fiches pédagogiques. Dans ce chapitre, nous ne nous contentons pas de confirmer les propositions du MINEDUB, mais de combler les vides et les lacunes observés dans la partie précédente. Lacunes causées par une absence de méthodologie d'enseignement, des contenus appropriés à l'enfant camerounais à la recherche de son identité culturelle et à l'absence totale des manuels de *culture nationale*.

8. 1. CONTENUS DES ENSEIGNEMENTS

Les contenus d'enseignement proposés sont conformes à ceux exigés par le MINEDUB. Cependant, ont été ajoutés quelques éléments liés aux différentes cultures locales (voir première partie) car les éléments retenus par le MINEDUB ne suffisaient pas pour une transmission efficace de la *culture nationale*.

Les contenus retenus sont les suivants :

- Les chants traditionnels composés des chants camerounais en langues nationales ;
- Les chants étrangers en langues française ou anglaise ;
- jeux ;
- Les danses et rythmes à la fois camerounais et étrangers (français, anglais et africains) ;
- L'initiation à la musique ;
- Les comptines ;
- Les contes ;
- Les proverbes ;
- Les coutumes et traditions.

A ce contenu proposé par le MINEDUB, nous avons ajouté les éléments suivants :

- Les récits ou poésies;
- La généalogie ;

- Les devinettes ;
- Le dessin ;
- Les théâtres ou sketches ;
- La connaissance des usages culturels ;
- L'art culinaire ;
- La fabrication des objets ;
- Les médias et multimédias.

A ces éléments, des objectifs d'enseignement sont attachés.

8.2. OBJECTIFS

Ils se subdivisent en deux groupes : les objectifs généraux et objectifs spécifiques.

8.2.1. Objectifs généraux et objectifs spécifiques

Les objectifs cités ci-dessous ne proviennent pas de ceux proposés par le MINEDUB. Après une analyse de ceux présentés par le MINEDUB et quelques chercheurs comme Toraille et al, il a été déterminé les objectifs suivants :

- Familiariser les élèves avec les éléments culturels camerounais ;
- Familiariser les élèves avec la langue nationale et la culture ;
- Familiariser les élèves avec la transcription des langues nationales ;
- Développer l'esprit d'observation chez l'enfant et la stimulation de son expression orale et écrite dans les langues officielles et nationales en vue de consolider les éléments culturels ;
- Valoriser et promouvoir l'expérimentation des cultures en langues nationales ;
- Renforcer la capacité de l'élève à exprimer oralement et par écrit les notions culturelles acquises et à transmettre ;
- Renforcer les connaissances culturelles, les traditions, les valeurs et modes de vie des autres cultures tout en les traduisant dans les langues officielles et vice-versa;
- Développer la maturité intellectuelle et la cohabitation entre les jeunes de différentes cultures et ethnies ;
- Inculquer aux écoliers l'attitude adéquate et appropriée pour utiliser les langues nationales lors d'une cérémonie, vis-à-vis de telle ou telle tribu ;

- Renforcer la capacité de l'élève à exprimer sa culture dans plusieurs langues, à comprendre celle des autres, à l'apprécier et de s'intégrer dans la culture camerounaise et dans la sienne propre ;
- valoriser les apprenants en reconnaissant la spécificité de leur statut (contexte socioculturel, générationnel, bilinguisme, etc.). À travers un outil qui leur sera spécifiquement destiné ;
- Consolider par des exercices les acquis culturels et linguistiques ;
- Développer le bilinguisme équilibré : langues nationales – langues officielles.
- exécuter l'hymne national dans une des langues nationales, en français et en anglais ;
 - « exécuter quelques chants traditionnels et étrangers » ;
 - exécuter et expliquer l'origine et les occasions des danses et rythmes camerounais et étrangers ;
 - dire la généalogie ;
 - expliquer l'habillement traditionnel ;
 - dire l'histoire de son peuple ;
 - adapter les connaissances musicales étrangères aux chants camerounais.
 - « exécuter quelques comptines » ;
 - narrer des contes en langues nationales et les traduire en langue officielle première ;
 - « citer des proverbes et devinettes du milieu » ;
 - enseigner des chants du milieu et d'ailleurs ;
 - exécuter des scènes des sketches ;
 - « organiser et enseigner des jeux » ;
 - fabriquer des objets et instruments traditionnels ;
 - utiliser des instruments de musique modernes et traditionnels ;
 - cuisiner des mets simples traditionnels
 - expliquer les coutumes et traditions camerounaises en particulier celles du milieu dans lequel il vit ;
 - « fabriquer des cahiers de morceaux choisis » ;
 - « organiser des manifestations culturelles ».

Ces objectifs sont plus clairs que ceux du MINEDUB rendus entre guillemets » et participent effectivement à la construction identitaire de l'écolier.

8.2.2. Acquisition des éléments culturels par niveau

Au fil des ans, les objectifs sont plus intensifiés et on passe de l'oral à l'écrit.

Niveau 1

- Acquisition des éléments culturels de base au niveau 1 : les contes, les devinettes, les chants et les danses folkloriques ou traditionnels, les proverbes, les jeux, les poèmes, les items linguistiques ;
- pour le niveau 1, il s'agit spécifiquement de transmettre les éléments culturels acquis, les éléments de l'alphabet des langues camerounaises ;
- Acquisition des éléments culturels essentiels (connaissance de sa tribu, généalogie de l'ethnie du peuple, etc.)

Niveau 2

- Acquisition des éléments culturels de base au niveau cest-à-dire les contes, les devinettes, les chants et les danses folkloriques ou traditionnels, les proverbes, les jeux, les poèmes, la rédaction en langues nationales ;
- Acquisition des éléments culturels essentiels (connaissance de sa tribu, généalogie de l'ethnie du peuple).
- Acquisition des éléments culturels essentiels (connaissance de sa tribu, généalogie de l'ethnie du peuple).

Niveau 3

- Consolidation des éléments culturels essentiels et acquisition des éléments culturels complexes ;
- Pour le niveau 3, renforcement des compétences culturelles : rédaction des éléments culturels en vue d'une meilleure conservation par les écoliers ;
- Acquisition des éléments culturels essentiels (connaissance de sa tribu, généalogie de l'ethnie du peuple).
- Organisation des cérémonies culturelles simples.

8.3. LANGUES À UTILISER

Il a toujours été préconisé que l'enseignement de la *culture nationale* devrait s'effectuer en langue nationale afin de mieux véhiculer les éléments culturels liés à la communauté linguistique et culturelle. Ce fait vrai est surtout applicable en milieu rural où les deux principaux partenaires dans l'enseignement, les maîtres et les écoliers,

partagent le plus souvent une même langue nationale. En milieu urbain, l'application totale de ce concept serait difficile, voire impossible, au regard des divergences linguistiques des partenaires. Comme les tableaux dans les chapitres précédents le démontrent, il peut y avoir plus de quinze langues totalement différentes au sein d'une même salle de classe.

De plus, les élèves ont généralement pour L1 le français ou l'anglais et non une langue nationale. Les langues utilisées dans l'enseignement de la *culture nationale* et dans le manuel de *culture nationale* sont les langues nationales et les langues officielles.

Dans chaque section d'enseignement, c'est-à-dire la section anglophone ou la section francophone, les langues nationales seront utilisées pour dispenser l'élément culturel en langue maternelle afin d'insérer l'enfant virtuellement dans le milieu culturel et la LO1 sera une transition entre ces langues. Elle servira à la traduction des éléments culturels, à l'explication des cours et des mots en langue nationale, etc. De la sorte, elle faciliterait l'assimilation par tous les élèves des données culturelles enseignées en langues nationales.

Il est à noter que la rédaction des éléments culturels en langue nationale est tout aussi obligatoire que celle en langue officielle première.

La traduction des énoncés de la langue nationale en français ou en anglais attire l'attention de tous les écoliers. Elle permet aussi de ne pas exclure ceux qui ne sont pas locuteurs de la langue utilisée au cours de la transmission de l'élément culturel ou au cours de la lecture du manuel de *culture nationale*.

8.4. ÉNONCÉS

L'énoncé est un texte qui exprime un jugement, qui formule un problème, qui pose une question, qui expose un résultat. Dans le manuel de *culture nationale*, l'énoncé concerne tous les textes écrits en langue nationale et en français. L'énoncé principal dans le manuel de *culture nationale* est celui réalisé en langue nationale car la culture est mieux véhiculée par la langue nationale. La traduction de l'énoncé culturel en français ou en anglais altère parfois la qualité du texte en langue nationale tout en établissant néanmoins un terrain d'entente entre toutes les langues en présence. Les énoncés oraux concernent le discours des instituteurs pendant les cours.

Les énoncés en langue officielle permettent la continuité des leçons. Ils vont des plus petits, des plus simples aux textes compliqués. À chaque niveau donc, correspond un degré de difficulté. Les discours en langue nationale demeurent simples.

8.5. ÉTAPES D'ENSEIGNEMENT DE LA *CULTURE NATIONALE*

Avant d'aborder les différentes étapes d'enseignement de la *culture nationale*, les principes didactiques auxquels les maîtres doivent s'attacher sont utiles à mentionner.

8.5.1. Bref aperçu didactique sur l'enseignement de la *culture nationale*

Les principaux principes didactiques que les maîtres doivent garder en esprit sont résumés dans les points suivants :

- L'autonomie de la classe ;
- L'approche d'enseignement ;
- L'utilisation de la langue ;
- La pédagogie adaptée au milieu urbain ;
- Les fiches pédagogiques.

8.5.1.1. Autonomie de la classe

Lorsque les instituteurs doivent préparer leurs cours, ils pensent à être indépendants tout au long de la leçon. Les outils et matériels utilisés sont accessibles aux élèves et aux maîtres, ils appartiennent à l'environnement immédiat des écoliers. En outre, la première autonomie du maître vient de sa documentation.

Le maître utilisera, pendant les cours de *culture nationale*, les manuels adaptés et validés de *culture nationale* qui sont proposés. Ils sont utiles pour se référer aux éléments culturels à transmettre et la méthode adéquate pour gérer les langues en présence dans les salles de classe.

À cette documentation, sont associées les notes personnelles du maître sur l'élément culturel à enseigner ainsi que les instruments à utiliser pendant le cours. Les écrits recueillis au cours des différentes occasions comme les tables rondes, les conférences, et autres séminaires renforcent la formation de l'instituteur et les documents qu'il possède déjà.

Les instruments utilisés par le maître au cours de sa leçon de *culture nationale* ne doivent pas l'amener à être dépendant du système, de l'APEE ou du Ministère de l'Education de Base. Il doit innover en permanence. Les outils et instruments constituant le matériel se trouvent dans sa salle de classe, sur et avec les écoliers, dans la cour de récréation, bref, au sein de l'établissement. Pour la *culture nationale*, il peut opter par exemple pour l'utilisation des cailloux pendant les jeux, se servir des différentes langues en présence pour illustrer la diversité culturelle, ethnique et sa complémentarité, etc.

Le maître, comme l'écolier, doit faire preuve d'imagination afin de rendre le cours attrayant, permettre la participation des écoliers et éveiller l'esprit des enfants à plus d'initiative à chaque leçon.

8.5.1.2. Approche didactique

Nous aborderons, dans cette partie, deux aspects qui nous situeront sur les différentes approches appropriées aux écoliers.

8.5.1.2.1. Approche participative ou active

L'approche d'enseignement a été abordée dans les précédents chapitres. Mais l'approche participative est la plus recommandée pour les cours de *culture nationale*. Raison pour laquelle Toraille et al. (1971 : 74) disent qu' :

elle [la méthode] tend de plus en plus à transférer à l'enfant lui-même la responsabilité de sa propre formation, à instituer la coopération et l'éducation mutuelle entre les élèves ; elle veut en faire des hommes libres et responsables.

Il est vrai que la modernité promeut l'indépendance de l'individu, mais l'instituteur reste le seul et meilleur guide pour les écoliers. Par ses questions orientées, le maître facilite la coopération et l'expression libre chez l'enfant.

Le maître, tout en suivant le programme officiel qui figure dans le manuel de *culture nationale*, évite des approches hasardeuses susceptibles de nuire aux écoliers. Il progresse plutôt clairement, tout en respectant l'autonomie de l'écolier ou en guidant son autonomie dans l'apprentissage des éléments culturels.

L'action pédagogique est méticuleuse. Tout instituteur doit, avant de donner une leçon, réfléchir sur la méthode à utiliser pour conduire l'enfant à la connaissance de sa culture et de sa société traditionnelle.

Les instructions officielles de 1887 en France définissent la méthode qui convienne le mieux à l'enseignement au primaire. Cette méthode, bien qu'elle date du 19^e siècle, reste d'actualité au Cameroun, en milieu urbain, qui voit ses enfants acquérir leur autonomie plus tôt. Toraille et al (1971 : 100) précisent que :

La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées et souples et ingénieusement graduées... C'est donc un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut soutenir. [...]

L'approche participative a comme avantage d'être active, vivante et pratique. Tout en expliquant les leçons, l'enseignant amène l'élève à avoir le goût de l'effort, de la recherche de la vérité, etc.

Il va du *connu* (la ville dans laquelle l'écolier réside et sa communauté linguistique et quelques éléments culturels) vers l'*inconnu* (les éléments culturels des autres tribus, des autres villes et traditions d'autres sociétés, etc.). Elle facilite l'auto - découverte de sa culture à partir de l'élément culturel enseigné en classe. La *culture nationale* dont s'imprégnera plus facilement l'enfant dans le patrimoine culturel camerounais sera enseignée avec cette méthode.

8.5.12.2. Nouvelle Approche Pédagogique

Elle a été développée par le MINEDUB pour pallier les problèmes liés à la transmission des connaissances. Cette approche énoncée au départ au cours du séminaire de formation des formateurs par Saka Bebe, a été approfondie pendant le séminaire des instituteurs par Oba Biya.

La N.A.P, d'après Oba Biya (2007 :2), est :

Une démarche pédagogique qui met l'enfant au centre des activités du processus d'enseignement/d'apprentissage en sollicitant ses capacités de raisonnement dans le cadre de la résolution des problèmes en situation de salle.

Dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages et les résultats scolaires, l'effort de réflexion menée a donné naissance à une nouvelle démarche pédagogique au Cameroun. Il s'agit de la Nouvelle Approche Pédagogique (N.A.P.).

1. Pourquoi la N.A.P. ou participative ?

Les méthodes traditionnelles sont devenues caduques, dépassées. Le maître représentait l'autorité suprême (maître et possesseur du savoir). L'objectif de la N.A.P.

est de former des enfants autonomes, citoyens complets sur les plans économique, physique et intellectuel.

Les méthodes traditionnelles ne permettent pas une redynamisation du système éducatif camerounais. Afin de redynamiser le système éducatif camerounais, le Gouvernement a entrepris certaines actions comme la promulgation de la loi d'orientation du 14 avril 1998, la conception du nouveau programme des ENIEG et des Ecoles Primaires Francophones et Anglophones par l'IGP/EMPT et l'introduction de Nouvelles Approches Pédagogiques adaptées aux classes et susceptibles d'aider les enseignants à remplir cette nouvelle mission. (Oba Biya, 2007). La N.A.P vise l'insertion des situations d'apprentissage et des activités d'enseignement dans le milieu de vie de l'enfant.

2. Fondements de la méthode

La méthode comprend deux principaux fondements : les fondements psychologiques et les fondements méthodologiques.

1- Les fondements méthodologiques

- L'enfant est au centre des activités d'apprentissage.

Contrairement aux stratégies pédagogiques mises en œuvre dans les salles de classe de type traditionnel et centrées sur le maître (exposé, dogmatisme, mémorisation, autorité abusive, etc. avec pour conséquences : la passivité de l'élève, son incapacité à prendre des initiatives (niveaux inférieurs de pensée à savoir, mémoire ou connaissance, compréhension, application), la N.A.P. voudrait placer l'enfant au centre des activités éducatives, qu'il ait l'occasion d'exercer ses capacités de réflexion et de raisonnement (niveau supérieur de pensée : analyse, synthèse, évaluation).

- La pédagogie par objectifs

La N.A.P. s'appuie sur les objectifs d'apprentissage clairement définis par les programmes qui seront opérationnalisés par les enseignants lors de la préparation des leçons.

L'atteinte des objectifs d'apprentissage favorise la maîtrise des savoirs, savoir-faire, savoirs - être, mieux des compétences de vie en société.

- La maîtrise des savoirs, des savoirs - faire et des savoirs – être chez les élèves ;

- Le développement du raisonnement logique, la créativité et l'esprit critique ;
- La NAP apparaît basée sur la pensée inférentielle.

2. Les fondements psychologiques

L'enfant a sa nature propre qu'il faut respecter.

Les fondements psychologiques reposent sur la pensée inférentielle. Oba Biya précise que :

tout comme les yeux qui sont le miroir de l'âme, la NAP, en scrutant la personnalité enfantine, démontre que la pensée, activité intellectuelle, est un moyen pour s'approprier du réel, le comprendre, le recréer, l'expliquer, un moyen qui permet à l'élève d'observer, d'analyser, de comparer, d'émettre des hypothèses, d'expérimenter, d'imaginer, de tirer des conclusions. La NAP voudrait ainsi s'arrimer à la hiérarchisation des degrés d'activités intellectuelles ou pensée bloomienne à savoir la mémoire, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

La pensée inférentielle est une activité intellectuelle qui consiste à établir des relations entre des faits et des idées, à émettre des hypothèses, à découvrir les sous-entendus, à vérifier ces hypothèses par le biais d'une réflexion profonde et à tirer des conclusions.

Elle est caractérisée par :

- Le raisonnement logique ;
- Le tâtonnement (essais et erreurs) ;
- La créativité (élaboration d'une solution nouvelle et originale) ;
- L'esprit critique (capacité de remettre en cause) ;
- L'opérationnalité (outil pour résoudre des problèmes qui se perfectionne et s'enrichit lorsqu'on s'en sert. C'est une arme efficace dans la lutte contre l'ignorance. Elle est développée chez l'élève en vue de l'aider à développer ses facultés d'observation, d'analyse et de synthèse ; de développer son intelligence pour qu'il soit apte à réfléchir et à résoudre les problèmes qui se poseront à lui durant son existence. Cette technique est véhiculée par la N.A.P. qui recherche le développement de la pensée et la réflexion de l'enfant, éveille sa curiosité et le rend autonome.

3. Implication de la N.A.P.

La N.A.P implique plusieurs changements au sein de la salle de classe à savoir :

- Un nouveau statut de l'élève (place centrale dans le processus enseignement - apprentissage) ;
- Un nouveau statut pour l'enseignant (partenaire, coordonnateur, facilitateur, guide) ;
- L'utilisation des situations problèmes comme point de départ de toute activité d'apprentissage. L'élève va donc apprendre à penser) ;
- L'autonomie de l'élève dans l'acquisition des compétences. L'élève invente ses propres démarches, stratégies) ;
- L'exploitation des connaissances scolaires acquises dans des situations réelles de vie pratique (Approche par compétence) ;
- La conception de l'évaluation comme partie intégrante du processus enseignement/apprentissage (congruence entre les éléments d'une leçon préparée) ;
- La mise en œuvre de tous les procédés et toutes les techniques pédagogiques privilégiant l'activité physique et intellectuelle de l'élève ;
- Un nouveau statut de l'élève ;
- Un nouveau statut pour l'enseignant ;
- L'utilisation d'une situation problème au départ de toute activité d'apprentissage et à travers laquelle se manifeste chez l'élève, la capacité de réfléchir, d'analyser, d'agir, d'inventer ses propres démarches, de modifier ses stratégies et d'avancer vers le savoir nouveau ;
- L'exploitation positive des erreurs ;
- La prise en compte des personnes ressources ;
- L'exploitation des connaissances scolaires acquises dans les situations de vie pratique ;
- La prise en compte de l'évaluation ;
- L'autonomie de l'élève dans l'acquisition des compétences.

Parler de la N.A.P. revient à faire allusion à la pensée inférentielle, à l'enseignement centré sur l'élève, à l'approche participative.

Le tableau ci-après met en exergue les différences entre l'ancienne approche et la nouvelle. Ces différences ne renient en aucun cas l'ancienne approche.

Tableau 122 : deux conceptions de l'acte d'enseignement

Le tableau suivant présente les deux approches ; l'une ancienne centrée sur l'enseignant et l'autre sur l'élève.

PEDAGOGIE CENTRÉE SUR L'ENSEIGNANT (Ancienne Approche)	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ELEVE (Nouvelle Approche)
Le maître, seul possesseur et dispensateur des connaissances.	Le maître a des connaissances ; mais il ne sait pas tout.
L'enfant est un « vase vide » qu'il faut remplir.	Les enfants ont des aptitudes et l'école doit les amener à les développer.
L'enseignant vise l'acquisition des règles et des notions par une mémorisation abusive (récitation).	Les apprentissages progressent du connu vers l'inconnu à travers des expériences par essais et erreurs.
Utilisation des techniques mnémotechniques (exercices de mémorisation pour remplir la tête vide).	L'élève est placé dans des conditions qui favorisent le développement de ses potentialités physiques et surtout intellectuelles. Ainsi seront développées sa curiosité, son imagination, sa créativité, sa capacité d'attention et de mémorisation, sa capacité de pensée critique, de jugement et de libre choix...
Le maître représente l'autorité incontestée et incontestable de la classe : il décide, sanctionne sans être obligé de s'expliquer.	L'élève participe à la prise des décisions sur les objectifs et les activités d'apprentissage, le processus d'apprentissage lui-même, les décisions et en particulier les notes en se référant aux critères arrêtés d'avance de commun accord.
L'erreur est considérée comme une faute dont l'auteur doit être puni (usage des châtimets corporels et autres).	L'erreur est considérée comme un indice d'obstacle, les difficultés ou des besoins d'aide pour atteindre l'objectif fixé.
Objectif : Former un citoyen docile, capable d'appliquer (mécaniquement) et de restituer ce qu'il a appris sans vraiment pouvoir créer pour résoudre des problèmes dans une société démocratique moderne.	L'enfant apprend à jouer son rôle de citoyen dans une société démocratique : il argumente, émet des hypothèses, justifie, imagine, choisit, etc.

Cette approche influence totalement les étapes d'enseignement de la *culture nationale*.

L'ancienne approche n'est pas celle désuète ou qui n'est plus utilisée, mais celle qui est centrée sur l'enseignant.

8.5.2. Utilisation de la langue

L'utilisation de la langue fait intervenir le mécanisme de la parole chez les enfants et l'usage des langues pour transmettre les leçons. Aux niveaux 1 et 2, les enfants n'articulent pas encore bien les différents sons des différentes langues. C'est au maître de l'orienter vers une meilleure prononciation qui passe par l'écoute des autres. L'apprentissage de l'écriture et de la lecture permet l'apprentissage de l'articulation des sons. Une mauvaise audition entraîne une mauvaise expression orale et même écrite.

Le maître, en enseignant l'élément culturel, utilisera les deux groupes de langues en présence dans la salle de classe, à savoir les langues officielles et les langues maternelles. Lorsqu'il emploie les langues maternelles pour transmettre l'élément culturel, il se doit de bien articuler les sons de la langue, de prendre soin d'écouter les écoliers, articuler et de faire de son mieux pour rectifier les fausses

notes pouvant survenir au cours de l'articulation de certains sons. Tel est souvent le cas lorsque l'élève n'est pas locuteur natif de la langue maternelle utilisée pour la transmission des connaissances.

Nous avons quelques exemples que nous illustrerons ci-dessous :

Exemple 4 :

Ewondo

Enoncé original

Aá Camerún, o nə ñnàm bə́vám̃ba

Enoncé d'un élève

Aa Cameroon, o nə ñnám bəfám̃bá

Au niveau tonal, l'écolier ne respecte pas tous les tons, or nous connaissons l'importance lexicale et tonale des tons dans les langues africaines. Le maître doit rectifier ces erreurs et prendre soin de dire aux écoliers quel est le ton à adopter. Au niveau segmental, le son *v* est remplacé par le *f*, ce qui entraîne un changement de sens pour le même mot.

Le maître doit enseigner le respect des tons et des sons à l'élève, puisque le ton a une fonction lexicale et une fonction grammaticale. Un changement de ton entraîne une différence de sens. En respectant toutes ces règles, l'écolier ne distinguera pas facilement devant des cas d'irrespect car ayant changé un mot en un autre.

8.5.3. Pédagogie adaptée à la *culture nationale*

La *culture nationale* enseignée en milieu urbain ressemble à une phase d'initiation et d'intégration des enfants dans leurs propres cultures afin qu'ils s'identifient en tant que Camerounais. La pédagogie adaptée au milieu urbain concerne à la fois le maître et les écoliers qui sont dans une même salle de classe. Elle est tirée de l'approche culturelle (Assoumou, 2007), de l'approche participative (2002, Toraille et al, 1971) et de la Nouvelle Approche Pédagogique (Oba Biya, 2000). Nous avons associé quelques autres éléments tels que la traduction et la rédaction des éléments culturels.

Le maître sait que les écoliers sont assemblés par niveaux équivalents et par tranches d'âge correspondantes. On ne saurait retrouver, d'après les textes de lois, des écoliers âgés de 15 ans dans une classe de SIL ou CP. De même, la pédagogie sera adaptée à ces différents paliers et classes. Le maître tiendra compte à la fois du

collectif et des élèves individuellement car chacun possède sa psychologie, sa langue et sa culture. En initiant chaque enfant dans sa culture (niveau 1 et 2) et en l'approfondissant (au niveau 3), l'instituteur inculque les connaissances à tous les élèves de façon générale et à chacun par des exercices qui lui permettront de s'auto-évaluer. Nous recommandons une nouvelle fois de plus que la pédagogie soit celle dans laquelle tous les élèves participent et entrent en interaction avec le maître.

Les salles de classes devront convenir aux séances de cours de *culture nationale*, surtout au niveau de la phase pratique qui concerne les activités d'appropriation, de simulation et d'évaluation.

En plus, les cours effectués à l'extérieur et à l'intérieur de la salle de classe. Le maître pourra se doter d'une radio ou d'une télévision pour faire vivre aux élèves les différentes cérémonies culturelles traditionnelles. Le maître se servira de ce support pour approfondir les connaissances culturelles à transmettre. Au cas où les moyens financiers et matériels seraient insuffisants, les maîtres pourront se servir des éléments alentours et de la salle de classe pour illustrer leurs enseignements à travers des simulations et des scénettes (théâtres).

8.5.3.1. Fiches pédagogiques

Afin de tenir compte des écoliers de manière collective et individuelle, il est essentiel d'utiliser des fiches pédagogiques dont chaque catégorie a sa destination propre. Toraille et al. (1971) citent les différentes fiches répertoriées :

- « *Les fiches de récupération* » permettent, après inventaire des lacunes ou des insuffisances des écoliers au cours de la leçon, de combler les déficits individuels. Les notions culturelles incomprises par certains élèves seront expliquées plus amplement.

- « *Les fiches de développement* » visent à la fois à occuper les moments d'inaction des bons élèves qui travaillent vite et à parfaire leur acquisition des éléments culturels. Elles comprennent des exercices d'approfondissement, d'extension et les activités pratiques. Elles permettent d'introduire l'actualité dans l'enseignement, de sortir du cadre des questions scolaires, d'aiguiser l'intelligence des élèves, de leur donner l'occasion d'acquérir mille et une connaissances qui sont le début de la culture hors du compartimentage des branches et des classifications scolaires etc. Le maître peut mettre en relation l'élément culturel enseigné avec une question d'actualité, à l'exemple du point d'achèvement et la culture traditionnelle, les

musiques telles que le rap, le reggae et autres variétés américaines et européennes avec les musiques et danses traditionnelles camerounaises.

- « *Les fiches d'exercices* » fournissent des exercices d'application gradués et adaptés autant que faire se peut à chaque élève. Les exercices se trouvent dans le manuel de *culture nationale* et peuvent être renforcés par des exercices novateurs élaborés par le maître.

- « *Les fiches d'auto-instruction* » préparent le terrain pour la leçon du maître. Il s'agit des exercices qui entraînent l'observation obligeant l'enfant à se poser de nombreuses questions auxquelles la plupart du temps il pourra répondre, à condition qu'il veuille réfléchir.

- « *Les fiches pédagogiques opérationnelles* » mises en circulation par le MINEDUC (actuel MINEDUB). Elles orientent le maître pour plusieurs genres de programmations, à savoir annuelle/trimestrielle, séquentielle, hebdomadaire et quotidienne. Elles sont exigées à tous les enseignants.

* **les fiches annuelles/trimestrielles/séquentielles/hebdomadaires** sont celles dont la programmation est à long terme. Elles permettent de retracer :

- a) l'objectif pédagogique opérationnel
- b) le découpage des leçons et des thèmes soit en semaines, en séquences, en trimestres ou encore pour toute l'année scolaire
- c) la délimitation des séquences pédagogiques et de l'évolution des leçons au cours de l'année.
- d) les méthodes et moyens d'enseignement des différentes leçons.
- e) la période d'évaluation par séquence et par trimestre.
- f) les moyens d'évaluation aussi bien écrits qu'oraux.
- g) le matériel didactique prévu pour chaque leçon.

***les fiches quotidiennes** sont de deux types : les fiches classiques et les fiches OPO. Toutes les deux supposent au préalable :

- a) Une détermination du thème de la leçon, c'est-à-dire que le maître doit savoir si la séance de *culture nationale* a pour thème les chants et danses traditionnels, la généalogie, les contes africains ou encore les chants et danses modernes ou occidentaux, l'art oratoire africain (proverbes, devinettes, connaissances des mots en langues maternelles, les formules de politesse, etc.) ;
- b) l'analyse du thème en titres des leçons de séances de cours ;
- d) le choix du titre de la leçon ;

e) l'analyse du titre en contenu et des différentes étapes d'enseignement du contenu.

Une fiche pédagogique d'enseignement de la *culture nationale* comprend :

Au niveau de l'entête

- a. Nom de l'établissement
- b. Nom de l'enseignant
- c. Palier
- d. Classe enseignée
- e. Nombre d'élèves dans la salle de classe
- f. Titre de la discipline
- g. Titre de la leçon
- h. Temps imparti à la leçon
- i. Matériel à utiliser au cours de la leçon
- j. Objectif pédagogique opérationnel de la leçon en général
- k. Objectif pédagogique opérationnel d'apprentissage

Déroulement de la leçon

Le tableau du déroulement de la leçon se dessine au-dessous de l'entête ou sur une tout autre feuille. Pour une meilleure présentation de la fiche et du tableau, il est préférable de tracer le tableau sur une nouvelle feuille, et ceci de manière horizontale (en mode paysage). Le modèle ci-dessous présente une fiche :

- a) Nom de l'établissement : Ecole publique du Centre administratif
- b) Nom de l'enseignant : Mme ...
- c) Palier : II
- d) Classe enseignée : CE2
- e) Nombre d'élèves dans la salle de classe : 60
- f) Titre de la discipline : *Culture Nationale*
- g) Titre de la leçon : Récit ou poème
- h) Temps imparti à la leçon : 30mn
- i) Matériel à utiliser au cours de la leçon : craie, le pointeur, le tableau, les élèves, les figurines.
- j) Objectif pédagogique opérationnel de la leçon en général : A la fin, l'élève sera capable d'exprimer sa culture ou celle de l'Autre dans plusieurs langues.

k) Objectif pédagogique opérationnel d'apprentissage : À la fin de la leçon, l'élève sera capable de réciter et d'expliquer en ewondo et en français, un poème reflétant la culture la vie au village.

Tableau 123: Exemple de fiche pédagogique (élaboré avec l'ancienne pédagogie)

FICHE N° _____

Etablissement : _____

Nom de l'enseignant : _____

Niveau I, pallier 2

Classe : CP

Discipline : *Culture Nationale*

Sous/Discipline : Chant

Thème : Chant folklorique

Titre : O feu les pompiers

Matériels : Craie, tableau

O.P.R. : *Culture nationale* chant et musique CP P. 64 – 65 ; programmes officiels

O.P.O. : À partir de l'observation d'une image montrant une maison qui brûle, l'enfant sera capable de chanter au feu les pompiers

Nombre d'élèves : 60

Durée : 30 mn.

Activités		Activité du maître	Activité de l'élève	Matériel
Horaire	Etapas			
3mn	Mise en condition avec pour OPI, l'élève sera capable de chanter	Le maître interroge un enfant pour qu'il entonne un chant ou dise un proverbe en L.M déjà étudié.	Les écoliers chantent en chœur avec l'élève interrogé ou l'élève donne un proverbe.	-le pointeur - les écoliers
3mn	Révision avec pour OPI, l'élève sera capable de rappeler la leçon précédente	Le maître interroge plusieurs élèves pour qu'ils rappellent la leçon précédente.	Les écoliers répondent aux questions du maître.	-le pointeur - les écoliers
5mn	Introduction avec pour OPI, l'élève sera capable de comprendre la leçon	Le maître annonce la nouvelle leçon et explique l'importance de cette dernière tout en donnant son OPO.	Les écoliers écoutent sans parler.	-les écoliers
10mn	Enseignement et explications avec pour OPI, l'élève sera capable de reproduire le proverbe, le citer et l'employer contextuellement.	-Le maître écrit le récit au tableau en utilisant l'AGLC - Il lit le texte entièrement -Il interroge (en employant la LO1) quelques écoliers pour une nouvelle lecture -Il enseigne oralement strophe après strophe	- Les élèves observent - Les élèves répondent ou lisent le proverbe - les élèves répètent après le maître	Le tableau La craie Le pointeur

5mn	Traduction avec pour OPI, l'élève sera capable de déterminer la variante en L.O	Le maître traduit le proverbe de la L.N vers la LO1	Les écoliers écoutent	Le tableau
2mn	Application avec pour OPI, l'élève sera capable de pratiquer ces proverbes en LO et LN	Le maître donne des exercices sur des proverbes en L.N	Les écoliers pratiquent en expliquant les proverbes et les traduisant en français.	Les écoliers Les cahiers
2mn	Transfert avec pour OPI, l'élève sera capable d'établir une variante dans sa L M ou une LN	Le maître donne des devoirs où chaque élève traduit le proverbe dans sa L.M et en recherche d'autres dans sa L.M avant de les traduire et de les expliquer en français.	Les élèves font leurs devoirs	Les cahiers

Les objectifs intermédiaires interviennent après chaque activité, mais sont implicites.

Tableau 124: Fiche pédagogique correspondant à la N.A.P.

FICHE N°

Etablissement : _____

Nom de l'enseignant : _____

Niveau I (2) ; classe : CP

Discipline : *Culture nationale*

Sous/Discipline : Chant

Thème : Jeu rythmé avec mouvement d'ensemble et accessoires

Titre : O Feu les pompiers

Matériels : craie, tableau

O.P.R. : *Culture nationale* chant et musique CP P. 64 – 65 ; programmes officiels

O.P.O. : À partir de l'observation d'une image montrant une maison qui brûle, l'enfant sera capable de jouer au pompier en éteignant le feu.

Durée : 30 mn

Étapes	O.P.I.	Activités du maître	Activités de l'élève	Durée
Révision	Mobiliser les pré-requis	Aligne les enfants et demande de marquer le pas sur place en chantant O Feu les pompiers.	Il s'aligne et marque le pas.	2mn
Découverte	Découvrir l'image	Présente l'image	Observe l'image	5mn
Analyse	Emettre les hypothèses	Pose des questions : Que vois-tu ? Que peut-on faire quand une maison	Répond	9mn

		brûle ?		
Confrontation	Sélectionner les bonnes hypothèses.	Guide la confrontation en éliminant les hypothèses fausses.	Donne de bons résultats.	5mn
Synthèse	Asseoir les acquis	Pose les questions : - qui éteint le feu ? - avec quoi éteint-on le feu ? - est-ce qu'il y a les pompiers au village ?- - qu'est-ce qu'on peut faire au village si une maison prend feu ?	Répond.	5mn
Consolidation	Fixer les acquis.	Voilà le banc qu brûle, éteignez le feu.	Eteint le feu.	3mn
Evaluation	Vérifier	Dessine un casque de pompier.	Dessine le casque	1mn

8.5.3.2. Etapes d'enseignement

Les étapes d'enseignement de la *culture nationale* vont de pair avec l'utilisation du matériel didactique. L'expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* au cours de ces dernières années nous amène à inventorier les différentes étapes d'enseignement de chaque élément culturel. Les différentes méthodes d'enseignement proviennent de celle considérée comme ancienne ou encore centrée sur l'enseignant et de celle participative ou encore nouvelle approche pédagogique, centrée sur l'élève. En outre, l'APCU appliquée à l'ELMO (voir chapitre 2) ouvre la voie à une meilleure exploitation et proposition des méthodes d'enseignement.

1) Le chant traditionnel et moderne

a) Ancienne méthode

Le temps consacré à l'enseignement d'un chant à l'école primaire varie entre trente minutes et une heure trente par semaine.

1) Éveil de la classe ou mise en condition

Le maître demande que soit rappelé un chant en langue maternelle.

2) Révision

Le maître pose quelques questions sur les chants préalablement appris au cours des séances de culture générale passées. Un ou plusieurs élèves peuvent chanter. Le chant doit être court et facile à énoncer.

3) Introduction de la leçon

Le maître dit en quoi va consister le chant qui s'étudiera. Il oriente sur la langue à utiliser au cours de l'enseignement de l'élément culturel. Si ce n'est pas l'enseignant en personne qui transmet les connaissances il désigne un élève pour le faire.

4) Enseignement

L'élève choisi doit donner au préalable le nom de sa langue avant de commencer à enseigner le chant. Le maître aussi doit donner le nom de la langue avant de commencer à enseigner le chant, si c'est lui qui doit le transmettre. Le chant est déclamé oralement deux fois au moins par l'énonciateur afin de permettre au reste de la classe d'assimiler quelques paroles de l'énoncé. Il est ensuite écrit au tableau de manière phonétique avec les caractères scripts. Les élèves répètent ligne après ligne les paroles chantées que l'énonciateur lui-même enseigne. (Jusqu'au niveau 2, les élèves ne peuvent pas encore écrire un chant au tableau qu'ils n'ont pas préalablement étudié en classe.

NB. : Les instructions du maître doivent toujours être suivies pour une bonne évolution de la leçon du jour.

Après deux strophes, le chant est repris à partir du début (le chant au niveau 1 doit avoir six strophes au maximum, au niveau 2, dix, et au niveau 3, il peut aller jusqu'à vingt). Le chant est ainsi répété jusqu'à la fin de l'apprentissage par les élèves.

Le chant est repris intégralement par la classe plusieurs fois avec la méthode I.P.G. (individu, père, groupe).

5) Traduction

L'enseignant traduit le chant dans la langue officielle première de manière linéaire ou littérale. Si c'est un élève qui joue le rôle d'instituteur, ses erreurs de traduction seront rectifiées par les autres élèves partageant la même langue. Le maître pourrait aussi demander de l'aide aux écoliers ayant la même langue que lui. Quelques mots traduits en LO1 pourront l'être aussi en une autre LM se trouvant dans la salle. Après la traduction, un ou deux élèves de la salle de classe reprennent la traduction donnée par l'énonciateur.

6) Application

Au moment de l'application, les exercices qui sont dans le manuel de *culture nationale* orientent le maître vers une série de questions à poser aux élèves. A la fin de la séance, un devoir peut être donné. Comme exemple, la recherche ou la demande d'autres chants en langue maternelle aux parents ou aux aînés afin d'encourager la participation de tous les élèves.

b) Nouvelle approche

Avec la nouvelle approche, nous considérons quatre étapes à savoir la révision, la découverte, l'analyse, la confrontation, la synthèse et l'évaluation.

1) Révision

Le maître demande que soit rappelé un chant en langue maternelle.

Le maître pose quelques questions sur les chants préalablement appris au cours des séances de *culture nationale* passées. Un ou plusieurs élèves peuvent chanter. Le chant doit être court et facile à énoncer.

Il peut aussi être élaboré à partir d'un élément culturel qui puisse introduire la leçon du jour.

2) Découverte

L'élève découvre le chant, le lit et commence à le mimer. Il observe l'énonciation de l'instituteur.

3) Analyse

L'écopier émet des hypothèses sur les possibilités d'explication et de traduction du texte.

4) Confrontation

Le maître et les élèves évaluent si les hypothèses sont valides. Ils chantent ensemble et revoient si les réponses explicatives au texte sont justes.

5) Traduction

6) Evaluation

Le maître évalue les acquis de ses écoliers, il vérifie si les explications et le chant ont été assimilés. Il donne un devoir sur une application dans sa propre langue.

2) Danses traditionnelles et modernes

a) Ancienne méthode

Les étapes sont :

1) Éveil

2) Révision

3) Introduction

Le maître annonce la leçon en la rattachant avec un chant appris d'une région donnée, tout en disant si c'est lui ou un élève de la classe ou encore un initié en la matière qui viendra enseigner le chant.

4) Enseignement

Il est démontré devant toute la salle de classe une danse dont le nom sera donné au préalable afin que les élèves s'imprègnent déjà du milieu dans lequel il est exécuté. Le pas de danse est repris plusieurs fois accompagné du chant. Les autres écoliers observent le pas de danse qu'ils seront amenés à effectuer après. Afin de démontrer si la danse a été retenue par les écoliers, l'instituteur interroge plusieurs écoliers dans diverses rangées. Il est à noter que le chant qui accompagne la danse traditionnelle est dans une langue nationale.

5) Traduction

Au niveau I, la traduction du chant accompagne la danse mais cela n'est pas obligatoire, tout comme dans les autres niveaux d'ailleurs. Mais, elle est nécessaire si la chanson est nouvelle pour les apprenants.

6) Explication

L'enseignant explique et clarifie l'origine de la danse tout en donnant les circonstances dans lesquelles elles sont exécutées.

7) Application

Le maître désigne quelques élèves qui viendront démontrer la danse apprise. Ensuite quelques élèves expliquent et disent si ce genre de danse existe dans leurs cultures avant de copier la leçon du jour.

8) Le transfert

Le maître veillera à donner des devoirs qui permettront à la fois la répétition et l'assimilation des pas de danse enseignés. Chaque élève cherche dans sa culture et dans sa langue nationale une danse semblable et donne l'explication au prochain cours.

b) Nouvelle approche

1) Révision

Le maître demande que soit rappelé un chant en langue maternelle.

Le maître pose quelques questions sur les danses préalablement apprises au cours des séances de culture générale passées. Un ou plusieurs élèves peuvent exécuter le pas de danse.

Il peut aussi être élaboré à partir d'un élément culturel qui puisse introduire la leçon du jour.

2) Découverte

L'élève découvre le pas de danse et le rythme qui va avec. Il observe la ou les démonstrations (s) de l'instituteur qui le guide vers cet apprentissage.

3) Analyse

L'écopier émet des hypothèses sur les possibilités d'explication et de traduction du pas de danse et les circonstances d'exécution.

4) Confrontation

Le maître et les élèves évaluent si les hypothèses sont valides. Ils dansent ensemble et revoient si les réponses explicatives aux questions posées sont adéquates.

5) Traduction

6) Evaluation

Le maître évalue les acquis de ses écoliers, il vérifie si les explications et les pas de danse ont été assimilés. Il donne un devoir sur une application dans sa propre langue.

3) Rythmes traditionnels et modernes

a) Ancienne méthode

La leçon sur les rythmes exerce les écoliers sur la reconnaissance des particularités musicales liées à tel ou tel autre chant. Les étapes sont :

1) Éveil

2) Révision sur les chants et danses apprises

3) Introduction :

Le maître annonce la leçon en la liant avec un chant entendu dans une région donnée tout en disant si c'est lui ou un élève de la classe ou encore un initié en la matière qui viendra enseigner le rythme du jour.

4) Enseignement

Il est chanté devant toute la classe le rythme qui sera enseigné. Chaque partie du rythme est désigné et le nom donné en LN et en LO1. Le maître fait découvrir le rythme progressivement et met un accent sur les liens entre les différentes étapes de la démonstration.

5) Traduction

Seuls les noms sont traduits d'une langue à l'autre.

6) Explication

La provenance du rythme et la danse qui l'accompagne sont donnés. Chaque cérémonie liée à ce rythme est citée (à partir du niveau 2).

7) Application

Le maître interroge des écoliers qui re-expliqueront le déroulement du rythme et les circonstances dans lesquelles elles sont produites.

8) Transfert

Les devoirs donnés sont axés sur la recherche par chaque écolier d'un rythme dans sa langue nationale.

b) Nouvelle approche

1) Révision

Le maître demande que soit rappelé un chant en langue maternelle.

Le maître pose quelques questions sur les rythmes de musique. Un ou plusieurs élèves répondent aux questions.

Il peut aussi être élaboré à partir d'un élément culturel qui puisse introduire la leçon du jour.

2) Découverte

L'élève découvre le rythme. Il observe la ou les démonstrations (s) de l'instituteur qui le guide vers cet apprentissage.

3) Analyse

L'écolier émet des hypothèses sur les possibilités d'explication du rythme et du chant qui correspond.

4) Confrontation

Le maître et les élèves évaluent si les hypothèses sont valides. Ils dansent ensemble et revoient si les réponses explicatives aux questions posées sont adéquates.

5) Traduction

6) Evaluation

Le maître évalue les acquis de ses écoliers, il vérifie si les explications et les pas de danse ont été assimilés. Le maître interroge des écoliers qui re-expliqueront le déroulement du rythme et les circonstances dans lesquelles elles sont produites Il donne un devoir sur une application dans sa propre langue.

4) Jeux

a) Ancienne méthode

Les objectifs des jeux sont d'éveiller l'esprit de l'enfant à acquérir dans des circonstances différentes et distrayantes, des connaissances culturelles, scientifiques, mathématiques, humaines et même géographiques. Les jeux approfondissent et consolident les connaissances culturelles acquises à l'école et à la maison. Les étapes d'enseignement du jeu sont :

- 1) Le réveil
- 2) La révision

La révision est basée sur les chants appris car, les jeux sont accompagnés de petits chants dont s'imprègnent les écoliers dans la langue et la culture dans lesquelles les jeux sont enseignés.

3) Introduction

Le maître annonce la nouvelle leçon en la corrélant avec un chant appris. La leçon de jeux est plus difficile que les autres, car, le maître doit pouvoir garder sa salle de classe calme tout en lui enseignant l'élément culturel ou autre contenu dans le jeu. L'enseignant introduit le jeu en racontant une petite histoire sur le temps, le lieu et les raisons d'exécution de ce jeu.

4) Enseignement

Les différents chants rythmant le jeu sont enseignés en premier et les directives, pour mener à bien le jeu sont énoncées ensuite. Il est démontré devant toute la salle de classe le jeu dont le nom sera donné au préalable afin que les élèves s'imprègnent déjà du milieu dans lequel il est exécuté. Les différents actants du jeu sont cités et les règles du jeu sont établies.

5) Traduction

La traduction ici consiste en celle du chant qui est dans le jeu. Les termes en langue nationale sont aussi traduits pour diriger la compréhension de l'enfant. Au niveau I, la traduction de tous les termes n'est pas utile. Elle le devient plus tard, lorsque les écoliers ont déjà acquis quelques notions de *culture nationale*.

6) Explication

Le maître dit une nouvelle fois l'utilité du jeu, en quoi le jeu peut-il être utile pour les écoliers et dans quelle autre discipline. Comment exploiter le jeu autrement qu'en se divertissant ?

7) Application

Le maître demande la traduction des termes dans la langue de l'enfant. Un bref résumé, dès la fin du niveau 2, peut être demandé aux écoliers. Ce résumé est dans une langue nationale.

8) Transfert

Le maître veillera à donner des devoirs qui permettront à la fois la répétition et l'assimilation du jeu et des termes appris. Chaque élève est chargé de revenir avec un jeu de sa culture et dans sa langue nationale.

b) Nouvelle approche

1) Révision

2) Découverte

L'élève découvre le jeu, observe les différentes positions appliquées dans le jeu.

3) Analyse

Il émet des hypothèses sur la réalisation du jeu, ses objectifs et les leçons à en retirer.

4) Confrontation

Le maître aide à savoir si toutes les propositions étaient fondées.

5) Traduction

6) Évaluation

Le maître vérifie les acquis et les transferts sur une autre ethnie et langue, surtout celle de l'élève.

5) Les contes

a) Ancienne méthode

L'objectif du conte est de connaître les situations contextuelles traditionnelles dans lesquels les orateurs narrent les contes. La moralité dégagée après le conte servira à connaître la vie sociale traditionnelle et même moderne. Lorsque le conte est narré, la mimo-gestuelle est très importante pour une bonne compréhension. La traduction clarifiera ce que l'élève devine déjà ; ce qui favorisera la fertilité de l'imagination des écoliers.

1) Éveil

2) Révision

La révision ne concernera plus les chants, mais elle sera liée aux proverbes, aux devinettes, mais surtout à un conte déjà étudié, que ce soit en langue française ou en langue maternelle.

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en racontant une brève histoire drôle et en LO1, correspondant à la morale du conte qui sera enseignée.

4) Enseignement

L'enseignant narre un court conte dans sa langue maternelle. Ce conte doit être vivant avec beaucoup d'action et des chants courts. Le maître prendra le temps d'enseigner ces chants afin de rendre la participation de la classe possible.

5) Traduction

Le conte est traduit en langue officielle première de manière littérale.

6) Explication

Le maître expliquera les mots difficiles selon le contexte traditionnel. Il interrogera quelques élèves pour les guider vers la morale du conte. Lorsque la morale est trouvée, il pourra enfin résumer le conte et donner la morale correspondante avant de l'écrire au tableau pour que les écoliers la rédigent dans leurs cahiers à partir du niveau II.

7) Application

Il est demandé à un élève de se placer devant avant de raconter l'historiette. Il mettra un accent dans les phrases introductives. Ces phrases ont pour but d'amener les autres écoliers à participer au cours et à éveiller la salle. Ensuite, il narre le conte en y mettant beaucoup de gestes. Il est à noter que le conte est énoncé en français.

D'autres élèves sont interrogés pour rappeler la morale qui a été retenue.

8) Transfert

Comme devoirs, il est demandé aux écoliers d'aller chercher d'autres contes à la maison en langue nationale et de les expliquer à la prochaine leçon en LO1.

b) Nouvelle approche

1) Révision

2) Découverte

L'écolier découvre le texte à réciter et les images y corrélées.

3) Analyse

L'élève émet des hypothèses sur les explications possibles du texte et sur les possibilités de traduction en langue nationale ou LO1.

4) Confrontation

L'instituteur aide à répondre aux questions posées et débute les exercices de traduction.

5) Traduction

6) Évaluation

Donner un conte dans une langue nationale connue.

6) Les proverbes

a) Ancienne méthode

Les proverbes renseignent sur les us et coutumes de certaines régions. Ces informations constituent des objectifs pédagogiques. Différentes langues peuvent être utilisées lors de la séance de proverbes.

1) Éveil

2) Révision (idem au conte)

3) Introduction

Le maître introduit son cours par une brève réflexion sur certaines phrases que les grands-parents ou arrière grands-parents ont l'habitude de dire à leurs enfants. Il en donne une brève explication ainsi que l'objet de son cours du jour.

4) L'enseignement

Le maître énonce un proverbe (soit celui qui est dans le manuel, soit un autre correspondant) dans une langue maternelle qu'il connaît. Il le répète oralement en articulant et en prononçant chaque syllabe distinctement. L'instituteur se doit de répéter le proverbe plusieurs fois en langue maternelle. Les élèves répètent après lui avant d'écouter la traduction.

5) Traduction

Le maître traduit en langue officielle première le proverbe de manière linéaire et littérale. Il peut profiter pour traduire certains mots difficiles en une autre langue maternelle.

6) Explication

Afin d'expliquer le proverbe, le maître se sert des phrases imagées. Il donne des situations réelles et concrètes de la vie quotidienne où le proverbe sera appliqué en vue de respecter la culture de tout un chacun.

7) Application

Plusieurs écoliers interrogés reprennent oralement les paroles du proverbe. L'instituteur interroge par la même occasion plusieurs autres élèves qui répèteront le proverbe avant de l'écrire au tableau en langue maternelle et de manière phonétique.

Plusieurs proverbes peuvent être ainsi enseignés.

8) Transfert

D'autres écoliers peuvent être encore interrogés à la fin de la séance. Le devoir sera toujours lié au recueil d'autres proverbes dans les langues nationales de chaque élève. Les explications ne seront pas oubliées.

b) Nouvelle approche

Elle est identique à celle de l'enseignement des contes et des devinettes.

1) Révision

2) Découverte (Idem qu'à la phase d'enseignement). Les élèves découvrent les proverbes en même temps que le maître les énonce.

3) Analyse

Les élèves émettent des hypothèses quant à l'explication possible des proverbes.

4) Confrontation

L'instituteur et les élèves procèdent à la vérification afin de savoir quelle est la leçon à retenir.

5) Traduction

6) Évaluation

Les devoirs sont identiques à la phase de l'ancienne approche.

7) Devinettes

a) Ancienne méthode

Les devinettes sont très nombreuses en langues officielles mais très peu d'élèves les connaissent en langues nationales. Le but est de saisir les tournures employées dans une devinette. Les devinettes sont à but éducatif comme les proverbes car dans la culture africaine, tout est sujet à l'éducation, à l'accroissement de l'intelligence d'un enfant.

1) L'éveil (Idem au proverbe et au conte)

2) La révision (Idem au proverbe et au conte)

3) Introduction

Le maître demande à un écolier de donner une devinette en langue officielle première. Les écoliers qui sont dans la salle répondront à la devinette. Après cette simulation, le maître introduit la leçon en spécifiant aux élèves que les devinettes seront énoncées dans les langues maternelles avant d'être traduites.

4) Enseignement

L'instituteur mime (avec des gestes) la devinette tout en parlant dans sa langue maternelle. Il amène les écoliers à deviner ce qu'il a dit en langue maternelle. Lorsque les élèves l'ont deviné, il traduit.

5) Traduction

Par un jeu de questions-réponses, le maître traduit toute sa devinette dans la langue française avant d'en demander la réponse. Lorsqu'il a obtenu la réponse, il la traduit en langue maternelle. La traduction se fait de manière littérale.

6) Explication

L'explication de la devinette se situe au niveau de la réponse donnée. Cette réponse est liée à un enseignement soit d'un objet, soit des parties du corps, soit de la connaissance de la faune et de la flore, etc.

7) Application

Le maître demande aux élèves d'énoncer d'autres devinettes dans leurs langues nationales ou de venir par paires ou par groupes de trois à cinq personnes mimer la devinette devant toute la salle de classe. Ces personnes doivent être toutes de la même langue afin de donner un discours en langue maternelle. La devinette entière est écrite au tableau de même que la réponse.

8) Transfert

Le maître vérifie que les élèves ont retenu sa devinette et la/les réponse(s) en interrogeant plusieurs fois de suite d'autres élèves. Un devoir est donné pour un recueil de devinettes auprès des parents dans les langues nationales.

b) Nouvelle approche

Elle est identique à celle de l'enseignement des contes et des devinettes.

1) Révision

2) Découverte

3) Analyse

4) Confrontation

5) Traduction

6) Évaluation

Les devoirs sont identiques à la phase de l'ancienne approche.

8) Récits

a) Ancienne méthode

1) Mise en condition

2) Révision

La révision concernera les chants, les proverbes et les devinettes en langue française ou en langue maternelle.

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en racontant une brève histoire en rapport avec le récit à relater.

4) Enseignement

Le maître ou l'écopier déclame un poème relativement court en langue maternelle, selon le niveau des écoliers. Il le reprend plusieurs fois et le fait répéter aux écoliers. Au niveau deux, il se réfère au manuel et l'écrit au tableau, afin que les élèves apprennent à écrire les langues maternelles.

5) Traduction

Le récit est traduit en langue officielle première de manière littérale et au niveau I, de manière générale.

6) Explication

Le maître expliquera les mots difficiles selon le contexte traditionnel. Le maître explique tous les termes difficiles. Il situe le poème et donne l'importance de celui-ci par rapport au contexte actuel et par rapport au passé.

7) Application

Les écoliers récitent à tour de rôle lorsqu'ils sont interrogés par le maître. Il demande aux élèves de traduire les mots dans leurs langues nationales.

8) Transfert

Comme devoir, il est demandé aux écoliers d'aller chercher d'autres récits à la maison et d'en trouver l'utilité en milieu urbain.

b) Nouvelle approche

Elle est identique à celle de l'enseignement des contes.

1) Révision

2) Découverte

3) Analyse

4) Confrontation

Les élèves essaient de déclamer le récit et le maître valide les propositions des écoliers avec des exemples.

5) Traduction

6) Évaluation

Les devoirs sont identiques à la phase de transfert de l'ancienne approche.

9) La musique

a) Ancienne méthode

La musique est enseignée aux écoliers pour qu'ils puissent la lire plus tard et l'adapter aux langues nationales. Les étapes sont :

1) Éveil

2) Révision en rapport avec le chant

3) Introduction :

Le maître annonce la leçon en la corrélant avec un chant entendu dans une région donnée. Il fredonne les notes de musique. Il peut se servir d'un instrument pour illustrer ses notes.

4) Enseignement

Le maître écrit la musique au tableau en gros caractères. Il prononce la note. Il la fait répéter cela aux écoliers. Il utilise un instrument et dit aux élèves à quoi correspond la note.

5) Traduction

Seul le chant est traduit en langue nationale et en LO1.

6) Explication

Le maître donne l'origine de la musique et de la note enseignées. Il évoque également l'importance de pouvoir chanter en suivant et en écrivant les notes italiennes. En plus, il explique comment les écoliers pourraient l'adapter dans les langues nationales.

7) Application

Le maître utilise la langue nationale pour appliquer ce qu'il vient d'enseigner.

8) Le transfert

Le maître vérifie que les écoliers ont retenu la leçon de solfège. Le maître veillera à donner des devoirs qui permettront à la fois la répétition et l'assimilation des pas de danse enseignés.

b) Nouvelle approche

1) Révision

2) Découverte

Idem qu'à la phase d'enseignement de l'ancienne approche.

3) Analyse

Les élèves émettent des hypothèses liées à la reconnaissance des éléments musicaux à transmettre par le maître.

4) Confrontation

5) Traduction

6) Évaluation.

9) Généalogie

a) Ancienne méthode

L'objectif de la généalogie est de connaître l'évolution de la parenté ou de la famille de nos ancêtres à nos jours. Tout enfant sera capable de dire qui est son père, sa mère, ses grands-parents et autres. Cette leçon apparaît à partir du niveau II.

1) Éveil

2) Révision

La révision concerne les mots usuels connus de la langue qui renseignent les écoliers sur les noms pour « mon père », « ma mère ».

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en parlant des personnes apparentées et des histoires ou épopées qui accompagnent les déplacements des peuples.

1) Enseignement

Le maître décrit comment il procédera pour expliquer son cours. Il dessine un arbre au tableau avec des branchages, comme illustré dans le manuel ou, s'ils sont plus avancés, il dessine un arbre généalogique plus complexe.

2) Traduction

Les noms des parents n'ont pas besoin de traduction ; elle s'effectuera surtout des langues officielles aux langues maternelles. Les termes tels que parents, grands-parents maternels ou paternels, oncle maternel, tante maternelle, sœur, frère, etc. sont des exemples de termes à traduire. Les résumés qui sont dans le manuel aident grandement à une meilleure utilisation des LO1, pour utiliser pour enseigner la généalogie.

3) Explications

L'instituteur préparera quelques noms sur des papiers. Ces noms représenteront les membres d'une même famille. Il les placera au tableau selon l'ordre chronologique d'apparition des personnes. Il expliquera pourquoi tel nom est mis à tel ou tel endroit.

4) Application

Il est demandé aux élèves d'appliquer ce qu'ils viennent de voir sur leurs familles. Ils essaient d'abord sur une ardoise et ensuite dans un cahier.

5) Transfert

Comme devoirs, il est demandé aux écoliers de recueillir d'autres contes à la maison.

b) Nouvelle approche

Le maître procède surtout par ateliers. Chaque atelier pourra discuter et établir un arbre généalogique de sa famille.

1) Révision

2) Découverte

Le maître situe l'élément filial dans le temps et l'espace. L'élève découvre en quoi consiste l'aspect de la généalogie à enseigner.

3) Analyse

Les élèves émettent des hypothèses sur la parenté qui les lient à tel ou tel parent.

4) Confrontation

Ils vérifient ensemble le bien fondé de leurs hypothèses afin de retirer un modèle à retenir.

5) Traduction

6) Évaluation.

10) Us et coutumes

a) Ancienne méthode

L'objectif des us et coutumes est de faire savoir aux écoliers comment on se comporte dans les sociétés traditionnelles africaines, dans nos villages et au milieu de nos aînés. Les deux sociétés sélectionnées sont la société ewondo et duala auxquelles s'ajoutent les autres en présence dans les salles de classe. Cette leçon débute au niveau 2 et s'approfondit au niveau 3. Parmi les us et coutumes, nous avons les rites, les traditions et les coutumes y associées.

1) Eveil

2) Révision

La révision concerne les chants et les danses traditionnelles et autres aspects culturels étudiés tout au long des semaines précédentes.

4) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en parlant de l'importance du respect des cultures de chaque personne, de chaque tribu et société aussi bien africaine qu'européenne ou asiatique.

5) Enseignement

Le maître raconte les conséquences du manque de respect envers les cultures d'autres à travers une courte histoire attrayante. Le maître parlera des traditions très simples comme l'éducation des filles et des garçons, les tâches réservées aux uns et aux autres, comment adresser la parole au chef et à ses aînés, etc. dans la culture qu'il maîtrise le mieux.

6) Traduction

Les formes d'expressions traditionnelles sont traduites en LO1. Les expressions liées aux femmes en duala et en ewondo ou dans tout autre langue maîtrisée par le maître sont traduites.

7) Explications

Les résumés du manuel orientent l'instituteur vers de meilleures explications qu'il peut poursuivre dans les autres éléments culturels à enseigner ou dans d'autres disciplines.

8) Application

Comme devoirs, il est demandé aux écoliers d'aller chercher des illustrations et exemples des us et coutumes observés dans leurs familles respectives. La pratique qui se trouve dans le manuel complète les tâches données aux écoliers. Les différents exercices consolident les acquis culturels.

b) Nouvelle approche

Elle est identique à celle de l'enseignement des contes.

1) Révision

2) Découverte (Idem qu'à la phase d'enseignement).

3) Analyse

Les élèves émettent des hypothèses quant à l'explication possible des proverbes.

4) Confrontation

L'instituteur et les élèves procèdent à la vérification afin de savoir quelle est la leçon à retenir.

5) Traduction

6) Évaluation.

Les devoirs sont identiques à la phase de l'ancienne approche.

11) Tabous

a) Ancienne méthode

Les tabous sont nombreux dans les langues nationales. Les tabous éduquent les jeunes au savoir - être en société. Ils s'enseignent comme les proverbes.

1) Éveil (Idem au proverbe et au conte)

2) Révision (Idem au proverbe et au conte)

3) Introduction

Le maître demande à un écolier de donner un tabou en langue officielle première. Après cette simulation, le maître introduit la leçon en spécifiant aux élèves que les tabous seront énoncés dans les langues nationales avant d'être traduites.

4) Enseignement

L'instituteur mime (avec des gestes) le tabou tout en parlant dans sa langue maternelle. Il amène les écoliers à deviner ce qu'il a dit en langue maternelle. Lorsque les élèves l'ont deviné, il traduit le tabou en langue officielle.

5) Traduction

Le maître traduit le tabou en LO1.

6) Explication

L'explication du tabou est liée à la communauté d'origine de ce dernier. Une adaptation peut être illustrée avec des exemples pour le milieu urbain et environnant. Le maître n'omet pas de dire les circonstances dans lesquelles on cite ces tabous.

7) Application

Le maître demande aux élèves d'énoncer d'autres tabous dans leurs langues nationales ou de venir par paires ou par groupes de trois à cinq personnes mimer le tabou devant toute la salle de classe. Ces personnes doivent être avoir en commun une même langue afin de donner un discours en langue maternelle pour pouvoir en donner des explications.

8) Transfert

Le maître vérifie que les élèves ont retenu le tabou. Un devoir est donné pour un recueil de tabous auprès des parents dans les langues nationales.

b) Nouvelle approche

Elle est identique à celle de l'enseignement des devinettes.

- 1) Révision
- 2) Découverte (Idem qu'à la phase d'enseignement).
- 3) Analyse

Les élèves émettent des hypothèses quant à l'explication possible des proverbes.

- 4) Confrontation

L'instituteur et les élèves procèdent à la vérification afin de savoir quelle est la leçon à retenir.

- 5) Traduction
- 6) Evaluation

Les devoirs sont identiques à la phase de l'ancienne approche.

12) Dessin

a) Ancienne méthode

Le dessin est plus pratique et consiste surtout à faire reproduire aux écoliers ce qu'ils voient ou encore à colorier les dessins qui sont dans les manuels ou sur des feuilles.

- 1) Éveil (Idem au proverbe et au conte)
- 2) Révision (Idem au proverbe et au conte)
- 3) Introduction

Le maître demande à un écolier de rappeler et de citer les objets déjà dessinés ou prévus pour ce faire. Il dessine l'objet au tableau.

- 4) Enseignement

L'instituteur donne le nom de l'objet. Il décrit les occasions d'utilisation de celui-ci. Il énumère les noms de ces objets en langues nationales.

- 5) Traduction

Par un jeu de questions-réponses, le maître traduit les noms donnés en LO1 aux écoliers.

- 6) Explication

La manière de dessiner et de placer le papier est expliquée.

- 7) Application

Le maître demande aux écoliers de dessiner dans leurs cahiers ce qu'ils viennent de schématiser et de colorier. Ils donnent chacun le nom de l'objet dessiné dans leurs langues nationales.

8) Transfert

Le maître vérifie que les élèves ont retenu comment dessiner cet objet. Un devoir est donné pour réaliser un nouveau dessin à la maison et surtout de prendre soin d'expliquer comment on l'utilise au village.

b) Nouvelle approche

1) Révision

2) Découverte

L'élève découvre les théories relatives au dessin et le dessin à exécuter.

3) Analyse

Il énonce les origines possibles du dessin, donne l'explication et son utilité.

4) Confrontation

Le maître et les écoliers vérifient si les dessins effectués sont représentés et appropriés.

5) Traduction

La traduction ne concerne que les mots liés à l'essence même du dessin.

6) Évaluation

13) Cuisine

a) Ancienne méthode

La cuisine est présentée de manière orale. Le maître se contente de donner les ingrédients et la recette que les écoliers vont noter. Le réveil (Idem au proverbe et au conte)

1) Éveil

2) Révision (Idem au proverbe et au conte qui a trait à la cuisine ou à certains mets)

3) Introduction

Le maître donne le nom du met à cuisiner.

4) Enseignement

Il cite les ingrédients à utiliser. Les noms sont donnés principalement en langues nationales. Il cite les étapes de la préparation et de la cuisson. Il dit quand et comment le manger.

5) Traduction

Le maître traduit tous les noms en langue nationale.

6) Explication

L'explication de la façon de cuisiner se fait avec les objets en présence. Un cours pratique devra être envisagé. L'instituteur n'oublie pas de citer les origines du met et de donner les circonstances dans lesquelles les populations concernées les mangent souvent.

7) Application

Le maître demande aux élèves d'appliquer la leçon à la maison ou à la prochaine séance, s'il y a le matériel adéquat. Les écoliers traduisent dans leurs langues maternelles les mots appris concernant les ingrédients et les étapes de cuisson.

8) Transfert

Les écoliers viennent la prochaine fois avec leurs mets et des recettes liées à leurs cultures.

b) Nouvelle approche

1) Révision

2) Découverte

L'écolier découvre le nom du met à cuisiner ainsi que les ingrédients qui le préparent.

3) Analyse

Il énonce des possibilités de cuisson du plat. Les conditions dans lesquelles ils sont servis et les raisons de ces circonstances.

4) Confrontation

Ils vérifient ensemble (l'instituteur et les écoliers) si les propositions sont valides.

5) Traduction

6) Évaluation

14) Sketches (théâtres)

a) Ancienne méthode

Les théâtres sont très liés aux contes sont leur substrat. 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.

- 1) Éveil
- 2) Révision (à partir d'un conte, d'une devinette, des tabous et des proverbes)
- 3) Introduction

Le maître annonce que le conte du jour se fera à partir des contes ou des proverbes.

- 4) Enseignement

Le groupe d'élèves qui effectueront le théâtre s'apprêteront, de même qu'ils arrangent les objets et autre matériel qui serviront à la réalisation de la scénette.

Le narrateur désigne les acteurs de sa pièce. Cela peut se dérouler par rangées ou par petits groupes (par atelier).

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.

- Traduction

Une autre traduction peut encore s'effectuer si les écoliers le désirent ou ne comprennent pas le sketch.

- 5) Application

Les écoliers résument la scène en LO1 et traduisent leur résumé en LO1.

- 6) Transfert

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.

b) Nouvelle approche

L'opération se fait par atelier.

- 1) Révision
- 2) Découverte

Les écoliers découvrent en quoi consiste la mise en scène du jour.

3) Analyse

Ils émettent des idées sur le déroulement possible de la scène.

4) Confrontation

Ils présentent la scène pour en vérifier la véracité.

5) Traduction

Seule la morale est traduite en LO1.

5) Évaluation.

15) Art manuel

L'artisanat, la sculpture, la décoration sont les différentes composantes de l'art manuel. Très répandus dans les villages, ils apparaissent pourtant comme des arts privilégiés. L'école étendra ces connaissances à toutes les strates de la population.

C'est une leçon qui est semblable à celle du théâtre. La différence réside dans le fait que des spécialistes sont là pour aider les instituteurs dans l'évolution du travail et de l'enseignement.

Les étapes sont identiques à celles du théâtre.

16) Initiation à l'utilisation de quelques instruments locaux de musique

Seul un spécialiste accompagnant les maîtres aident ceux-ci à transmettre adroitement la manière d'utiliser les instruments locaux comme le mvet, le tam-tam, etc.

17) Sorties dans les musées et participations aux cérémonies culturelles

Il est recommandé qu'une fois par trimestre, les écoliers et les maîtres sortent de l'école pour visiter les musées dans lesquels les enfants pourront voir et palper quelques éléments culturels liés à tel ou tel peuple. Les objets présentés dans les musées éveillent la connaissance de l'enfant sur les valeurs culturelles de son patrimoine.

Assister avec les écoliers aux différentes cérémonies culturelles dans lesquelles se trouveraient des aspects culturels, les danses traditionnelles, le port des masques et des vêtements traditionnels de circonstances, etc. permettent que l'écolier se pose beaucoup de questions auxquelles le maître répondra plus tard.

Après avoir assisté aux différentes sorties, ils rentrent à l'école et l'instituteur demande à ses écoliers ce qu'ils ont retenu et quelles sont les questions qu'ils se

posent sur les différents éléments observés. La réponse à toutes ces questions fait l'objet de toute une leçon ou d'une révision orale et même écrite.

8.5.3.3. Synopsis de la nouvelle approche pédagogique

L'objectif final visé par la NAP est que l'enfant puisse utiliser ses connaissances pour résoudre les problèmes de la vie courante et qu'il puisse abandonner la démarche « j'apprends et j'applique » pour passer à la méthode :

- J'ai un problème ;
- J'élabore un questionnement ;
- Je formule des hypothèses ;
- Je mobilise mes connaissances ;
- Je trie, organise et traite les informations utiles ;
- J'élabore une démarche originale ;
- Je formule, communique et confronte ma démarche ;
- Je construis de nouveaux savoirs.

S'il est à noter que ceci est valable tout aussi bien pour le français que pour toute autre discipline malgré les nuances et les variables qui font la spécificité de chacune et que le canevas suivant reste identique, cela peut également s'appliquer à la *culture nationale*.

a) Au niveau de l'OPO :

a.1. Les constituants (parties) d'un objectif pédagogique opérationnel (OPO)

1. Les conditions de réalisation de la performance :
 - conditions dans lesquelles l'élève est placé pendant qu'il acquiert le comportement attendu ;
 - conditions dans lesquelles il est placé et où il doit prouver qu'il a effectivement acquis ce comportement ;
 - conditions d'acquisition et d'exhibition du comportement.

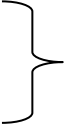

2. La performance

Ce que l'élève doit être capable de réaliser (comportement) à l'issue de la séquence pédagogique.

3. Les critères de performance :

Qualité ou niveau de performance jugé acceptable.

a.2. Schémas d'un objectif pédagogique opérationnel (opo)

Schéma d'un OPO		
<p>1. - étant donné.....</p> <p>- à partir</p> <p>- soit</p>		<p>+ support pédagogique</p>
<p>2. - l'élève sera capable de</p> <p>- l'élève doit être capable de</p>		<p>+ comportement attendu (verbe d'action à l'infinitif)</p>
<p>3. critères de performances</p>		

b. Au niveau de la progression

Tableau 125: Etapes d'enseignement de la *culture nationale*

Ce tableau résume les étapes d'enseignement de la *culture nationale*.

Etapes	Activités du maître	Activités de l'élève
1. Phase de découverte : Choisir une situation motivante qui provoque un déséquilibre.	Passer la consigne : exemple. : observer l'image. Imariner.	Observer.
2. Phase d'analyse / Recherche : L'enfant essaie de résoudre la situation en utilisant les acquis.	-S'approcher des élèves et apporter une aide à ceux qui en manifestent le besoin. -Noter les hypothèses formulées oralement par les élèves. -Retirer quelques ardoises dont les hypothèses sont différentes.	Formuler les hypothèses oralement et/ou par écrit.
3. Phase de confrontation et de formulation des résultats : -Inviter les élèves à aller présenter leurs résultats et démarches au tableau : -Ne pas rejeter les mauvaises réponses : occasion de réflexion et de progrès dans le raisonnement. -Le maître ne juge pas. Il anime les débats, fait converger les différentes démarches vers une solution standard, vers une nouvelle règle.	-Demander aux élèves de lire les hypothèses écrites au tableau. -Présenter les ardoises, sélectionner et demander aux élèves de lire les différentes hypothèses. -Procéder à la vérification de la justesse des hypothèses émises. -Exiger une lecture silencieuse du texte ou du passage. -Poser des questions textuelles et exiger la justification des réponses. -Poser des questions inférentielles. -Faire comparer les hypothèses émises au texte. -Faire apparaître les ressemblances et les différences. -Faire lire à haute voix.	-Lire à haute voix les hypothèses. -Déterminer le type de texte, la silhouette, le nom de l'auteur, etc. -Lire silencieusement le texte. -Répondre aux questions. -Comparer les hypothèses. -Etablir les ressemblances et les différences. Lire à haute voix.
4. Phase de consolidation : permettre aux élèves de réinvestir les connaissances acquises dans de nouvelles situations.	-Vérifier la compréhension du texte (travaux, exercices écrits et/ou oraux). -Organiser la correction collective en fin de séquence.	-Répondent aux questions. Effectuer un travail écrit sur les ardoises ou dans les cahiers. -Faire part de son travail à l'ensemble de la classe, donner son avis, justifier ses réponses.

N.B. Lorsque le maître élabore sa fiche, il ajoute une dernière colonne intitulée « observations ».

En ce troisième millénaire, la maîtrise des nouvelles technologies, vecteur de la croissance et de l'augmentation de la productivité, impose une haute exigence de formation. Le besoin de perfectionnement et d'éducation permanente doit plus que par le passé demeurer la préoccupation ultime de tout enseignant et de tout encadreur qui voudrait parler avec autorité.

8.6. CHRONOGRAMME

L'organisation de la semaine et de la journée scolaire est conçue en fonction des besoins fondamentaux de l'enfant et des objectifs pédagogiques. Le maître exploite tout le temps qui lui est attribué pour répartir les différentes activités scolaires de l'élève. Cependant, c'est l'enfant qui reste prioritaire et l'instituteur ne doit pas l'oublier.

Il faut toutefois se rappeler qu'enseigner ne se limite pas à transmettre les connaissances, il s'agit aussi de « *développer chez chaque élève, ses moyens personnels d'apprendre, certaines méthodes de pensée et de travail, certaines attitudes et certains comportements.* ».

Les emplois de temps ne sont pas des morcellements de temps stricts auxquels les instituteurs doivent impérativement se soumettre. Comme le disent Toraille et al. (1971 :146) :

L'horaire proposé donne des ordres de grandeur au lieu d'une répartition impérative. Une programmation très souple organise les activités. [...] On voit que l'organisation nouvelle s'accompagne d'une grande liberté d'appréciation et d'adaptation qui seule permet de répondre aux besoins des élèves ainsi qu'aux circonstances et aux nécessités locales, et d'adapter l'action éducative aux niveaux de ces élèves, à leurs aptitudes et au rythme de leurs progrès.

L'écolier est le centre de l'objectif pédagogique et toute l'organisation scolaire s'articule autour de ce dernier. La tranche horaire attribuée à la *culture nationale* dans les programmes du MINEDUB concernant tous les niveaux du primaire est de une heure et trente minutes hebdomadairement.

Le maître se chargera de répartir les éléments culturels à enseigner tout au long du trimestre et du mois. Il procédera ensuite à la répartition des parties de chaque leçon à enseigner au cours de la semaine par rapport à la tranche horaire de la *culture nationale*. Il ne manquera pas aussi de préciser les jours de sorties ou

d'excursions vers des sites culturels, touristiques et autres, renseignant les écoliers sur les traditions, les cultures des ethnies camerounaises et peut-être d'ailleurs.

Il est à noter que les activités ou les éléments culturels à transmettre aux écoliers varient selon les niveaux et les classes du primaire, selon les insuffisances et les manques observés par l'instituteur auprès des écoliers, selon le matériel relevant de la culture dont l'établissement scolaire dispose, et enfin selon les traditions et coutumes les plus saillantes de la région dans laquelle il réside.

Les maîtres accordent trente minutes à la *culture nationale* par jour d'enseignement. Au cours de la séance, l'instituteur respectera sa fiche pédagogique et le temps qu'il accorde aux différentes activités, à savoir l'éveil, la transmission des connaissances et la pratique des éléments enseignés.

Les tableaux suivants représentent un aperçu de la division de la tranche horaire et des leçons à enseigner au cours d'une année scolaire

Tableau 126 : Niveau I (SIL/CP)

Jours Trimestre	Séquences	Lundi	Mercredi	Vendredi
1 ^{er} trimestre	1	- Hymne national	- chant du folklore - Chant moderne	- Danses - Rythmes - Chants du folklore français ou anglais
	2	- Chanson tirée des contes	- Musique	- Danses - Rythmes -Chant en langues nationales
	3	- Hymne national - Chanson tirée des contes - Pour le CP, l'alphabet	- Contes -Jeux - Fabrication d'objets simples	-Sortie dans le musée, cérémonies -Chant en langues nationales
2 ^e trimestre	4	-Danses rythmées - Dessin	- Récit - Chant - Pas rythmés	- Conte - Proverbes
	5	-Identification des rythmes - Pour le CP, l'AGLC	-Initiation à la gamme musicale -Habillement	- Sortie dans les musées -Initiation à la gamme musicale
3 ^e trimestre	6	- Coutumes Pour le CP, l'alphabet - Jeux - Devinettes - Coutumes Pour le CP, l'alphabet - Devinette	- Chant -Comptines -Formules de politesse - Chants locaux -Poterie	- Danses - Proverbes -Traduction bilingue - Jeux -Sorties dans les musées

NB : les révisions se tiennent toujours après chaque cinquième leçon, le jour importe peu. Les tests de *culture nationale* ont lieu à la fin de chaque séquence.

Tableau 127 : Niveau 2

Jours Trimestre	Séquences	Lundi	Mercredi	Vendredi
1 ^{er} trimestre	1	- Révision - Hymne national - Chanson tirée des contes	- Musique - Chant du folklore - Chant moderne	- Danses - Rythmes
	2	- Lecture des éléments culturels en langues nationales - Généalogie	- Contes -jeux - arts manuels (artisanat)	-chants du folklore -chants en français ou anglais
	3	- Contes - Principes de rédaction	- Contes -Jeux - Arts manuels (poterie)	-Danses traditionnelles -Sortie dans les musées -Jeux de questions-réponse
2 ^e trimestre	4	-Danses rythmés - Dessin - Identification des rythmes	- Récit -Chant polyphonique	- Conte - Proverbes - Cuisine
	5	- Rédaction de la langue nationale - Notion de solfège	-Pas rythmés -Initiation à la gamme musicale -Habillement	-Initiation à la gamme musicale -Théâtre - tabous
3 ^e trimestre	6	- Coutumes - Devinettes - Jeux - Devinette - Solfège - Jeux - Devinette - Solfège	- Chant -Conte et Comptines - Cuisine - Tradition - berceuses -Conte et comptines -Tabous	- Jeux - Danses - Proverbes -Traduction -Sorties dans les musées - Jeux - Danses - Proverbes -Sortie dans les musées

Tableau 128: Niveau 3

Jours Trimestre	Séquences	Lundi	Mercredi	Vendredi
1 ^{er} trimestre	1	- Chants scolaires relatif au solfège - Lecture des langues nationales	- Musique - Chants polyphoniques - Figure et valeur des notes	- Danses - Rythmes - Sortie musée
	2	- le silence - Les altérations accidentelles - Généalogie	- Contes - Jeux - Arts manuel	- Chants du folklore français ou anglais - Gamme diatonique
	3	- Chants scolaires relatif au solfège - Transformation des chants locaux en termes de solfège - Lecture des éléments culturels en langues nationales	- Musique - Chants polyphoniques - Figure et valeur des notes	- Danses - Rythmes - Sortie musée - Chants du folklore français ou anglais - Gamme diatonique
2 ^e trimestre	4	- Comptines et contes - Dessin - Identification des rythmes - Rédaction des langues nationales - Notion de solfège	- Termes et signes italiens - Recueil de morceaux appris en solfège	- Conte - Proverbes - Sortie dans les musées
	5	- Rédaction des langues nationales - Notion de solfège - Composition des cahiers de morceaux choisis	- Habillement - Jeux divers - Théâtre	- Initiation à l'utilisation de quelques instruments de musique locaux - Théâtre - tabous
3 ^e trimestre	6	- Coutumes - Jeux - Arts manuels - Devinette - Solfège	- Chant - Conte et comptines - Cuisine - Tradition - Chant - Conte et comptines - Rites - Tabous	- Jeux - Danses - Proverbes - Traduction - Sorties dans les musées - Traduction - Sorties dans les musées

Au vu des tableaux précédents, les éléments de la *culture nationale* évoluent au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux. L'aspect linguistique de la culture est abordé sommairement tous les lundis, afin de permettre aux écoliers de s'accommoder aux langues qui véhiculent la culture. L'acquisition des différentes notions linguistiques n'étant pas une fin en soi, mais un instrument qui servira pour le recueil des éléments culturels. Pour mieux les recueillir, les langues qui influencent l'élève ne doivent pas être trop différentes. Ces langues sont celles du quartier dans lequel il réside, celles dans laquelle l'école est implantée et celle que l'instituteur utilise. L'immersion culturelle est plus facile lorsqu'il y a un point linguistique commun entre toutes ces cultures. Mais l'enseignement de la culture demeure le seul objectif du maître.

8.7. ACTIVITÉS DE LA CULTURE NATIONALE

Les activités qu'on retrouve au cours de l'enseignement de la *culture nationale* sont de plusieurs ordres : la présentation de l'image, la présentation de la leçon du jour, l'assimilation de la traduction, la compréhension de la leçon, les exercices de compréhension, les exercices de rédaction ou de connaissance linguistique, les exercices de connaissance culturelle générale, la pratique de la leçon du jour par un théâtre, le dessin d'art. Udo Bude (1985 : 226) résume les types d'activités culturelles dans les écoles en ces termes :

- (1) Raconter des histoires, des contes, des légendes, etc. dans la langue locale ;
- (2) chanter des chants locaux ;
- (3) danser des danses traditionnelles ;
- (4) proverbes et devinettes ;
- (5) collectionner des ustensiles, des outils et œuvres d'arts traditionnels.

Mutaka (2007) ajoute en matière d'enseignement des langues étrangères et donc cultures étrangères les dialogues et les jeux de rôle intégrant les comportements culturels, les activités orientées vers les communautés linguistiques en plus du renforcement des compétences orales et écrites à travers les activités de lecture et d'écriture.

8.7.1. Présentation de l'image

La présentation de l'image constitue la première étape d'introduction de la leçon. Avant de poser les hypothèses, l'instituteur doit réviser son cours à partir de l'image du jour. L'image du jour est déterminante pour le reste des activités. Si le

thème principal est en langue maternelle, l'élève doit très bien comprendre le message avant de l'avoir écouté ou lu car, tous les écoliers ne parlent pas la même langue en milieu urbain.

Le maître introduit sa leçon par l'image avant d'inscrire le titre de la leçon au tableau. Le maître lit le titre et le traduit soit dans la première langue officielle si le titre est en langue maternelle, et le traduit dans une langue maternelle si le titre est en français.

8.7.2. Présentation de la leçon du jour

La leçon du jour peut être écrite au tableau si les écoliers savent déjà lire. Auquel cas, le texte de la leçon est lu à haute voix et traduit. Le maître explique le contexte de la leçon et l'origine de la leçon par rapport aux connaissances qui sont dans le guide pédagogique.

8.7.3. Assimilation et compréhension de la leçon

Le maître explique la leçon pour que les écoliers puissent la retenir d'abord en classe et ensuite à la maison. La leçon est expliquée en langue officielle première pour que le message soit compris par tous les écoliers en présence. La compréhension de la leçon facilite l'assimilation de l'énoncé par les écoliers.

8.7.4. Exercices de compréhension

Après la compréhension, l'instituteur passe aux exercices et demande aux écoliers de répondre aux questions de compréhension qu'il pose soit oralement, soit par écrit. Les questions sont en relation avec le thème et avec les langues pour des exercices de traduction à effectuer par les élèves.

Le maître amène progressivement les élèves à un transfert des données d'une langue officielle à la langue maternelle.

8.7.5. Exercices de rédaction ou de connaissance linguistique

Afin que l'écolier assimile la rédaction des langues camerounaises, le maître introduit dans sa leçon quelques exercices d'écriture des langues nationales. Il doit rendre la leçon de rédaction des langues maternelles et des cultures nationales complémentaire de l'exercice de rédaction et d'apprentissage de l'alphabet enseigné à l'école.

Les mots sont recopiés, traduits et orientés dans le contexte linguistique actuel de l'élève et plus tard dans la langue maternelle et contexte de l'écolier. Les exercices de rédaction varient d'une classe à l'autre et l'élève reste l'agent central de l'enseignement.

8.7.6. Les exercices de connaissance de la *culture nationale*

La *culture nationale* doit aussi bénéficier des exercices généraux qui permettent aux écoliers de se familiariser avec la culture camerounaise. D'une manière générale, les cultures nationales ont des points communs que tout enfant doit acquérir avant de chercher à les différencier les unes des autres. Bien que les cultures judéo-chrétiennes (occidentale), arabo-musulmane aient influencé celles-ci.

Des exercices sont proposés aux élèves afin qu'ils acquièrent ces différences et des ressemblances et consolident les éléments de *culture nationale* enseignés.

8.7.7. Pratique de la leçon du jour par un théâtre

La leçon du jour peut être résumée par un sketch ou par une scénette représentative des différents aspects enseignés au cours de la leçon. Ce sont les écoliers qui sont chargés de réaliser le théâtre en y insérant des mots en langues maternelles.

Les autres observent et y ajouteront des remarques. Les sketches éveillent l'esprit d'imagination et d'initiative des écoliers.

8.7.8. Dessin d'art

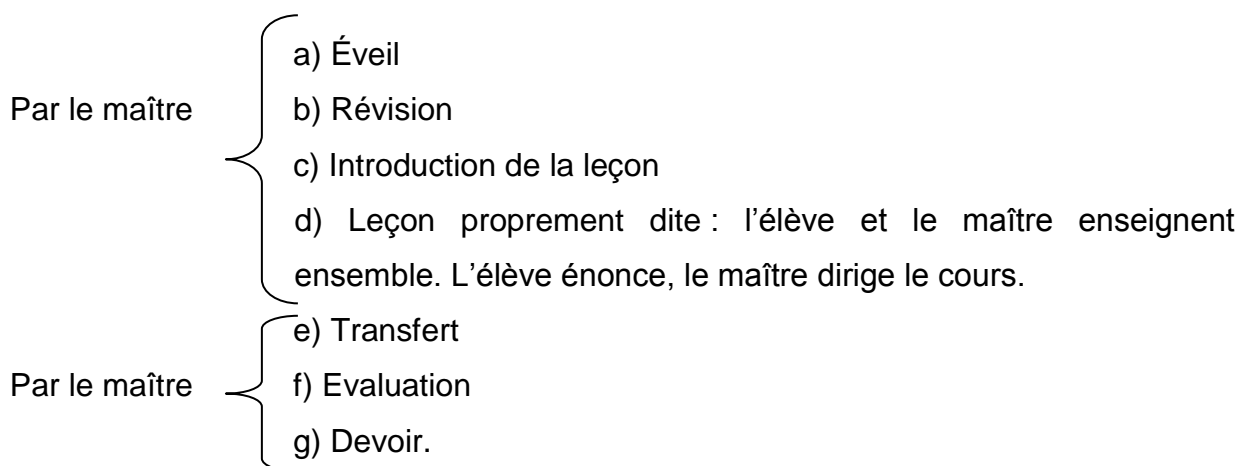
Dessiner est une activité qui assouplit la main de l'enfant et l'éveille à la beauté de ce qui l'entoure. Les dessins représentent surtout les objets traditionnels comme les outils ménagers, les masques, les habits, etc. Le dessin d'art fait partie intégrante de la *culture nationale*. En dessinant, l'écolier devient plus conscient des objets qui l'entourent. Il peut à la fois palper, toucher ces éléments et les dessiner.

Le contenu de la *culture nationale* est divers et il s'étend des chants traditionnels aux devinettes, en passant par des danses traditionnelles, les contes et les jeux traditionnels. Les méthodes proposées n'incluent pas le niveau de la classe.

Les méthodes privilégient plutôt la pratique de la langue nationale à l'oral et une éducation à l'appropriation de l'écrit.

CONCLUSION

A partir des différentes méthodologies et approches expérimentées, les étapes d'enseignement de la *culture nationale* ont pu être élaborées. Les enseignants peuvent être le maître, un élève doué ou encore un spécialiste invité. L'ancienne approche intègre donc les étapes suivantes :



La méthodologie ci-dessus a subi quelques modifications pour être adaptée à la nouvelle méthodologie du MINEDUB et de l'enseignement intégrant les langues maternelles.

- Réveil dans les langues nationales et officielles
- Révision des contenus d'enseignement vus précédemment. Le contenu est dans les langues nationales et les questions de compréhension sont principalement en langue officielle première.
- L'introduction de la leçon est en langue officielle première avec quelques allusions dans les langues nationales.
- Le contenu culturel à enseigner est généralement dans les langues nationales. Si ce contenu, d'après le thème, est dans une LO1, la traduction dans une langue locale est recommandée car, il ne faut pas oublier qu'autant il faut s'ouvrir aux autres, autant il faut « s'inculturer » dans la société environnante.
- Les explications sont dans les langues officielles premières.
- Le transfert s'effectue par le biais des exercices en langues maternelles, celle du maître d'abord et ensuite celles des écoliers pour un auto apprentissage de la langue et de la culture. C'est à ce moment que le maître tient compte de toutes les langues en présence dans la salle de classe. Quelques élèves interrogés permettent ce transfert.

- Les devoirs sont multiples et ils concernent la culture locale et l'équivalence dans celle de l'enfant si elle est différente.

La nouvelle méthode part des hypothèses à l'analyse en passant par la compréhension. La nouvelle approche pédagogique met l'enfant au centre de l'apprentissage. L'enfant émet des hypothèses qui seront vérifiées par le maître plus tard lors de la réponse aux questions et au cours du résumé. Le maître agit comme un guide par la gestion de ses questions et de ses recommandations.

Nous pouvons le résumer en ces quelques lignes.

1. Phase de découverte : Choisir une situation motivante qui provoque un déséquilibre.
2. Phase d'analyse / Recherche : L'enfant essaie de résoudre la situation en utilisant les acquis.
3. Phase de confrontation et de formulation des résultats :
 - Inviter les élèves à aller présenter leurs résultats et démarches au tableau ;
 - Ne pas rejeter les mauvaises réponses puisque elles offrent des occasions de réflexion et de progrès dans le raisonnement.
 - Le maître ne juge pas. Il anime les débats, fait converger les différentes démarches vers une solution standard, vers une nouvelle règle.
4. Phase de consolidation : permettre aux élèves de réinvestir les connaissances acquises dans de nouvelles situations.

Dans le prochain chapitre, il est question des manuels de *culture nationale* qui comblent également le vide qui empêche la concrétisation de l'enseignement de celle-ci.



CHAPITRE 9 :
MANUELS DE CULTURE NATIONALE

INTRODUCTION

Notre première expérimentation de l'enseignement des cultures nationales permet de percevoir l'urgence et l'importance de l'élaboration des manuels de *culture nationale* en langues officielle et nationale. Ce chapitre présente les motivations pour l'élaboration des manuels de *culture nationale*, le contexte d'élaboration, les objectifs visés par les manuels, la description des manuels et les moments d'utilisation du manuel par les instituteurs pendant les leçons.

9.1. MOTIVATIONS

Les motivations pour l'élaboration du manuel sont multiples. Elles vont des motivations pédagogiques aux motivations économiques.

9.1.1. Motivations pédagogiques

Pour que l'enseignement de la *culture nationale* soit effectif en milieu urbain, il est nécessaire d'élaborer un support didactique adéquat utile aux maîtres, aux élèves et aux parents. Il sera composé des différents aspects culturels précédemment énumérés. En les concevant, plusieurs raisons nous ont orienté.

a) La non disponibilité des manuels pour l'enseignement de la *culture nationale*.

Un manuel peut être imposé par le programme officiel mais ne pas être disponible dans les établissements. Ce qui n'est pas le cas pour l'instant car, la discipline n'est pas encore bien peaufinée par les spécialistes et aucun livre n'a encore été proposé. C'est la raison pour laquelle, nous proposons des manuels qui seront une orientation claire et rassembleront toutes les données requises pour une bonne transmission des éléments culturels.

b) La résolution des problèmes liés à l'absence des manuels.

L'obligation de remédier aux problèmes posés par l'absence de manuel ou l'existence des manuels est une motivation incontournable. Comme problèmes, on citera l'inadéquation du niveau, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités qu'ils ne comprennent pas, l'ethnocentrisme, la non adéquation des activités proposées au milieu pluriculturel, lesdites activités seyant surtout au milieu rural, la désuétude des contenus (utilisés depuis 1983 comme les syllabaires du

PRPOPELCA) et le coût des manuels trop cher pour certains parents qui envoient leurs enfants à l'école, etc.).

Il est impératif de « contextualiser » l'apprentissage des cultures en milieu urbain ; de lui donner une couleur locale sans pour autant exclure la multiplicité linguistique et culturelle ambiantes et la modernité sans cesse croissante dans les villes.

La volonté de développer une « démarche multimédia » qui vise à mettre en avant la mobilisation de tous les sens comme l'ouïe, le toucher et la vue, la variété des supports et des thèmes, la valorisation des communications et du développement cognitif, l'ouverture sur le monde, etc. Elle permet la découverte de la culture particulière à l'enfant et l'ouverture à d'autres.

Le manuel de *culture nationale* est utile aux maîtres et aux élèves parce que ces actants peuvent l'utiliser à l'école et à la maison. Le maître n'aura plus de problèmes reposant sur le contenu à enseigner, sur la langue à utiliser à tel ou tel moment du cours. Le contenu de la *culture nationale* y est détaillé de même qu'une approche rédactionnelle des langues camerounaises. Rédaction utile pour la conservation des données enseignées. L'élève sera en mesure d'utiliser ce manuel lui-même à la maison car tous les exercices et les textes traduits le sont dans la première langue officielle.

Les langues africaines en général et en particulier celles de l'Afrique subsaharienne francophone disposent de très peu de livres, encore moins de manuels d'enseignement des cultures en langues nationales. Produire un manuel de *culture nationale* bilingue servirait à renflouer le matériel didactique disponible de même qu'à renforcer l'enseignement de la culture en milieu plurilingue africain.

9.1.2. Motivations scientifiques

Pour entériner la méthodologie d'enseignement et valider les livres de *culture nationale*, il est nécessaire d'avoir des livres adéquats validés par les inspecteurs pédagogiques, les instituteurs et les enseignants d'université.

L'aspect scientifique intervient dans la validité du contenu des éléments culturels tel que prescrit par le MINEDUB et les élaborateurs des matériels didactiques. Le contenu en lui-même est un guide d'enseignement des cultures et des langues nationales aux instituteurs et leur application accroîtra les connaissances linguistiques et culturelles des instituteurs et des autres utilisateurs des livres.

Il intervient aussi dans le cadre même de la confection du manuel, les méthodes d'élaboration, les informateurs, les révisions et les contrôles effectués par des instituteurs.

9.1.3. Motivations socioculturelles

Qu'importe l'endroit où l'on se trouve, lire est une activité qui permet l'apprentissage de plusieurs notions y compris la culture. Les parents peuvent employer le livre pour apprendre et accroître leurs niveaux de connaissance dans leurs cultures traditionnelles et dans celles des autres. Ils peuvent aussi l'utiliser pour transmettre les connaissances culturelles locales à leurs enfants, remplaçant ainsi le maître à la maison tout en accomplissant leur devoir de parents.

À l'école, le livre de culture nationale est utilisable par tous les maîtres car ceux-ci sont des shell-books qui orientent simplement ces derniers. Ils doivent prendre plutôt le thème de la leçon en considération au cas où ils ne maîtrisent pas la langue utilisée pour l'illustration du thème dans le livre. Ils ont le droit de rechercher un chant, un conte, une devinette, un proverbe, etc. dans une langue camerounaise qu'ils maîtrisent pour illustrer le thème en situation de classe. La langue peut être celle du maître ou de l'élève.

9.1.4. Motivations économiques

Le manuel de *culture nationale* doit être accessible à tout Camerounais. En disposant d'un livre moins cher, toutes les écoles, les parents d'élèves peuvent l'acheter facilement au vu de son importance. Après la confection des contenus et des livres, le MINEDUB pourra les assembler afin de les publier.

Le manuel rendra les langues et les cultures nationales rentables comme l'affirme Mba (2000).

9.2. CONTEXTE D'ÉLABORATION DES MANUELS DE *CULTURE NATIONALE*

Le contexte socioculturel, économique et politique de l'heure est propice à une proposition des manuels pédagogiques bilingues. Les nominations des inspecteurs pédagogiques nationaux de langues et cultures nationales laissent à supposer que leur promotion est effective.

Les manuels de *culture nationale* assistent les écoliers et les maîtres au cours des séances de cours. Sur le plan socioculturel et même éducatif, des travaux ont été

menés et ont conduit à des résultats positifs qui ont apporté des changements d'attitudes sur le plan national. Comme travaux, nous avons ceux du PROPELCA, du BASAL et bien d'autres qui promeuvent l'insertion des langues camerounaises dans le système éducatif. Les langues sont promues, mais les cultures sont quelques peu marginalisées. Toutes les cultures camerounaises doivent être connues, enseignées aux enfants en tenant compte de tous les groupes de langues en présence pour favoriser l'insertion à la fois culturelle et linguistique de l'enfant au sein de la société camerounaise.

Sur le plan politique, le MINEDUB pourrait utiliser le livre officiellement sans crainte d'exclusion de certaines langues. Toutes les langues et cultures sont prises en compte par région ou par province. Lorsque tel n'est pas le cas, le transfert ou la vérification des hypothèses catalysent l'utilisation et l'enseignement du maximum des langues et des cultures.

9.3. OBJECTIFS DES MANUELS DE *CULTURE NATIONALE*

Les objectifs sont subdivisés en deux groupes : les objectifs généraux et ceux spécifiques. Les objectifs spécifiques se limitent à chaque niveau du primaire et ne s'étend pas aux classes. Nos objectifs sont élaborés par rapport aux besoins observés sur le terrain. Les objectifs du MINEDUB ayant déjà été cités, il n'a pas été trouvé utile de les reprendre. Ceux que nous proposons ici sont plus appropriés au milieu pluriculturel et plurilingue et favorisent un enracinement, une instruction identitaire réelle de l'enfant vivant en milieu urbain.

9.3.1. Objectifs généraux

Les objectifs généraux des manuels de *culture nationale* se résument en quelques points énoncés dans les lignes suivantes :

- Familiariser des écoliers avec les éléments culturels camerounais.
- Familiariser des instituteurs avec les éléments culturels camerounais et étrangers contenus dans les livres.
- Familiariser les élèves avec la culture de manière écrite (surtout à partir du niveau 2).
- Développer l'esprit d'observation chez l'enfant et la stimulation de son expression orale et écrite dans les langues officielles et maternelles en vue de consolider les éléments culturels.

- Renforcer la capacité de l'élève à exprimer les éléments contenus dans les manuels.
- Renforcer les connaissances de la culture, des traditions, des valeurs et modes de vie des autres cultures tout en augmentant les capacités de traduction chez l'enfant.
- Développer la maturité intellectuelle et la cohabitation entre les jeunes de différentes cultures et langues.
- Enoncer les attitudes adéquates et appropriées à utiliser lors d'une cérémonie traditionnelle.
- Renforcer la capacité de l'élève à exprimer sa culture dans plusieurs langues, comprendre celle des autres et l'apprécier.
- Valoriser les apprenants en reconnaissant la spécificité de leur statut (contexte socioculturel, générationnel, bilinguisme, etc.) à travers un outil qui leur sera spécifiquement destiné.
- Par des exercices, consolider les acquis culturels et linguistiques.
- Faciliter l'éradication du tribalisme.
- Favoriser l'intégration socioculturelle de l'enfant.
- Développer les capacités musicales de l'écolier.
- Rendre l'écolier capable d'adapter ses connaissances en solfège aux chants camerounais modernes et traditionnels.
- Produire un Camerounais multilingue et multiculturel.
- Acquisition des éléments culturels de base au niveau 1 : les contes, les devinettes, les chants et les danses folkloriques ou traditionnels, les proverbes, les jeux, les poèmes, items linguistiques (pour tous les niveaux).
- Acquisition des éléments culturels essentiels, de la connaissance d'une tribu.
- Consolidation des éléments culturels essentiels et acquisition des éléments culturels complexes.

9.3.2 Objectifs spécifiques par niveau

Les objectifs spécifiques respectent le découpage exposé par le MINEDUB dans ses programmes d'enseignement.

Niveau 1

Les objectifs spécifiques seront subdivisés en les principaux constituants de la *culture nationale*, à savoir la musique, le chant et la *culture nationale*.

- 1) Initiation à la langue nationale

L'écolier sera capable de :

- Reconnaître l'alphabet AGLC ;
- Lire les lettres et les mots de l'alphabet.

2) Musique

À travers le manuel de *culture nationale*, l'enfant sera capable de :

- Reconnaître les notes simples ;
- Reconnaître l'écriture du do mi sol.

Le maître se chargera de le lui enseigner oralement.

3) Chant et initiation au rythme

L'écolier sera capable de :

- Décrire le chant et le rythme ;
- Pratiquer tous les éléments liés au rythme ;
- Reconnaître tous les rythmes enseignés ;
- Chanter tous les morceaux camerounais et étrangers notamment en français, en anglais et en langues nationales.

4) *Culture nationale*

- Organiser et enseigner un jeu du milieu ;
- Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes ;
- Expliquer les poèmes simples du milieu ;
- Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu ;
- Dessiner des objets traditionnels ;
- Fabriquer quelques objets d'après la description provenant du livre.

Pour le niveau 1, il s'agit spécifiquement de renforcer les éléments culturels acquis, à la maison et initier les écoliers à l'apprentissage de l'alphabet des langues camerounaises.

Niveau 2

Au niveau 2, les objectifs spécifiques intensifieront ceux fixés au niveau 1. Les objectifs spécifiques peuvent se résumer comme suit :

1) Initiation à la langue nationale

L'écolier sera capable de :

- Reconnaître l'alphabet AGLC ;

- Lire les lettres et les mots de l'alphabet ;
- Lire et écrire l'hymne national en français et en langues maternelles ;
- Lire et écrire quelques chansons à une et à deux voix, en français, en anglais et en langue nationale.

2) Musique

À l'issue du niveau 1, l'enfant sera capable de (grâce au manuel) :

- Reconnaître une portée musicale ;
- Reconnaître l'ordre des lignes et des interlignes ;
- Reconnaître l'usage des lignes supplémentaires ;
- Reconnaître la forme des notes ;
- Reconnaître la clé de sol et les noms des sept notes ;
- Lire et solfier les notes sur une portée de do ;
- Reconnaître les nuances fortes, fortissimo, crescendo, etc. ;
- Rédiger de courts éléments culturels en langue nationale.

3) Chant

L'enfant sera capable de :

- Lire et écrire l'hymne national en français et en langue maternelle ;
- Lire et écrire quelques chansons à une et à deux voix, en français, en anglais et en langue maternelle ;
- Organiser quelques danses traditionnelles ;
- Organiser quelques danses du folklore français, anglais et d'ailleurs ;
- Reconnaître les instruments percussion.

4) *Culture nationale*

Les objectifs spécifiques sont les mêmes au niveau 1 et au niveau 2. On peut cependant ajouter des aspects tels que :

- Pratiquer la culture traditionnelle ;
- Fabriquer des objets traditionnels ;
- Inventer des jeux traditionnels.

Niveau 3

Au niveau 3, il y a deux principaux groupes : le chant et la *culture nationale*.

1) Initiation à la langue nationale

L'écolier sera capable de :

- Reconnaître l'alphabet AGLC ;
- Lire les lettres et les mots de l'alphabet ;
- Lire et écrire l'hymne national en français et en langue maternelle ;
- Lire et écrire quelques chansons à une et à deux voix, en français, en anglais et en langue maternelle ;
- Rédiger des poèmes en français et en langue maternelle ;
- Lire, écrire les poèmes, les contes, les chants, les devinettes en langue nationale.

2) Musique et chant

- Solfier correctement ;
- Lire et chanter à deux et trois voix ;
- Reconnaître les figures des notes et les écrire ;
- Reconnaître les termes et signes italiens ;
- Constituer un répertoire de morceaux appris ;
- Fabriquer des cahiers de morceaux choisis ;
- Utiliser quelques instruments de musique locaux ;
- Appliquer les notions de solfège aux chants traditionnels.

3) *Culture nationale*

Les objectifs continuent dans la même voie. On peut simplement ajouter les constituants suivants :

- Organiser des manifestations culturelles ;
- Organiser ou enseigner des séances publiques de comptines ou de contes ;
- Théâtraliser les contes ;
- Dessiner tout ce qui est traditionnel ;
- Inventer des chants, des comptines et contes en langue maternelle.

Pour le niveau 3, il s'agit surtout de renforcer les compétences culturelles : rédaction effective des éléments culturels en vue d'une meilleure conservation et promotion en langues nationales et officielles.

Objectifs liés à l'enseignant

Par rapport à ses élèves, l'enseignant cherchera à :

- Développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être en matière de *culture nationale* et même étrangère en s'appuyant sur les manuels ;
- Inciter les élèves à mobiliser leurs connaissances, un savoir à mettre au service de l'analyse et de la réflexion en LO et en langue maternelle ; remédier à certaines lacunes dans la progression et le contenu des leçons identifiées ;
- valoriser différents types de supports didactiques concernant la *culture nationale*, surtout la discipline, le manuel de *culture nationale* ;
- Développer le goût de la langue et de la culture ;
- Encourager les écoliers à manipuler les livres de *culture nationale* ;
- Initier à la lecture aussi bien en langue officielle qu'en langue maternelle ;
- Encourager la pratique des éléments culturels contenus dans les manuels ;
- Encourager les écoliers à produire des énoncés en langue nationale.

9.4. MÉTHODE D'ÉLABORATION DU MANUEL DE *CULTURE NATIONALE*

Une méthode est un ensemble de principes, d'objectifs et de techniques utilisés pour entreprendre une étude. La méthode d'élaboration d'un manuel doit rendre le livre public. Elle est convenable à l'écolier, lorsqu'elle s'applique sur certains facteurs tels que l'âge de l'enfant, ses intérêts, la culture de la région dans laquelle il réside, ses aptitudes personnelles à acquérir les éléments culturels traditionnels.

Elle est convenable au maître lorsqu'il peut utiliser le manuel pour enseigner sans difficultés, sans avoir toujours à se référer à une méthode théorique passée ou en inventer une autre. La méthode est destinée à être adéquate à l'enseignant et à l'enseigné. Le manuel proposé correspond à une synthèse des méthodes d'élaboration des syllabaires et de celles appliquées pour les livres au programme du Ministère de l'Éducation de Base. La nécessité d'un recyclage des maîtres du milieu urbain est à prévoir.

La méthode d'enseignement de la lecture émise par Gudschinsky (1973) a connu des améliorations et des modifications introduites par Olive Shell et al (2000). Elle commence par un mot clé ou une phrase clé dont l'élément essentiel est le mot clé. Ce mot est accompagné d'une illustration qui sert de référence à l'apprenant. Le mot clé est décomposé en de plus petites unités, syllabes et lettres. C'est la découverte du mot. Ensuite il y a les exercices analogiques qui consistent à

l'association d'une lettre connue à l'élément nouveau pour former d'autres syllabes. L'exercice comparatif consiste en un regroupement des unités syllabiques identiques ou non. L'exercice de position est un cadre qui regroupe des syllabes préalablement formées. L'exercice de mots construits permet de composer de nouveaux mots à partir de syllabes. Toutes ces étapes se retrouvent sur la page de droite. La page de gauche est composée des éléments grammaticaux à enseigner. Ensuite il y a un test assez soudé à la suite de l'élément grammatical. Enfin, nous avons la phase de l'écriture ou de la rédaction. (Mba, 1985 : 140 – 144).

Cette description qui sied au syllabaire de langue nationale permet une initiation des élèves à la lecture. Ils doivent lire les éléments culturels contenus dans les manuels qu'ils soient en langues nationales ou en langues officielles. Le processus le plus approprié pour la lecture est celui que suivent les syllabaires de langues nationales.

Le livre de *culture nationale* est en rapport avec la méthode éclectique utilisée pour les syllabaires PROPELCA à travers l'image clé, le premier texte qui sert à attirer l'attention de l'élève est en langue nationale que l'enfant observera dans son livre de manière globale afin de se familiariser aux sons des langues camerounaises. Lorsque le texte clé est en français ou en anglais, les écoliers se limitent à la compréhension. Les autres activités comme celle de traduction, bien que désuète pour Mba (1982) reste d'actualité pour les enfants du milieu plurilingue. La traduction est pour Galisson et Coste (1976 :566) le fait de :

[...] passer de la parole d'une langue à la parole d'une autre langue [...]
À l'analyse des traits pertinents, des contextes et des situations correspondant aux deux paroles, afin de vérifier si elles renvoient bien à la même réalité extralinguistique.

La traduction est utile dans le livre de *culture nationale* car, elle assure la transition entre plusieurs langues différentes.

Les exercices et activités pratiques sont présentés comme le demandent les programmes du MINEDUB car, l'enfant doit apprendre à lire aussi bien sa première langue officielle que sa langue nationale. Les exercices se retrouvent dans tous les manuels et permettent à l'enfant de transférer, consolider les éléments acquis au cours de la leçon. La rédaction des langues commence au niveau 1 par un alphabet qui sera enseigné de manière globale et renforcé au niveau 2 par des mots en

langues locales et au niveau 3 par la rédaction effective de courts textes reflétant la *culture nationale*.

Tout comme dans tous les livres, après un certain nombre de leçons, il est prévu une de révision. Après quatre leçons, la cinquième résume les précédentes. En plus, elles deviennent plus difficiles au fur et à mesure que le programme évolue. Et pour illustrer cette évolution, le manuel a été élaboré suivant les niveaux et les classes du primaire.

Bien que deux possibilités s'offrissent à nous, (élaborer trois manuels ou six), nous avons opté pour l'élaboration de cinq répartis de la manière suivante : SIL, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2. Le niveau 3 est constitué en un seul livre car les inspecteurs pédagogiques estiment que de nos jours, les élèves du CM1 sont de plus en plus nombreux à présenter comme candidats au CEP, alors un seul manuel pour les deux classes est plus approprié pour l'apprentissage de la *culture nationale*.

9.5. ÉTAPES D'ÉLABORATION DES MANUELS

Trois étapes marquent l'élaboration des manuels de *culture nationale*. La première consiste à consulter les documents pour rassembler le contenu de la *culture nationale*. La deuxième réside dans la quête des informations auprès de la population cible et des spécialistes en la matière. La troisième est la validation des manuels et par conséquent de l'enseignement proposé, objet du prochain chapitre.

9.5.1. Les informateurs

Les informateurs sont constitués de toutes les personnes ayant donné une quelconque information sur le contenu de la *culture nationale*. Nous avons eu des écoliers, des maîtres, des enseignants d'université et des étudiants. L'échantillon utilisé dans la phase de l'expérimentation a été conservé pour élaborer les manuels.

Les écoles publiques ont été privilégiées car, le MINEDUB joue un rôle très important dans la promotion et l'intégration des langues et cultures nationales dans les écoles. En outre, les instituteurs sont les mieux placés pour évaluer les livres.

Le travail avec les inspecteurs pédagogiques a permis une révision totale et une adaptabilité du contenu aux besoins des écoliers. Bien que les besoins des élèves ne soient pas tous comblés, il a semblé convenable de suivre les programmes du MINEDUB afin que les livres soient agréés par le ministère de tutelle. Le travail avec l'Inspecteur Pédagogique Mih Julius a renforcé la méthode d'élaboration. Il a

également permis la compréhension des étapes d'élaboration des manuels. Il a aussi permis de relier les objectifs spécifiques aux éléments à transmettre et à insérer dans les manuels. C'est la raison pour laquelle les livres sont segmentés en deux ou trois sections : la musique, le chant et le rythme et la *culture nationale*.

Les livres ont ainsi suivi scrupuleusement les éléments proposés par le MINEDUB à enseigner aux écoliers. Le contenu et les éléments culturels étaient comparés et appréciés par rapport au programme du MINEDUB, aux besoins des écoliers et aux nôtres. Par thème ou contenu, il était attribué environ cinq leçons, tout dépendant de la classe et du niveau. Chaque manuel a été conçu avec une rigueur stricte due à la collaboration des autres Inspecteurs Pédagogiques.

9.5.2. Conditions pour l'élaboration des manuels

Avant d'élaborer un manuel, il faudrait savoir si toutes les conditions ou la majeure partie des conditions de confection des livres scolaires a été respectée.

1. Formation initiale

Le Département de Langues Africaines et Linguistique forme des étudiants aptes à décrire les langues de la phonologie à la syntaxe structurale et générative en passant par la morphologie. Il forme aussi des étudiants capables d'appliquer toutes les théories énoncées sur le terrain à travers la communication, l'éducation, la mise sur pieds des systèmes d'écriture, etc.

Dans le cadre de l'éducation, les étudiants sont formés pour l'expérimentation de l'enseignement, l'analyse des politiques linguistiques, l'élaboration du matériel didactique. Pour l'enseignement, les stages du PROPELCA offrent un cadre propice pour savoir comment transmettre les connaissances en langues nationales et permettent d'approfondir les connaissances des auteurs.

Ayant été formée dès la première année dans le cadre de l'élaboration du matériel didactique, il est possible d'élaborer un matériel didactique bilingue correspondant aux niveaux et âge des écoliers du primaire avec des objectifs incluant ceux émis par le MINEDUB. L'exploitation du manuel de *culture nationale* sera facile aussi bien par les maîtres ou les élèves car tenant compte du milieu multilingue et multiculturel des villes et bientôt des villages. Les LO1 jouent un rôle de *linguæ franca* entre les différentes langues nationales et aussi pour les enfants ayant pour L1 une des langues officielles, cas très fréquent dans les milieux urbains. C'est la raison pour laquelle les deux

groupes de langues (langues officielles et langues nationales) sont pris en compte au cours de l'élaboration de ce manuel de *culture nationale* qui est un shell book utilisable par tous et partout.

2. Ciblage du public

Le public visé correspond à la population d'enquête. Les maîtres et les élèves ont besoin d'un matériel didactique approprié pour l'enseignement de la *culture nationale* comme il l'a été démontré dans les chapitres précédents. Les livres de lecture au programme et ceux du PROPELCA ne suffisent pas pour transmettre la culture, mais plutôt les langues.

Un manuel élaboré dans une langue nationale ne pourrait pas être utile pour le milieu plurilingue composé d'élèves et instituteurs ne partageant pas la même langue. Les manuels uniquement en langue officielle ne tiendraient pas compte de la transmission des cultures en langues locales et ne transmettraient aussi que celles relatives aux langues officielles. Au mieux, ils altéreraient le contenu culturel à transmettre.

La population a besoin de s'intégrer et de s'inculturer dans sa communauté linguistique. Le manuel de *culture nationale* permet de palier les problèmes posés ci-dessus en tenant compte des cultures locales et des langues qui véhiculent ces dernières.

3. Les instituteurs

Les instituteurs ont participé à la révision du manuel tout en suivant un recyclage informel au cours des années d'expérimentation et surtout pendant le dernier stage qui a réuni plusieurs établissements scolaires. Il a bénéficié de la présence d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants d'université. Les manuels ont subi des modifications à la suite des tests effectués auprès des écoliers et aux corrections des instituteurs. Les rectifications étaient d'ordre grammaticales, dans la présentation des leçons et dans la progression. Ils se sont proposés d'élaborer eux-mêmes des évaluations mensuelles pour leurs écoliers.

Les livres ont été utilisés dans les salles de classe pour être testés par les écoliers et les maîtres afin d'alléger les difficultés inhérentes. Les maîtres ont complété les corrections après les trois années d'expérimentation.

Afin de compléter les connaissances des maîtres et de palier leurs lacunes, un recyclage général a eu lieu au cours de la dernière année d'expérimentation. Il a été aisé de se présenter auprès des maîtres d'un établissement et de leur proposer une séance d'une à deux heures environ d'utilisation du manuel et d'enseignement de la *culture nationale*. C'est pourquoi, seuls dix maîtres ont été formés dans les deux villes. Quatre maîtres à Yaoundé et maîtres à Douala. À Douala, chaque maître représente un pallier d'enseignement. À Yaoundé, il y a eu deux maîtres du niveau trois et les deux autres représentent les niveaux inférieurs.

Il y a plus de maîtres à Yaoundé parce que c'est la ville par laquelle l'expérimentation a commencé. Les participants à ce stage sont des locuteurs de plusieurs langues à savoir le bəti-fang, duála et ghomala', le mungaka, le fe'efe, le ffulde, etc. Le recyclage ne s'est effectué qu'à la fin de l'expérimentation de la méthodologie.

Le but du recyclage est d'aider les actants à mieux connaître comment enseigner la *culture nationale* en utilisant les langues nationales en premier et ensuite celles officielles. Habituer les instituteurs à l'utilisation d'un manuel bilingue d'enseignement de la *culture nationale*. Les objectifs poursuivis pour atteindre ce but sont les suivants :

- découvrir que les langues nationales peuvent aussi bien être écrites et lues que les langues officielles et étrangères ;
- maîtriser les éléments de base de la *culture nationale* ;
- maîtriser l'alphabet des langues camerounaises ;
- enseigner les éléments culturels en s'appuyant sur les langues locales et les langues officielles sans exclure l'un ou l'autre parti ;
- maîtriser l'utilisation du manuel de *culture nationale* et la progression des leçons dans le temps et selon le programme officiel.

d) Potentiel logistique des établissements urbains

Le matériel didactique mis à la disposition des élèves et des écoliers enrichit le potentiel logistique des établissements scolaires. Le matériel doit donc être accessible à tous les établissements, par le coût et par la disponibilité. Le manuel de *culture nationale*, élaboré par niveau est facile à acquérir par l'établissement et en cas de difficulté, deux maîtres peuvent utiliser le même livre.

D'autres arguent pour l'usage d'un multimédia. Bitjaa Kody (2008) dans une communication personnelle affirme que :

Dans le cadre urbain, le multimédia, constitué d'un écran de télévision et un lecteur DVD, est nécessaire dans chaque école, voire dans chaque classe pour la projection de scénettes culturelles en langues locales. Nos enfants apprennent mieux en regardant les autres faire à la télévision et en les copiant, qu'à travers les cours livresques qui pour eux, commencent à appartenir à une autre époque.

Pour les pays industrialisés comme la France, l'usage des multimédia est quasi aisé. Au Cameroun, quelques écoles privées élitistes possèdent des télévisions, des DVD et des ordinateurs. Cependant certaines écoles publiques bénéficient des ordinateurs. Toutes n'ont pas délaissé l'usage des manuels scolaires aussi bien en français, anglais, géographie, histoire et autres. Mais le problème crucial au Cameroun est celui du coût de ces multimédias inaccessible aux écoles publiques et dont le paquet minimum ne s'étend pas aux télévisions et DVD. Ces manuels restent le matériel le plus accessible de leur coût et leur maniabilité qui laissent l'opportunité aux écoliers de créer chacun d'après leurs compétences.

Si le MINEDUB est co-partenaire dans la production et la publication, le manuel sera moins cher et agréable à la lecture et par les illustrations. Le livre présent dans la bibliothèque, auprès des maîtres, des élèves et des parents devient un vecteur de socialisation : source d'échanges entre l'enseignant et les élèves, et entre les enseignants eux-mêmes. Si le manuel est mal effectué ou négligé au cours de la présentation, il ne peut que discréditer l'enseignant et son enseignement et entraînerait un manque de rigueur au cours de l'acquisition des notions culturelles chez les apprenants.

Le maître et l'élève utilisent le manuel pour pouvoir évoluer ensemble. L'élève s'en servira aussi à la maison pour faire ses devoirs.

9.6. UTILITÉ DU MANUEL

Le manuel de *culture nationale* est utile dans la pédagogie car tout enseignant se devrait d'être muni d'un manuel, ce qui n'est pas toujours le cas. Il permet l'édification des uns et des autres sur le contenu de la discipline. Il amène aussi les parents, les maîtres, les élèves à s'habituer à la rédaction des éléments culturels dans leur langue maternelle. Il est utile à l'enseignant qui désire avoir recours à un support didactique et avoir des bases théoriques solides de posséder un livre bien conçu. En utilisant ce livre, il devra accepter de passer un contrat avec lui-même en s'imposant,

malgré tout, de respecter d'une part les besoins réels de son public c'est-à-dire ses écoliers et les parents d'élèves, et d'autre part les objectifs fixés par l'institution. Il s'agit, en élaborant le manuel, de servir le programme officiel et non de le détourner au risque de faire naître des incohérences au sein de la progression générale des niveaux et de la progression dans la discipline de *culture nationale* en particulier. Le manuel de *culture nationale* est un « shell-book » traduisible dans toutes les langues nationales. Les éléments culturels peuvent être remplacés par d'autres similaires si le maître ne sait pas parler la langue maternelle qui se trouve dans le livre ou ne maîtrise pas bien le texte qui sert de support pour la transmission de l'élément culturel.

Utiliser un manuel, c'est employer implicitement la méthode d'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain ; méthode qui fait défaut aux enseignants qui ne savent pas comment s'y prendre pour transmettre les notions culturelles traditionnelles.

9.6.1. Lecture

Gudshinsky (1973 :5) définit un individu lettré comme une personne capable de « lire et comprendre la langue qu'elle parle de la même façon que si quelqu'un lui avait adressé la parole, et qui sait écrire de façon lisible tout ce qu'elle dit. ». La lecture est l'une des conditions par lesquelles il faut passer pour affirmer connaître une langue et la culture qu'elle véhicule. Pour apprendre une culture de manière écrite, il faut savoir lire et la conserver de manière écrite. L'enfant, à l'école primaire, apprend à lire et à écrire de manière phonétique les langues nationales pour être indépendant plus tard dans l'apprentissage des autres cultures, de sa culture et même approfondir ses connaissances linguistiques.

D'après Olive Shell et Ursula Wiesemann (2000 :10) :

La lecture consiste donc en l'apprentissage de symboles correspondants à des formes précises de l'oral. Ces formes orales véhiculent un sens. Il s'agit donc d'associer une forme écrite à une image acoustique correspondant à une forme mentale, c'est-à-dire à un sens.

La lecture de la leçon se fera par le maître premièrement, ensuite par un élève brillant et enfin par les autres écoliers. La lecture des éléments culturels contenus dans le manuel de *culture nationale* débute au niveau 2. Le maître lira lui-même tous les textes en langues maternelles pour montrer l'exemple et les textes en LO1 seront

lus par les deux parties. Plus tard, les écoliers liront les textes en langues maternelles pour mieux s'intégrer, identifier et assimiler la culture qui leur est enseignée.

9.6.2. Écriture

On se pose des questions sur les raisons d'une insistance sur la lecture et l'écriture des langues nationales alors que nous nous intéressons à la *culture nationale*. Nous nous intéressons non seulement à la *culture nationale* sous sa forme orale mais aussi sous sa forme écrite nécessaire pour la bonne conservation et l'assimilation des leçons à l'école primaire. Écrire sa culture promeut et sauvegarde davantage celle-ci. En modernisant les cultures, l'emprunt aux autres est nécessaire. Emprunter la culture de l'écriture encourage le développement des communautés par cette voie.

L'écriture est l'expression graphique du langage parlé. D'après Ligounet Charles (1955 : 5) : C'est :

Un procédé dont on se sert actuellement pour immobiliser, pour fixer le langage articulé, fugitif par essence...L'écriture est néanmoins, plus qu'un instrument. En rendant la parole muette, elle ne la garde pas seulement, elle réalise en outre la pensée qui jusque-là reste à l'état de possibilité. Les traits les plus simples dessinés par l'homme sur la pierre ou sur le papier ne sont qu'un moyen ; ils renferment aussi et ressuscitent à tout instant sa pensée. Au-delà d'un mode d'immobilisation du langage, l'écriture est donc un nouveau langage, muet, mais selon l'expression de M. L. LEBVRE « centuplé » et qui discipline la pensée et l'organiser en la transcrivant.

L'écriture est donc une « *peinture de la voix* » pour parler comme le célèbre écrivain français Voltaire. L'écriture est donc le moyen le plus sûr pour transmettre des informations à des générations car :

Si la parole franchit aujourd'hui les continents et conquiert la durée, les « émetteurs », les « micros », les « sonos » ne peuvent amplifier tout ce qu'est dit. Des bandes magnétiques, des disques, conservent la parole, prolongent et renouvellent l'audition. Mais leur usage n'est pas encore généralisé et ne peut sans doute l'être qu'à des voix particulièrement importantes. Malgré tous les progrès techniques, l'expression orale reste éphémère ; le désir ou le besoin d'une relation plus constante ont fait apparaître, dans la plupart des groupes humains, le moyen de le conserver sous une autre forme. La parole qui s'en va se complète par l'écrit qui reste. ».

Les cultures camerounaises étant orales, il est difficile de les conserver et de les transmettre aux plus jeunes sans courir le risque de les altérer, voire de les voir

disparaître après quelques années. L'écriture reste, depuis la nuit des temps le mode de transmission et de conservation le plus sûr et le plus utilisé.

1) Écriture pictographique

Encore appelée proto-écriture, elle se caractérise par le fait qu'une image représente toujours un objet, un animal, une personne, ou un événement. C'est le cas des dessins trouvés dans les grottes qui représentent des personnes ou des animaux. Les images sont alors appelées pictogrammes. Cependant, il est à noter qu'il n'y a aucune relation entre les images et les paroles.

2) Écriture idéographique

Comme l'intitulé l'indique, c'est une écriture basée sur la représentation des idées aux moyens de signes. Selon Mba (1982 : 33) : « *Elle procède par la connotation au contraire du système précédent. Les idéogrammes expriment l'idée par l'association.* ». Cependant ils n'expriment toujours pas les sons de la langue.

3) Écriture syllabique

Dans l'écriture syllabique, un symbole représente la syllabe. Nous pouvons citer à titre d'exemple l'arabe qui associe toutes ses consonnes à quatre principales voyelles. Au mieux le japonais qui possède un système d'écriture dans lequel tous les symboles représentent les syllabes.

4) Écriture alphabétique ou graphémique

L'écriture alphabétique ou graphémique représente tous les sons de la langue par des graphèmes. Le nombre de graphèmes étant moindre par rapport à l'écriture syllabique qui en possède plus. Elle représente plus clairement le mot et comme Mba (1982 : 34) l'explique :

Il existe dans celles-ci les éléments phoniques une prise de conscience très poussée de l'unité de signification, c'est-à-dire du mot, au contraire de l'écriture idéographique qui pouvait par un ensemble de symboles et de signes, représenter toute une phrase sans qu'il soit rendu visibles les différentes unités de sens qui la composent.

L'écriture alphabétique est finalement : « *Une forme supérieure d'écriture phonographique permettant de tout écrire avec un petit nombre de caractères à valeur simple et de tracé facile.* ». (Mba, 1982).

Que ce soit dans un manuel ou dans une communication orale ou écrite, l'oral et l'écrit sont complémentaires. Dans un manuel, l'oral sert dans les explications et la lecture des écrits. Le langage oral est un excellent moyen de communication à la maison, au travail, à l'école, au marché, etc. dans toutes les situations où les locuteurs sont dans un contexte identique et commun. Les documents écrits ne limitent pas l'audience spatio-temporelle et permettent la conservation et la propagation des écrits. Au cours de ces années, plusieurs orthographe ont été développées pour les alphabets et les sons des langues africaines. Les missionnaires ont été les premiers à pourvoir des systèmes d'écriture aux langues africaines orales.

9.6.3. Orthographe préconisée

L'orthographe préconisée pour la rédaction des langues camerounaises est celui de l'Alphabet Général des Langues Camerounaises (Sadembouo et Tadadjeu : 1979). Cet alphabet sera utilisé aussi dans les écoles primaires pour la transcription des mots de chaque élément culturel dans les langues maternelles. Lorsqu'il s'agit d'une phrase, la première lettre est en majuscule et le dernier mot de la phrase est suivi d'un point. Chaque mot de la phrase sera séparé de l'autre par un espace blanc.

Exemple 5

Langue : duala.

Dì mǎndá jǎnà

Nous achetons les oignons.

Nous avons vu qu'avec cette méthode, il sera facile pour les maîtres et les élèves de transcrire les éléments culturels dans leurs langues maternelles et de lire ceux proposés dans le manuel de *culture nationale*. En annexe de chaque manuel, il sera proposé une liste de mots qui permettra à l'enfant et à l'instituteur de se référer à la rédaction des langues camerounaises et à s'habituer à marquer les tons dans ces langues.

9.6.4. Relation entre la lecture et l'écriture

Afin de lire aisément, il faut que les graphèmes utilisés soient lisibles et connus des apprenants. Une bonne acquisition de la lecture favorise la lecture. On ne peut écrire facilement que ce qu'on lit. Selon Mba (1982 : 35) :

À travers l'apprentissage de la formation des lettres, l'enfant s'habitue à les reconnaître dans les unités de sens, c'est-à-dire les mots et les phrases. En un mot, l'écriture consolide, renforce, enracine les connaissances.

9.6.5.

Langues utilisées dans le manuel

Il a été préconisé que l'enseignement de la *culture nationale* devrait s'effectuer en langue nationale afin de mieux véhiculer les éléments culturels liés à la communauté linguistique et culturelle. Cela est vrai mais surtout applicable en milieu rural où les deux principaux partenaires dans l'enseignement à savoir les maîtres et les écoliers partagent généralement une même langue nationale. En milieu plurilingue, son application totale serait difficile, voire impossible car, les partenaires ne partagent pas toujours la même langue.

Comme les tableaux et les chapitres précédents l'ont présenté, il peut y avoir plus de quinze langues totalement différentes dans une même salle de classe. De plus, les élèves ont généralement pour L1 le français ou l'anglais et non leur langue maternelle. Les langues utilisées dans l'enseignement de la *culture nationale* et dans le manuel de *culture nationale* sont donc les langues nationales et les langues officielles. Dans chaque section d'enseignement, c'est-à-dire section anglophone ou section francophone, les langues locales seront utilisées pour dispenser l'élément culturel en langue nationale afin d'insérer l'enfant virtuellement dans le milieu culturel et la LO1 servira de lingua franca entre ces langues. Elles serviraient à la traduction des éléments culturels, à l'explication des cours et des mots en langue maternelle, etc., faciliterait aussi l'assimilation par tous les élèves des données culturelles enseignées en langue maternelle.

La traduction des énoncés d'une langue locale à l'une des langues officielles permet d'attirer l'attention de tous les écoliers et de ne pas exclure ceux qui ne sont pas locuteurs de langue utilisée au cours de la transmission de l'élément culturel ou au cours de la lecture du manuel de *culture nationale*. C'est la raison pour laquelle le manuel de *culture nationale* est à la fois en langue nationale et en langue officielle première selon les régions dans lesquelles on se trouve.

9.7. ILLUSTRATIONS ET ÉNONCÉS

La manière d'imager ses textes et d'élaborer ses énoncés détermine la compréhension du message à véhiculer et de la leçon à transmettre.

9.7.1. Illustrations

L'illustration dans le manuel de *culture nationale* est le fait de mettre des images afin de rendre plus clair la compréhension du texte qui accompagne l'élément culturel, les activités effectuées après l'étude d'un énoncé. Les illustrations sont dans l'ensemble des images liées à la culture traditionnelle à enseigner. Au début de chaque leçon, l'image permettra à l'écolier de comprendre l'énoncé avant même qu'il ne soit lu, ou du moins de deviner de quoi il sera question au cours de la leçon. Chaque activité aura une illustration qui permettra à l'écolier, même s'il ne sait pas lire, de savoir qu'il doit faire tel ou tel exercice.

Les pages suivantes illustrent les manuels de *culture nationale*.

9.7.2. Énoncés

L'énoncé est un texte qui exprime un jugement, qui formule un problème, qui pose une question, qui expose un résultat. Dans le manuel de *culture nationale*, l'énoncé concerne tous les textes écrits en langue maternelle et en français. L'énoncé principal dans le manuel de culture nationale est celui réalisé en langue maternelle car la culture, on ne le dira jamais assez, est mieux véhiculée par la langue nationale. La traduction de l'énoncé culturel en français ou en anglais altère parfois la qualité du texte en langue maternelle tout en établissant néanmoins un terrain d'entente entre toutes les langues en présence.

Les énoncés en langue officielle permettent la continuité des leçons. Ils vont des plus petits, des plus simples aux textes plus compliqués. Car à chaque niveau, correspond un degré de difficulté.

9.8. Livres de *culture nationale*

Avant de présenter les livres de *culture nationale*, une première validation du travail est nécessaire à travers une comparaison des contenus et des programmes du MINEDUB.

9.8.1. Première validation

La première validation s'est opérée à travers des tableaux comparatifs. Là, la comparaison est faite entre ce que nous proposons et ce que disent les programmes.

Les remarques sur ce qui reste à effectuer ou à ajouter pour améliorer les manuels de *culture nationale* nous ont permis de juger de l'utilité de chaque élément.

Le tableau suivant présente une ébauche du déroulement de la comparaison et de la méthode qui a été utilisée.

Tableau 129 : NIVEAU I (SIL ET CP)

Thème	Leçon du manuel	Contenus proposés par le MINEDUB	Objectifs spécifiques	Objectifs généraux	Remarques
SIL - I - Chant et initiation au rythme II) Hymne national	I – 1) 1) Hymne national (1 ^{er} couplet)	I – Chant et initiation au rythme. 1) Hymne national	1) exécuter l'hymne national en français ou n anglais. (1 ^{er} couplet et refrain.	Chant : - développer les aptitudes sensori-motrices (affinement de la perception...) - améliorer la maîtrise de soi ; - cultiver et affiner la voix ;	- le thème I et II forment un seul thème. - 1 ^{er} couplet en langue maternelle ; 1) la traduction de la langue maternelle vers la langue officielle permet le respect de l'OPO.
2) Chants folkloriques et modernes	c) - Allons à l'école ; - Auprès de mon arbre ; - Je cherche mon père ; - Je t'aime oh mon Dieu.	2) Chants folkloriques et modernes a) Berceuse ou comptine ; b) Chansons de jeux ; c) Chanson tirée des contes.	Exécuter des berceuses, des chansons de comptines, de jeux et de danses nationales.	- Développer la mémoire et l'attention ; - Former le goût et cultiver la sensibilité	Allons à l'école = a) Après de mon arbre Les berceuses font l'objet du thème III Les comptines restent au thème 2.
	- je berce l'enfant - o mère - o mon beau bébé				Ajouté comme thème Enlever les leçons 5 et 4 du thème 3 du livre
4) Jeux rythmés avec battements des mains, puis des mains et des pieds.	- Thème 5) - - sur le pont du Mfoundi chapitre 1)	Jeux (jeu de ronde avec les enfants qui se tiennent par la main et qui chantent en tournant)	Rythmer les chansons avec les mains, les pieds, les mains, les mains et les pieds.		Les jeux des chants et initiation au rythme sont les mêmes que ceux de la <i>culture nationale</i> afin d'éviter la répétition dans le livre, ou les a réunis en

La démarche que nous avons suivie est contenue dans ces tableaux. A chaque fois, une comparaison était opérée entre ce que nous proposons et ce que le MINEDUB propose afin de voir la conformité et la validité des nos manuels.

Cette démarche comparative a été utilisée pour tous les niveaux et nous a permis d'établir les différences à insérer entre les classes d'un même niveau. C'est grâce à cela que nous résumons les contenus des manuels. Nous les présenterons par niveau et par classe pour que les différences entre deux classes d'un même niveau soient identifiables.

9.8.2. Niveau I

Le niveau 1 a une page de couverture. La première page de couverture présente le titre, l'image vectrice de l'idée générale du livre et les auteurs. La quatrième page présente un bref résumé des bienfaits d'une coopération entre les chercheurs de l'Université de Yaoundé I et les instituteurs, les Inspecteurs Pédagogiques du Ministère de l'Éducation de Base.

I- SIL

1) Pages de couverture

Le titre est au-dessus de l'image et débute par l'élément le plus significatif de notre travail : *culture nationale*, chant et musique. Après le titre, la précision de la classe arrive : SIL.

L'image est placée au centre de la page et elle représente un hibou ayant des lunettes entrain de lire un livre. Le hibou, dans certaines cultures, représente un oiseau de mauvais augure. Dans le livre, il représente un enfant avide d'apprendre. Cet enfant, malgré son background familial, ressent le besoin ardent d'apprendre non seulement à travers l'instituteur, mais aussi à travers un livre. En fin de page, le nom de l'auteur est donné en plus du nom de celui qui a révisé le livre.

La quatrième de page présente la coopération fructueuse qui s'est opérée entre l'Université de Yaoundé I et le MINEDUB.

2) Contenu

A- Avant –propos

L'avant-propos marque le début du livre. C'est une partie qui consiste à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la concrétisation du manuel et à l'enseignement de la *culture nationale*. Enfin, l'objectif général du manuel est énoncé en vue de préparer les instituteurs et les écoliers à un meilleur usage du livre.

B- Sommaire

Le sommaire présente tous les titres des leçons contenues dans le manuel. Ainsi nous avons trois sections subdivisées en thèmes, certains thèmes en chapitres et les chapitres en leçons. D'autres thèmes généralisent les chapitres et se divisent en thèmes et en leçons.

Nous dénombrons trois sections avec pour titre :

1) Chant et initiation au rythme

Le chant et l'initiation à la musique consistent à enseigner les chants du folklore, les chants du folklore moderne en français ou en anglais, les comptines, les chants tirés des jeux, les jeux rythmés, les danses rythmées, les pas de danse, et le rythme.

2) Initiation à la musique

L'initiation à la musique consiste à enseigner à l'écolier les notions de solfège.

3) *Culture nationale.*

La *culture nationale* entend à inculquer à l'écolier les connaissances et sagesses liées aux traditions à travers les jeux, les contes et comptines, les proverbes, les devinettes et les coutumes.

Les thèmes sont au nombre de douze et sont les suivants :

1. Hymne national.
2. Chants du folklore, chants modernes.
3. Chants du folklore – français ou anglais.
4. Jeux rythmés avec battements de mains, des pieds et mimes.
5. Jeux rythmés avec mouvements d'ensemble et accessoires.
6. Danses rythmées et pas de danse.
7. Identification des rythmes à deux, trois, quatre temps ;
8. Initiation à la musique.
9. Jeux divers chantés et mimés.
10. Comptines et contes.
11. Proverbes.
12. Coutumes et traditions.

Les chapitres n'apparaissent que lorsque les thèmes sont divisés en sous-parties bien définies, différentes les unes des autres. Quatre chapitres sont groupés essentiellement au deuxième thème.

Les titres des chapitres sont :

1. Comptines ;
2. Berceuses ;
3. Chansons de jeux ;
4. Chansons tirées des contes.

Les leçons sont au nombre de trente-trois et réparties soit dans les différents chapitres, soit dans les différents thèmes. Les révisions interviennent de manière non déterminée, mais surtout à la fin de chaque thème. Lorsque le thème n'a pas plus de quatre leçons, nous n'insérons pas les révisions.

C- Contenu des leçons

À chaque début de section, il est attribué un titre situé en haut de page, à l'extrême gauche de la première page de la section.

Chaque leçon est constituée de trois pages. La première page présente le thème et son titre en premier, ensuite le titre du chapitre, enfin celui de la leçon et la traduction. Lorsqu'il n'y a pas de chapitre, seuls les intitulés des thèmes et des leçons sont écrits. La traduction s'effectue d'une langue française à une langue nationale ou vice-versa.

Le titre qui suit est une activité donnée à l'élève. « Regarde, pointe et dis ». Ce titre concerne la reconnaissance de l'image clé qui introduit la leçon. Un losange introduit l'activité de manière plus explicite.

La deuxième page consiste en la leçon proprement dite qui est aussi traduite dans l'un ou l'autre groupe de langues.

La troisième page est constituée essentiellement d'exercices et d'activités. La première activité est la révision du chant, de l'élément culturel, la seconde activité repose sur la compréhension des énoncés, des textes, la troisième activité peut être le dessin, le coloriage, l'application de l'exercice sur une autre langue, l'écriture des lettres en français ; pour les jeux, il y a une répétition générale sous le terme pratique,

et les connaissances additives ne sont pas exclues comme les jours de la semaine en anglais.

Pour décrire les danses rythmées et les pas de danse, les vêtements traditionnels sont décrits à travers des dessins illustratifs. La description des pas de danse est illustrée par des images qui facilitent la compréhension. Le canevas est identique pour les jeux, les tabous, les devinettes et les proverbes.

D- Révisions

Le nombre de pages des révisions varie entre trois et six pages. Il y a une activité consacrée aux réponses aux questions, une autre à la compréhension des mots, une pour la connaissance culturelle en général, une pour la pratique des leçons acquises, une pour le dessin.

E- Illustrations

Les images sont fonction des idées à transmettre à l'écolier. Chaque dessin véhicule le message à transmettre. Le dessin de la première page de la leçon permet à l'écolier de savoir à priori le contenu de la leçon. Ce dessin est un guide car, il véhicule l'idée générale de la leçon.

Les autres images qui peuvent se trouver ajoutées dans les leçons suivent une explication pour l'illustrer ou précèdent une devinette, un proverbe ou encore un tabou afin de conduire l'élève à la compréhension du message.

II- CP

Le contenu est le même qu'à la SIL, mais les éléments sont renforcés à travers d'autres activités. Le nombre de leçons est passé de trente-trois à trente sept.

A- Contenu

Nous ne citerons que les éléments additifs comme l'écriture.

- Écriture

L'écriture consiste à l'apprentissage de l'alphabet des langues camerounaises en insistant sur la copie des mots illustratifs.

- Révision

Les révisions respectent le même canevas, à l'exception des exercices sur l'écriture, la traduction et la comparaison des termes d'une région à l'autre. Nous

avons comme exemple, les mots monsieur, chef, etc. En plus, un exercice de reconnaissance des mots est donné dans certaines révisions.

9.8.3. Niveau 2

Le niveau 2 débute par une page de couverture. La première page de couverture présente le titre, l'image vectrice de l'idée générale du livre et les auteurs. La quatrième page est identique à celle du niveau I.

I- CE1

1) Les pages de couverture

Le titre est au-dessus de l'image et débute par l'élément le plus significatif de notre travail : *culture nationale*, chant et musique. Après le titre, la précision de la classe arrive : CE1.

L'image est placée au centre de la page et elle représente une tête dans laquelle un livre entre. Ce n'est pas le livre qui entre, mais plutôt le contenu du livre. La tête et les lunettes ont généralement représenté des personnes intelligentes. Cette image marque le début de l'intégration totale des contenus et de la rédaction des langues camerounaises. Les contenus peuvent être plus approfondis, sachant que l'élève n'est plus un être à la quête du savoir, mais plutôt à la recherche d'une concrétisation. En fin de page, le nom de l'auteur est donné en plus du nom de celui qui a révisé le livre.

La quatrième de page présente la coopération fructueuse qui s'est opérée entre l'Université de Yaoundé I et le MINEDUB.

2) Contenu

A- Avant –propos

L'avant-propos marque le début du livre. Il est identique à l'avant propos du niveau I, tout en spécifiant l'objectif principal du manuel.

B- Sommaire

Le sommaire présente tous les titres des leçons contenues dans le manuel. Ainsi nous avons trois sections subdivisées en thèmes ; certains thèmes en chapitres et les chapitres en leçons. D'autres thèmes extrapolent les chapitres et se divisent en thèmes et en leçons.

Nous dénombrons deux sections avec pour titre :

1) Chant et initiation à la musique

Le chant et l'initiation à la musique consiste à enseigner les chants du folklore, les chants du folklore moderne en français ou en anglais, les comptines, les chants tirés des jeux, les jeux rythmés, les danses rythmées, les pas de danse et le rythme.

L'initiation à la musique consiste à enseigner à l'écolier les notions de solfège et à approfondir les connaissances musicales.

2) Culture nationale.

La *culture nationale* revient à inculquer à l'écolier les connaissances et sagesses liées aux traditions à travers les jeux, les contes et comptines, les proverbes, les devinettes et les coutumes.

Les thèmes sont au nombre de douze. Ils sont les suivants :

1. hymne national ;
2. chants du folklore français ou anglais ;
3. jeux rythmés avec battements de mains, des pieds et mimés ;
4. rythmes et pas de danse ;
5. initiation à la musique ;
6. jeux divers chantés et mimés.
7. comptines et contes.
8. proverbes.
9. devinettes ;
10. coutumes et traditions ;
11. tabous ;
12. danses traditionnelles.

Les chapitres n'apparaissent que lorsque les thèmes sont divisés en sous-parties bien définies et différentes les unes des autres. Nous avons quatre chapitres dont deux au premier thème et deux au septième thème.

Les titres des chapitres sont :

1. Hymne national ;
2. chants camerounais;
3. comptines ;
4. contes.

Les leçons sont au nombre de trente neuf et réparties soit dans les différents chapitres, soit dans les différents thèmes. Les révisions interviennent de manière non déterminé, mais surtout à la fin de chaque thème. Lorsque le thème n'a pas plus de quatre leçons, nous n'insérons pas de révisions. Les leçons interviennent à la suite d'au moins quatre leçons successives.

C- Contenu des leçons

À chaque début de section, il est attribué un titre situé en haut de page, à l'extrême gauche de la première page de la section.

Chaque leçon est constituée de quatre pages à moins de quelques exceptions au niveau de l'initiation à la musique. La première page présente le thème et son titre en premier, ensuite le titre du chapitre, enfin celui de la leçon et la traduction. Lorsqu'il n'y a pas de chapitre, seuls les intitulés des thèmes et des leçons sont écrits. La traduction part de la langue française à une langue maternelle ou l'inverse.

Le titre qui suit est une activité donnée à l'écopier. « Regarde, pointe et dis ». Ce titre concerne la reconnaissance de l'image clé qui introduit la leçon. Un losange introduit l'activité de manière plus explicite.

La deuxième page consiste en la leçon proprement dite qui est aussi traduite dans l'un ou l'autre groupe de langues. La traduction peut s'étendre à la troisième page car, elle est plus longue.

La troisième et la quatrième page sont constituées essentiellement d'exercices et d'activités. La première activité est la révision du chant, de l'élément culturel. La seconde activité repose sur la compréhension des énoncés, des textes. La troisième activité peut être le dessin, la quatrième, l'application de l'exercice sur une autre langue, la cinquième activité l'écriture des langues camerounaises et la sixième activité consiste en l'apprentissage des usages culturels des différentes régions du Cameroun. Pour les jeux, il y a une répétition générale sous le terme pratique, et la pratique peut aussi se retrouver dans d'autres leçons comme le chant, la danse, les devinettes, etc. Dans les usages culturels, nous pouvons retrouver la cuisine traditionnelle, les noms d'animaux en plusieurs langues, les noms des chefs en plusieurs langues, les salutations et bien d'autres. La rédaction des langues camerounaises s'étend maintenant aux phrases et à leur traduction. En plus, il y a des exercices sur les vêtements traditionnels et les tons.

Afin de décrire les danses rythmées et les pas de danse, les vêtements traditionnels sont décrits à travers des dessins illustratifs. La description des pas de danse est illustrée par des images qui facilitent la compréhension. Le canevas est identique pour les jeux, les tabous, les devinettes et les proverbes.

D- Révisions

Le nombre de pages des révisions varie entre trois et six. Il y a une activité consacrée aux réponses aux questions, une autre à la lecture, une à l'écriture, une pour la connaissance culturelle en général, une pour la pratique des leçons acquises, une pour le dessin., une pour les comparaisons et les multiples pratiques.

E- Illustrations

Les images sont données en fonction des idées à transmettre à l'élève. Chaque dessin véhicule le message à transmettre. Le dessin de la première page de la leçon permet à l'élève de savoir à priori le contenu de la leçon. Ce dessin est un guide car, il véhicule l'idée générale de la leçon.

Les autres images qui peuvent se trouver ajoutées dans les leçons, suivent une explication pour l'illustrer ou précèdent une devinette, un proverbe ou encore un tabou afin de conduire l'élève à la compréhension du message.

II- CE2

Le contenu est le même qu'à la SIL, mais les éléments sont renforcés à travers d'autres activités. Les leçons sont au nombre de quarante quatre. Seul le nombre de leçons augmente et il est renforcé par les activités un peu plus difficile et adapté aux élèves du CE2.

9.8.4. Niveau 3

Le manuel du niveau 3 est composé de deux classes : le CM1 et le CM2. Les raisons sont multiples, mais celle que retenue est que certains élèves peuvent faire le CEP au CM1 et le livre leur serait utile, le projet étant pilote, mieux vaudrait tester les premiers manuels et voir leur impact avant de finaliser avec les livres jusqu'à la séparation des manuels au niveau 3.

Le niveau 3 débute par une page de couverture. La première page de couverture présente le titre, l'image vectrice de l'idée générale du livre et les auteurs. La quatrième page est identique à celle du niveau 1.

1) Pages de couverture

Le titre est au-dessus de l'image et il débute par l'élément le plus significatif de notre travail : *culture nationale*, chant et musique. Après le titre, la précision de la classe arrive : CM1 et CM2.

L'image est placée au centre de la page et elle représente une fillette entrain de lire. L'écolier à déjà assimilé comment écrire les langues nationales, alors il peut lire aussi bien le français, l'anglais et les langues nationales. Il peut alors lire les éléments culturels tout seul sans aide, la musique et les chants. Le choix s'est porté sur une fillette parce que, malgré le fait que la société évolue, dès la tradition les filles et les femmes méritaient d'apprendre. Par conséquent, les encourager aujourd'hui à lire et à écrire pour la sauvegarde des acquis n'est que naturel. En fin de page, le nom de l'auteur est donné en plus du nom de celui qui a révisé le livre.

La quatrième de page présente la coopération fructueuse qu'il y a eu entre l'Université de Yaoundé I et le MINEDUB.

2) Contenu

A- Avant –propos

L'avant-propos marque le début du livre. Il est identique à l'avant propos du niveau I, tout en spécifiant l'objectif principal du manuel.

B- Sommaire

Le sommaire présente tous les titres des leçons contenues dans le manuel. Ainsi nous avons trois sections subdivisées en thèmes ; certains thèmes en chapitres et les chapitres en leçons. D'autres thèmes extrapolent les chapitres et se divisent en thèmes et en leçons.

Nous dénombrons deux sections avec pour titre :

1) Chant et initiation à la musique

Le chant et l'initiation à la musique consiste à enseigner les chants du folklore, les chants du folklore moderne en français ou en anglais, les comptines, les chants tirés des jeux, les jeux rythmés, les danses rythmées, les pas de danse, et le rythme.

L'initiation à la musique consiste à enseigner à l'écolier les notions de solfège et à approfondir les connaissances musicales.

2) Culture nationale.

La *culture nationale* revient à inculquer à l'écolier les connaissances et sagesses liées aux traditions à travers les jeux, les contes et comptines, les proverbes, les devinettes et les coutumes.

Les thèmes sont au nombre de douze et sont les suivants :

1. chants scolaires en liaison avec les notions de solfège ;
2. chants polyphoniques à deux, trois et quatre voix;
3. initiation à la musique ;
4. recueil de morceaux et chants appris en solfège ;
5. initiation à l'utilisation de quelques instruments de musique ;
6. jeux divers chantés et mimés ;
7. comptines et contes ;
8. proverbes ;
9. devinettes ;
10. coutumes et traditions ;
11. tabous ;
12. danses traditionnelles.

Les chapitres n'apparaissent que lorsque les thèmes sont divisés en sous-parties bien définies et différentes les unes des autres. Nous avons six chapitres dont deux au deuxième thème et deux au septième thème.

Les titres des chapitres sont :

1. À deux voix.
2. À trois voix.
3. Comptines.
4. Contes.

Les leçons sont au nombre de trente huit et réparties soit dans les différents chapitres, soit dans les différents thèmes. Les révisions interviennent de manière non déterminée, mais surtout à la fin de chaque thème. Lorsque le thème n'a pas plus de quatre leçons, nous n'insérons pas de révisions. Les leçons interviennent à la suite d'au moins quatre leçons successives.

C- Contenu des leçons

À chaque début de section, il est attribué un titre situé en haut de page, à l'extrême gauche de la première page de la section.

Chaque leçon est constituée de trois à quatre pages selon la densité de la matière à transmettre. La première page présente le thème et son titre en premier, ensuite le titre du chapitre, enfin celui de la leçon et la traduction. Lorsqu'il n'y a pas de chapitre, seuls les intitulés des thèmes et des leçons sont écrits. La traduction est de langue française vers une langue maternelle ou l'inverse.

Le titre qui suit est une activité donnée à l'élève. « Regarde, pointe et dis ». Ce titre concerne la reconnaissance de l'image clé qui introduit la leçon. Un losange introduit l'activité de manière plus explicite.

La deuxième page consiste en la leçon proprement dite qui est aussi traduite dans l'un ou l'autre groupe de langues. La traduction peut s'étendre à la troisième page car elle est plus longue.

La troisième et la quatrième page sont constituées essentiellement d'exercices et d'activités. La première activité est la révision du chant, de l'élément culturel, la seconde activité repose sur la compréhension des énoncés, des textes, la troisième activité peut être le dessin, la quatrième l'application de l'exercice sur une autre langue, la cinquième activité se consacre à l'écriture des langues camerounaises, la sixième activité consiste en l'apprentissage des usages culturels des différentes régions du Cameroun. Pour les jeux, il y a une répétition générale sous le terme pratique. La pratique peut aussi se retrouver dans d'autres leçons comme le chant, la danse, les devinettes, etc. Dans les usages culturels, nous pouvons retrouver la cuisine traditionnelle, les noms d'animaux en plusieurs langues, les noms des chefs en plusieurs langues, les salutations et bien d'autres. La rédaction des langues camerounaises s'étend maintenant aux phrases et à leur traduction. En plus, il y a des exercices sur les vêtements traditionnels et les tons.

Afin de décrire les danses rythmées et les pas de danse, les vêtements traditionnels sont décrits à travers des dessins illustratifs. La description des pas de danse est illustrée par des images qui facilitent la compréhension. Le canevas est identique pour les jeux, les tabous, les devinettes et les proverbes.

D- Révisions

Le nombre de pages des révisions varie entre trois et six pages. Il y a une activité consacrée aux réponses aux questions, une autre à la lecture, une à l'écriture, une pour la connaissance culturelle en général, une pour la pratique des leçons acquises, une pour le dessin, une pour les comparaisons et les multiples pratiques.

E- Illustrations

Les images sont données en fonction des idées à transmettre à l'écolier. Chaque dessin véhicule le message à transmettre. Le dessin de la première page de la leçon permet à l'écolier d'intégrer à priori le contenu de la leçon. Ce dessin guide l'écolier vers l'idée générale de la leçon.

Les autres images qui peuvent se trouver ajoutées dans les leçons suivent une explication pour l'illustrer, ou elles précèdent une devinette ou un proverbe ou encore un tabou. Afin de conduire l'élève à la compréhension du message.

9.9. ETAPES D'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE EN RAPPORT AVEC LE MANUEL

Avant d'aborder le sujet des différentes étapes de l'enseignement de la *culture nationale* en utilisant un support didactique, à savoir le manuel de *culture nationale* proposée pour l'expérimentation, les principes didactiques auxquels les maîtres doivent s'attacher est utile à mentionner. Les étapes d'enseignement de la *culture nationale* vont de pair avec l'utilisation du matériel didactique. L'expérimentation de l'enseignement de la *culture nationale* au cours de ces dernières années nous amène à inventorier les différentes étapes d'enseignement de quelques éléments culturels.

Chant

Le temps consacré à l'enseignement d'un chant à l'école primaire est de trente minutes au minimum, une heure trente au maximum dans la semaine.

- 1) Éveil de la classe ou mise en condition

Le maître demande que soit rappelé un chant en langue maternelle.

- 2) Révision

Le maître pose quelques questions sur les chants préalablement étudiés au cours des séances de *culture nationale* passées. Un ou plusieurs élèves peuvent chanter. Le chant doit être court et facile à énoncer.

3) Introduction de la leçon

Le maître dit en quoi consistera le chant à enseigner. Il présente la langue à utiliser au cours de l'enseignement de l'élément culturel. Si ce n'est pas l'enseignant en personne qui transmettra les connaissances, il désignera l'élève qui le fera.

4) Enseignement

L'élève sélectionné donne au préalable le nom de sa langue maternelle avant de commencer à transmettre le chant. Le maître aussi doit donner le nom de la langue avant de commencer à enseigner le chant si c'est lui qui doit le transmettre. Le chant est déclamé oralement deux fois au moins par l'énonciateur afin de permettre au reste de la classe d'assimiler quelques paroles de l'énoncé. Il est ensuite écrit au tableau de manière phonétique avec les caractères scripts. Les élèves répètent ligne après ligne les paroles chantées que l'énonciateur lui-même enseigne.

NB. : Les instructions du maître doivent toujours être suivies pour une bonne évolution de la leçon du jour.

Toutes les deux strophes, le chant est repris à partir du début (le chant au niveau I doit avoir six strophes au maximum, au niveau 2 dix, et au niveau 3 il peut aller jusqu'à vingt). Le chant est ainsi répété jusqu'à la fin de l'apprentissage par les élèves.

Le chant est repris intégralement par la classe plusieurs fois avec la méthode I.P.G. (individu, père, groupe).

5) Traduction

L'enseignant traduit le chant dans la langue officielle première de manière linéaire ou littérale. Si c'est un élève qui joue le rôle d'instituteur, ses erreurs de traduction seront rectifiées par les autres élèves partageant la même langue. Le maître pourrait aussi demander de l'aide aux écoliers ayant la même langue que lui. Quelques mots traduits en LO1 pourront l'être aussi en une autre langue maternelle se trouvant dans la salle. Après la traduction, un ou deux élèves de la salle de classe reprennent la traduction donnée par l'énonciateur.

6) Application

Au moment de l'application, les exercices qui sont dans le manuel de *culture nationale* orientent le maître vers une série de questions à poser aux élèves. À la fin de la séance, un devoir peut être donné. Il peut s'agir d'aller chercher ou demander d'autres chants en langue maternelle aux parents ou aux aînés afin d'encourager la participation de tous les élèves.

Danses

Au cours de l'enseignement des danses traditionnelles, le manuel de *culture nationale* sert uniquement à donner des informations sur les diverses cérémonies et raisons pour lesquelles elles sont utilisées. Les étapes sont :

- 1) Éveil
- 2) Révision
- 3) Introduction :

Le maître annonce la leçon en la corrélant avec un chant entendu dans une région donnée tout en disant si c'est lui ou un élève de la classe ou encore un initié en la matière qui viendra enseigner le chant.

- 4) Enseignement

Il est démontré devant toute la salle de classe une danse, dont le nom sera donné au préalable afin que les élèves s'imprègnent déjà du milieu dans lequel il est exécuté. Le pas de danse est repris plusieurs fois, accompagné du chant. Les autres écoliers observent le pas de danse qu'ils seront amenés à effectuer après. Afin de démontrer si la danse a été retenue par les écoliers, l'instituteur interroge plusieurs écoliers dans diverses rangées. Il est à noter que le chant qui accompagne la danse traditionnelle est dans une langue nationale.

- 5) Traduction

Au niveau I, la traduction du chant accompagne la danse mais pas obligatoire, tout comme dans les autres niveaux d'ailleurs. Toutefois elle est nécessaire si la chanson est nouvelle pour les apprenants.

- 6) Explication

Le manuel de *culture nationale* offre un résumé et une application qui permettent d'expliquer et de clarifier l'origine de la danse tout en répétant de même que les circonstances dans lesquelles elles sont exécutées.

- 7) Application

Les exercices d'application qui se trouvent dans le manuel de *culture nationale* facilitent un auto- transfert des danses apprises sur celles des écoliers en présence dans la salle de classe.

- 8) Le transfert

Le maître veillera à donner des devoirs qui permettront à la fois la répétition et l'assimilation des pas de danse enseignés.

Jeux

L'objectif des jeux est d'éveiller l'esprit de l'enfant à acquérir dans des circonstances différentes et distrayantes, des connaissances culturelles, scientifiques, mathématiques, humaines et même géographiques. Les jeux approfondissent et consolident les connaissances culturelles acquises à l'école et à la maison. Les étapes d'enseignement du jeu sont :

1) Éveil

2) Révision

La révision est basée sur les chants appris, car les jeux sont accompagnés de petits chants qui imprègnent les écoliers dans la langue et la culture dans lesquelles les jeux sont enseignés.

3) Introduction

Le maître annonce la nouvelle leçon en la corrélant avec un chant appris. La leçon de jeux est plus difficile que les autres car, le maître doit pouvoir garder sa salle de classe calme tout en enseignant l'élément culturel ou un autre contenu dans le jeu. L'enseignant introduit le jeu en racontant une petite histoire sur le temps, le lieu et les raisons d'exécution de ce jeu.

4) Enseignement

Les différents chants rythmant le jeu sont enseignés en premier et les directives pour mener à bien le jeu, énoncées. Il est démontré devant toute la salle de classe le jeu dont le nom sera donné au préalable afin que les élèves s'imprègnent déjà du milieu dans lequel il est exécuté. Les différents actants du jeu sont cités et tout un chacun, en se référant au manuel, sait ce qu'il à faire au cours du jeu et si les personnages doivent être changés dans le cas où il ratent le jeu.

5) Traduction

La traduction consiste en celle du chant qui est dans le jeu. La traduction du chant d'un jeu se trouve dans le manuel de *culture nationale*. Les termes en langue maternelle sont aussi traduits pour diriger la compréhension de l'enfant. Au niveau I, la traduction de tous les termes n'est pas utile. Elle le devient plus tard, lorsque les écoliers ont déjà acquis quelques notions de *culture nationale*.

6) Explication

Le manuel de *culture nationale* offre un résumé et une application qui permettent d'expliquer et de clarifier les jeux tout en répétant les circonstances dans lesquelles ils sont exécutés.

7) Application

Les exercices d'application qui se trouvent dans le manuel de *culture nationale* facilitent un approfondissement du jeu et un transfert sur une autre langue. Les mots appris sont transférés dans la langue maternelle de l'enfant.

8) Le transfert

Le maître veillera à donner des devoirs qui permettront à la fois la répétition et l'assimilation du jeu et des termes appris.

Contes

L'objectif du conte est de connaître les situations contextuelles traditionnelles dans lesquelles les orateurs narrent les contes. La moralité dégagée après le conte servira à connaître la vie sociale traditionnelle et même moderne. Lorsque que le conte est narré, la mimo-gestuelle sera très importante pour une meilleure compréhension. La traduction clarifiera ce qu'il devine déjà. Ce qui favorisera la fertilité de l'imagination des écoliers.

1) Éveil

2) Révision

La révision ne concernera plus les chants, mais elle sera liée aux proverbes, aux devinettes et davantage à un conte déjà étudié que ce soit en langue française ou en langue maternelle.

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en racontant une brève histoire drôle, correspondant à la morale du conte qui sera enseigné.

4) Enseignement

Le maître ou l'écolier à interroger narre un court conte dans sa langue maternelle. Ce conte doit être vivant avec beaucoup d'action et des chants courts. Le maître prendra le temps d'enseigner ces chants afin de rendre la participation de la classe possible.

5) Traduction

Le conte est traduit en langue officielle première de manière littérale.

6) Explication

Le maître expliquera les mots difficiles selon le contexte traditionnel. Il interrogera quelques élèves pour les guider vers la morale du conte. Lorsque la morale est trouvée, il pourra enfin résumer le conte et donner la morale correspondante avant de l'écrire au tableau pour que les écoliers la rédigent dans leurs cahiers.

7) Application

Il est demandé à un élève de se mettre devant la classe avant de le raconter. Il mettra un accent dans les phrases introductives. Ces phrases ont pour but d'amener les autres écoliers à participer et à éveiller la salle. Ensuite il narre le conte en y mettant beaucoup de gestes. Il est à noter que le conte est énoncé en français.

D'autres élèves sont interrogés pour rappeler la morale qui a été retenue.

8) Transfert

Comme devoirs, il est demandé aux écoliers d'aller chercher d'autres contes à la maison.

Proverbes

Les proverbes renseignent sur les us et coutumes de certaines régions. Ces informations constituent les objectifs pédagogiques. Différentes langues peuvent être utilisées lors de la séance de proverbes.

1) Éveil

2) Révision (idem au conte)

3) Introduction

Le maître introduit son cours par une brève réflexion sur certaines phrases que les grands-parents ou arrière-grands-parents ont l'habitude de dire à leurs enfants. Il en donne une brève explication et donne l'objet de son cours du jour.

4) L'enseignement

Le maître énonce un proverbe (soit celui qui est dans le manuel, soit un autre correspondant) dans une langue maternelle qu'il connaît. Il le répète oralement en articulant et en prononçant chaque syllabe distinctement. L'instituteur se doit de répéter le proverbe plusieurs fois en langue maternelle. Les élèves répètent après lui avant d'écouter la traduction.

5) Traduction

Le maître traduit en langue officielle première le proverbe de manière linéaire et littérale. Il peut profiter pour traduire certains mots difficiles en une autre langue maternelle.

6) Explication

Afin d'expliquer le proverbe, le maître se sert de phrases imagées. Il donne des situations réelles et concrètes de la vie quotidienne où le proverbe sera appliqué en vue de respecter la culture de tout un chacun.

7) Application

Plusieurs écoliers interrogés reprennent les paroles du proverbe oralement. L'instituteur interroge par la même occasion plusieurs autres élèves qui répèteront le proverbe avant de l'écrire au tableau en langue maternelle et de manière phonétique.

Plusieurs proverbes peuvent être ainsi enseignés.

8) Transfert

D'autres écoliers peuvent être encore interrogés à la fin de la séance. Le devoir sera toujours lié au recueil d'autres proverbes dans les langues maternelles.

Devinettes

Les devinettes sont très nombreuses en langues officielles mais très peu d'élèves les connaissent en langues maternelles. Le but est de saisir les tournures employées lors d'une devinette. Les devinettes sont comme les proverbes à but éducatif que car dans la culture africaine, tout est sujet à éduquer, à l'accroissement de l'intelligence d'un enfant.

- 1) Eveil (idem au proverbe et au conte)
- 2) Révision (idem au proverbe et au conte)
- 3) Introduction

Le maître demande à un écolier de donner une devinette en langue officielle première. Les écoliers qui sont dans la salle répondront à la devinette. Après cette simulation, le maître introduit la leçon en spécifiant aux élèves que les devinettes seront énoncées dans les langues nationales avant d'être traduites.

4) Enseignement

L'instituteur mime la devinette tout en parlant dans sa langue maternelle. Il amène les écoliers à deviner ce qu'il a dit en langue maternelle. Lorsque les élèves l'ont deviné, il traduit alors.

5) Traduction

Par un jeu de questions-réponses, le maître traduit toute sa devinette dans la langue française avant d'en demander la réponse. Lorsqu'il a obtenu la réponse, il la traduit en langue maternelle. La traduction se fait de manière littérale.

6) Explication

L'explication de la devinette se situe au niveau de la réponse donnée. Cette réponse est liée à un enseignement soit d'un objet, soit des parties du corps, soit de la connaissance de la faune et de la flore etc.

7) Application

Le maître demande aux élèves d'énoncer d'autres devinettes dans leurs langues maternelles ou de venir par paires ou par groupes de trois à cinq personnes mimer la devinette devant toute la salle de classe. Ces personnes doivent avoir en commun la même langue, afin de donner un discours en langue maternelle. La devinette entière est écrite au tableau de même que la réponse.

8) Transfert

Le maître vérifie que les élèves ont retenu sa devinette et la/les réponse(s) en interrogeant plusieurs fois de suite d'autres élèves. Un devoir est donné pour un recueil de devinettes auprès des parents.

Récits ou poésie

1) Mise en condition ou éveil

2) Révision

La révision concernera les chants, les proverbes et les devinettes en langue française ou en langue maternelle.

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en racontant une brève histoire en rapport avec le récit à déclamer.

4) Enseignement

Le maître ou l'écopier récite un poème relativement court en langue maternelle, selon le niveau des écoliers. Il le répète plusieurs fois et le fait répéter aux écoliers. Au niveau deux, il se réfère au manuel et l'écrit au tableau, afin que les élèves apprennent à écrire les langues maternelles.

5) Traduction

Le récit est traduit en langue officielle première de manière littérale et au niveau 1, de manière générale.

6) Explication

Le maître expliquera les mots difficiles selon le contexte traditionnel. Les résumés contenus dans le manuel facilitent les explications à donner aux écoliers.

7) Application

Les exercices contenus dans le manuel exercent l'écopier à la fois sur sa culture et sur celle de l'autre. Il apprend les mots en langues maternelles et les traduit dans la sienne afin de trouver l'équivalent dans sa langue maternelle.

8) Transfert

Comme devoir, il est demandé aux écoliers d'aller chercher d'autres récits à la maison et d'en trouver l'utilité en milieu urbain.

Us et coutumes

L'objectif des us et coutumes est de faire savoir aux écoliers comment on se comporte dans les sociétés traditionnelles africaines, dans les villages et au milieu des aînés. Les deux sociétés sélectionnées sont la société ewondo et duala auxquelles s'ajoutent celle en présence dans les salles de classe. Cette leçon débute au niveau 2 et s'approfondit au niveau III.

1) Mise en condition ou éveil

2) Révision

La révision concerne les chants et les danses traditionnelles et autres aspects culturels examinés tout au long des semaines précédentes.

3) Introduction

Le maître annoncera la nouvelle leçon en parlant de l'importance du respect des cultures de chaque personne, de chaque tribu et société, aussi bien africaine qu'européenne ou asiatique.

4) Enseignement

Le maître raconte les conséquences du manque de respect envers les cultures autres à travers une courte histoire attrayante. Le maître parlera des traditions très simples comme l'éducation des filles et des garçons, les tâches réservées aux uns et aux autres, comment adresser la parole au chef et à ses aînés...dans la culture qu'il maîtrise le mieux.

5) Traduction

Les formes d'expressions traditionnelles sont traduites en LO1. Les expressions liées aux femmes en duala et ewondo ou tout autre langue maîtrisée par le maître sont traduites.

6) Explications

Les résumés du manuel orientent l'instituteur vers de meilleures explications qu'il peut poursuivre dans les autres éléments culturels à enseigner ou dans d'autres disciplines.

7) Application

Comme devoirs, il est demandé aux écoliers d'aller chercher des illustrations et exemples des us et coutumes observés dans leurs familles respectives. La pratique

qui se trouve dans le manuel complète les tâches données aux écoliers. Les différents exercices consolident les acquis culturels.

Sorties dans les musées et participations aux cérémonies culturelles

Il est recommandé qu'une fois par trimestre, les écoliers et les maîtres sortent de leur cadre pour aller visiter les musées dans lesquels les enfants pourront voir et palper quelques éléments culturels liés à tel ou tel peuple. Les objets présentés dans les musées éveillent la connaissance de l'enfant sur les valeurs culturelles de son patrimoine.

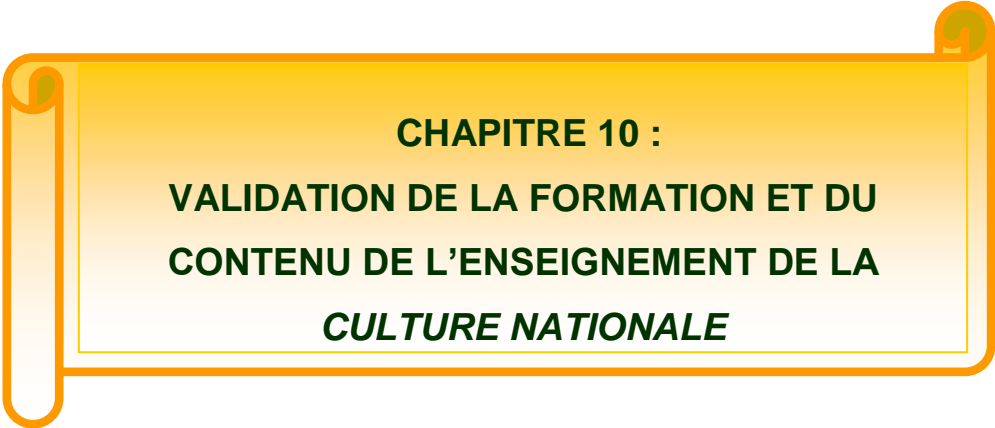
Assister avec les écoliers aux différentes cérémonies culturelles ou dans lesquelles se trouveraient des aspects culturels comme les danses traditionnelles, le port des masques et des vêtements traditionnels de circonstance, etc. permettent aux écoliers de poser beaucoup de questions auxquelles le maître répondra plus tard. Après avoir assisté aux différentes sorties, ils rentrent à l'école et l'instituteur demande à ses écoliers leurs remarques et observations ainsi que les questions qu'ils se posent sur les différents éléments. La réponse à toutes ces questions fait l'objet d'une leçon ou d'une révision orale et même écrite.

CONCLUSION

Le manuel bilingue (LM – LO) de *culture nationale* est l'élément sine qua non qui promeut et facilite l'enseignement des langues et culture(s) nationales. Dans ce chapitre, il était question de décrire les raisons et les étapes ayant amené à l'élaboration des livres de *culture nationale* avant de présenter leur mode d'utilisation dans une salle de classe.

Les manuels ont été élaborés avec le concours des Inspecteurs pédagogiques, des instituteurs et des enseignants d'Université. Ils respectent les programmes et contenus proposés dans les chapitres précédents. Chaque activité y décrite de manière à exercer l'écolier sur la pratique de la culture en société.

Cependant, ce manuel reste à valider, à travers un séminaire de recyclage et de formation destiné aux instituteurs.



CHAPITRE 10 :
VALIDATION DE LA FORMATION ET DU
CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA
CULTURE NATIONALE

INTRODUCTION

Proposer une approche méthodologique de l'enseignement de la *culture nationale* et des manuels y relatifs ne valident pas le produit. La question que l'on se pose est de savoir si le produit proposé est utilisable, potable et adapté aux écoliers, aux instituteurs aussi bien qu'aux parents d'élèves. La démarche suivie dans ce chapitre pour évaluer le contenu s'opère par le biais de l'organisation des séminaires visant à former et à recycler des formateurs et des instituteurs à travers un projet pilote généralisable à toutes les villes du Cameroun.

Le séminaire de formation des formateurs s'est déroulé en plusieurs étapes qui vont de la préparation à la formation. Il s'est déroulé pendant deux mois pour que l'on puisse s'assurer de l'effectivité de son impact sur les étudiants à former.

La formation des formateurs s'est tenue au Département de Langues Africaines et Linguistique. Elle a vu la participation de plusieurs étudiants, Inspecteurs Pédagogiques et enseignants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I. Seuls les stagiaires ayant suivi rigoureusement la formation ont été retenus pour former les instituteurs.

10.1. VALIDITÉ D'UN PRODUIT

La validité est la durée pendant laquelle un document peut être utilisé. Nous avons dans le terme « validité » qui vient de valider. Le verbe « valider » revient à rendre valide ou valable. Dans ce sens, la validité est un indice de la valeur scientifique d'une recherche empirique. Plus une recherche est valide, plus ses conclusions sont fiables.

Il existe trois formes de validité : la validité interne, la validité externe et la validité écologique. Nous sommes concernés par celles interne et externe.

10.2. SÉMINAIRE DE FORMATION DES FORMATEURS

Le séminaire de formation des formateurs sert à préparer celui des instituteurs. Le personnel, le matériel et le programme doivent être appropriés.

10.2.1. Population

Les participants seront des facilitateurs car, ils s'occuperont des exposés, du bon déroulement du séminaire, des exposés de présentation et des séances plénières.

Le tableau ci-dessous présente les participants au séminaire de formation. Ils sont répartis en fonction de leurs genres et de leurs métiers.

Tableau 130 : Répartition des formateurs.

Grade	Sexe		Total
	M	F	
Etudiants	06	05	11
Inspecteurs Pédagogiques	03	01	04
Enseignant d'Université	00	01	01
Total	09	07	16

La population d'enquête est constituée d'un enseignant d'université, de quatre Inspecteurs Pédagogiques (IP) des écoles primaires et normales d'enseignement général (ENIEG). Ils sont présents pour ré-orienter les aspects méthodologiques de l'enseignement de la *culture nationale*, débiter une première révision des manuels à proposer.

Les étudiants sont au nombre de onze. Ils sont issus des différentes filières existant au Département de Langues Africaines et de Linguistique.

10.2.2. Préparatifs

Avant que ne se tienne la première rencontre avec les stagiaires, une concertation entre l'encadreur et le coordonnateur du programme a eu lieu. Au cours de celle-ci, il était question de mettre sur pied un ordre du jour. Celui-ci portait sur :

- Le mot d'accueil du Professeur Chumbow;
- Une lecture du manuel de formation des formateurs
- Un examen des livres de *culture nationale* ;
- Une rédaction d'une missive adressée au Doyen de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines dans laquelle nous sollicitons une autorisation de délivrance des attestations de fin de formation ;
- Une présentation du calendrier de formation divisé en cinq grands points :

- a) La formation à la rédaction en langues nationales à travers l'AGLC, c'est-à-dire ateliers (exposés sur la rédaction en langues nationales) ;
- b) La méthodologie d'enseignement de la *culture nationale*, c'est-à-dire des exposés sur la méthodologie correspondant à chaque classe du primaire ;
- c) La présentation des manuels ; ateliers (exposés sur les contenus et progression dans les manuels) ;
- d) L'utilisation des manuels ;
- e) La délivrance des attestations de formation.

10.2.3. Durée et intérêt de la formation

La durée de formation des instituteurs varie entre quatre et cinq jours, de 8 heures à 17 heures ; celle des formateurs met deux mois à raison de deux séances par semaine. Chumbow (2007) dans sa présentation précise :

Il s'agit pour les formateurs d'exploiter leurs temps libres dans la lecture des manuels de formation et les livres de culture nationale. Il s'agit aussi pour eux, de donner leurs observations quant à la méthodologie d'enseignement, les livres, la présentation des manuels, la thématique suivie par les livres et supposés en relation avec les éléments du programme d'enseignement de la culture nationale. Afin que le travail aille plus vite et ait des résultats fiables, les formateurs seront subdivisés par paire pour exploiter et lire les manuels ensemble afin d'en tirer des conclusions. Ainsi la durée de formation ne pourra pas excéder cinq jours.

Les questions des participants sont d'abord relatives à la durée de la formation des formateurs et des instituteurs, ensuite, au milieu d'enseignement de la *culture nationale* et enfin à l'utilité de la formation pour eux en tant que linguistes.

L'utilité du séminaire réside dans la formation à l'enseignement de la *culture nationale*, dans l'élaboration du matériel didactique, l'expérience dans l'encadrement des autres non « initiés » dans la rédaction en langues camerounaises et dans la transmission des cultures.

10.2.4. Difficultés relatives à l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue

Les difficultés liées à l'enseignement de la *culture nationale* sont d'ordre :

- Linguistique.
- Culturel.

- Didactique.
- Humain.

Sur le plan linguistique, la multiplicité des langues qui existent dans une salle de classe ne facilite pas la transmission des connaissances culturelles. Il se pose un problème : celui de la gestion des langues pendant l'enseignement et l'utilisation des manuels de *culture nationale*.

Au niveau culturel, le problème de pluriculturalité entrave la transmission des éléments culturels. Il se pose également le problème de méthodologie de l'enseignement de la *culture nationale* et du matériel y relatif. Les cultures présentées dans le manuel peuvent-elles être suffisantes pour démontrer une diversité culturelle harmonieuse ? Peuvent-elles permettre l'enseignement de la culture ? Peuvent-elles prendre en considération toutes celles en présence dans une salle de classe ?

Au niveau didactique, aucune méthodologie de l'enseignement n'est clairement prévue pour la *culture nationale*. Les maîtres maîtrisent-ils au préalable les nouvelles approches de transmission des connaissances ? Comment y remédier et observer celles relatives à la culture ?

Au niveau humain, les instituteurs ne sont pas prêts à enseigner la culture, car ils manquent de formation adéquate et appropriée. Les ENIEG n'ont pas encore débuté des cours relatifs à la discipline de *culture nationale*. Les enseignants des ENIEG sont dans la même impasse que les instituteurs. Le problème est la généralisation de cet enseignement en créant une main d'œuvre accessible au MINEDUB et aux écoles primaires.

10.2.5. Programmes d'enseignement

Les programmes s'étalent du niveau 1 au niveau 3. Les participants ont des préoccupations relatives aux langues d'enseignement de l'hymne national car, dans les programmes francophones les seules mentionnées sont l'anglais et le français. Si utilise les langues nationales, parlerons-nous alors de régionalisation ? Quelles langues nationales seraient utilisées par région pour chaque aspect culturel ?

A ces questions, il est suggéré d'utiliser en premier lieu les langues de la région. Si l'instituteur les maîtrise, avant de transiter vers celles des élèves. Il faut le rappeler, le livre de *culture nationale* est un « shell book ».

Il est aussi conseillé l'introduction d'une section spéciale d'enseignement des langues nationales pour mieux véhiculer et sauvegarder la culture. Cette initiative devrait intervenir plus tôt, dès les premières classes du primaire. L'élève acquiert simultanément l'alphabet des langues officielles et celle des langues nationales.

L'un des problèmes cruciaux repose sur la musique. Malgré leur formation musicale dans les ENIEG, la majeure partie des instituteurs ne l'enseignent pas et ils éprouvent quelques difficultés à le faire. Les participants se posent la question de savoir si les manuels correspondent aux programmes de musique proposés par les ENIEG. Combien de maîtres sont spécialistes et capables de lire et écrire la musique telle que proposée par le MINEDUB ?

Les manuels doivent sensiblement être révisés afin de cadrer les besoins des écoliers, avec ceux du MINEDUB et des maîtres.

Une autre question repose sur le chronogramme. Est-ce que le quota horaire attribué à la discipline garantit l'exécution et la faisabilité du programme des éléments soutenus dans le manuel ? Seule une expérimentation et des observations des instituteurs pendant le séminaire de recyclage pourrait résoudre définitivement ce problème. Au préalable, les IP et les enseignants de l'ENIEG ont répondu par l'affirmative au cours de la formation.

10.2.6. Remarques et réajustements

1. Validité des manuels

La première étape a été la validation des manuels. À la SIL, l'élément « l'hymne national » est complété par l'ajout du refrain.

Pour toutes les autres classes et autres éléments, il a fallu tenir compte de certains aspects tels que le titre et le glossonyme.

a) Au niveau du titre, lorsqu'une langue nationale est utilisée, il faut signaler le nom de la langue entre parenthèses ou en italique.

b) Au niveau 2 (plus particulièrement au CE1), il faut introduire l'enseignement des tons à partir des mots appris en plusieurs langues avant d'effectuer une transition dans la langue de l'enfant.

Hormis cela, d'après les participants, tous les éléments des manuels correspondent au programme.

Dans les programmes d'enseignement du MINEDUB, les objectifs ne fournissent pas des précisions quant à l'utilisation des langues nationales ni des

traductions effectuées du français/anglais vers les langues nationales ou vice-versa. Comme rien n'est mentionné, les livres proposés conservent l'aspect des traductions des éléments culturels.

2. Quota horaire

Le quota horaire correspond à la segmentation des éléments qui se trouvent dans les manuels car, l'instituteur n'est pas obligé d'épuiser le programme. Avec 70% de chaque élément culturel épuisé, le maître peut estimer qu'il a parcouru tout son programme. Le quota horaire correspond à la densité du contenu proposé par l'auteur du manuel. Il s'agit pour le maître d'élaborer les fiches pédagogiques correspondant aux éléments et activités à enseigner.

3. Remarques générales

- Le pointeur, la craie, le tableau ne sont pas considérés comme matériel d'enseignement. Par contre, dans les ENIEG, le matériel est défini comme l'outil qui aide l'apprenant à acquérir la leçon à l'exemple de la révision qui utilise comme matériel un chant ou un récit.
- Réduire le temps d'introduction de la leçon à cinq minutes pour que les instituteurs aient le temps de transmettre la leçon du jour.
- Les objectifs pédagogiques opérationnels renforcent l'objectif général de la leçon et les objectifs intermédiaires.
- Après la phase orale de la leçon, il ne faut pas oublier de faire écrire les élèves un court texte écrit au tableau en langue nationale.

L'OPI permet un découpage de l'OPO. Les élèves émettent des hypothèses sur ce qu'ils voient (l'image ou l'objet). C'est lors de la présentation que l'instituteur énonce l'OPO de la leçon et la motivation pour attirer l'attention des élèves.

Au niveau 2, il est prévu l'enseignement des rythmes à 2, 3 et 4 temps. On subdivise l'enseignement des temps qui va des rythmes à 2 temps à ceux à 3 ou 4 temps. Il est recommandé au maître de faire battre les mains aux élèves deux fois pour indiquer le rythme à deux temps avant de présenter le chant et la mesure. Au niveau 3, l'instituteur doit signifier l'utilité du pouce dans l'acquisition des autres éléments culturels, scientifiques et surtout dans la consolidation de l'éducation des enfants.

Deux types de révision au cours des étapes d'enseignement sont à privilégier :

- 1) la révision fonctionnelle : le maître interroge les écoliers par rapport aux acquis de l'enfant afin d'effectuer une transition harmonieuse vers la nouvelle leçon ;
- 2) la révision systématique pour les années précédentes.

Les remarques sont faites à propos de quelque chose qui n'a pas été préalablement présentée.

4. Fiches pédagogiques

L'exemple d'une fiche pédagogique est présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 131 : Fiche pédagogique

Discipline : Chant, danse et *culture nationale*

Classe : CE2

Effectif : 50

Thème : Initiation à la musique

Durée : 30mn

Titre : Leçon 2 : Mesure à temps binaire et tertiaire, p.108

Age : 07 – 10 ans

Documentation : Livre de *culture nationale*

Matériel : Textes de chants

OPO : L'enfant sera capable de battre la mesure à 2 temps

OPI : Inclus qu cours des activités

Étapes	Objectif pédagogique intermédiaire (OPI)	Activités du maître	Activités des élèves	Durée
Révision	Exécuter l'hymne national.	Le maître demande à un élève d'entonner l'hymne national.	Ensemble, les élèves exécutent l'hymne national.	3 mn.
Présentation (observation) 1) Découverte	Découvrir ce qu'il voit sur l'image.	Le maître présente l'image : <ul style="list-style-type: none"> • Que vois-tu ? • Que fait-il ? 	Ils observent l'image et donnent leur différent points de vue (un homme qui lève la main, présente un bâton, lève les deux mains.	5 mn
2) Analyse ou recherche	Distinguer les deux temps forts de la mesure à deux temps.	<ul style="list-style-type: none"> • Le maître fait une démonstration de la mesure à deux temps et demande aux élèves de l'imiter. • Le maître indique les différents temps forts aux élèves et leur ordre d'exécution. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves observent et imitent. • Les élèves écoutent et suivent. 	10 mn
3) Synthèse Confrontation ou formulation des résultats.	Reproduire dans l'ordre, la mesure à 2 temps.	Le maître demande aux élèves de reprendre les gestes en les comptant, puis dans un chant de leur choix.	Ils exécutent.	6 mn
4) Évaluation Consolidation	Exécuter la mesure à 2 temps en marquant les temps forts.	A tour de rôle, le maître demande aux élèves de venir devant entonner un chant en exécutant la mesure à 2 temps.	Ils exécutent.	6 mn

Les fiches pédagogiques, comme on peut le constater à travers le tableau ci-dessus, indiquent clairement le déroulement de la leçon. Il n'y a aucun risque d'écart entre ce qui est prévu et ce que l'instituteur devrait exécuter. Les formateurs qui assimilent ces différentes étapes et parviennent à différencier les deux approches (l'ancienne et la nouvelle) seront capables de transmettre la méthodologie d'enseignement de la *culture nationale* (Voir chapitre 8).

5. Sélection des formateurs

Sur quinze formateurs que nous avons eus au départ, seuls huit ont été sélectionnés. Les tests de sélection et la durée de formation ont éliminé sept étudiants.

Les tests de sélection étaient pratiques et ils s'effectuaient à partir des prestations au cours de leurs exposés.

10.3. SÉMINAIRE DE FORMATION ET DE RECYCLAGE DES INSTITUTEURS

Le séminaire de formation et de recyclage des instituteurs représente la phase de validation proprement dite. Elle fournit des ressources humaines pour l'enseignement de la *culture nationale* en plus d'indiquer la validité du produit proposé.

Cette section présente les instituteurs et les écoles de la ville de Yaoundé. Elle résume le déroulement du séminaire avant d'analyser et d'interpréter les opinions des maîtres sur la méthodologie de l'enseignement et le contenu et les livres de *culture nationale*.

10.3.1. Population d'enquête

La population d'enquête représente tous les maîtres ayant participé au séminaire de recyclage. Le tableau ci-dessous décrit les différentes représentativités.

Tableau 132: Instituteurs présents au séminaire

Ecoles	Classes	Nombre de maîtres		Total
		M	F	
Ecole Publique de Biyem-assi 1 groupe 2	CM1	01	00	01
	CM2	00	02	02
Ecole Publique de Biyem-assi 1 groupe 3	CE2	00	01	01
Ecole Publique du Centre Administratif groupe 1 A	CE1	00	02	02
Ecole Publique du Centre Administratif groupe 1 B	CP	00	01	01
Ecole Publique du Centre Administratif groupe 2 B	CM1	00	01	01
	CM2	00	01	01
Ecole Publique Annexe de Melen 1	CE1	00	01	01
Ecole Publique Annexe de Melen 3	SIL	02	00	02
	CM2	01	00	01
Ecole Publique de Mfandéna 1 groupe 2	CM1	00	01	01
Ecole Publique de Mimboman Dispensaire	CM1	01	01	02
Ecole Publique Annexe de Nlongkak 2 B	SIL	01	00	01
Ecole Publique Annexe de Nlongkak 1 B	CE1	01	00	01
Ecole Publique Annexe de Nlongkak 1 A	CM2	00	02	02
Ecole Privée Laïque de Santa Barbara	SIL	01	01	02
	CP	01	00	01
Ecole Publique Annexe d'Essos 2 A	CE1	01	00	01
	CE2	01	00	01
CSB la Grâce	CP	01	00	01
	CE2	00	01	01
ESA d'Etoudi I	SIL	00	01	01
Total : 16 écoles	22 classes	12	16	28

Toutes les classes sont représentées dans cet échantillon. Les niveaux 2 et 3 sont les plus représentés. 13 écoles publiques sont présentes contre 02 écoles privées laïques et une école confessionnelle. Il y a plus d'institutrices que de maîtres (12 maîtres pour 16 institutrices), ce qui nous amène à croire que les femmes s'intéressent un peu plus à l'éducation des enfants. Mais le nombre limité d'hommes ne devrait pas être interprété comme une non participation de leur part aux transmissions des valeurs culturelles dans les écoles.

Le séminaire s'est déroulé du 09 au 12 avril 2007 à l'Université de Yaoundé I. Le programme du séminaire et les noms des participants sont mis en annexe 8.

10.3.2. Séminaire

A. Langues nationales

Les exposés formatifs ont débuté en milieu de journée par une mise en condition, sur ce qui rend difficile l'enseignement de la *culture nationale* à savoir : les langues nationales, les instituteurs non aguerris dans la rédaction des langues

nationales en général et surtout dans l'utilisation de l'AGLC pour la transcription phonétique, alphabétique ou orthographique.

Quelle que soit la langue à enseigner, l'orthographe est la base de l'acquisition des notions en écriture. Pour conserver et promouvoir la culture et surtout l'enseigner, il est nécessaire d'enseigner la lecture, la rédaction et même la grammaire de ces langues. Ce n'est qu'à travers elles qu'on pourrait déceler les particularités liées aux langues africaines en général et camerounaises en particulier.

Les particularités des langues africaines se situent au niveau des tons et des sons complexes. Nous distinguons deux aspects dans l'énonciation du mot : le mot et le ton. Le mot est la syllabe ou les syllabes qu'on articule sans pour autant marquer une signification quelconque. Par contre, lorsqu'on y adjoint le ton, il existe une différenciation claire dans l'identification du mot.

Exemple 6

Langue ewondo

Zám	}	zam	→	'appetit, content'
zàm				'raphia'
zǎm				'lèpre'

mə awóg zám nó mə akə á zam toté anó mə ákɔn zaám.

« je suis content parce que je vais au palmier même si j'ai la lèpre. »

Les langues camerounaises s'écrivent à partir des différents alphabets datant de l'époque des missionnaires et de celle harmonisée de l'AGLC. Mais, à l'origine, lors des premières rédactions des langues camerounaises, les européens ont utilisé leur alphabet pour écrire nos langues. Ils ne tenaient compte ni des particularités, ni des tons propres aux langues africaines.

AGLC → nàṅà → nana → français

C'est la raison pour laquelle il s'est alors tenu une grande réunion 1979. Elle a permis le recensement des sons des langues camerounaises ; ce qui aboutit en 1984 à la publication du livre portant sur l'AGLC par Tadadjeu et Sadembouo.

Cette harmonisation permet l'établissement de l'alphabet pour l'écriture, l'utilisation des conventions et des règles d'écriture appropriées à chaque langue.

Ngál → ṅgál

Il est à noter que les signes diacritiques sont au-dessus des voyelles à l'exemple des tons. En termes de morphologie, selon les experts, il faut séparer chaque mot qui a un sens.

Les langues africaines présentent des sons complexes.

Exemple 7: ndzaag mboma

Plusieurs raisons motivent la rédaction en langues nationales. Il s'agit de :

- leur sauvegarde ;
- la consolidation des éléments de la *culture nationale*.

Exemples d'exercices d'application et de corrections

Ecrire les mots dans votre langue maternelle et en donner un sens. Veiller à la notation des tons.

Langue : Bafia ->rikpa

ǎkoà : non

Tout est très bien transcrit.

Langue Eton (dialecte du beti-fang)

poç → póg : un

nsam'm → saməni : six

mma'a → ŋam.

Tous les sons soulignés sont ceux que les stagiaires n'ont pas pu retenir. Ils font la confusion entre l'orthographe française et celle des langues nationales.

Langue : Fe'éfé e

Gə mə zə' pa'a lah pwi sə'zama

Je mange une banane bien mûre en compagnie de mon jeune frère.

Langue : bàsàa

*nkùu màhɔp : poste radio

*nkùu bitidi : le poste téléviseur

Les autres groupes de langues sont présentés dans les annexes et dans le rapport général du séminaire figurant en annexe 8.

À partir de ces exercices, des difficultés relatives à l'apprentissage des langues nationales par les adultes ont été détectées. Les tons sont maîtrisés de

manière très approximative par les instituteurs. Les segments posent moins de problèmes.

Le tableau suivant résume les difficultés relatives à la rédaction des langues camerounaises.

Tableau 1 33: Résumé des difficultés au niveau des langues nationales

Tons	Sons complexes	Sons semblables en écriture mais différents à l'articulation	Ecriture
Modulés	mb, nd, mp	ε, e, ə	η γ β ρ ə

Les maîtres ont éprouvé des difficultés au niveau des tons modulés, des sons complexes, de l'écriture et de la séparation des mots.

B. Raisons d'enseignement de la *culture nationale*

Les raisons d'enseignement des langues nationales au Cameroun s'articulent principalement autour de l'inculturation des jeunes du milieu urbain et du moulage des Camerounais dans une identité culturelle du terroir.

a. Raisons d'enseignement de la *culture nationale* en milieu urbain

Dix points ont retenu notre attention comme justifiant l'enseignement de la *culture nationale*. Nous pouvons citer :

- L'enseignement de notre culture pour respecter celle des autres afin d'éviter le tribalisme ;
- L'acceptation de l'autre et de sa culture devrait être la principale préoccupation des enseignants ;
- La conscience professionnelle pour les instituteurs ;
- La vocation des maîtres.
- La promotion ou la sauvegarde de la *culture nationale* ;
- L'intégration nationale facilitée par l'enseignement de la *culture nationale* ;
- La vulgarisation, la promotion et la sauvegarde de la *culture nationale* ;
- L'ouverture d'esprit des enfants au respect de la culture des uns et des autres ;
- L'anéantissement du complexe d'infériorité éprouvé par certains lorsqu'ils s'expriment dans leurs langues nationales.

b. Raisons d'enseignement de la *culture nationale* en milieu rural

Le milieu rural est propice pour un enseignement de la culture. Il permet :

- Une acquisition facile des notions culturelles ;
- Un enracinement culturel pratique ;
- La transmission d'une culture d'une génération à l'autre ; d'où sa pérennisation ;
- Une adaptation au milieu scolaire ;
- Un façonnage de l'identité culturelle ;
- Un encadrement des parents à travers les contes, les danses traditionnelles, les chants, etc. ;
- Le développement des cultures locales ;
- La lecture et l'écriture des langues locales.

c. Raisons de l'association des langues nationales et des langues officielles comme vecteur d'enseignement de la *culture nationale*.

Plusieurs raisons justifient l'association des groupes de langues en présence pour l'enseignement de la culture. Entre autres, il y a :

- La conservation et la revalorisation des langues en voie de disparition par le biais de la traduction ;
- La langue et la culture sont indissociables, on ne saurait parler de *culture nationale* et le français agit comme une expression de la transculturalité sans l'emploi des langues nationales ;
- La langue nationale est le meilleur moyen d'expression de la *culture nationale* ;
- Les valeurs traditionnelles n'ont pas toujours une équivalence en français ou en anglais.

C. Présentation des manuels de *culture nationale*

Les manuels de *culture nationale* ont été présentés conformément au chapitre 09.

D. Utilité de l'enseignement de la *culture nationale* pour les écoliers

La *culture nationale* est utile en milieu scolaire, en famille et dans la société pour des raisons multiples. À titre d'exemple, nous pouvons revenir sur l'intégration nationale, la pérennisation de la culture camerounaise, de son identité, la consolidation des liens dans la famille, le respect de soi et celui de l'Autre, etc.

E. Grille de notation

La grille de notation concerne le système d'évaluation à utiliser pour pouvoir noter les élèves pendant les cours de *culture nationale*. Elle a porté sur les trois grandes sections de la *culture nationale* telle que prescrite par le MINEDUB :

- La musique ;
- Le chant ;
- La *culture nationale*.

Dans la musique, la note est sur 10 par exemple :

- l'écriture de la note : ___/3
- l'instituteur demande à un écolier de lire (la lecture) la musique : ___/4
- le maître demande d'articuler la gamme : do (la gamme) : ___/3

Dans le chant, la note est sur 10 :

- la mélodie : ___/2. La mélodie est une suite de sons formant un air, une composition pour voix seule ou avec accompagnement.
- l'attitude : ___/2. L'attitude est la façon de se tenir, la manière d'être à l'égard des autres.
- la gestuelle : ___/2. Ensemble de gestes considérés sur le plan de leur signification.
- le rythme : ___/2. Cadence, le mouvement régulier d'une phrase poétique, musicale. Cadence, allure.
- la portée : ___/2. Endroit jusqu'où va la voix.
- l'articulation : ___/2. Le fait de faire entendre distinctement des sons, les syllabes des mots à l'aide des organes de la parole.

Dans la *culture nationale* on note :

- la compréhension : Aptitude à saisir le sens de quelque chose, d'un discours.

- l'expression : Ensemble de signes qui manifestent un sentiment sur un visage.
- l'attitude.
- la gestuelle
- la morale : ensemble de règles d'action et de valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société.
- la portée
- l'articulation.

F. Évaluation du produit

Pour évaluer le produit proposé, les participants ont été regroupés en quatre grands ateliers à la fin du séminaire, afin que chacun puisse le critiquer positivement ou négativement. Chaque résultat sera présenté sous forme de tableau, ensuite explicité par des histogrammes et enfin analysé et interprété.

1. Évaluation de l'enseignement

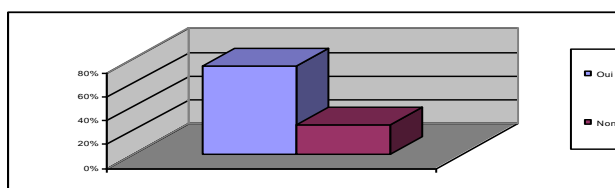
Le tableau suivant présente les opinions des maîtres par rapport aux approches proposées pour l'enseignement de la culture.

Tableau 134 : Evaluation des approches

Opinion	Oui	Non
Pourcentage	75%	25%

Q1 : Les approches proposées permettent-elles un bon enseignement de la *culture nationale* ?

Histogramme 113 : évaluation des approches



Sur vingt huit stagiaires subdivisés en quatre ateliers, trois des quatre ateliers ont affirmé que les étapes de l'enseignement (ancienne et nouvelle pédagogie) correspondent aux normes qu'ils ont apprises à l'ENIEG. Ces étapes étant respectées, ils se rendent compte que la culture pourrait être transmise aux élèves aussi aisément que les autres disciplines au programme.

Lorsque 75% des maîtres sont d'avis à utiliser et à valider les étapes proposées, le produit pourrait être utilisé et généralisé grâce à eux. Ils sont non seulement des pionniers, mais également la ressource humaine dont le MINEDUB a besoin.

L'observation des séances de démonstration et de simulation des enseignements informe que les maîtres dans l'ensemble préfèrent l'ancienne approche. La Nouvelle Approche Pédagogique est une nouvelle théorie, tout comme celle par la compétence. Par conséquent, ils ne les appliquent pas dans leurs salles de classes. Cette attitude s'explique par le fait que la majorité des enseignants sont des anciennes promotions. Comprendre au préalable la Nouvelle Approche représentait un premier défi à relever avant de l'appliquer à la *culture nationale*.

Les raisons émises par les 25% de maîtres qui n'ont pas répondu par l'affirmative étaient multiples. La principale repose sur les théories et approches d'enseignement qui changent au fil des ans. Il y a une confusion entre l'approche par compétence et celle dite nouvelle. La deuxième consiste au fait de recycler des instituteurs sur la *culture nationale* sans avoir été au préalable recyclé sur ces approches toutes récentes qui changent à la fois l'attitude des maîtres et celle des élèves.

L'observation au cours des démonstrations montre que tous ces instituteurs ont transmis la *culture nationale* en utilisant uniquement l'ancienne méthode. Les fiches pédagogiques étaient élaborées sur le même plan.

Les difficultés ne reposent pas sur les étapes d'enseignement de la *culture nationale*, mais plutôt sur le refus et la non application des nouvelles approches préconisées par le MINEDUB.

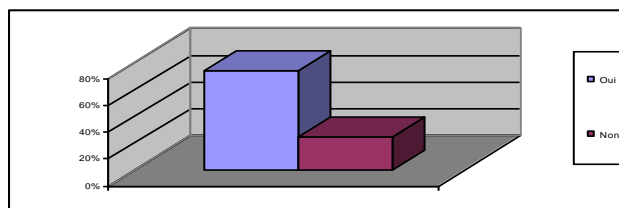
Le tableau suivant présente la compréhension qu'ont les maîtres de la méthodologie d'enseignement proposée. Méthode et approche étant généralement liées, les pourcentages à priori devraient être semblables.

Tableau 135: Compréhension de la méthodologie

Opinion	Oui	Non
Pourcentage	75%	25%

Q 2 : Comprenez-vous la méthodologie proposée pour cet enseignement ?

Histogramme 114: Compréhension de la méthodologie



Les pourcentages sont identiques à ceux de la conformité des programmes car, ils comprennent la méthodologie d'enseignement mais, ils ont un blocage au niveau des approches. C'est pourquoi 75% des instituteurs ont acquis la méthodologie proposée sans problème, contre seulement 25% qui ne la maîtrisent pas.

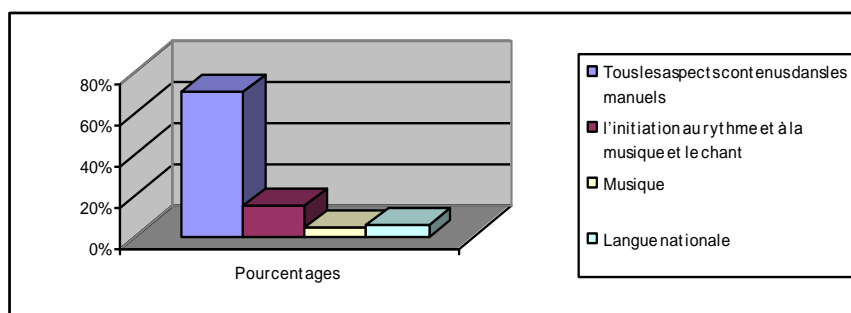
Les éléments culturels à transmettre font partie des aspects qu'il faut tenir en considération pendant la transmission. Cependant, l'ordre préférentiel diffère et le tableau suivant hiérarchise ces préférences.

Tableau 136: Éléments culturels pouvant être transmis.

Quelques éléments	Pourcentages
Tous les aspects contenus dans les manuels (chants, musique, us et coutumes, langues nationales, etc.)	70%
Uniquement l'initiation au rythme et à la musique et le chant	15%
Uniquement la musique	4%
Uniquement la langue nationale	6%
Ce que le maître maîtrise	5%

Q3 : Quels sont, d'après cette liste, les aspects culturels que vous pouvez transmettre ? (Tous les aspects culturels c'est-à-dire la musique et le chant, les danses, les us et coutumes, musique, langue nationale, etc., ou uniquement l'initiation au rythme, à la musique et au chant, ou encore uniquement la musique, uniquement la langue nationale ou enfin ce que le maître maîtrise)

Histogramme 115: Éléments culturels pouvant être transmis.



Les éléments contenus dans le tableau résument les principaux points sur lesquels les instituteurs trouvent qu'il faut enseigner. Seuls 70% des stagiaires peuvent enseigner la *culture nationale* en utilisant les langues nationales et en se référant aux manuels. Séparément, les avis sont plus mitigés. La musique, le chant et la langue nationale, bénéficient des pourcentages les plus bas. Les raisons émises sont multiples.

En matière de langues nationales, les instituteurs souhaitent un recyclage approfondi car, ils ne maîtrisant pas encore les règles d'écriture et l'alphabet. Ils peuvent néanmoins l'enseigner oralement, étant donné leurs compétences. Ils ne peuvent pas enseigner la musique à cause de l'absence des instruments de musique dans les écoles. Les notions de rythme et d'écriture de la musique disparaissent au fil des ans. L'art manuel est d'actualité surtout dans les sections anglophones. Raison pour laquelle les enseignants francophones éprouvent des difficultés réelles à maîtriser la transmission de l'artisanat, de la sculpture, etc. Les autres aspects ne sont pas difficiles car, ils sont déjà connus en français. Les contes, les devinettes, la cuisine entre autres sont des aspects que les enseignants côtoient quotidiennement.

2) Évaluation des manuels

Les manuels sont évalués pour savoir si les instituteurs les trouvent appropriés à une bonne transmission des connaissances. Le tableau suivant présente les réponses des maîtres quant à leur adéquation.

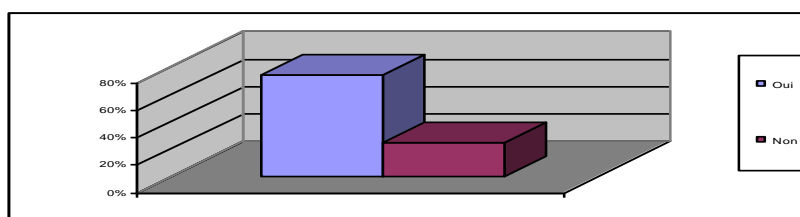
Tableau 137 : Adéquation des manuels à l'enseignement de la *culture nationale*

Opinion	Oui	Non
Pourcentage	75%	25%

Q4 : Les manuels sont-ils appropriés pour l'enseignement de la *culture nationale* ?

*Un atelier sur quatre a répondu par la négative

Histogramme 116 : Adéquation des manuels à l'enseignement de la *culture nationale*



Les membres d'un atelier étant en désaccord, il a été préconisé une réponse négative. 75% pensent, qu'hormis quelques coquilles relatives à la forme sous laquelle le manuel a été présenté et au titre, qu'ils sont adéquats. Le désaccord reposait sur la section musique. Les instituteurs souhaitaient qu'il y ait un support audio accompagnant les éléments musicaux et les chants inconnus des maîtres.

Le problème d'illustrations des textes se posait également à cause de certaines images floues que les élèves ne comprendraient pas facilement.

Le problème des langues nationales utilisées dans les manuels justifie les réponses négatives. Les instituteurs auraient souhaité que les manuels soient en langue officielle car, les langues camerounaises ne sont pas mentionnées dans les programmes francophones. Cependant, ils ne les proscrirent pas non plus. Les cas d'abstention représentent plutôt les craintes des enseignants quant à l'utilisation des langues nationales pour transmettre la *culture nationale*.

3. Suivi sur le terrain

Après le séminaire, il a été question d'observer si les maîtres ayant participé au séminaire ont débuté l'enseignement de la culture et s'ils ont appliqué l'approche proposée en utilisant les manuels. L'école publique de Biyem-Assi et les Ecoles Annexes du Centre Administratif et de Nlongkak ont été les écoles qui ont débuté cet enseignement, malgré le fait que ce soit au troisième trimestre de l'an 2007. Les Ecoles Annexes de Melen I, d'Essos et de Mfandéna les ont débutés timidement au cours de l'année scolaire 2007 – 2008

Les problèmes des maîtres se résument à l'écriture des langues nationales. Le problème se pose lorsqu'il faut écrire l'élément culturel dans une langue autre que la leur ; celle de l'élève par exemple.

Apport du Séminaire à la méthodologie et au matériel

Les remarques des maîtres ont permis d'affirmer sans risque de se tromper que les deux approches proposées sont adaptées au milieu plurilingue. Aucune de ces approches n'est désuète comme certains l'avaient pensé.

CONCLUSION

L'organisation du séminaire s'est effectuée en deux étapes, celle de la formation des formateurs et celle des instituteurs. Au cours des deux séminaires, des remarques sur l'approche d'enseignement et les révisions des manuels ont été faites. Les manquements au cours du séminaire et les travaux en ateliers nous ont permis de réviser nos propositions.

En annexe, les manuels de la *culture nationale* sont attachés et le dernier chapitre, à savoir la conclusion générale, présente la NAP, les fiches pédagogiques, la notation et les recommandations à prendre.

Les résolutions proviennent des réponses à apporter quant aux manquements liés au séminaire. Le séminaire portait sur l'enseignement de la *culture nationale* et non sur les langues nationales comme d'aucuns l'ont pensé jusqu'à la fin. Les langues nationales sont le support nécessaire pour transmettre la *culture nationale*. Il était question de survoler les éléments liés à l'acquisition, la rédaction sommaire et même primitive des langues nationales par l'AGLC. S'ils le souhaitent effectivement, un autre stage peut être organisé uniquement pour l'enseignement des langues nationales.

L'absence de sponsors, de soutien et d'appui financier n'a pas permis la production de 30 livres pour la SIL, 30 livres pour le CP, 30 livres pour le CE1, 30 livres pour le CE2, 30 livres pour le CM1. En plus de la production de ces manuels, il fallait s'occuper de celle des livres de formation.

Ayant pris contact avec l'Inspecteur Pédagogique de langues et cultures nationales des lycées, il a dit qu'il ne pouvait pas engager le Ministère des Enseignements Secondaires, puisque des programmes bien clairs n'avaient pas encore été élaborés. C'est pourquoi aucune de ces personnes n'a pu assister au séminaire.

Au terme de cette validation, la conclusion la plus évidente est que les contenus, les livres et les approches méthodologiques sont appropriés à l'enseignement. Il faudrait encore sensibiliser quelques maîtres sur l'importance de l'enseignement de la *culture nationale*. Mais, la majorité des maîtres considèrent que le produit proposé convient à un enseignement des cultures nationales à tous les niveaux de l'école primaire.



CHAPITRE 11 : CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail avait pour ambition de résoudre les problèmes liés à l'enseignement de la *culture nationale* dans les écoles primaires urbaines camerounaises. Il était question d'examiner les contenus à transmettre, les méthodologies d'enseignement et le matériel didactique à proposer comme solution aux problèmes.

11.1. RAPPEL

Ce rappel concerne le contenu d'enseignement de la *culture nationale*, la méthodologie de l'enseignement, le support didactique, le contexte, l'environnement médiatique et culturel de l'enfant évoluant en milieu plurilingue.

11.1.1. Introduction générale

Le premier chapitre qui traite de l'introduction générale, présente le cadre de l'étude, la genèse du travail, la problématique, les objectifs et les intérêts de l'étude. Sont abordés présentement, l'aspect méthodologique, la délimitation du sujet, la définition des expressions et le plan du travail.

I. CONTEXTE

Au moment où les langues et les cultures nationales jouissent d'une promotion certaine, l'enseignement des cultures nationales en langues nationales reste problématique en milieu urbain. L'écolier est plus enraciné dans les cultures étrangères et il développe une hybridation néfaste à la construction de son identité. Pour lutter contre ce fléau d'acculturation, le Ministère de l'Éducation de Base a introduit une nouvelle discipline au programme de l'enseignement primaire. Elle se dénomme *culture nationale*. Malheureusement, elle ne bénéficie pas d'une méthodologie claire et d'un matériel didactique.

Le contexte actuel est favorable à l'expérimentation et à l'implantation de l'enseignement de la *culture nationale*.

II. PROBLÉMATIQUE

Au vu de ce contexte et de cet environnement peu enrichissant en matière de *culture nationale*, il se pose le problème de son enseignement à l'école. Quels sont les voies et moyens à utiliser pour implanter cet enseignement en général et en milieu plurilingue en particulier ?

Des questions corollaires se sont adjointes à la principale préoccupation : celle liée à l'évaluation des programmes du MINEDUB, à l'enseignement des langues nationales, à l'enseignement des cultures nationales et au matériel didactique entre autre.

III. INTERÊT ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Après avoir constaté les difficultés de concrétisation de l'enseignement de la *culture nationale*, nous avons déterminé un problème dont la solution comblerait les lacunes liées à son application. Notre but était de pourvoir un contenu, une approche et un support didactique qui participeraient à l'implantation de l'enseignement de la culture.

L'intérêt social est celui de raviver la flamme amoureuse des Camerounais envers leur culture traditionnelle, avec l'éducation y afférente et envers leurs langues nationales. Cet amour facilite la construction de l'identité culturelle des enfants vivant en milieu plurilingue.

Lorsque les cultures sont enseignées, il s'établit une passerelle entre l'école et la famille. Ce lien est productif pour l'écolier car, son intégration est plus aisée dans le milieu scolaire.

En utilisant les langues locales pour transmettre les éléments culturels, les résultats (quant à la participation des écoliers aux cours) ont prouvé que l'écolier est psychologiquement rassuré et plus entreprenant.

Quant à la didactique, la Nouvelle Approche Pédagogique a permis l'enseignement de la *culture nationale* à travers les langues nationales. Par ricochet, nous avons posé les bases d'un enseignement des langues nationales dans les écoles primaires urbaines. Mais, les langues ne sont enseignées que dans le but de familiariser l'élève avec une culture particulière et écrire ces cultures afin de mieux les conserver.

Économiquement, les livres de *culture nationale*, bien que non encore édités, ont été distribués aux instituteurs ayant participé au séminaire de formation et de recyclage de maîtres du primaire. Ceux-ci ont demandé à participer à sa promotion.

Au terme de l'étude, les objectifs fixés ont été atteints à travers l'exécution des points suivants :

- L'insertion de l'enfant dans une communauté culturelle ;
- La participation à la construction de l'identité culturelle des élèves du milieu plurilingue ;
- l'enseignement des éléments culturels en langue nationale ;
- l'élaboration d'une approche didactique appropriée au milieu plurilingue ;
- la production du matériel didactique constitué des livres de *culture nationale*. Ils sont conçus pour tous les niveaux du primaire et ils sont déjà utilisés par les instituteurs dans les écoles pilotes ;
- l'évaluation et le recyclage des instituteurs.

11.1.2. Le corps du travail

Le corps du travail traite de la revue de la littérature axée principalement sur la didactique des cultures en milieu plurilingue, des politiques culturelles africaines et camerounaises. Il s'agit également de traiter du problème de l'harmonisation des programmes de l'enseignement de la *culture nationale* au chapitre 3. L'impact des médias sur l'enseignement de la culture nationale est abordé en fin de chapitre. Les médias se limitent aux radios, presses et télévisions nationales, c'est-à-dire la CRTV Poste national et les stations provinciales telles que la CRTV Radio Centre et la CRTV Radio Douala. La FM 94 y est associée pour un examen quant à la diffusion des émissions éducatives et culturelles pour les jeunes. L'environnement médiatique de l'écolier renforce son ignorance en matière de *culture nationale* car, il est bercé par un univers médiatique occidental. Les médias camerounais émettant dans les langues nationales sont très peu écoutés, en plus leurs ondes hertziennes se limitent au niveau provincial. En outre, celles-ci ne retransmettent pas qu'en langue nationale, les langues officielles occupent toujours la majeure partie du temps imparti. Le temps réservé aux langues et cultures oscille entre 4 et 28% pour les mieux nantis. Heureusement que les émissions éducatives ne sont pas écartées. Quelle que soit la langue, quelques unes éclairent la lanterne des uns et des autres sur les faits culturels. Seule l'heure de diffusion laisse parfois à désirer.

La *culture nationale* permettra d'enseigner et la culture en langues nationales et en langue officielle à travers un bilinguisme identitaire équilibré aussi par médias interposé, multimédias qu'à l'école.

Le chapitre 4 traite de la transmission et de l'enseignement des cultures. Les parents bien que compétents, transmettent de manière très relative les cultures à

leurs enfants. Les maîtres ne prennent pas le relais. Les enfants du milieu plurilingue se retrouvent quelques peu éloignés de leurs cultures premières.

Les parents exercent plusieurs métiers parmi lesquelles les métiers administratifs, libéraux ou commerciaux. Leurs occupations quotidiennes accaparent la quasi-totalité de leurs temps des parents. Ils n'ont plus suffisamment de temps pour transmettre des connaissances culturelles et linguistiques à leurs enfants.

Bien que compétences dans leurs langues et cultures, ils ne prennent pas le temps d'instruire suffisamment leurs enfants sur les cultures nationales et encore moins sur les cultures en utilisant en les langues nationales.

À travers un examen sur la transmission des cultures, nous constatons que les cultures nationales sont délaissées au profit d'autres et que les parents sont l'une des causes de ce délaissement. Malgré tout cela, ils seraient prêts à laisser leurs enfants apprendre une culture autre que la leur à l'école. Il suffit que ces derniers soient imprégnés dans une culture camerounaise.

a) Les maîtres

Les maîtres sont compétents dans leurs langues et cultures nationales mais ils ne savent pas quelle méthode utiliser pour les transmettre. Il est encore plus difficile pour eux d'enseigner les cultures nationales en langues nationales. Mais, ils acceptent volontiers de participer à un stage de recyclage pour acquérir ce qui leur manque.

b) L'écolier

L'écolier habite un quartier dans lequel la langue officielle côtoie généralement une langue nationale très répandue dans cette zone. Ainsi la culture occidentale côtoie une ou plusieurs cultures locales. Comme il habite généralement très loin de son établissement scolaire, il est susceptible soit d'acquérir quatre cultures (sa culture, celle du quartier, celle de l'établissement et une occidentale). Au pire, cet élève est susceptible de ne rien acquérir du tout.

C'est pourquoi les résultats obtenus après enquête démontrent qu'ils sont plus aptes en langue officielle première qu'en langues locales. Ils expriment mieux la culture occidentale que celle du terroir. Ce n'est qu'à partir du niveau 3 qu'on observe une nette amélioration dans les aptitudes linguistiques et culturelles des élèves. Les raisons sont multiples : les migrations, l'âge et le besoin d'insertion dans leurs communautés culturelles.

La *culture nationale* est délaissée au profit de la culture occidentale. Les enfants s'acculturent progressivement et la seule alternative est de rendre l'école partenaire de la construction de l'identité culturelle de l'enfant du milieu plurilingue.

Le chapitre 5 aborde les performances culturelles des parents, élèves et maîtres. Les parents sont performants, ce qui présuppose que si les cultures sont effectivement enseignées à l'école, la passerelle parents et maîtres serait effectivement assurée. L'environnement culturel est marqué par les éléments éducatifs et culturels que l'écolier peut acquérir en communauté ou individuellement.

La communauté représente les parents, la famille, les habitants du quartier qui pourraient l'informer sur les éléments culturels tels que le respect, les contes, les proverbes, l'habillement, la cuisine qui existe dans quelques régions du Cameroun.

Malheureusement, nous avons noté au cours de l'enquête que les écoliers ne sont pas toujours performants dans certains aspects culturels. Cela est dû à un environnement culturel qui ne l'amène pas à s'y épanouir. Leurs performances sont limitées car les cultures étrangères sont vivement promues au détriment de celles du terroir.

Les éléments culturels comme les contes, les chants, les devinettes, les coutumes, les traditions, etc. sont en voie de garage puisqu'ils sont véhiculés essentiellement à travers les langues officielles. Le chapitre 6 est celui de la pré-expérimentation des éléments et contenus à proposer. Au terme de cette expérimentation, les élèves ont acquis les éléments tels que les chants folkloriques, les danses traditionnelles, les us et coutumes, les contes, les proverbes, le théâtre, la poésie. En définitive, les résultats démontrent d'une compétence des maîtres quant à l'enseignement des éléments culturels.

Le chapitre 7 présente les éléments culturels à transmettre après avoir analysé les types d'éducation traditionnelle camerounaise. Une harmonisation finale a pu être établie à la fin du chapitre. Elle associe les éléments culturels proposés par le MINEDUB, les linguistes et vécues dans les familles camerounaises. Ont été retenus comme éléments culturels des aspects pratiques tels que la cuisine, l'habillement, la fabrication des instruments de musique et d'objets traditionnels, la tradition orale à l'exemple des contes, des proverbes, des tabous, des devinettes, des chants, des danses, les us et coutumes, les récits et bien d'autres.

La troisième partie présente l'enseignement de la *culture nationale*. Elle s'opère sur la base de deux approches : l'ancienne et la nouvelle. L'ancienne approche est celle qui a toujours été appliquée dans les EIEG. C'est le maître qui dirige la classe et les élèves assimilent les leçons. La nouvelle approche est celle dans laquelle le maître et l'élève partagent les connaissances. L'élève est au centre de l'apprentissage et participe à son éducation. Le chapitre s'achève par une répartition séquentielle et trimestrielle des éléments à transmettre.

Le chapitre 9 concerne les manuels didactiques. Le matériel didactique est présenté de la première de page à la quatrième de page. Le chapitre s'achève par une présentation de l'enseignement de la culture en utilisant les manuels proposés.

Le chapitre 10 traite de la validation du contenu, de la formation et des manuels de *culture nationale*. Les instituteurs présents au séminaire de recyclage et de formation sont les principaux acteurs qui ont permis de conclure que le matériel proposé était approprié.

La suite de ce travail est une réponse aux questions posées la problématique.

11.3. Conclusions

11.3.1. Emploi et enseignement des langues nationales

Il a toujours été défendu que la multiplicité des langues empêche leur utilisation dans le système scolaire. Mais nous avons eu comme résultat, par rapport aux langues, que même dans la cellule familiale, les langues nationales ne sont plus utilisées. Elles tendent à être remplacées par l'usage du français et de l'anglais. L'élève débute son éducation par une cohabitation déséquilibrée entre les langues nationales et la langue officielle première.

Les parents, quoique compétents oralement, ne transmettent pas toujours les langues nationales à leurs enfants car, ils n'y voient aucun intérêt économique pour l'avenir de leurs enfants. Au sein de la famille, les parents, très peu performants dans la rédaction des langues locales, ne peuvent pas l'enseigner aux élèves. C'est pourquoi ces derniers ne possèdent pas un bagage linguistique suffisant en langues nationales avant de débiter leur scolarité.

En milieu urbain, le maître, bien que compétent oralement, n'utilise pas les langues nationales pour enseigner ou expliquer les cours. Il ne transmet pas non plus les langues nationales, même si certains les trouvent utiles pour l'épanouissement des jeunes. Les écoliers évoluent dans un environnement où il leur est difficile

d'acquérir les langues locales, de développer leurs aptitudes culturelles et même de s'insérer dans une communauté linguistique.

Dans le milieu plurilingue, il est nécessaire d'établir une transition progressive de la langue officielle première à la langue nationale au cours de l'enseignement de la *culture nationale*. C'est la raison pour laquelle une seule langue n'a pas été choisie pour enseigner toute la leçon, mais une langue de départ pour l'élément culturel du jour, avant de transiter vers la langue officielle première et l'on s'étend aux autres langues du terroir.

Le bilinguisme identitaire est retenu pour véhiculer les éléments culturels.

11.3.2. Enseignement de la *culture nationale*

Ce travail ne défend pas l'enseignement d'une seule culture, mais de toutes celles qui représentent l'univers culturel camerounais, celle de la région d'implantation de l'établissement restant prioritaire.

Que faut-il alors enseigner aux écoliers ? Quel est le contenu le plus approprié pour les élèves vivant en milieu plurilingue ?

Après avoir exploré les cultures de quelques régions camerounaises, un inventaire des aspects culturels transmissibles à l'écolier a été dressé. Il s'agit par exemple des chants, des danses, des devinettes, des proverbes, des tabous, des contes, des arts manuels, du dessin, de la cuisine, de la musique, de la généalogie.

Ce qui a amené à la déduction selon laquelle bien que les cultures camerounaises soient quelque peu différentes, elles ont des points communs. À partir de cette intersection, des aspects cités ont pu être sélectionnés. Comment enseigner la *culture nationale* ? Quelle(s) approche(s) préconisée(s) ? La méthodologie du MINEDUB a été testée. Les résultats probants laissent ses utilisateurs et bénéficiaires satisfaits.

Nous nous sommes accordés, en fin de compte, à adopter des approches qui n'excluraient personne, l'ancienne centrée sur l'instituteur et la nouvelle, plus participative, centrée sur l'apprenant.

La Nouvelle Approche Pédagogique se présente comme suit :

- 1) Révision
- 2) Découverte

Les écoliers découvrent en quoi consiste la mise en scène du jour.

3) Analyse

Ils émettent des idées sur le déroulement possible de la scène.

4) Confrontation

Ils présentent la scène pour en vérifier la véracité.

5) Traduction

Seule la morale est traduite en LO1.

5) Évaluation

L'ancienne approche se compose des parties comme l'éveil, la révision, l'introduction de la leçon, la leçon proprement dite, le transfert, l'évaluation et le devoir.

Les langues à utiliser ont été déterminées grâce aux réponses des écoliers et des maîtres. La majorité affirme que les langues les plus adéquates sont les LN et la LO1 avant toutefois de transiter vers les autres LN au moment du transfert ou de l'évaluation, cela dépend de l'approche utilisée.

Nous pouvons alors structurer l'usage des langues selon le schéma ci-après :

	A.A.P.	N.A.P.
LN et LO1	a) Éveil	a) Révision
	b) Révision	b) Découverte
	c) Introduction de la leçon	

d) Leçon proprement dite : l'élève et le maître enseignent ensemble.
L'élève énonce, le maître dirige le cours.

	Traduction	c) Analyse
LO1 + LN	e) Transfert	d) Confrontation
	f) Evaluation	e) Traduction
	g) Devoir	f) Évaluation

11.3.3. Supports didactiques

Après avoir élaboré une approche pédagogique, nous avons remarqué que le matériel didactique au programme ne correspond pas à un enseignement de la *culture nationale*. Même si on dénote des éléments liés à la culture dans les livres de lecture au programme et dans ceux utilisés par le PROPELCA, aucun ne serait l'équivalent

d'un livre de *culture nationale*. Ils sont conçus pour enseigner la langue et non la culture.

Les contenus à introduire dans les supports didactiques sont ceux retenus pour l'enseignement de la *culture nationale*. Cependant, tous ne constitueront pas l'objet d'une leçon entière, mais ils seront insérés au niveau des activités à mener, des exercices et des révisions.

Les aspects linguistiques à enseigner sont l'alphabet des langues camerounaises, des exemples avec chaque son, les tons, la copie, la rédaction progressive des éléments culturels, la lecture et quelques jeux de lettres et de mots en langue nationale.

Les langues à utiliser sont multiples et elles représentent les grandes régions du Cameroun. Les principales qui sont retrouvées dans les manuels sont : le bə́tí-fang, le ɓasaàa, le duálá, le mungáka, le ghɔ́málá, le fulfulde, le maka et bien d'autres.

En plus des langues nationales, nous avons ajouté les deux langues officielles. Les manuels sont constitués des leçons subdivisées en thèmes et en chapitres. Chaque manuel développe onze thèmes relatifs à la *culture nationale* et à la culture surtout française et anglaise.

Les principales sections sont la musique, le chant, la danse et la *culture nationale*.

Les exercices et les autres activités regroupent tous les éléments recensés dans le contenu de la culture à enseigner.

11.3.4. Évaluation

L'évaluation faite dans cette étude est d'une double nature. Elle est à la fois formative et prescriptive.

Le caractère prescriptif provient de l'administration des tests tant au niveau des enseignants que des apprenants. Au niveau des enseignants, il était question de pouvoir décider de ce qu'il y a lieu de faire pour concrétiser l'enseignement de la *culture nationale* en milieu plurilingue. Les écoliers ont été évalués pour apprécier, renforcer et améliorer leur niveau en *culture nationale*. Les écoliers ont été évalués sur les aspects culturels acquis et sur les langues nationales (aspect de la culture). Il n'était pas obligatoire de les séparer ou de les réunir, cela dépendait du but visé lors du test.

Le caractère formatif est lié à la transmission et l'acquisition des principes et méthodes relatifs à l'enseignement des éléments de la *culture nationale*. Centré sur les formateurs, c'est-à-dire les enseignants, il a consisté en l'organisation du séminaire de formation et de recyclage des instituteurs.

11.4. RECOMMANDATIONS

Nos suggestions vont aux utilisateurs potentiels de nos résultats comme les pédagogues, les aménageurs linguistiques, les décideurs politiques, les linguistes et chercheurs, les parents d'élèves et à la fine fleur de notre pays, la jeunesse.

11.4. 1. Pédagogues, parents d'élèves, élèves.

Les résultats de cette recherche sont principalement destinés aux pédagogues, parents d'élèves et élèves. La *culture nationale* est un grain ensemencé voué à germer et à produire des fruits comme l'intégration nationale, l'éradication sinon la diminution du tribalisme et la reconnaissance de son identité.

Les enseignants doivent se servir de la Nouvelle Approche Pédagogique qui tient compte des compétences des élèves et de l'ancienne méthode lorsqu'il doit enseigner un élément culturel dans lequel il est compétent. Dans tous les cas, il reste ouvert aux élèves.

Pour que la *culture nationale* soit transmise de la meilleure des manières, l'usage des langues nationales est une condition à respecter.

Les parents et élèves retrouveront dans ce travail le paquet minimum nécessaire pour ouvrir les portes d'une acquisition culturelle. Les parents utiliseront les livres pour enraciner leurs enfants dans une culture, au mieux, dans leur culture.

La méthode d'enseignement et les livres proposés sont le support utile pour la transmission des connaissances, l'intégration et l'épanouissement socioculturel des Camerounais.

11.4. 2. Aménageurs linguistiques, culturels et décideurs politiques

Les aménageurs linguistiques proposent des gestions des langues aux décideurs politiques. Il est proposé dans ce travail, un enseignement des langues qui tient compte de toutes les langues en présence dans la salle de classe. Ils peuvent décider des langues nationales à utiliser dans les écoles primaires.

Il revient aux aménageurs culturels de proposer les principales cultures à transmettre dans les écoles, en classe et dans toute autre société civile.

Les décideurs politiques aideraient en rendant applicables ces propositions à travers des textes de lois, en pourvoyant des inspecteurs pédagogiques des langues et cultures nationales au primaire, en admettant les manuels scolaires que nous leur proposons.

En définitive, notre travail ne pourrait avoir la prétention d'être parfait, mais nous osons croire que les pistes ouvertes pour l'enseignement de la *culture nationale* guideront les jeunes chercheurs à améliorer la méthode et les supports didactiques proposés en plus d'une possible généralisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou S. 1988, Fondements des politiques linguistiques, in *Actes du Premier Congrès de l'Institut International de Droit Linguistique Comparé, du 27-29 avril 1988, Langue et Droit*, Université du Québec, Montréal, pp 21-33.
- Abou S. et Hadad, K. 1994, *Une francophonie différentielle*, Agence de la Francophonie pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche, Paris, L'Harmattan, 560p.
- Adopo et al, 1997, Le projet –Nord aujourd'hui et demain, in *Langues et éducation en Afrique Noire*, Tranel n°26, 103-115p.
- Ahidjo, A. 1980, *Anthologie des Discours : 1957 – 1979*, Paris, les Nouvelles Editions Africaines.
- Akonga, A.S. 1983, *Usage oral des langues camerounaises à l'école maternelle et le début du primaire : cas de l'Ewondo*, Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé, 103p.
- Annett, Mary. 1987. Exploring urban mother tongue literacy in *Journal of West African Languages* N° 17, pp. 60-73.
- Assoumou, J. 1999, *Planification pour l'intégration du bulu dans le système scolaire*, projet de thèse, Université de Yaoundé I.
- 2007, *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales*, Thèse de Doctorat Ph.D, Université de Yaoundé I.
-2007, Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun, in *AJAL*, n°05, Centre ANACLAC de Linguistique Appliquée (CLA), pp.5-31.
-2008, A la recherche d'un modèle d'éducation multilingue pour le Cameroun, Communication, présentée au *Colloque International Universités Francophones et Diversité Linguistiques*. Université de Yaoundé I.
- Atangen, E..1965, Linguistics and Language Planning in W. Bright (éd.) *Sociolinguistics*, The Hague Mouton, pp. 50 – 75.
- Ayissi Nkoa, L.M. 1996, *Contes et berceuses du Cameroun, Le panthéon/Epargne Fess Cameroun*, 192p.
- Ayo Bamgbose, 1976, *Enseignement et langues maternelles en Afrique Occidentale*, Paris, les Presses de l'UNESCO.
-, 1982, *Barriers to effective education in West African Languages*, University of Ibadan.
-, 1991, *Language and the Nation. The language Question in Sub-Saharan Africa*, Edimburg, Edimburg University Press.
- Bearth, T. 1996 (éd.), *Langues et éducation en Afrique Noire, Travaux Neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), n° 26, Suisse, Université de Neuchâtel, 119p.
- Beaud M. 1996. *L'Art de la thèse, la découverte*, Paris, 156p.
- Belibi, A. 1981, *Les langues nationales à Radio Cameroun : à la recherche d'une voie*, Dissertation for Diploma in Journalism Advanced School of Mass Communication, University of Yaounde.
- Bella Essengue, A. 1992, *Les langues nationales dans les stations provinciales de la CRTV. : le cas de la langue ewondo*, Dissertation for Diploma in Journalism, Advanced School of Mass Communication, University of Yaounde I.

Bitjaa Kody, Z.D. 2000, « Attitudes linguistiques et intégration socio-économique des Africains francophones à Montréal », in *AJAL (African Journal of African Languages)*, N° 1, CLA, Yaoundé, pp. 58-82.

.....2001, a), Emergence et survie des langues nationales au Cameroun in *TRANS. Internet Zeitschrift für kulturwissenschaften*, N° 11/2001. <http://www.inst.at/trans/11Nr/Kody11.htm>.

....., 2001 b), Gestion du plurilinguisme urbain par les communautés religieuses à Yaoundé in *Cahier du RIFAL (Réseau International Francophone d'Aménagement Linguistique)* N° 22, *Développement linguistique : enjeux et perspectives*. pp. 66 – 72.

....., 2001 c), Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé in *AJAL (African Journal of African Languages)*, N° 2, CLA, Yaoundé, pp. 100 – 124.

....., 2003, *Annuaire des langues du Cameroun*, Yaoundé : CERDOTOLA, 115p. + carte.

....., 2003, *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrosociolinguistique*, Thèse de Doctorat d'Etat en Sociolinguistique, Université de Yaoundé I.

..... Messina Ethé, 2007, Langues et Cultures nationales dans les écoles primaires en milieu urbain camerounais, in *The Journal of West African Languages (JWAL)* ol. XXXIV, N°1, West African Linguistics Society, Dallas, USA.

Biya, P. 1986, *Pour le libéralisme communautaire*, Lausanne, Suisse, 158p.

Boukous, A. 1995, *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Rabat, Casablanca, Série Essais et Etudes n° 8, 239p.

Bhola, H.S. 1990, *Evaluating literacy for development*, Hamburg, UNESCO.

Boum Ndongo Semengue et Sadembouo, E. 1999, L'Atlas Linguistique du Cameroun : les langues nationales et leur gestion in Mendo Ze (dir), *Le Français Langue Africaine : enjeux et atouts pour la Francophonie*, PUBLISUD, pp. 67 – 79.

Breton, R. 1991, The Handicaps of Language Planning for Africa, in D. Marshall (éd.), *Language Planning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.

..... et B. Fothtung, 1991, *Atlas administratif des langues nationales du Cameroun*, Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST, 142p.

Bright, W. 1965, *Sociolinguistics*, The Hague Mouton.

Bodomo, A.B. 1994 b), Language, Culture and History in Northern Ghana: An introduction to the Mabia linguistic group, in *Nordic Journal of African Studies*, Vol. 3 (2), University of Helsinki Press, Finland.

..... 1995, The contribution of loan words to the study of cultural history: an illustration with the Dagaba of north-western predicates in *Nordic Journal of African studies*, Vol. 4 n° 2, pp. 42 – 49.

Boukous, Ahmed, 1995, *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Rabat, Casablanca, Série Essais et Etude N° 8, 239p.

Brooks, N. 1968, Teaching culture in the Foreign Language classroom in *Foreign Language Annual*, n° 1. pp. 204 – 217.

Calvet, L. J. 1996, *La sociolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, collection « Que sais-je ? » 127p.

Candelier, M. 2003, La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire in *Mélanges pédagogiques*, CRADEL, Université Nancy 2, Nancy, n° 25, pp. 107 – 127.

.....2003, *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg Cedex, Edition du Conseil de l'Europe.

Carde J. 1921, Lettre circulaire gouvernementale du 8 décembre 1921.

Chastain, K. 1976. *Developping second language skills: theory to practice*, 2nd edition, Chicago:Rand McNally.

.....1988, *Developing second language skills: theory to practice*, 3rd edition, San Diego, CA Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N 1958. *Syntactic structures*. The Hague, The Netherlands: Mouton and Company.

..... 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA : MIT Press.

Chia, E et Tadadjeu, M. (éd), 1981, *Projet de Recherche Opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA)* in *Recherche en Langues et Linguistique au Cameroun*, Université de Yaoundé, pp. 21 – 33.

Chumbow, B.S. 1980, *Language and Language policy in Cameroon* in Ndiva Kofele Kale (ed), *An experiment in Nation Building: The Bilingual Republic of Cameroon Since Reunification*, West view : Boulder Co.

..... 1987, *Towards a Language Planning Model for Africa*, in *JWAL*, N° 17, Vol. 1, pp. 15-22.

.....1999, *The Imperative of Language Planning for Development*, in *Communication lue lors de la première Conférence de Linguistique, Africaine à l'Université de Yaoundé I, Cameroun*.

.....2007, *Language and Culture*, Université de Yaoundé I, Cameroun.(inédit).

Colloque International 2002, *L'Education de base pour tous dans la francophonie à l'heure de la mondialisation. Une perspective comparative*, Université de Paris VIII, 20 – 22 mai 2002.

Constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996

Coste, D. 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968 – 1988)*, Hatier/Didier, Paris.

..... (dir.) 1983, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP.

..... (dir.) 1990, *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, 2^e éd , Paris, INRR.

..... 1993, *Controverses en éducation*, Paris, Hachette.

CRTV Douala, 2003.

Décret n° 004/2002 du 4 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale.

Décret n° 0660 /2004 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale.

De Ketele, J. M. et Rogifers, X. 1994. *Méthodologie du recueil d'informations* in *Méthodologie en Sciences Humaines*, 3^e édition, Bruxelles de Boeck-Wesmael, pp 1-37.

De Peretti, 1969, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, l'EPI.

Dieu, M. et Renaud, P. 1983, *Atlas linguistique du Cameroun : inventaire préliminaire*, Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST, Yaoundé, pp. 475.

..... 1991, *Atlas administratif du Cameroun*, Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST, Yaoundé, 475p.

- Dubois, J. et al. 1973, *Dictionnaire de Linguistique*, Larousse, Paris, 516p.
- Dumont, P. et Maurer, B.1 1975, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, EDICEF.
-1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone Gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Manuels Universitaire, AUF-EDICEF, 224p.
- Eastman, C. 1975, *Aspect of Language and Culture*, San Francisco, Chandler and Sharp Publishers, inc.
- 1983, *Language Planning : An introduction*, Chandler et Sharp publisher, IMC, San Francisco, 269p.
- Eno Belinga, 1960, *Dictionnaire des proverbes et maximes*, 368p.
- Équipe d'auteurs camerounais, 2000, *Champions en français : SIL*, Clé et Edicef, coll. N° 16, Yaoundé.
- Équipe d'auteurs Camerounais, *Champions en français : CE1*, Clé et Edicef, coll. N° 16, Yaoundé.
- Équipe d'auteurs Camerounais, *Champions en français : CM*, Clé et Edicef, coll. N° 16, Yaoundé.
- Équipe d'auteurs Camerounais, *Champions en français : CM2*, Clé et Edicef, coll. N° 16, Yaoundé.
- Équipe d'auteurs Camerounais, *Champions in English : CM*, Clé et Edicef, coll. N° 16, Yaoundé.
- Essono, J.J. M. 1998, *Précis de linguistique générale*, L'Harmattan, Paris, 165p.
- Fame Ndong, J. 1985, *L'esthétique romanesque de Mongo Beti*, Paris, Groupe Média International.
- Identité culturelle et mass media, in Ministère de l'Information et de la Culture, *L'identité culturelle camerounaise*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, pp. 259 – 272.
- Faïk – Nzuji, C.M. 1992, *Symboles graphiques en Afrique Noire*, Illustration d'Axelle, Gaëtan et Christelle Faïk – Karthala, CILTADE, France, 120p.
- Galisson, R. 1991, *D'autres voies pour la didactique des langues*, Hatier, LAL.
- et Coste, D. 1976, *Dictionnaire de la didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Gfeller, E. 1996, Un mode africain d'éducation multilingue : le trilinguisme extensif, in T. Bearth (éd.), *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26, Université de Neuchâtel.
- 2000, *La Société et l'école face au multilinguisme. L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires au Cameroun*, Paris, Khartala.
- Grawitz, M. 1990, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz (8^e édition), Paris, 1104p.
- Greenberg, J.H. 1963, *The Languages of Africa*, la Haye Mouton.
- 1968, *Anthropological linguistics*, New York : Random House, 212p.
- Grimes, B.F. (ed), 1996, *Ethnologue*, Dallas : Wycliffe Bible Translators.
- Gudshinsky, Sarah C. 1973, *A manual of literacy for preliterate peoples*, Ukarumpa, papua New Guinea : Summer Institute of Linguistics, 173p.
- Guthrie, M. 1948, *The classification of the Bantou Languages*, London, Oxford University Press.
- 1953, *The Bantu Languages of Western Equatorial Africa*, London, Oxford University Press.

- Haugen, E. 1965, Linguistics and Language Planning in W. Bright (éd.), *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, pp. 50-75.
- Helma Pasch, 1998, Le Sango, langue officielle de la République centrafricaine: in Platiel, S.; Kabore, R. (Hrsg.), *Faits de Langue*, Paris, S. pp.111-120.
- Kange Ewane, 1985, La Dimension historique de l'identité culturelle in Ministère de l'Information et de la Culture,
..... *L'Identité culturelle camerounaise*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, pp. 73 – 82.
- Katunzi, Naomi B. 1985, Culture et environnement dans les écoles primaires tanzaniennes – pratiques existantes, contraintes et perspectives in *Education and Development N° 10*, ed. by Abel. G. University of Dar es Salaam : Department of Education.
- Kloss, H. 1969, *Research Possibilities on Group Bilingualism: a Report*, ICRB, Québec.
- Krashen, S.D. 1987, *Principles ad practice in second language acquisition*, New York: Prentice Hall.
- Labov W. 1964, Stages in the acquisition of standard English, in Roger Shuy, (ed). *Social Dialects and Language Learning*, Champaign, Illinois: The National Council of Teachers of English pp. 77 – 103.
..... 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- Lafon, R. 1979, *Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- Leclerc, J. 2003, La vitalité des petites langues in *Aménagement linguistique dans le monde*, [http://www.tfq.ubval.calax/\(langues\)](http://www.tfq.ubval.calax/(langues))
- Mackey, W.F. 1992, Language policy literacy and culture : contexts, contents and constrains, in Limage, L. (éd.), *Language policy, literacy and culture*, table ronde à la conference internationale sur l'éducation, Genève, UNESCO.
..... 2004, The dimensions of language policy, in Roland Terborg and Laura Garda – Landa (eds), *The challenges of Languages Policies in the XXI Century*, Mexico, Universidad nacional autonomo de Mexica, Centro de Ensenanza de las lenguas extranjerias.
- Martinet A. 1970, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 153p.
- Maurier, 1985, *Parole et hommes chez les Dogons. Philosophie de l'Afrique Noire*, Bonn, Anthropos-Institut, Collect. Studia Instituti Anthropos, n° 27.
- Mba, G. 1982, *Modèles d développement du matériel didactique en langues camerounaises pour l'école primaire : SIL, CP, CE1, CE2*, Mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé.
.....1982, *Evaluation du matériel didactique:le cas du pressyllabaire et des syllabaires en ewondo et en lamnso'*, Thèse de 3^e cycle, Université de Yaoundé I, 392p.
..... 2001, Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun, in *AJAL*, N° 3, DA, Yaoundé, pp. 31-42.
.....2002 a), Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun in *AJAL*, N° 0003, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroon, pp. 17 – 32.
..... 2002 b), Planification et marketing linguistique pour la généralisation du bilinguisme L1 – LO1 à l'école primaire au Cameroun in *AJAL*, N° 002, NACALCO Center for Applied Linguistics, Yaoundé, Cameroun, pp. 31 – 42.
..... 2003, *Généralisation de l'enseignement des langues Camerounaises à l'école primaire*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Yaoundé I.

- et Chiatoh, B. 2000, Current Trends and Perspectives for Mother tongue Education in Cameroon, in *AJAL*, N°1, CLA, Yaoundé, 21p.
- et Messina Ethé, J. 2003, L'Utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais, in *AJAL*, N°0 4, CLA, Yaoundé, pp. 29-46.
- Mbarga, J. 1997, *L'art oratoire et le pouvoir en Afrique: le cas des Beti du Cameroun*, Yaoundé. Publications Saint-Paul, 1997, 75p
- Mendo Ze, G. 1999, *Le Français Langue Africaine : enjeux et atouts pour la Francophonie*, PUBLISUD.
- Messina Ethé, J. 2002, *Vers une systématisation de l'usage oral des langues camerounaises dans l'enseignement au niveau du primaire : les cas du bulu*, Mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé I, 128p.
- 2004, *Étude sur l'enseignement oral des langues et culture(s) nationale(s) dans les écoles primaires en milieu urbain*, Mémoire de DEA, Université de Yaoundé I, 190p.
- MINEDUC. 1995, *Rapport des Etats généraux de l'Education Nationale* (du 22 au 27 mai 1995), Yaoundé.
- 1999, Programmes officiels de l'enseignement primaire, Yaoundé.
- 2000. a), *Programme d'enseignement : niveau 1*. Yaoundé.
- 2000. b), *Programme d'enseignement : niveau 2*. Yaoundé.
- 2000. c), *Programme d'enseignement: niveau 3*. Yaoundé.
- 2000. d) *National syllabuses for English speaking priary school in Cameroon*, Saint John, Yaoundé, 85p.
- 2002, *Programmes officiels de l'enseignement primaire*, Yaoundé.
- 2004, *Programmes officiels de l'enseignement primaire*, Yaoundé.
- Ministère de l'Information et de la Culture, Direction des Affaires Culturelles, 1985; *L'identité culturelle camerounaise*, Yaoundé, Cameroun, 533p.
- Ministère de l'Education de la Jeunesse et de la Culture, 1969, *Culture camerounaise : Danses du Cameroun n° 1*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, 127p.
- Mongo Beti, 1954, *Ville cruelle*, Présence Africaine.
- Moreau, J. 2006. National Geography.
- Mveng, E. 1963, *Histoire du Cameroun ?* Paris, Présence Africaine.
- Ndifor Ayanji, 1993.; *Vernacular language broadcasting in Cameroon : a case study of the North West Centre provincial radio station*, Dissertation presented in partial fulfilment of the requirements for the award of the Postgraduate Diploma (Maîtrise) in Applied Linguistics, University of Yaounde I.
- Mulyumba Wa Mamba, 1973, *Les Proverbes, un langage didactique dans les sociétés africaines traditionnelles*, CEDAF, Cahier n°8.
- Mutaka Ngessimo et Lilian Attia, 2007. *Building Capacity : Using TEFL and African Languages and Development-Oriented Literacy Tools*. Langaa Publishers. 202p.
- Ngijol Ngijol, P. 1978, Etudes sur l'enseignement des langues et cultures nationales, in *Réforme de l'enseignement au Cameroun*, ONAREST, ISH.

- Nietzsche, 1971. *Rhétorique et langue/ Textes traduits, présentés par Philippe Lâcone et Jean Nancy*, in *Poétique* 12, Paris, pp 99-103.
- Ntumgnia et Ngwa Mforyam, 2004, *Bafut Proverbs*, Bafut, Cameroun: Bafut Language Association, 208p.
- Nye Nang, S. 2002, *Essai d'évaluation de l'enseignement bilingue identitaire au Cameroun : le cas des zones Mofu-Nord et Mafa dans l'Extrême-Nord*, Mémoire de maîtrise, FALSH, Université de Yaoundé I.
- Nseme, C. 1982, *Laànga na tila laà duaàlaà. Syllabaire 1 en langue duaàla*, Département des Langues Africaines et Linguistique, FLSH, Université de Yaoundé. 60p.
- Nseme, C. 1982, *Laànga na tila laà duaàlaà. Syllabaire 2 en langue duaàla*, Département des Langues Africaines et Linguistique, FLSH, Université de Yaoundé.
- Ola Balogun, 1977. *Introduction à la culture africaine*. Paris, UNESCO.
- ONU, 1948, *Déclaration des Droits de l'Homme*. Paris au Palais de Chaillot
- OUA, 1978, *Charte culturelle de l'Afrique*. Port Louis, Ile Maurice.
- 1986, *Plan d'Action Linguistique de l'OUA : 22e Session Ordinaire à Addis Abeba, du 28 au 30 juillet 1986*.
- Ouellet, F. 1991. *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.
- 1992. L'éducation interculturelle : les risques des effets pervers in *L'interculturel : une question d'identité*, Québec, Mode de la civilisation ? pp. 61-108.
-2000. *Essai sur le relativisme et la tolérance*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
-2002. *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- Omaggio, Hadley, 1993, *Teaching Language in Context*, 2nd edition; Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Pie Claude Ngumu, 1985, *Identité culturelle et art musical*, in Ministère de l'Information et de la Culture, *L'identité culturelle camerounaise*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, pp. 329 – 388.
- Pouomi, G. 1992, *Les Langues nationales dans la Grille des programmes d'une Station Provinciale : le cas de la CRTV Bafoussam*, Dissertation for Diploma in journalism, Advanced School of Mass communication, University of Yaounde.
- Poth, J. 1991, *L'Aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue* (version Afrique), CIPA, UMM, UNESCO, ACCT.
- Porcher, 1998 (réed. 2003), *L'Apprentissage précoce des langues*, P.U.F., « Que sais-je ? » Groux, France
- Rebout, 1986, *Lexique de cooccurrents Bourse Conjoncture économique*, Montréal, Linguatex, 125p.
- Richaudeau, F. 1979, *Conception et production des Manuel scolaires : Guide Pratique*. Belgique : UNESCO.
- Richards, J. et al. 1985, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Bumpay, Suffolk, Richard Clay.
- Shell, O. et Wiesemann, U. 2000, *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*, Collection PROPELCA n° 30, Université de Yaoundé.

Stanislas, Awona, 1969, Danse Bikut-si et Mvet in Ministère de l'Education de la Jeunesse et de la Culture, *Culture camerounaise : Danses du Cameroun n° 1*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, pp. 87 – 104.

Stern, H.H.1983, *Fundamental concepts of Language Teaching*, 362p.

Sridhar, Kamal, 2005. English in Indian Bilingualism. In *Language in south Asian society series*, Ne Delhi:Ramesh Jan Manohar publications, pp 11-34

Stumpf, R. 1979, *La politique linguistique du Cameroun de 1884 à 1960*, Berne, Peter Lang.

Tabi Manga, J. 1999, Proposition pour un aménagement du plurilinguisme en Afrique Francophone, in G. Mendo Ze (dir), *Le Français langue africaine : enjeux et atouts pour la Francophonie*, PUBLISUD, pp. 59-75.

..... . 2000, *Les Politiques linguistiques du Cameroun*, Karthala, Paris.

Tadadjeu, M. 1980, *A Model for Functional trilingual Education Planning in Africa*, Paris, UNESCO.

..... 1985, Orientations de la prégénéralisation de l'enseignement expérimental des langues camerounaises à l'école primaire, in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, Université de Yaoundé, pp. 149 – 196.

..... 2003, Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun, in *AJAL n° 4*, CLA, Yaoundé, pp. 5 – 12.

..... 1985, Pour une politique linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif in *L'identité culturelle camerounaise*, Ministère de l'Information et de la Culture, Yaoundé, Cameroun, pp. 187 – 201.

..... et al. 1991, *Training Manual for the teaching of National Languages in primary schools ; FLSH*, University of Yaounde, Yaoundé.

..... et al . 1988, *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires*, Collection PROPELCA n° 32, Université de Yaoundé I.

..... 2001, The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon, in *AJAL n° 2*, CLA, Yaoundé, pp. 2 -29.

..... 2004, *Pédagogie des langues maternelles africaines*, Collection PROPELCA n° 144 – 01, Editions du CLA, Yaoundé.

..... (dir.) et al.1990.; *Le défi de Babel au Cameroun*, collection PROPELCA n° 34, Université de Yaoundé.

..... et Mba. 1996.; L'Utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun in T. Bearth (éd.), *Langue et éducation en Afrique Noire*, TRANEL 26, Université de Neuchâtel.

..... 2002, Notes on oral L1 Instruction, in *AJAL*, n° 1, CLA, Yaoundé, pp. 146 – 150.

..... et Sadembouo, E. 1996.; *Alphabet Général des Langues Camerounaises*. Université de Yaoundé. Collection PROPELCA N°1.

Toraille, R. et al. 1971, *Psycho-pédagogie*, Strasbourg, 658p.

..... 1982 a), *L'éducation scolaire et ses problèmes*, Librairie Istra, Paris.

..... et al. 1982 b.), *L'école élémentaire. Orientation et didactique*, Librairie Istra, Paris.

Towa, M. 1975, Langue nationale et personnalité nationale, in *ABBIA n° 1*, Yaoundé, pp. 95-120.

..... 1985, Le concept d'identité culturelle, in Ministère de l'Information et de la Culture, L'identité culturelle camerounaise, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun, pp. 23 – 38.

Taylor, H. E. 1877. *Primitive researches into the development of mythology, phylosophy religion, language, art and custom.*) Boston Estes & Lauriat 143 Washington Street 1874. 8°, (1), pp. i-xii, 1-502; (2), pp. i-viii, 1-470.

Udo Bude, 1985, 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*, issenschaft und Dokumentation. Bonn. Allemagne.

..... Culture locale et développement des programmes d'enseignement pour les écoles primaires du Cameroun anglophone, in Centre de l'Education de la Science et de la documentation zentralstelle für Erziehung, issenschaft und Dokumentation. Bonn. Allemagne, pp. 261 – 277.

UA, 2006, *Charte de Renaissance Culturelle*. Nairobi, Kenya.

UNESCO. 1990, *The use of vernacular languages in Education*, Paris : UNESCO.

Van Den Berg. 1993, *Do you understand PROPELCA ? An evaluation of the PROPELCA Programme for Mother Education in Cameroon*, Mémoire de Master's, Université de Leiden.

Wadhaugh R. 1986. *Introduction to sociolinguistics*, Oxford.

www.cameroon-link.com

www.interculture.ca/cil-cai/country_information.fr

www.onelittleangel.com/sagesse/religion/christianisme.asp.

www.wikipédia.org

www.wikipedia.org/wiki/histoire_de_1%7Islam

[wikipédia.org/wiki \(liste_de_films_en_wolof_29k_\)](http://wikipédia.org/wiki_(liste_de_films_en_wolof_29k_))

TABLE DES MATIÈRES

Dedicaces.....	ii
Remerciements	iii
Résumé.....	v
Abstract	viii
Abréviations.....	x
Liste des tableaux.....	xii
Liste des histogrammes.....	xviii

PREMIERE PARTIE : ETAT DES LIEUX

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 1

	Pages
1.1. Contexte de l'étude.....	2
1.1.1. Yaoundé.....	3
1.1.2. Douala.....	4
1.2. Genèse du sujet.....	5
1.3. De la problématique.....	6
1.3.1. Le problème.....	6
1.3.2. Questions de recherches.....	6
1.3.2.1. Contexte et programmes d'enseignement de la <i>culture nationale</i>	7
1.3.2.2. Environnement linguistique, culturel et médiatique des élèves.....	7
1.3.2.3. Enseignement des langues nationales.....	7
1.3.2.4. Enseignement de la <i>culture nationale</i>	8
1.3.2.5. Supports didactiques.....	8
1.3.2.6. Evaluation.....	8
1.4. Objectifs et intérêts de la recherche.....	9
1.4.1. Objectifs	9
1.4.2. Intérêts de l'étude.....	11
1.5. Cadre théorique	13
1.6. Méthodologie.....	16
1.7. Collecte des données.....	18
1.7.1. Population.....	18
1.7.2. Echantillon.....	18
1.7.3. Instruments d'enquête.....	19
1.7.3.1. Questionnaire.....	19
1.7.3.1.1. Description du questionnaire.....	19
1.7.3.1.2. Administration du questionnaire.....	21
1.7.3.2. Observation.....	22
1.7.3.3. Les tests.....	23
1.7.4. Pré-enquête.....	24
1.7.5. L'enquête.....	24
1.8. Statuts et fonctions des langues.....	25
1.9. Limites de l'étude.....	27
1.10. Définition des concepts.....	27
1.10.1. Enseignement/éducation.....	31
1.10.2. Culture(s) et langues nationales.....	32
1.10.2.1. Culture(s) nationale(s).....	32
1.10.2.2. Langues nationales.....	33

1.10.3. Ecoles primaires en milieu urbain/plurilingue.....	35
1.10.4. Matériel didactique.....	36
1.10.5. Religion.....	37
1.11. Plan.....	38

CHAPITRE 2 : CULTURE(S), LANGUES ET POLITIQUES CULTURELLES 35

Introduction	36
2.1. Cultures et langues nationales.....	36
2.1.1. Culture.....	36
2.1.1.1. Culture et anthropologie.....	37
2.1.1.2. Culture et langue.....	43
2.1.2. Acquisition et transmission des cultures et des langues	47
2.1.2.1. Cultures africaines comme cultures premières	48
2.1.2.2. cultures africaines comme cultures secondes.....	49
2.1.3. Cultures et langues étrangères.....	50
2.2. Cadre juridique et modèles pour l'enseignement des cultures et des langues	52
2.2.1. Bilinguisme/Multilinguisme.....	52
2.2.1.1. Langues officielles ou bilinguisme institutionnel.....	53
2.2.1.2. Bilinguisme identitaire.....	55
2.2.2. Politiques culturelles africaines	57
2.2.2.1. Politiques culturelles de l'Union Africaine.....	57
2.2.2.2. Politiques linguistiques et culturelles camerounaises.....	60
2.2.2.2.1. Période pré-coloniale.....	60
2.2.2.2.2. Période coloiale.....	61
2.2.2.2.2.1. Période allemande.....	61
2.2.2.2.2.2. Période franco-britannique.....	62
2.2.2.2.2.2.1. Partie française.....	62
2.2.2.2.2.2.2. Partie britannique.....	64
2.2.2.2.3. Période post-coloniale.....	65
2.2.3. Aménagement linguistique en contexte camerounais.....	69
2.2.3.1. Trilinguisme.....	69
2.2.3.2. Quadrilinguisme.....	70
2.2.3.3. Quadrilinguisme extensif.....	72
2.2.4. Enseignement des cultures et des langues.....	73
2.2.4.1. Enseignement oral des langues camerounaises.....	74
2.2.4.2. Généralisation et écriture des langues nationales.....	75
2.2.4.3. Pluriculturalité et interculturalité.....	77
2.2.4.4. Modèle d'enseignement des langues maternelles orales (ELMO).....	79
Conclusion.....	101

CHAPITRE 3 : ÉCOLE, MEDIAS ET CULTURE NATIONALE EN MILIEU PLURILINGUE.....105

Introduction	104
3.1. Les programmes scolaires et <i>la culture nationale</i>	105
3.1.1. Le système francophone.....	105
3.1.1.1. Programmes officiels et contenus.....	105
3.1.1.1.1. Niveau 1.....	105
3.1.1.1.1.1. Musique.....	106
3.1.1.1.1.1.1. Objectifs généraux.....	106
3.1.1.1.1.1.2. Objectifs spécifiques.....	107

3.1.1.1.1.3. Contenus.....	108
3.1.1.1.1.2. Danses.....	110
3.1.1.1.1.2.1. Objectifs généraux.....	110
3.1.1.1.1.2.2. Objectifs spécifiques.....	111
3.1.1.1.1.2.3. Contenus.....	112
3.1.1.1.1.3. Culture nationale.....	113
3.1.1.1.1.3.1. Objectifs généraux.....	113
3.1.1.1.1.3.2. Objectifs spécifiques.....	115
3.1.1.1.1.3.3. Contenus.....	115
3.1.1.1.2. Niveau 3.....	116
3.1.1.1.2.1. Musique et chant.....	117
3.1.1.1.2.1.1. Objectifs généraux.....	117
3.1.1.1.2.1.2. Objectifs spécifiques.....	118
3.1.1.1.2.1.3. Contenus.....	119
3.1.1.1.2.2. <i>Culture nationale</i>	121
3.1.1.1.2.2.1. Objectifs généraux.....	121
3.1.1.1.2.2.2. Objectifs spécifiques.....	122
3.1.1.1.2.2.3. Contenus.....	122
3.1.1.2. Approche didactique.....	123
3.1.1.2.1. Méthodologie théorique.....	124
3.1.1.2.1.1. Chant.....	124
3.1.1.2.1.2. Musique.....	126
3.1.1.2.1.3. <i>Culture nationale</i>	128
3.1.1.2.2. Matériel didactique.....	128
3.1.1.2.2.1. Musique, chant et danse.....	129
3.1.1.2.2.2. <i>Culture nationale</i>	129
3.1.2. Système anglophone.....	130
3.1.2.1. Objectifs généraux.....	130
3.1.2.1.1. Le dessin.....	130
3.1.2.1.2. Musique.....	131
3.1.2.1.3. Arts manuels.....	132
3.1.2.2. Objectifs spécifiques et contenus.....	132
3.1.2.2.1. Arts et artisanat.....	132
3.1.2.2.2. Théâtre.....	135
3.1.2.2.3. Dessin.....	136
3.1.2.2.4. Musique.....	137
3.1.2.3. Approches d'enseignement.....	144
3.1.2.4. Le matériel d'enseignement.....	144
3.1.3. Evaluation et application de l'enseignement de <i>la culture nationale</i>	145
3.1.3.1. Enseignement.....	146
3.1.3.2. Matériel didactique « destiné » au programme.....	148
3.1.3.2.1. Français.....	149
3.1.3.2.1.1. Objectifs.....	149
3.1.3.2.1.2. Contenu.....	150
3.1.3.2.1.2.1. Niveau 1.....	150
3.1.3.2.1.2.2. Niveau 2.....	150
3.1.3.2.1.2.3. Niveau 3.....	152
3.1.3.2.2. Anglais.....	154
3.2. Médias et <i>culture nationale</i>	156
3.2.1. Influence des médias.....	157
3.2.1.1. Position des médias dans la vie de l'élève.....	157
3.2.1.2. Médias au Cameroun.....	158

3.2.1.2.1. Aperçu sur la publication et la diffusion dans les langues nationales...	159
3.2.1.2.2. Stations radios du Cameroun.....	161
3.2.1.2.2.1. CRTV Radio-Centre.....	162
3.2.1.2.2.2. CRTV Yaoundé FM 94.....	166
3.2.1.2.2.3. CRTV Poste national.....	167
3.2.1.2.2.4. Autres stations provinciales et utilisation des langues nationales.....	169
3.2.1.2.2.5. CRTV Télé.....	171
3.2.2. Apport des médias.....	173
3.2.3. Ecueils des médias dans la transmission de la culture.....	174
Conclusion.....	175

CONCLUSION PARTIELLE 176

1. Contexte de l'étude.....	377
1.1. Contexte socio-culturel.....	377
1.2. Contexte économique.....	378
1.3. Contexte politique.....	378
2. Motivation et problème.....	379
3. Méthodologie.....	380

DEUXIEME PARTIE : VERS UNE HARMONISATION DES ÉLÉMENTS CULTURELS À ENSEIGNER A L'ECOLE PRIMAIRE 182

CHAPITRE 4 : TRANSMISSION ET ENSEIGNEMENT DES CULTURES EN MILIEU PLURILINGUE URBAIN.....183

Introduction.....	184
4.1. Situation des populations urbaines.....	184
4.1.1. Informations générales.....	185
4.1.1.1. Parents d'élèves.....	185
4.1.1.2. Les élèves.....	192
4.1.1.3. Maîtres.....	202
4.1.2. Pré-réquis.....	205
4.1.2.1. Instituteurs.....	208
4.1.2.2. Les directeurs d'écoles primaires.....	209
4.1.2.3 Les aptitudes acquises grâce au MINEDUB.....	210
4.2. Utilisation des langues nationales par les populations en milieu urbain.....	214
4.3. Transmission des connaissances par les parents d'élèves.....	217
Conclusion.....	224

CHAPITRE 5 : COMPETENCES, PERFORMANCES CULTURELLES ET LINGUISTIQUES EN MILIEU PLURILINGUE.....225

Introduction.....	226
5.1. Compétences linguistiques.....	226
5.1.1. Parents d'élèves.....	226
5.1.2. Elèves.....	227
5.1.2.1. Niveau 1.....	234
5.1.2.2. Niveau 2.....	236
5.1.2.3. Niveau 3.....	242
5.1.2.4. Maîtres.....	242
5.2. Aptitudes culturelles des populations.....	243
5.3. Impact du niveau de performance des adultes sur l'éducation des	247

enfants.....	
Conclusion.....	249

CHAPITRE 6 : PRÉ-EXPERIMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE.....251

Introduction.....	252
6.1. Durée de la pré-expérimentation.....	252
6.1.1. Déroulement des cours de <i>culture nationale</i>	252
6.1.2. Formation des maîtres.....	264
6.2. Modèle d'enseignement de la <i>culture nationale</i>	265
6.3. Evaluation de la pré-expérimentation.....	265
6.3.1. Présentation des tests.....	266
6.3.2. Performances.....	267
6.3.3. Contenu et matériel didactique.....	274
Conclusion.....	275

CHAPITRE 7 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE.....276

Introduction.....	277
7.1. Culture et éducation dans les différentes régions camerounaises.....	277
7.1.1. Grand Sud.....	277
7.1.2. Grand Ouest.....	288
7.1.3. Grand Nord.....	295
7.1.4. Littoral.....	299
7.2. Composantes culturelles à enseigner.....	303
7.2.1. Eléments culturels.....	303
7.2.2. Composantes culturelles proposées.....	305
7.2.3. Composantes culturelles à ne pas enseigner.....	315
Conclusion.....	315

CONCLUSION PARTIELLE.....318

1. Attitudes des populations urbaines.....	319
2. Compétences linguistiques et culturelles des populations	319
3. Enseignement des cultures nationales à partir des programmes du MINEDUB.....	320
4. Contenus culturels à enseigner.....	321

TROISIÈME PARTIE : PRODUIT ET VALIDATION.....320

CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE NATIONALE.....324

Introduction.....	325
8.1. Contenus d'enseignement.....	325
8.2. Objectifs.....	326
8.2.1. Objectifs généraux et objectifs spécifiques	326
8.2.2. Acquisition des éléments culturels par niveau.....	328
8.3. Langues à utiliser.....	329
8.4. Énoncés.....	330

8.5. Etapes d'enseignement de <i>la culture nationale</i>	330
8.5.1. Bref aperçu didactique sur l'enseignement de <i>la culture nationale</i>	330
8.5.1.1. Autonomie de la classe.....	331
8.5.1.2. Approche didactique	331
8.5.1.2. 1. Approche participative ou active.....	332
8.5.1.2.2. Nouvelle Approche Pédagogique.....	336
8.5.2. Utilisation de la langue.....	337
8.5.3. Pédagogie adaptée à <i>la culture nationale</i>	338
8.5.3.1. Fiches pédagogiques.....	343
8.5.3.2. Etapes d'enseignement.....	366
8.5.3.3. Synopsis de la Nouvelle Approche pédagogique.....	369
8.6. Chronogramme.....	374
8.7 Activités de <i>la culture nationale</i>	374
8.7.1. Présentation de l'image.....	375
8.7.2. Présentation de la leçon du jour.....	375
8.7.3. Assimilation et compréhension de la leçon.....	375
8.7.4. Exercices de compréhension.....	375
8.7.5. Exercices de rédaction ou de connaissance linguistique.....	376
8.7.6. Exercices de connaissance culturelle nationale.....	376
8.7.7. Pratique de la leçon du jour par un théâtre.....	376
8.7.8. Dessin d'art.....	376
Conclusion.....	376

CHAPITRE 9 : MANUELS DE CULTURE NATIONALE.....379

Introduction.....	380
9.1. Motivations.....	380
9.1.1. Motivations pédagogiques.....	381
9.1.2. Motivations scientifiques.....	381
9.1.3. Motivations socioculturelles.....	382
9.1.4. Motivations économiques.....	382
9.2. Contexte d'élaboration des manuels de <i>culture nationale</i>	382
9.3. Objectifs des manuels de <i>culture nationale</i>	383
9.3.1. Objectifs généraux.....	383
9.3.2. Objectifs spécifiques par niveau.....	384
9.4. Méthode d'élaboration du manuel de <i>culture nationale</i>	388
9.5. Etapes d'élaboration des manuels.....	390
9.5.1. Les informateurs.....	390
9.5.2. Conditions pour l'élaboration des manuels.....	391
9.6. Utilité du manuel.....	394
9.6.1. Lecture.....	395
9.6.2. Ecriture.....	396
9.6.3. Orthographe préconisée.....	397
9.6.4. Relation entre la lecture et l'écriture.....	397
9.6.5. Langues utilisées dans le manuel.....	399
9.7. Illustrations et énoncés.....	399
9.7.1. Illustrations.....	399
9.7.2. Enoncés.....	400
9.8. Livres de <i>culture nationale</i>	400
9.8.1. Première validation.....	400
9.8.2. Niveau 1.....	402
9.8.3. Niveau 2.....	406

9.8.4. Niveau 3.....	409
9.9. Etapes d'enseignement de la <i>culture nationale</i> en rapport avec le manuel.....	413
Conclusion	422

CHAPITRE 10 : VALIDATION DE LA FORMATION ET DU CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA *CULTURE NATIONALE*.....423

Introduction.....	424
10.1. Validité d'un produit.....	426
10.2. Séminaire de formation des formateurs.....	424
10.2.1. Population.....	425
10.2.2. Préparatifs	425
10.2.3. Durée et intérêt de la formation.....	426
10.2.4. Difficultés relatives à l'enseignement de la <i>culture nationale</i> en milieu plurilingue.....	426
10.2.5. Programmes d'enseignement.....	427
10.2.6. Remarques et réajustements.....	428
10.3. Séminaire de formation des instituteurs.....	432
10.3.1. Population d'enquête.....	432
10.3.2. Séminaire.....	433
Conclusion.....	444

CHAPITRE 11 : CONCLUSION GENERALE.....445

11.1. Rappel.....	446
11.1.1. Introduction générale.....	448
11.1.2. Le corps du travail.....	450
11.3. Conclusions.....	441
11.3.1. Emploi et enseignement des langues nationales.....	451
11.3.2. Enseignement de la <i>culture nationale</i>	452
11.3.3. Support didactique.....	452
11.3.4. Evaluation.....	454
11.4. Recommandations.....	455
11.4.1. Pédagogues, parents d'élèves et élèves	455
11.4.2. Aménageurs linguistiques et décideurs politiques.....	455
Bibliographie.....	457
Table de matières.....	466
Annexes.....	473