



10.5281/zenodo.12608119

Vol. 07 Issue 05 May - 2024

Manuscript ID: #01445

Enseignement primaire et politique linguistique au Cameroun: le cas des langues nationales

Laurent Nga Obama
Université de Yaoundé I.

Corresponding Email: laurent.obama@fse-uy1.cm

Résumé

L'enseignement des langues nationales a connu des résistances et des réticences à l'école primaire camerounaise à cause d'un certain nombre d'obstacles. Cependant, de ces obstacles endogènes et exogènes va naître une réflexion sur l'urgence de l'apprentissage des langues nationales dès l'école primaire et l'introduction dans les curricula de l'enseignement primaire en 2018 de la discipline intitulée *langues et cultures nationales*. La présente étude pose le problème de la difficulté de la mise en œuvre de l'enseignement des langues nationales à l'école primaire. Elle met en exergue trois principaux facteurs qui constituent des obstacles à savoir : la complexité de la forte hétérogénéité des classes, la connaissance limitée des langues nationales par les élèves et des stratégies d'enseignement par les enseignants, et la seule polyvalence de l'enseignant du primaire comme compétence lui permettant d'enseigner ces langues dans la salle de classe. Nous nous proposons de mener une analyse desdits curricula afin de présenter leurs contenus, leurs objectifs et les stratégies d'enseignement institutionnelles d'une part et d'autre part, à partir de l'observation des classes, présenter les limites des différentes approches méthodologiques. Enfin, nous proposerons des solutions éventuelles.

Mots clés:

Enseignement, école primaire, politique linguistique, langues nationales, diglossie.

Abstract

The teaching of national languages has encountered resistance and reluctance in Cameroon primary schools due to a certain number obstacles. However, from these endogenous and exogenous will emerge a reflection on the urgency of learning national languages from primary school and the introduction in the curricula in 2018 of the subject entitled language and national cultures. The present study raises the problem of the difficulty of implementing the teaching of national languages in primary school because of three main factors. These include the complexity of the heterogeneity of classes, limited language and teaching strategies by teachers, and the only versatility of the primary school teacher as a skill to teach national languages in the classroom. We propose to carry out an analysis of the said curricula in order to present their contents, objectives as well as the instructional teaching strategies on the one hand, and from the observation of classes, to show the limits of the different methodological approaches on the other hand. Finally, we will propose some possible solutions.

Key words:

Education, primary school, language policy, national languages, diglossia.



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Copyright © The Author(s). All Rights Reserved © GLOBAL PUBLICATION HOUSE | INT. Journal of Educational Research |

Page 144 of 155

Introduction

Le contexte linguistique au Cameroun est fortement marqué par le phénomène de diglossie enchâssée (Calvet, 1987) (français – anglais – langues nationales). Une « guerre » hégémonique des langues dont les effets néfastes sont de plus en plus perceptibles au sein de la société à travers les velléités d'un repli identitaire, le rejet d'Autrui et la haine de soi. En réponse à cette décrépitude des mœurs liée au désamour des langues locales au profit de celles du Nord et le renforcement de l'ethnocentrisme, l'État a fait le choix de promouvoir l'enseignement des langues et cultures nationales à tous les niveaux de l'enseignement. Cette approche a permis de mettre sur pied depuis 2018 à l'école primaire francophone, un nouveau curriculum dans lequel l'enseignement des langues nationales (désormais LN) occupe une place prépondérante par le truchement d'une discipline intitulée *Langues et cultures nationales*. Seulement, la mise en œuvre de cette « nouvelle discipline » ne se fait pas sans difficultés. Outre la forte hétérogénéité des classes se pose également l'épineux problème des moyens matériels limités susceptibles d'aider les enseignants afin à mener à bien leurs pratiques enseignantes au cours des séances didactiques. Le présent travail s'inscrit donc dans la cadre de la didactique des LN à l'école primaire francophone. Qui peut enseigner les LN à l'école primaire ? Quelle stratégie d'enseignement à adopter pour quel public cible ? Telle est l'interrogation qui guide la présente étude, et à laquelle nous essayerons de donner une esquisse de réponse.

1. Enseignement/apprentissage des langues nationales : état des lieux

Le contexte post première guerre mondiale est crucial pour comprendre l'évolution de l'école au Cameroun en général et l'enseignement des LN, en particulier. En effet en 1916, il se pose le problème de la réouverture des écoles dès la reconquête du Cameroun. Or, les allemands qui administraient le Cameroun avant la première guerre mondiale avaient laissé le monopole de l'éducation des indigènes aux missions chrétiennes. Il était par conséquent difficile pour la France, le nouvel administrateur, d'envisager l'éducation au Cameroun sans l'aide des missionnaires. Car, en plus de la mise sur pied d'un système éducatif, il fallait procéder en urgence à la « dégermanisation » du territoire. Il était impératif d'éradiquer les traces de la présence allemande et « franciser » le territoire (Betene & Messina, 1992). Cette tâche fut confiée au Père Douvry, aumônier militaire français et premier administrateur apostolique du Cameroun, qui procédera à la réouverture des écoles catholiques. Il organisa des stages en vue de la formation des anciens enseignants des écoles catholiques allemandes. Ainsi, la plupart des moniteurs qui avaient servi dans les écoles catholiques au temps des Pallotins reprirent du service. De 1916 à 1933, il fut question de la refonte des programmes afin que le français devienne le centre d'intérêt des études du cycle primaire. C'est ainsi qu'en plus de l'enseignement des ressources langagières telles que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, etc. il fallait apprendre l'histoire et la géographie de la France. La durée du cycle primaire fut modifiée de 5 à 6 ans. C'est cette forme que gardera l'école primaire camerounaise jusqu'à l'indépendance en 1960 (Nga Obama, 2023).

L'un des faits majeurs de la politique éducative française au Cameroun pendant cette période fut l'hostilité vis-à-vis des LN. La politique linguistique de la France reposait sur trois axes : éradiquer toute forme de présence allemande, imposer la culture française, et interdire l'usage des LN. En effet, les français, dans souci de « franciser » le Cameroun, ont formellement interdit l'usage des langues nationales à l'école. C'est ce qu'estiment Echu et KiwohNsai (2012) lorsqu'ils affirment : “*They completely banned the old linguistic order and replace it with the French language*” (2012: 26). Pour parvenir à leur fin, l'administration française employait des méthodes de répression politique et psychologique. Du point de vue psychologique, « il est important de réfléchir à ce niveau au phénomène traumatisant du symbole, c'est-à-dire l'interdiction de parler sa langue maternelle à

l'école primaire sous peine de se faire fouetter violemment par le maître ou alors de porter honteusement au cou ou au pied un morceau de bois troué sous forme de pénitence » (Owona, 2010 : 220).

L'objectif visé dans cette pratique était d'amener le jeune apprenant à détester sa LN et à la substituer par le français. Au plan politique, les autorités françaises vont signer un certain nombre de décrets visant l'interdiction des LN dans tous les domaines de la vie de la nation et particulièrement à l'école. Jules Carde, alors gouverneur du Cameroun en 1920, va ordonner que seules les écoles qui dispensent les enseignements exclusivement en français soient reconnues. Devenu gouverneur général de l'Afrique équatoriale française, il va signer un autre décret en décembre 1920 stipulant que les écoles n'utilisant pas le français comme médium d'instruction ne soient pas autorisées. Plus tard, l'enseignement de toute autre langue à l'exclusivité du français était interdit. Après la conférence de Brazzaville du 30 janvier au 8 février 1944, il est recommandé dans l'article 3 du rapport sur l'éducation en Afrique équatoriale française que les enseignements se déroulent exclusivement en français et les langues nationales formellement interdites (Echu & KiwohNsai, 2012 : 26). Le suivi de la mise en application de cette recommandation va se poursuivre dans les écoles. Il faut dire que la politique linguistique réfractaire à l'usage exclusif de la langue du colonisateur était l'apanage des puissances colonisatrices. En 1907, le gouverneur allemand Seitz avait déjà prescrit l'allemand comme la seule langue de communication dans toutes les transactions officielles. Le 24 avril 1910, cette décision sera matérialisée par une décision du gouverneur allemand supprimant toute aide à toutes les institutions éducatives qui n'adoptent pas l'allemand comme la seule langue de scolarisation (Vigner, 1991).

De la période post coloniale à nos jours, le sort des LN ainsi que leur enseignement à l'école primaire ont connu une avancée certaine. Dès les années 80, la Société Internationale de Linguistique (SIL) va œuvrer pour la codification des LN. Ensuite, l'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC) va faire du « développement de toutes les langues camerounaises un objectif central et prioritaire » (Tadadjeu&Mba, 1996 : 61). L'enseignement proprement dit, à l'école primaire, connaîtra son véritable essor à partir de 1981 à travers l'expérience du projet PROPELCA (Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues Camerounaises). Il s'agissait d'un enseignement expérimental des LN dans certaines écoles confessionnelles. Malgré cet engouement et cet intérêt dans la recherche d'une reconnaissance et d'une didactique des LN, il faudra attendre 2018 pour voir un enseignement coercitif des LN inscrit dans les curricula, de la maternelle aux Cours moyens.

2. Le cadre juridico-politique du lancement de l'enseignement des LN à l'école primaire

L'enseignement des LN s'inscrit dans le cadre la promotion des langues nationales prescrite dans la loi 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 qui en son article 1 alinéa 3 stipule que « la République du Cameroun œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». Cette loi fait suite à la recommandation des États généraux de l'éducation de 1995 ayant abouti à la promulgation de la loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant Organisation de l'Éducation au Cameroun. Il s'inscrit également dans la mise en œuvre des objectifs visés dans le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF 2013-2020) dont l'aboutissement est la refonte des programmes et la mise sur pied d'un nouveau curriculum de l'enseignement primaire.

3. Les objectifs

L'enseignement des LN vise un double objectif, sociopolitique et psychologique.

3.1. Objectif sociopolitique

Au plan sociopolitique, l'enseignement des LN vise l'insertion harmonieuse des citoyens dans la société à travers la promotion du vivre-ensemble. Les états généraux de l'éducation sus évoqués constituent le point de départ de la prise de conscience véritable de l'importance de la Culture dans le développement des citoyens au Cameroun, en formulant le vœu du développement d'un enseignement contextualisé ayant pour corollaire la prise en compte des éléments culturels dans les curricula. Cet éveil des consciences sera légiféré et inséré dans la constitution. En 1998, bien que le vœu d'un enrichissement culturel dans les curricula ait été formulé pour l'enseignement secondaire, cela va s'étendre à tous les niveaux de l'enseignement. Pour ce faire, l'une des missions de l'éducation sera « la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde... », et « la promotion des langues nationales », un objectif à atteindre. C'est dans le même ordre d'idées que les nouveaux curricula de l'enseignement primaire consacrent une place prépondérante dans l'enseignement des LN à travers la discipline *Langues et Cultures Nationales*.

3.2. Objectif psychologique

L'enseignement des LN vise également des objectifs au plan psychologique. Il s'agit d'amener les apprenants à sortir du piège de la haine de soi provoquée par la montée hégémonique des langues du Nord. Les apprenants doivent apprendre à s'identifier et à assumer leur appartenance à une aire géographique, d'une part et d'autre part, développer l'altérité par l'acceptation de la différence de l'autre. Le repli identitaire issu de la barrière linguistique trouvera un pont à travers l'utilisation sans distinction des LN par les citoyens. Pour Belibi (2010), « enseigner les langues africaines [et en l'occurrence camerounaises] est assurément une condition majeure de la survie, au même titre que leur transmission au sein de la cellule familiale. (...) Le sort des langues africaines se joue autant au sein de l'école que dans son environnement, son amont et son aval : le corps social » (2010 : 25). La revitalisation des LN par l'enseignement permettra ainsi de réparer l'ostracisme outrageux (Atemajong, 2019 : 3) dont ces langues ont été victimes par le passé, pour un éveil des consciences en vue de la cohésion sociale.

4. Les attentes de fin de niveau et critère d'évaluation au niveau III (CM1/CM2)

L'objectif terminal d'intégration ou attente de fin de niveau se décline en une compétence communicative qui englobe les deux langues officielles et stipule que l'apprenant doit être capable communiquer dans ces deux langues et pratiquer au moins une langue nationale. Pratiquer une langue nationale sous-entend s'exprimer oralement de manière fluide et correcte, produire différents types de textes en utilisant une écriture propre et lisible, lire des mots et des phrases dans sa langue, comprendre, expliquer et prendre part aux événements significatifs de sa communauté et enfin respecter les bonnes manières et les règles sociales en vigueur dans son aire culturelle.

5. Typologie des classes, approches méthodologiques et stratégies institutionnelles

L'enseignement des LN à l'école primaire s'apparente souvent à celui des langues étrangères, par la prise en compte du profil des élèves et des enseignants, des stratégies d'enseignement ainsi que des outils utilisés. D'ailleurs, dans le cadre de la rédaction de notre thèse de doctorat, nous posons déjà la problématique de la stratification des langues au double plan sociolinguistique et académique. Sur le plan académique, nous regroupons les langues en trois catégories :

- PLS (Première langue de scolarisation) : On y retrouve le français ou l'anglais selon le sous-système éducatif. Le français est (PLS) dans le sous-système francophone et l'anglais (PLS) dans le sous-système anglophone ;
- DLS (Deuxième langue de scolarisation) : rentrent dans ce groupe, le français ou l'anglais. Le français est (DLS) dans le sous-système éducatif anglophone alors que l'anglais est (DLS) dans le sous-système éducatif francophone ;
- TLS : Troisième langue de scolarisation. Ce groupe concerne toutes les langues apprises après le français et l'anglais. Il s'agit de l'allemand, l'espagnol, le latin, le grec, l'italien et le mandarin (Nga Obama, 2023).

Les LN enseignées font partie de la catégorie de TLS parce qu'elles sont enseignées après le français et l'anglais, deux langues officielles et prioritairement enseignées, d'une part, et d'autre part, leur enseignement nécessite des stratégies d'enseignement particulières. C'est la raison pour laquelle « il faut tenir compte de la situation linguistico-culturelle des élèves et des enseignants » (MINEDUB, 2019 : 12) avant tout projet d'enseignement de LN.

5.1. Typologie des classes

Selon les textes institutionnels (MINEDUB, 2019), l'enseignant est appelé à gérer trois cas principaux de classes :

- 1^{er} cas (classe monolingue avec enseignant locuteur de la langue) : il s'agit d'une classe homogène avec un enseignant qui parle la LN des élèves ;
- 2^e cas (classe multilingue) : il s'agit d'une classe hétérogène. Cette classe peut avoir des élèves qui ne parlent aucune LN ;
- 3^e cas (classe monolingue avec enseignant non locuteur de la langue) : il s'agit d'une classe homogène avec un enseignant qui ne parle pas la LN des élèves (MINEDUB, 2019 : 12).

La gestion de la classe ainsi que les méthodes utilisées dépendent fortement de la configuration de la classe.

5.2. Approches méthodologiques institutionnelles

Il s'agit des moyens méthodologiques et matériels mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à développer des compétences en LN. Du point de vue méthodologique, cinq approches « institutionnelles » sont préconisées par le ministère de l'Education de Base :

- l'approche participative et interactive : les élèves participent individuellement, par pair, par groupe, par rangée ;
- l'approche documentaire : les élèves puisent dans les documents, des savoirs, des savoir-faire pour construire leur compétence ;
- l'approche différentielle ou contrastive : elle consiste à poser les concepts et les éléments de la langue entre eux au sein d'une même langue, ou d'une langue à l'autre ;
- l'approche communautaire : elle est fondée sur la participation des détenteurs des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des compétences en langues dans la relation didactique. Les apprenants descendent dans les communautés dans le cadre des excursions ; l'école ou l'enseignant peut également faire appel à un détenteur des savoirs linguistiques ;
- l'approche analytique et critique : il s'agit de l'analyse des textes par les élèves afin de développer leur esprit critique, (MINEDUB, 2019 : 13-14).

5.3. Stratégies d'enseignement institutionnelles

Dans le cadre de l'enseignement des langues, le Conseil de l'Europe (2001) définit les stratégies comme un ensemble de « moyens utilisés par l'usage d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources, et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction des besoins précis » (Conseil de l'Europe, 2001 : 48).

C'est en ce sens que le *guide d'enseignement des langues et cultures nationales* préconise trois stratégies d'enseignement des LN en fonction de la langue et du contexte linguistico-culturel de la classe :

- a- la pédagogie normale : l'enseignant mène des activités d'enseignement/apprentissage comme dans l'enseignement de la langue seconde (français). Cette approche est recommandée dans le cas des classes monolingues avec enseignant locuteur de la langue des élèves ;
- b- la pédagogie inversée : il s'agit d'une « approche d'enseignement/apprentissage dans laquelle, l'élève apprend en cherchant en dehors de la classe et de l'école. Ce qu'il trouve est exploité en classe au moment de la leçon proprement dite » (MINEDUB, 2019 : 15). Cette approche est recommandée dans le cas des classes multilingues ;
- c- le regroupement linguistique : il est question de créer au sein de l'école « des grands pôles ou groupes linguistiques en fonction des langues dont les enseignants sont locuteurs » (MINEDUB, 2019 : 16). L'enseignant responsable d'un pôle agit comme un parent responsable dépositaire des rudiments linguistiques et culturels à transmettre aux apprenants. L'école doit s'organiser pour chaque regroupement ou pôle tiennent ses activités par niveau ou classes une fois par semaine et pendant trente minutes. La séance dans laquelle doivent être menées des activités orales, pratiques et lecture-écriture, est majoritairement tenue en LN. Cette approche s'applique dans le cas des classes multilingues.

6. Méthode d'enquête

Cette étude se veut une étude qualitative. Afin de collecter les données sur le terrain, nous avons mené des investigations dans trois écoles dans le but de déterminer la typologie des classes (unilingue, multilingue) d'une part, et d'observer comment les langues nationales sont enseignées dans les salles de classe selon les cas de figure présentés *supra* : classe monolingue et enseignant parlant la langue des locuteurs (élèves), classe monolingue et l'enseignant ne parle pas la langue des locuteurs, et classe multilingue d'autre part. Il s'est agi de l'école publique (désormais EP) de Ngang, une école située en zone rurale dans l'arrondissement de la Mefou-et-Afamba ; l'EP Odza groupe I, située dans l'arrondissement de Yaoundé IV, à la sortie Sud-Est de Yaoundé, et du groupe scolaire bilingue Crystallus (désormais GSBC) de Minkan, école privée située dans la même zone. Nous avons par ailleurs interrogé les enseignants sur les stratégies d'enseignement employées au cours de l'enseignement des langues nationales, ainsi que les difficultés éventuelles rencontrées. Les répondants ont été sélectionnés sur la base de la classe tenue. Etant donné que nous nous intéressons essentiellement à l'enseignement des LN au niveau III, seuls les enseignants titulaires d'une classe de CM1 ou CM2 ont été retenus, soient deux (2) enseignants par école pour un total de six (6) répondants. Nous avons par ailleurs interrogé deux cent trente-deux (232) élèves, soient cent soixante-huit (168) à l'EP d'Odza, trente-deux (32) élèves au GSBC, et trente-un (31) élèves à l'EP de Ngang. L'analyse de toutes ces données nous a permis de mettre en évidence six phénomènes : l'univers linguistique dans les classes, leur typologie, la relation entre l'enseignement des LN et la problématique de la compétence des enseignants, l'enseignement des LN et la pédagogie inversée,

l'enseignement des LN et l'absence de matériel didactique, et celle entre l'enseignement des LN et la résistance tacite des parents.

6.1. L'univers linguistique dans les classes

De prime abord, nous notons que l'*Ewondo* est la langue dominante dans toutes les localités dans lesquelles nous avons collecté les données. Toutefois, s'il existe une certaine homogénéité linguistique en zone rurale à l'instar du village Ngang, localité située dans l'arrondissement de Nkol-Afamba, région du centre où nous avons mené une partie de cette étude, on observe, en plus de la massification des classes, une forte hétérogénéité de celles-ci.

À l'EP Odza G1, par exemple, les élèves ont été répartis en douze (12) groupes au CM1B, sur un effectif de soixante-huit (68) élèves, et dix (10) groupes au CM2, pour cent (100) élèves. Chaque groupe représente les élèves ayant en partage une même langue. Au CM1B, parmi les douze (12) groupes d'élèves, se trouve un qui représente celui des élèves ne s'exprimant dans aucune LN, et dont la langue première de socialisation est le français, soient quatre (4) élèves. Au CM2, le groupe d'élèves qui ne parlent aucune LN est composé de dix-neuf (19) élèves, comme nous le présente le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : répartition des élèves par classe et par groupe linguistique à l'EP Odza G1

classe	Effectif des élèves et langues nationales parlées par classe												Effectif total
	<i>ewondo</i>	<i>Fe'efe'</i>	<i>eto</i>	<i>bay</i>	<i>ker</i>	<i>bul</i>	<i>basa</i>	<i>mas</i>	<i>ntum</i>	<i>mof</i>	<i>gida</i>	Aucune langue	
CM1 B	24	5	3	3	6	13	2	3	1	2	1	4	68
CM2	28	6	4	3	2	16	/	2	/	1	/	19	100

La configuration des classes à forte hétérogénéité est la même au GSBC, à l'exclusion du groupe d'élèves ne s'exprimant dans aucune LN. On retrouve, cependant, dix (10) groupes linguistiques sur un effectif de vingt-un (21) élèves au CM1 et cinq (5) groupes pour onze (11) élèves CM2.

Tableau 3 : répartition des élèves par classe et par groupe linguistique au GSBC

classe	Effectif des élèves et langues nationales parlées par classe										Effectif total
	<i>ewondo</i>	<i>bulu</i>	<i>basaa</i>	<i>shupamom</i>	<i>Bafang</i>	<i>Eton</i>	<i>ghomala</i>	<i>nanga</i>	<i>fong</i>	<i>Fe'efe'e</i>	
CM1	4	4	1	2	1	2	2	1	1	1	21
CM2	5	3	1	/	/	/	/	/	1	1	11

S'agissant de la situation linguistique dans les classes de CM1 et CM2 à l'EP de Ngang, il nous a été donné de mettre en évidence l'existence des classes homogènes. Tous les élèves parlent la langue de la localité. Toutefois, la particularité dans cette école est qu'on retrouve une classe, notamment le CM1, dans laquelle l'enseignant ne parle pas la langue des élèves.

Tableau 4 : répartition des élèves par classe et par groupe linguistique à l'EP Ngang

Classe	Langue parlée	Effectif
CM1	<i>Ewondo</i>	18
CM2		23

La situation linguistique ainsi présentée nous amène à présenter la typologie des classes possible rencontrée sur le terrain.

6.2. La typologie des classes rencontrées

Rappelons que, les textes officiels présentent trois cas de figure en ce qui concerne les principaux types de classe, comme nous l'avons dit plus haut. Mais, les résultats obtenus après observation des classes nous ont permis de mettre en exergue un nouveau cas de figure, en plus des trois cas initiaux. Nous présentons ci-dessous les quatre principaux types de classe en matière d'enseignement des LN, et dont nous caractérisons souvent avec le terme « degré » :

- 1^{er} cas (classe multilingue de 1^{er} degré) : il s'agit d'une classe dans laquelle tous les élèves parlent la même langue, sauf l'enseignant ;
- 2^e cas (classe multilingue de 2^e degré) : il s'agit d'une classe hétérogène dans laquelle on retrouve plusieurs groupes linguistiques, mais l'enseignant parle la langue dominante de la localité ;
- 3^e cas (classe multilingue de 3^e degré) : c'est le cas d'une classe dans laquelle on retrouve plusieurs groupes linguistiques, mais l'enseignant ne parle pas la langue dominante de la localité ;
- 4^e cas (classe monolingue) : il s'agit d'une classe dans laquelle enseignant et élèves ont en commun la même langue.

Cette nouvelle configuration de la typologie des classes nous a permis de révéler un certain nombre de phénomènes pouvant constituer de véritables obstacles à l'enseignement des LN.

6.3. L'enseignement des LN et la problématique de la compétence des enseignants

Le rôle de l'enseignant dans l'enseignement des LN à l'école primaire au Cameroun est de permettre aux apprenants de développer la compétence dans leurs langues maternelles ou dans la langue dominante de la localité où ils se trouvent. En classe, il est appelé à mener des activités orales, de lecture-écriture et pratique dans la langue des élèves (MINEDUB, 2019). Pour y parvenir, l'enseignant doit posséder des connaissances sur l'Alphabet Général des Langues Camerounaises (AGLC). Cependant, avec la forte hétérogénéité des classes (plus d'une dizaine de langues dans la même classe), il est difficile voire impossible, pour un seul enseignant ayant pour unique compétence sa polyvalence, d'accompagner efficacement les apprenants. Il se pose donc le problème de la formation des enseignants. Toutefois, malgré cette formation, quand bien même elle sera effective, elle sera insuffisante au regard de la massification et du plurilinguisme observés dans les classes.

6.4. L'enseignement des LN et la pédagogie inversée

La pédagogie inversée semble pour la plupart des enseignants, la stratégie par excellence pour l'enseignement des LN, de toute évidence parce qu'elle masque les limites linguistiques du formateur. Cependant, sa mise en œuvre de cette approche dans la salle de classe pose un problème. Au moment du compte rendu, on note une absence d'indicateurs permettant de déterminer la véracité des propos du locuteur et d'en valider l'énoncé, principalement dans le cas des classes multilingues de 3^e degré. La pédagogie inversée ne permet pas par conséquent de mettre en évidence le triptyque école, élève, parents, d'une part ou penser une formation efficace des apprenants d'autre part.

6.5. L'enseignement des LN et l'absence de matériel didactique

Au cours de notre investigation, nous avons noté une absence totale des manuels scolaires (livre de l'élève, guide pédagogique) ainsi que des auxiliaires didactiques (affiches, figurines, matériel didactique authentique, etc.) pour l'enseignement des LN. Dans la liste officielle des manuels scolaires de l'année scolaire en cours, il est indiqué qu'il n'y a pas de manuels au programme. Les enseignants disposent pour seul outil de travail le curriculum et dans des cas rares, principalement dans certaines écoles publiques des zones urbaines, un guide d'enseignement des LN. Or le manuel est un outil d'actualisation des prescriptions officielles en ce sens qu'il est « à la jonction du curriculum formel et le curriculum réel c'est-à-dire entre les contenus prescrits et ceux qui sont réellement enseignés dans la classe » (Lebrun & Niclot, 2009 : 8). Il assume par conséquent « une position centrale entre l'enseignement et l'apprentissage ». En somme, il « assure la jonction entre le savoir savant et le savoir scolaire » (2009 : 8). Son absence dans le processus enseignement/apprentissage peut constituer un véritable obstacle dans la mesure où l'enseignant ne dispose pas toutes les compétences requises dans l'enseignement d'une discipline, ce qui est une réalité dans le cadre de cette étude.

6.6. L'enseignement des LN et la résistance tacite des parents

L'enseignement/apprentissage des LN fait face à un dilemme. Nous qualifions de dilemme la situation linguistique des élèves au sein de leur famille et l'exigence scolaire, d'une part et d'autre part le protectionnisme, l'individualisme, et l'assimilation culturelle observés dans la société actuelle. En effet, alors que l'État promeut l'enseignement des LN comme une réponse à la montée de l'extrémisme, du repli de soi ou de la haine de soi engendrés par l'hégémonie des langues étrangères, on rencontre de plus en plus au Cameroun, des familles au sein desquelles le français ou l'anglais, deux langues étrangères, sont les langues premières de socialisation (Ndibnu Messina Ethe, 2013 : 3). Dans ce contexte, il est difficile, par exemple pour un enfant face à un problème de langue, de trouver une réponse auprès de ses parents qui sont parfois surpris de savoir que celui-ci prononce quelques mots dans leur « langue maternelle », s'il y a encore lieu de les qualifier ainsi.

Au vu de ce qui précède, il nous a été donné d'émettre un certain nombre d'hypothèses face aux phénomènes observés.

7. Suggestions

Pour penser un enseignement/apprentissage efficient des LN à l'école primaire au Cameroun, trois solutions sont envisageables à savoir : prendre en compte les continuums linguistiques dans la formation des enseignants, produire des manuels didactiques et auxiliaires pédagogiques en ces langues et confier le domaine de l'éducation aux collectivités territoriales décentralisées.

S'agissant de la prise en compte des continuums linguistiques dans la formation des enseignants et leur habileté à enseigner les LN, l'urgence de leur formation se pose avec acuité. Car, si au secondaire, l'enseignement des langues maternelles tarde véritablement à décoller malgré une présence accrue des enseignants formés dans l'enseignement des *langues et cultures nationales*, il est très difficile voire une sinécure de parler d'un processus enseignement/apprentissage véritable au primaire. Dans l'enseignement secondaire, par exemple, un enseignant enseigne une langue spécifique (Manifi Abouli, 2019) avec une connaissance avérée de l'AGLC lui permettant d'enseigner d'autres langues d'une même aire linguistique. Au primaire, jusqu'à ce jour, les enseignants ne sont pas formés à dispenser les LN. Leur seule compétence reste ironiquement leur seule polyvalence qui contraint chaque enseignant à enseigner toutes les disciplines inscrites dans le curriculum de la classe.

tenue pour la plupart d'entre eux. Les enseignants des zones urbaines sont plus ou moins avancés dans cet enseignement parce qu'ils bénéficient de la formation continue dispensée par les cadres d'appui des différentes inspections au cours des unités d'animation pédagogique (UNAPED). Toutefois, cette formation reste très embryonnaire à cause de la maîtrise limitée des contenus par les responsables chargés de former les enseignants. Pour l'heure, l'enseignement des LN au primaire relève de l'utopie. D'où la nécessité de former, dès l'école de formation, des enseignants capables d'enseigner des continuums linguistiques afin de renforcer leurs compétences. Nous empruntons le terme continuum linguistique à Decamp (1971b) et l'utilisons par extension pour désigner non pas un ensemble géographique des variétés dialectales caractérisé par l'absence de distinction nette entre dialectes avoisinants (Wikipédia), mais comme l'ensemble des langues d'une même aire linguistique au Cameroun. C'est dans ce sens que nous parlons, par exemple, de l'*ekang* ou continuum linguistique *bati* (*eton, ewondo, manguissa, mvele*, etc.), *bulu, fang*. Considérant que l'élève est un acteur social en construction, il serait judicieux de former ce dernier de manière à s'insérer harmonieusement dans son milieu de vie. Ainsi, l'apprentissage d'une LN aura pour fonction de développer les compétences langagières de l'apprenant dans le but de résoudre, de manière efficiente, des problèmes dans son milieu de vie. Cet enseignement éloignerait les apprenants de la diglossie ambiante, et les préviendrait d'un certain repli identitaire ou de la revendication à l'appartenance à une aire géographique quelconque.

Du point de didactique, l'un des défis majeurs auquel doit faire face l'enseignement des LN est la mise à la disposition des élèves et des enseignants des manuels didactiques et des auxiliaires pédagogiques. Car, en plus du manque de formation des enseignants, comment peut-on penser un enseignement des LN sans le moindre document susceptible d'orienter la pratique enseignante chez ces derniers ? C'est en ce sens que nous proposons la création d'un comité de lecture et d'écriture des textes scientifiques en rapport avec l'enseignement des langues nationales. Ce comité, composé d'enseignants formés dans la cadre du projet PROPELCA, des didacticiens et des universitaires, aura pour mission principale d'élaborer des manuels scolaires, d'une part et d'autre part encourager des publications (romans, nouvelles) en langues nationales. Au regard du temps nécessairement long que demande la formation, en nombre suffisant, des enseignants du primaire dans le champ complexe de l'enseignement des LN, il est indispensable aujourd'hui de mettre à leur disposition des enseignants en exercice, des manuels ainsi que des figurines dont ils se serviront pendant les séances didactiques, d'une part et renforceront leurs compétences d'autre part.

Enfin, il n'est superfluo de penser que l'enseignement des LN ainsi que l'enseignement des langues, tout court, doit être confié aux collectivités territoriales décentralisées. Sur la base de la loi d'orientation de l'éducation, chaque Région sera capable d'opérationnaliser la politique linguistique de l'Etat en prenant en compte ses réalités sociales. Ainsi des contenus disciplinaires seront développés en fonction des spécificités de chaque localité.

Conclusion

Il était question dans cette étude de jeter un regard sur l'enseignement des LN à l'école primaire francophone par l'analyse des contenus curriculaires et les pratiques de classe. En dépit de la volonté de l'Etat à promouvoir un enseignement systématique des LN dans toutes les classes du primaire à travers un curriculum élaboré, force est de constater que cet enseignement ne se fait pas sans difficultés. Il s'agit entre autres de l'hétérogénéité des classes, de la formation insuffisante des enseignants, des limites méthodologiques en l'occurrence la pédagogie inversée, de l'absence totale du matériel didactique, ainsi que de la résistance voilée des parents qui encouragent très peu les élèves dans l'apprentissage des LN. Cependant l'enseignement des LN, bien que motivé par une volonté

sociopolitique, devra sa réussite à la mise à la disposition du didacticien (enseignant) de tous les moyens nécessaires lui permettant un accompagnement efficace des apprenants. D'où l'urgence de la formation des enseignants à l'enseignement des LN dès l'école de formation, d'une part et une formation continue soutenue pour ceux déjà en fonction d'autre part. Par ailleurs, il est indispensable de mettre à la disposition de l'enseignant des auxiliaires didactiques susceptibles de soutenir ses enseignements. Dans la mise en œuvre en classe des contenus disciplinaires contenus dans le curriculum, l'enseignant est appelé à dispenser, en plus de la discipline *langues et cultures nationales*, trente-quatre autres disciplines et sous-disciplines. Il serait donc illusoire de penser que le seul caractère polyvalent de l'enseignant lui fournisse la compétence nécessaire pour enseigner toutes les disciplines. Enfin, l'enseignement des LN réussira davantage si les parents s'y impliquent. Pour y parvenir, il est indispensable de convoquer le principe de communauté éducative (parent – enseignant – élève) dans la formation des apprenants. A travers diverses associations agissant au sein des écoles, les parents doivent être sensibilisés sur l'importance de l'apprentissage des LN dès l'école primaire pour que cet enseignement cesse d'être vu comme une régression, une activité rébarbative, mais plutôt comme l'aboutissement d'un long processus de renforcement des compétences des apprenants et réappropriation de notre identité culturelle.

Bibliographie :

- AtemajongJustina (2019), Préface. Dans Ministère de l'Education de Base (dir.), *Guide d'enseignement des langues et cultures nationales*, (3), Yaoundé.
- BelibiAlexi-Bienvenu(2010), Marché sémiolinguistique des biens culturels, ingénierie pédagogique et didactique intégrée des langues. *Syllabus Review*, vol. II, No 1, 9-31, Yaoundé : CLE.
- BetenePierre Lucien et Messina Jean-Paul (dir.). (1992), *L'enseignement catholique au Cameroun 1890-1990/Catholic Education in Cameroon 1890-1990*, Yaoundé : Publication du Centenaire.
- Calvet Louis Jean (1987), *La guerre des langues*. Paris : Payot.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Decamp David (1971b), Toward a Generative Analysis of a Post-creole Speech Continuum. *Pidginization and Creolization of Languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, 349-370.
- Echu George et KiwohNsai Terence (2012), Evolution of the Public Linguistic Landscape in Cameroon Fifty Years after Reunification. *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011). État des lieux, enjeux et perspectives*, 21-41, Yaoundé : L'Harmattan.
- Lebrun Johanne et Niclot Daniel (2009), Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14. <http://doi.org/10.7202/038726ar>.
- Manifi Abouli Maxime Yves Julien (2019), Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire. *Syllabus Review* Vol. 8 (1), 58-86, Yaoundé : CLE.
- Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) (2018), *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 3 : cycle des approfondissements (cm1-cm2)*, Yaoundé.
- Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) (2019), *Guide d'enseignement des langues et cultures nationales*, Yaoundé.
- Ndibnu Messina EtheJulia (2013), Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. *Multilinguales*, 105-119. <https://journals.openedition.org/multilinguales/3199>
- Nga Obama, Laurent (2023) *Enseigner l'anglais à l'école primaire francophone : le cas des activités ludiques*. Thèse de Doctorat/PhD en didactiques de lettres bilingues, Université de Yaoundé I.
- Owona Antoine(2010), *L'insertion des langues camerounaises dans le système éducatif : enjeux, perspectives et coûts*. Thèse de Doctorat/PhD, Université de Yaoundé I.
- TadadjeuMaurice et Mba Gabriel (1996), L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience. *TRAVNEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 26. http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/26/Tadadjeu%20et%20Mba_59-75.pdf
- Vigner Gerard (1991), Ecole et choix linguistique : le cas du Cameroun in D. Coste et J. Hébrard (éds.) *Vers le plurilinguisme ?*, Paris : Hachette.