

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATIONS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR SCIENCE
OF EDUCATION AND EDUCATIVE
ENGINEERING

CURRICULA AND EVALUATIONS
DEPARTMENT

CONTENUS CURRICULAIRES DE LA CULTURE NATIONALE ET ENRACINEMENT CULTUREL DES APPRENANTS DE L'ÉDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

*THÈSE PRÉSENTÉE ET SOUTENUE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : OPTION CURRICULA ET
ÉVALUATIONS*

PAR:

YOPA HUBERT

TITULAIRE DU DIPLÔME DE MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SOUS LA DIRECTION DE :

MAINGARI DAOUDA
MAITRE DE CONFÉRENCES



Mai 2020

DÉDICACE

Aux enfants YOPA: NGADOU; TANKEU; TATCHOU; YOPA et TCHATAT.

À mes parents : TCHATAT Dominique et KETCHIEMEN Christine.

À mon épouse : Mme YOPA, née SAHA Florence Marie.

REMERCIEMENTS

- Au Professeur MAINGARI Daouda, directeur de cette thèse. La richesse de son accompagnement, son regard critique sans cesse renouvelé, sa rigueur bienveillante et sa passion pour l'orientation ont marqué mon parcours d'apprenti chercheur. J'espère que ce travail de recherche lui témoignera de toute la portée de ses enseignements ;
- A tous les enseignants du département de Curricula et Évaluation de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, et plus particulièrement au chef de département, Pr Maurine TANYI EBANGA, qui nous ont orientés et soutenus dans notre recherche ;
- Au Délégué Régional de l'Éducation de Base pour l'Ouest, M. Djibrilla GARGA, qui par son autorisation, nous a facilité la tâche lors de notre enquête de terrain dans les écoles primaires publiques de ladite région ;
- Aux aînés académiques : Dr HOTOU Grebert, Dr TCHAHOU Achille, Dr FOTSO Hortense, Dr NAOUSSI DEFONKOU Claude Francis, pour leurs contributions intellectuelles et leurs conseils ;
- Tous mes camarades de promotion, en particulier, TIOUA Désiré, NGUELE OWONO Marie Joëlle, KUIGUING DEFFO Patrice, FONDJI MANFO Bonnefoi, pour leur soutien continu;
- Au CEPOM, et plus particulièrement à M. DJOBIA Jean René (Directeur/CEPOM), à M. NGATCHOU DJAMEN (Directeur-adjoint/CEPOM) et à M. DJAKOU Robert (Inspecteur/CEBEC) pour leurs contributions intellectuelles et leurs soutiens lors des enquêtes de terrain ;
- Aux collègues de la DDEB/Ndé, et particulièrement à M. NJUMO Etienne (DDEB/Ndé) pour leurs encouragements ;
- A tous les participants (élèves des classes de CM2 de la région de l'Ouest et personnes ressources des comités de cultures et de langues nationales de la même région), qui ont accepté de nous fournir les informations, matière première de la recherche ;
- Aux personnels de tous les établissements de l'Éducation de Base de l'Ouest, qui ont abrité notre enquête pour avoir facilité l'administration de nos questionnaires ;
- A NSOB NGADOU François, de qui je tiens mon titre de notabilité et donc j'ai la lourde charge de continuer ses œuvres sur terre ;
- Aux responsables de familles : Sa' NGADJEU MAWA DJOPA Blaise, Sa' NYAGWA YOTAT Clément et TANFEUN YOBA DJOPA Yves pour leurs soutiens multiformes ;
- Aux familles Ma NKUIZE, Sa' NYAGWA, Sa' NGADJEU MAWA et TANFEUN YOBA pour leur encouragement et leurs soutiens multiformes ;
- Nous associons à cet hommage tous ceux qui ont contribué de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce modeste travail.

RÉSUMÉ

« On n'a pas connaissance jusqu'ici dans l'histoire de l'humanité, d'un peuple au monde qui a pu éclore en faisant fi de ses propres bases culturelles » (Nga Ndong, 2016 : 22). Notre étude met en relief la nécessité d'endogénéisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, par le système éducatif, dès la tendre enfance. Il s'agit d'ancrer les tout petits dans leurs cultures, au point qu'il se forge dans leur subconscient une identité culturelle nationale qui soit au-dessus des clivages tribaux, linguistiques et religieux. L'utilisation des langues nationales, la diffusion de l'enseignement des cultures nationales, les rapports entre l'éducation et le monde du travail sont, entre autres, des domaines où le divorce entre théorie et réalité met à nu les problèmes de pertinence de notre système éducatif. En effet, sans réforme fondamentale, les systèmes éducatifs hérités de la colonisation ont dans leur croissance, fait grandir également les défauts et les tares dont ils étaient porteurs dès l'origine.

Notre souci majeur dans cette recherche oscille autour du problème d'inadéquation entre les programmes scolaires et les besoins socio-économiques et culturels de la population. Le curriculum de la culture nationale actuel est-il à même de répondre aux préoccupations telles que : l'enracinement culturel des jeunes en perte de repères ; la préservation du patrimoine culturel en voie de disparition ; l'augmentation du rendement scolaire en terme d'insertion sociale et de réduction du chômage... ? Face à ces interrogations, les facteurs comme les contenus curriculaires, ont été soupçonnés comme cause du phénomène observé, compte tenu de leur importance dans le type d'homme à former. Ces préoccupations sus-énumérées ont suggéré le titre ci-après à notre étude : « contenus curriculaires de la culture nationale et enracinement culturel des apprenants de l'éducation de base au Cameroun »

La question de recherche qui sous-tend cette étude est formulée ainsi qu'il suit : « le système éducatif du Cameroun est-il en adéquation avec son environnement socioculturel ? »

Pour y répondre, l'hypothèse principale suivante a été formulée : « il n'y a pas une adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel. »

Pour la rendre opérationnelle, quatre (04) hypothèses secondaires ont été retenues, à savoir :

- HS1 : « Le patrimoine culturel n'est pas suffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants. » ; - HS2 : « Les stratégies didactiques et les processus pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale n'enrayent pas

suffisamment l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire »; - HS3 : « Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture » ; - HS4 : « Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale » .

La collecte des données s'est effectuée en deux phases. La première est quantitative et la seconde qualitative. L'enquête quantitative a consisté en la passation d'un questionnaire à 800 élèves des classes de CM2 de la région de l'Ouest Cameroun, par la technique d'échantillonnage aléatoire simple stratifié. La phase qualitative a consisté en des interviews individuelles approfondies de 30 personnes ressources à raison de 5 personnes ressources par comité de cultures et de langues nationales. Cette deuxième phase a porté sur un échantillon à choix raisonné.

Le dépouillement et le traitement des données se sont faits à l'aide du Logiciel informatique SPSS, permettant ainsi à l'aide du calcul automatique d'avoir des résultats favorisant le test d'hypothèses qui s'est fait à base du Khi Deux favorisant ainsi l'analyse et l'interprétation des résultats. Aussi, l'analyse de contenu a permis la simplification des discours textes recueillis à travers les interviews, dans le but de produire un effet d'intelligibilité, et d'accéder à une interprétation. C'est ainsi qu'à la lecture des tableaux générés par cet outil statistique, les résultats suivants ont été obtenus :

- L'hypothèse secondaire N°1: $X^2 \text{ Cal} = 460,800$ et au seuil de signification: $\text{Alpha} = 0,05$ avec un $\text{ddl} = 4$, $X^2_{lu} = 9,4877$. Nous avons $X^2 \text{ Cal} > X^2_{lu}$, alors HS1 confirmée. Le coefficient de contingence, $C = 0,6045$, compris entre 0,6 et 0,8 : le degré de liaison entre les deux variables est statistiquement forte. Ainsi, HS1 est confirmée à 60,45 %;

- L'hypothèse secondaire N°2: $X^2 \text{ Cal} = 358,400$ et au seuil de signification: $\text{Alpha} = 0,05$ avec un $\text{ddl} = 4$, $X^2_{lu} = 9,4877$. Nous avons $X^2 \text{ Cal} > X^2_{lu}$, alors HS2 confirmée. Le coefficient de contingence, $C = 0,5562$, compris entre 0,5 et 0,6 : le degré de liaison entre les deux variables est statistiquement moyenne. Ainsi, HS2 est confirmée à 55,62 %;

- L'hypothèse secondaire N°3: $X^2 \text{ Cal} = 422,400$ et au seuil de signification: $\text{Alpha} = 0,05$ avec un $\text{ddl} = 4$, $X^2_{lu} = 9,4877$. Nous avons $X^2 \text{ Cal} > X^2_{lu}$, alors HS3 confirmée. Le

coefficient de contingence, $C = 0,5878$, compris entre 0,5 et 0,6 : le degré de liaison entre les deux variables est statistiquement moyenne. Ainsi, HS3 est confirmée à 58,78 %;

- L'hypothèse secondaire N°4: $X^2 \text{ Cal} = 473,600$ et au seuil de signification: $\text{Alpha} = 0,05$ avec un $\text{ddl} = 4$, $X^2_{lu} = 9,4877$. Nous avons $X^2 \text{ Cal} > X^2_{lu}$, alors HS4 confirmée. Le coefficient de contingence, $C = 0,6098$, compris entre 0,6 et 0,8 : le degré de liaison entre les deux variables est statistiquement forte. Ainsi, HS4 est confirmée à 60,98 %.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse principale (HP) est acceptée à en moyenne 58,96%, (moyenne arithmétique des pourcentages des hypothèses secondaires) alors nous pouvons dire qu'« il n'y a pas une adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel. » Au terme de ce travail, nous pouvons noter quelques limites : nous n'avons pu nous déployer que dans une seule aire culturelle du Cameroun (aire culturelle Grassfield). En outre, une étude longitudinale sur les mêmes enfants de la SIL au CM2 aurait pu révéler avec plus de pertinence le degré d'enracinement culturel de ces derniers.

ABSTRACT

"We have not known so far in the history of mankind, a people in the world who was able to hatch by ignoring their own cultural bases" (Nga Ndong, 2016: 22). Our study highlights the need for endogenization of knowledge, skills and attitudes, by the education system, from early childhood. The idea is to anchor the very young in their cultures, to the point that they forge in their subconscious a national cultural identity that is above tribal, linguistic and religious cleavages. The use of national languages, the dissemination of the teaching of national cultures, the relationships between education and the world of work are, among other areas, where the divorce between theory and reality undermines the problems of relevance of our education system. In fact, without fundamental reform, the educational systems inherited from colonization have in their growth, also made grow the defects and the defects which they were carrying from the origin.

Our major concern in this research revolves around the problem of inadequacy between school curricula and the socio-economic and cultural needs of the population. Is the current national culture curriculum able to respond to concerns such as: the cultural roots of young people losing their bearings; the preservation of endangered cultural heritage; the increase in academic performance in terms of social inclusion and reduction of unemployment...? Faced with these questions, factors such as curriculum content, were suspected as the cause of the phenomenon observed, given their importance in the type of man to be trained. These concerns listed above suggested the following title for our study: "curriculum contents of national culture and cultural roots of learners of basic education in Cameroon"

The research question underlying this study is formulated as follows: "Is the education system in Cameroon in line with its socio-cultural environment? »

To answer this, the following main hypothesis was formulated: "There is no match between the Cameroonian education system and its socio-cultural environment. »

To make it operational, four (04) secondary hypotheses were retained, namely:

- SH1: "Cultural heritage is not sufficiently integrated into school curricula to ensure the cultural roots of learners. ";
- SH2: "The didactic strategies and pedagogical processes currently applied in national culture do not sufficiently prevent cultural alienation among pupils of primary school";
- SH3: "The didactic supports used in the teaching of the national culture contribute insufficiently to anchor the pupils of the primary school in their culture";
-

SH4: "The curriculum management methods do not induce a change in behavior, resulting from the mastery of knowledge in national culture".

Data collection was carried out in two phases. The first is quantitative and the second qualitative. The quantitative survey consisted of administering a questionnaire to 800 pupils of Class 6 in the region of West Cameroon, using the stratified simple random sampling technique. The qualitative phase consisted of in-depth individual interviews with 30 resource people at the rate of 5 resource people per committee of cultures and national languages. This second phase focused on a reasoned choice sample.

The analysis and processing of the data was done using the SPSS computer software, thus allowing the automatic calculation to have results favoring the hypothesis test which was done based on the Chi-square favoring thus the analysis and interpretation of the results. Also, the content analysis allowed the simplification of the text speeches collected through the interviews, in order to produce an intelligibility effect, and to access an interpretation. Thus, on reading the tables generated by this statistical tool, the following results were obtained:

- Secondary hypothesis N ° 1: $X^2 \text{ Cal} = 460.800$ and at the significance level: $\text{Alpha} = 0.05$ with a $\text{df} = 4$, $X^2_{\text{read}} = 9.4877$. We have $X^2 \text{ Cal} > X^2_{\text{read}}$, then SH1 confirmed. The contingency coefficient, $C = 0.6045$, between 0.6 and 0.8: the degree of connection between the two variables is statistically strong. Thus, SH1 is confirmed at 60.45%;

- Secondary hypothesis N ° 2: $X^2 \text{ Cal} = 358.400$ and at the significance level: $\text{Alpha} = 0.05$ with a $\text{df} = 4$, $X^2_{\text{read}} = 9.4877$. We have $X^2 \text{ Cal} > X^2_{\text{read}}$, then HS2 confirmed. The contingency coefficient, $C = 0.5562$, between 0.5 and 0.6: the degree of connection between the two variables is statistically average. Thus, HS2 is confirmed at 55.62%;

- Secondary hypothesis N ° 3: $X^2 \text{ Cal} = 422.400$ and at the significance level: $\text{Alpha} = 0.05$ with a $\text{df} = 4$, $X^2_{\text{read}} = 9.4877$. We have $X^2 \text{ Cal} > X^2_{\text{read}}$, then HS3 confirmed. The contingency coefficient, $C = 0.5878$, between 0.5 and 0.6: the degree of connection between the two variables is statistically average. Thus, HS3 is confirmed at 58.78%;

- Secondary hypothesis N ° 4: $X^2 \text{ Cal} = 473.600$ and at the significance level: $\text{Alpha} = 0.05$ with a $\text{df} = 4$, $X^2_{\text{read}} = 9.4877$. We have $X^2 \text{ Cal} > X^2_{\text{read}}$, then HS4 confirmed. The contingency coefficient, $C = 0.6098$, between 0.6 and 0.8: the degree of connection between the two variables is statistically strong. Thus, HS4 is confirmed at 60.98%.

In view of these results, the main hypothesis (MH) is accepted at an average of 58.96%, (arithmetic mean of the percentages of the secondary hypotheses) so we can say that "there is no adequacy between the system Cameroonian educational system and its socio-cultural environment. At the end of this work, we can note some limits: we were only able to deploy in one cultural area of Cameroon (Grassfield cultural area). In addition, a longitudinal study on the same children from Class 1 to Class 6 could have noted with more relevance the degree of cultural roots of the latter.

SOMMAIRE

| | |
|---|-------|
| <i>DÉDICACE</i> | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| ABSTRACT | vi |
| SOMMAIRE | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | x |
| LISTE DES TABLEAUX | xii |
| LISTE DES GRAPHIQUES | xviii |
| LISTE DES FIGURES | xviii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : <i>Articulations conceptuelles et théoriques de l'étude</i> | 11 |
| CHAPITRE I: <i>Problématique de l'étude</i> | 12 |
| CHAPITRE II : <i>La culture, les définitions, les approches, les dimensions culturelles et l'enracinement culturel</i> | 35 |
| CHAPITRE III : <i>Le curriculum et les contenus curriculaires</i> | 80 |
| CHAPITRE IV : <i>Insertion théorique de l'étude</i> | 125 |
| DEUXIÈME PARTIE: <i>Approches méthodologiques et opératoires, présentation des résultats, analyse, interprétation et suggestion</i> | 150 |
| CHAPITRE V: <i>Approches méthodologiques et opératoires</i> | 151 |
| CHAPITRE VI : <i>Présentation des résultats</i> | 204 |
| CHAPITRE VII: <i>Analyse, interprétation des résultats et suggestions</i> | 265 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 300 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 310 |
| ANNEXES | 336 |
| TABLE DES MATIÈRES | 345 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

AGLC : Alphabet Général des Langues Camerounaises

ANACLAC : Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises

ANOVA : Analysis of Variances

APADER : Association pour la Promotion des Actions de Développement Endogènes Rurales

BIE : Bureau International d'Éducation

CAF : Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CEPOM : Comité d'Étude et de Production des Œuvres Medûmbà

CIL/SIL : Cours d'Initiation au Langage/ Section d'Initiation au Langage

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

CP : Cours Préparatoire

DDEB : Délégation Départementale de l'Éducation de Base

DREB : Délégation Régionale de l'Éducation de Base

DSRP : Développement des Stratégies de Réduction de la Pauvreté

E.P.T. : Éducation Pour Tous

EP : École Publique

EPA : École Publique d'Application

EPIA : École Publique Inclusive d'Application

FESTAC : Festival des Arts et Cultures

IAEB : Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

OP Cit : Opere Citato (Œuvre déjà Citée)

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PROPELCA : Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues Camerounaises

SACMEQ : Activités du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le Suivi de la Qualité de l'Éducation

SDN : Société Des Nations

SIL : Société Internationale de Linguistique

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| LISTE DES TABLEAUX..... | xii |
| Tableau 1 : synthèse des définitions de la culture adaptée de Kroeber et Kluckohn (1952)..... | 38 |
| Tableau 2 : classement des pays par degré d'extraversion et de fermeté (Peabody, 1985)..... | 57 |
| Tableau 3 : les dimensions culturelles de Hofstede (1980,2001) | 61 |
| Tableau 4 : les motivations/valeurs caractérisant l'individualisme et le collectivisme-vertical et horizontal | 63 |
| Tableau 5 : classification des différentes approches dans l'étude de la « culture nationale » (Clark, 1990)..... | 65 |
| _Toc41376832Tableau 6 : synthèse des dimensions du « caractère national » | 67 |
| Tableau 7: Les composants un curriculum..... | 88 |
| Tableau 8 : Étapes du processus de changement éducatif | 91 |
| Tableau 9 : Éléments communs aux cadres curriculaire existants..... | 95 |
| Tableau 10 : Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés..... | 97 |
| Tableau 11 : Évaluations sommatives et formatives..... | 114 |
| Tableau 12 : Les processus généraux de développement des compétences de l'élève | 116 |
| Tableau 13 : contenus et objectifs d'apprentissage du niveau I de l'école primaire..... | 122 |
| Tableau 14 : contenus et objectifs d'apprentissage du niveau II de l'école primaire..... | 123 |
| Tableau 15 : contenus et objectifs d'apprentissage du niveau III de l'école primaire..... | 124 |
| Tableau 16 : opérationnalisation du patrimoine culturel et naturel | 159 |
| Tableau 17 : opérationnalisation des stratégies didactiques et principes pédagogiques | 163 |
| Tableau 18 : opérationnalisation des supports didactiques..... | 170 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 19 : opérationnalisation des modalités de gestion du curriculum | 171 |
| Tableau 20 : opérationnalisation de l'enracinement culturel | 173 |
| Tableau 21 : Echantillonnage obtenu | 178 |
| Tableau 22 : Région de l'Ouest : quelques données | 183 |
| Tableau 23: Répartition des périodes d'enquêtes..... | 194 |
| Tableau 24 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction du genre</i> | 205 |
| Tableau 25 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge</i> | 206 |
| Tableau 26 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de la classe fréquentée.</i> | 207 |
| Tableau 27 : Répartition de l'échantillon en fonction du redoublement de la classe..... | 208 |
| Tableau 28 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction du nombre d'années passées au cycle primaire</i> | 209 |
| Tableau 29 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'effectivité de l'enseignement de la leçon de culture nationale</i> | 210 |
| Tableau 30 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des régions naturelles, des ressources naturelles et des réserves naturelles du Cameroun</i> | 211 |
| Tableau 31 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des sites archéologiques et historiques, des sites touristiques, des musées de chefferies, des palais royaux et des gravures rupestres du Cameroun.</i> | 212 |
| Tableau 32 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la description des héros nationaux, des rois, des Lamidats et les tombeaux royaux de notre pays.</i> | 213 |
| Tableau 33 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les visites de centres artisanaux, de galeries d'art, de bijouteries... dans le pays.</i> | 214 |
| Tableau 34 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fabrication des objets d'art en classe.</i> | 215 |
| Tableau 35 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la musique, de La chorale de la danse et des contes.</i> | 216 |
| Tableau 36 : <i>Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la création en classe d'un groupe de danse traditionnelle ou d'une troupe théâtrale.</i> | 217 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 37 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'organisation par la classe des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales. | 218 |
| Tableau 38 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la peinture, du graphisme, de la décoration et de l'illustration. | 219 |
| <small>_Toc41377013</small> Tableau 39 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la photographie et de l'interprétation artistique. | 220 |
| Tableau 40 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la disponibilité d'une bibliothèque à l'école leur fournissant de la documentation en culture nationale. | 221 |
| Tableau 41 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'introduction du patrimoine culturel et naturel dans leurs cours de culture nationale. | 222 |
| Tableau 42 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport aux lieux où se déroulent leurs enseignements | 223 |
| Tableau 43 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport au déroulement des enseignements à travers des jeux. | 223 |
| Tableau 44 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la collaboration entre pairs et à l'usage de la classe inversée. | 224 |
| Tableau 45 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des enseignements sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle. | 225 |
| Tableau 46 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur leur capacité à résoudre un problème pratique dans la vie quotidienne au terme des connaissances acquises en classe. | 226 |
| Tableau 47 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le travail collaboratif. | 227 |
| Tableau 48 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur ce qu'ils apprennent, en rapport aux réalités de leur environnement immédiat. | 228 |
| Tableau 49 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de leurs erreurs. | 229 |
| Tableau 50 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la connaissance de leurs forces et lacunes par leurs enseignants. | 230 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 51 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis à propos de l'encouragement et de la motivation par leur enseignant à apprendre la culture nationale. | 231 |
| Tableau 52 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le réinvestissement, par l'enseignant, des erreurs aux activités d'apprentissage. | 232 |
| Tableau 53: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale. | 233 |
| Tableau 54 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage de leurs manuels et de leurs livres au programme lors des cours de culture nationale. | 234 |
| Tableau 55 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des cartes, des affiches posters et des frises lors de leurs cours de culture nationale. | 235 |
| Tableau 56 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à travers des mises en scènes ou de diapositives. | 236 |
| Tableau 57 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la priorité accordée à l'usage du patrimoine local lors de leurs cours de culture nationale. | 237 |
| Tableau 58 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des cours sous forme de récits ou de témoignages oraux. | 238 |
| Tableau 59: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à partir des extraits de films. | 239 |
| Tableau 60 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements tirés de l'internet. | 240 |
| Tableau 61 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de leurs cours. | 241 |
| Tableau 62 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'exploitation des articles de presse et des médias sociaux lors de leurs cours. | 241 |
| Tableau 63 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la référenciations aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre leurs cours. | 242 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 64 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale, contribuant à leur ancrer dans leurs cultures. | 243 |
| Tableau 65 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des livres adaptés à leurs cours de culture nationale. | 244 |
| Tableau 66 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres écrits en leurs langues maternelles. | 245 |
| Tableau 67 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres en rapport avec les réalités de leur environnement proche. | 246 |
| Tableau 68 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en leur langue maternelle. | 247 |
| Tableau 69 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en plusieurs langues maternelles. | 248 |
| Tableau 70 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la traduction en leur langue maternelle, sur la demande de l'enseignant, de certaines notions de culture nationale. | 249 |
| Tableau 71 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fréquence des évaluations de la culture nationale. | 250 |
| Tableau 72 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la pertinence des contenus en rapport avec leur compréhension de la culture nationale. | 251 |
| Tableau 73 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré de suivi en culture nationale. | 252 |
| Tableau 74 : présentation du nombre de répondants par comité de langue nationale | 253 |
| Tableau 75 : Présentation de données condensées | 257 |
| Tableau 76 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°1 | 268 |
| Tableau 77 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°1 | 269 |
| Tableau 78 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°2..... | 270 |
| Tableau 79 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°2 | 271 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 80 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°3..... | 272 |
| Tableau 81 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°3 | 273 |
| Tableau 82 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°4..... | 274 |
| Tableau 83 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°4 | 275 |
| Tableau 84 : Récapitulatif de vérification des hypothèses secondaires | 276 |
| Tableau 85 : Quelques thèmes et notions en langues et cultures nationales à l'école primaire..... | 288 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|--|-----------------|
| LISTE DES GRAPHIQUES | xviii |
| Graphique 1 : Répartition de l'échantillon en fonction du genre | 206 |
| Graphique 2 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge | 207 |
| Graphique 3 : Répartition de l'échantillon en fonction de la classe fréquentée | 207 |
| Graphique 4 : Répartition de l'échantillon en fonction du redoublement de la classe | 208 |
| Graphique 5 : Répartition de l'échantillon en fonction du nombre d'années passées au cycle primaire | 209 |
| Graphique 6 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'effectivité de l'enseignement de la leçon de culture nationale | 210 |
| Graphique 7 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des régions naturelles, des ressources naturelles et des réserves naturelles du Cameroun. | 211 |
| Graphique 8 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des sites archéologiques et historiques, des sites touristiques, des musées de chefferies, des palais royaux et des gravures rupestres du Cameroun. | 212 |
| Graphique 9 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la description des héros nationaux, des rois, des Lamidats et les tombeaux royaux de notre pays. | 213 |
| Graphique 10 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les visites de centres artisanaux, de galeries d'art, de bijouteries... dans le pays. | 214_Toc41377004 |
| Graphique 11 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fabrication des objets d'art en classe..... | 215 |
| Graphique 12 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la musique, de la chorale de la danse et des contes. | 216 |

| | |
|--|-----|
| Graphique 13 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la création en classe d'un groupe de danse traditionnelle, ou d'une troupe théâtrale..... | 217 |
| Graphique 14 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'organisation par la classe des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales. | 218 |
| Graphique 15 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la peinture, du graphisme, de la décoration et de l'illustration. | 219 |
| Graphique 16 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la photographie et de l'interprétation artistique. | 220 |
| Graphique 17 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la disponibilité d'une bibliothèque à l'école leur fournissant de la documentation en culture nationale..... | 221 |
| Graphique 18 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'introduction du patrimoine culturel et naturel dans leurs cours de culture nationale..... | 222 |
| Graphique 19 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport aux lieux où se déroulent leurs enseignements. | 223 |
| Graphique 20 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport au déroulement des enseignements à travers des jeux. | 224 |
| Graphique 21: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la collaboration entre pairs et à l'usage de la classe inversée..... | 225 |
| Graphique 22 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des enseignements sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle..... | 226 |
| Graphique 23 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur leur capacité à résoudre un problème pratique dans la vie quotidienne au terme des connaissances acquises en classe. | 227 |
| Graphique 24 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le travail collaboratif. | 228 |
| Graphique 25: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur ce qu'ils apprennent, en rapport aux réalités de leur environnement immédiat..... | 229 |

| | |
|---|-----|
| Graphique 26 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de leurs erreurs. | 230 |
| Graphique 27 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la connaissance de leurs forces et lacunes par leurs enseignants. | 231 |
| Graphique 28 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis à propos de l'encouragement et de la motivation par leur enseignant à apprendre la culture nationale. | 232 |
| Graphique 29: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le réinvestissement, par l'enseignant, des erreurs aux activités d'apprentissage. | 233 |
| Graphique 30: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale. | 234 |
| Graphique 31 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage de leurs manuels et de leurs livres au programme lors des cours de culture nationale..... | 235 |
| Graphique 32 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des cartes, des affiches posters et des frises lors de leurs cours de culture nationale. | 236 |
| Graphique 33 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à travers des mises en scènes ou de diapositives..... | 237 |
| Graphique 34: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la priorité accordée à l'usage du patrimoine local lors de leurs cours de culture nationale. | 238 |
| Graphique 35: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des cours sous forme de récits ou de témoignages oraux. | 239 |
| Graphique 36: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à partir des extraits de films. | 239 |
| Graphique 37: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements tirés de l'internet. | 240 |
| Graphique 38 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de leurs cours. | 241 |

| | |
|--|-----|
| Graphique 39: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'exploitation des articles de presse et des médias sociaux lors de leurs cours. | 242 |
| Graphique 40: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la référencement aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre leurs cours..... | 242 |
| Graphique 41 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale, contribuant à leur ancrer dans leurs cultures. | 243 |
| Graphique 42: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des livres adaptés à leurs cours de culture nationale. | 244 |
| Graphique 43: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres écrits en leurs langues maternelles. | 245 |
| Graphique 44: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres en rapport avec les réalités de leur environnement proche. | 246 |
| Graphique 45: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en leur langue maternelle. | 247 |
| Graphique 46: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en plusieurs langues maternelles. . | 248 |
| Graphique 47: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la traduction en leur langue maternelle, sur la demande de l'enseignant, de certaines notions de culture nationale. | 249 |
| Graphique 48 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fréquence des évaluations de la culture nationale. | 250 |
| Graphique 49: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la pertinence des contenus en rapport avec leur compréhension de la culture nationale. | 251 |
| Graphique 50: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré de suivi en culture nationale. | 252 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-------|
| LISTE DES FIGURES..... | xviii |
| Figure 1 : les niveaux de culture (SRNKA, 2004)..... | 50 |
| Figure 2 : La toile d'araignée du curriculum [van den Akker, 2003]..... | 89 |
| Figure 3 : Guide d'entretien de l'enquête | 189 |
| Figure 4 : Démarche générale d'analyse qualitative..... | 203 |
| Figure 5 : Composantes de l'analyse des données : modèle interactif | 254 |



INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les contenus curriculaires sont toujours d'actualité, au vu des résultats observés à la fin du processus éducatif. En effet, notre système éducatif produit de plus en plus des chômeurs, des illustres illettrés en leurs langues nationales et ignorants de soi-même, des étrangers dans leurs propres cultures... et qui ne rêvent plus que d'un eldorado occidental à atteindre à tous les prix. Notre identité culturelle est mise à mal par des antécédents du colonialisme et du néocolonialisme, et actuellement, par la mondialisation qui érige en normes universelles, les valeurs de la société occidentale. L'identité culturelle est ce par quoi se reconnaît une communauté humaine (sociale, politique, régionale, nationale, ethnique...) en termes de valeurs, de pensées et d'engagement, de langue et de lieu de vie, de pratiques, de traditions et de croyances, de vécu en commun et de mémoire historique. La culture est porteuse de sens, d'identité et de valeurs ; elle sert de vecteur de démocratie, d'enracinement, de dialogue interculturel et de cohésion sociale. La culture participe également au développement des autres domaines de la vie en société et favorise la créativité et l'innovation.

Nous devons bâtir nous-mêmes nos propres valeurs, établir nos normes, si nous voulons aspirer au bien-être, à l'indépendance et au développement. Jacqueline Marie-Thérèse Ki-Zerbo relève si pertinemment que : « Si vous ne bâtissez pas sur vos propres valeurs culturelles, votre savoir-faire et votre spécificité en tant que peuple, alors votre développement ne sera pas durable. Ne perdez jamais à l'esprit, l'intellectuel. Ce n'est pas le diplômé ; l'intellectuel c'est l'homme intelligent qui étudie autour de lui et qui tire des réponses concrètes de sa communauté et de sa nation. » Dans la même optique, Cheikh Anta Diop(1986) précise bien qu' « Il faut savoir que l'adversaire vous tue intellectuellement, il vous tue moralement, avant de vous tuer physiquement. Mais, c'est de cette manière que l'on a supprimé des groupes entiers. On vous nie en tant qu'être moral, on vous nie en tant qu'être culturel. On ferme les yeux, on ne voit plus les évidences. On compte sur votre complexe, sur votre aliénation, sur le conditionnement, sur les réflexes de subordination et sur tant de facteurs de ce genre. Et si nous ne savons pas nous émanciper d'une telle situation par nos propres moyens, il n'y a pas de solution... on mène contre nous le combat le plus violent, plus violent même que celui qui a conduit à la disparition de certaines espèces. Et il faut justement que votre sagacité intellectuelle aille jusque-là. » Il est donc évident que, celui qui veut assassiner un peuple détruira son âme, profanera ses croyances, ses religions, niera sa culture et son histoire.

Nous devons nous réapproprier l'École, l'endogéniser à la fois sur le plan des contenus et des programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques et viser la formation des hommes capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. Pour y parvenir, nous devons nous affranchir définitivement des suggestions des anciennes métropoles européennes. Comme l'ont réitéré les Chefs d'États lors du Sommet Russie-Afrique du 23 au 24 Octobre 2019 à Sotchi en Russie, sous le thème « La souveraineté et la culture, moteurs du développement du continent Africain » : « l'affranchissement culturel précède la souveraineté, qui elle-même précède le développement. » Ils sont tous unanimes que, tant que nos politiques éducatives, culturelles, économiques, monétaires seront définies ailleurs, nous ne pourrons aspirer à aucun développement. Cheikh Anta Diop(1986) persiste également qu'« Aujourd'hui chaque peuple armé de son identité culturelle retrouvée ou renforcée arrive au seuil de l'ère post industrielle.»

L'École est une institution qui promeut fortement des modes de conduite appropriés, valorise les adéquations et sanctionne les infractions. Le système des valeurs qu'elle véhicule fait partie d'une culture de communication à la fois émergente à travers les pratiques et structurant ces pratiques. On peut en effet concevoir que l'école propose, pour reprendre la terminologie de Cole (1994), des schémas culturels comme médiateurs. Pour l'élève, la connaissance des règles du jeu et des préférences du professeur constitue une ressource précieuse l'aidant à accomplir dûment les tâches en classe. Pour le professeur, la connaissance des difficultés, des peurs et des motivations des élèves fonctionne comme un repère semblable. La source qui alimente ces connaissances est l'expérience communicative des deux parties, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution où elles se rencontrent. C'est en cela que réside la nature socio-culturelle de nos activités en général, et des processus de médiation en particulier, qui ne peut être réduite à une interactivité abstraite.

Des études scientifiques ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'environnement socioculturel des apprenants et leurs performances scolaires. En d'autres termes, le processus d'apprentissage, même en milieu scolaire, est significativement influencé par les pratiques, les us et coutumes, les systèmes de représentation du milieu de vie de l'apprenant. À ce sujet, les thèses culturalistes de l'éducation sont éloquentes. Lesdites thèses stipulent que dans toute communauté, l'éducation est avant tout une transmission culturelle et par conséquent, on ne saurait parler de l'éducation en dehors de la culture (Durkheim, 1922 ; Clause, 1968 ; Forquin, 1996 ; Mvesso, 1998 ; Ntebe, 2006...) et que tout processus

d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (Super et Harkness, 1986).

Le curriculum est le produit social, culturel et politique d'une société donnée (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001). De ce fait, les écoles sont orientées par des politiques culturelles en tenant compte des individus, membres de communautés primaires et attachés à des traditions culturelles. Les programmes scolaires doivent être conçus en tenant compte des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique afin de former le type d'homme adéquat et opérationnel aux défis divers de la société. Touraine (1984 :14) épouse cette vision en relevant que : « ... la vie sociale, la connaissance du système et la compréhension des acteurs se correspondent parfaitement. Les rôles, les sentiments des acteurs y sont définis en termes proprement sociaux et même politiques ou pour mieux dire, républicains. L'acteur social y est avant tout un citoyen, son développement personnel est inséparable du progrès social. La liberté de l'individu et sa participation à la vie collective apparaissent indissociables ».

L'enracinement du jeune dans sa culture exige un important engagement cognitif. En effet, pour réduire la dissonance cognitive (état de tension désagréable) due aux chocs des cultures, il faut une prise de conscience indispensable à la décentration et à l'acceptation des différences. Le milieu scolaire constitue un cadre idéal à l'atteinte de cet objectif car les apprenants perçoivent la classe comme plus coopérative et ressentent plus de support personnel de la part de l'enseignant et des pairs (Mitchell et al., 2002). La controverse favorise également des stratégies de résolution de conflits constructives (valorisation des autres intervenants, recherche de solutions bénéfiques pour tous). De plus, la controverse améliore l'apprentissage, en stimulant une élaboration de haut niveau (Smith et al., 1984) et la compréhension de l'ensemble des positions (Smith et al., 1981). Ainsi, la controverse renforce la curiosité et cette dernière stimule la compréhension du contenu étudié (Mitchell et al., 2002). La dissonance cognitive résultant de l'état d'aliénation culturelle est parfois si élevée qu'il faille être un enseignant expérimenté pour l'atténuer. Malcom X décrit cette attitude en ces termes : « Vous devez faire très attention en présentant la vérité à l'homme noir qui n'a jamais entendu avant la vérité à son sujet. Le frère noir a le cerveau tellement lavé qu'il pourrait rejeter la vérité quand il l'entend la première fois. Vous devez en parler un peu à chaque fois et attendre, le temps que ce soit digéré, avant de passer à l'étape d'après. »

Aucune nation ne s'est développée en éradiquant sa ou ses propres langues et en ingurgitant la langue d'un autre peuple sans s'enliser sous la domination durable de celle-ci. Aucune nation ne s'est développée en coupant le cordon ombilical avec son propre héritage intellectuel et spirituel, en décrétant qu'aucun héritage propre, surtout scientifique, ne serait palpable et que brusquement, tout devait venir de l'extérieur, du peuple dominateur, et articulé dans la langue et le lit de pensée de ce peuple étranger. Comment veut-on faire avaler à l'Afrique et aux Africains du 21^è siècle une couleuvre aussi mortelle ?

Dans toute la chaîne du système éducatif, de l'École primaire à l'Université, le contrôle et l'orientation de notre intelligence et de notre spiritualité ne sied pas toujours à notre environnement. Depuis, nous aurons parallèlement à l'évangélisation, l'école occidentale assurée par les missions et par l'État colonial ou postcolonial. Le contenu des enseignements, la méthodologie et l'évaluation des leçons assimilées restent essentiellement importés, extravertis et étrangers à notre environnement, à notre histoire politique, à notre droit, à notre philosophie, à notre culture et à nos prouesses scientifiques accumulées au fil des millénaires. Il en est de même d'une église chrétienne qui ne s'éloigne pas de l'interprétation eurocentrique du message biblique et qui rejette avec une extrême violence les acquis de la spiritualité africaine non conforme aux visions occidentales.

Dans les universités de la plupart des pays africains, l'héritage scientifique millénaire des peuples africains est occulté, son accès est même interdit par la réglementation, il devient inexistant pour l'apprenant qui en déduira implicitement que le Blanc est seul maître de la science et qu'on ne peut exceller qu'en devenant son brillant élève. Les lauréats africains de ces universités, sans le vouloir et sans le savoir, deviennent les instruments privilégiés de la perpétration de la domination étrangère, chez eux, ils deviennent sans le vouloir et sans le savoir, une cinquième colonne bien structurée qui monopolisera le pouvoir politique, administratif, financier et militaire dans leur propre pays pour le mettre résolument au service de l'étranger. Une promotion ne deviendra possible que dans la logique de cette perspective (Kum'a Ndumbe 3, 2000).

Ces universités africaines ne peuvent alors produire que la reproduction du modèle destiné à l'aliénation durable des peuples africains, même si de temps en temps, des sursauts obligent à passer une légère couche d'africanité dans telle ou telle discipline, comme dans le cas de « langues et cultures nationales » introduite dans les nouveaux curricula 2018 de l'Éducation de Base au Cameroun. Dans quelle discipline scientifique de nos universités

camerounaises l'héritage scientifique africain rassemblé depuis des millénaires ou du moins depuis des siècles serait-il devenu l'objet, je ne dirais pas central, mais substantiel de l'enseignement et de la formation ? Voilà où nous en sommes aujourd'hui. Il faut le reconnaître avec humilité. Cela dit, la recherche scientifique d'aujourd'hui et des prochaines décennies ont l'obligation de collecter, de rassembler et de réhabiliter l'héritage scientifique africain dans toutes les disciplines, et le politique a le devoir d'encourager, d'encadrer, de financer cette réhabilitation et d'ouvrir les portes des écoles et universités à cet héritage. Ce ne sera pas seulement un bien pour les Africains et pour le développement de l'Afrique. Les étudiants et chercheurs des pays aujourd'hui donateurs afflueront parce qu'ils pourront enfin s'abreuver aux sources scientifiques modernes véritablement africaines. Nous aurons cessé de produire de mauvaises copies des discours scientifiques des autres, nous serons enfin devenus des créateurs de la science dans le monde de la technologie et de la pensée mondialisées.

Dans les universités européennes, un étudiant français ; par exemple, qui est inscrit en licence d'allemand parle, écrit, maîtrise sa langue française depuis le jardin d'enfant. Il pense dans sa langue, construit son argumentation dans la logique de la langue française, il rêve en français et a une vision du monde bien française. L'allemand qu'il apprend depuis le lycée est une ouverture, un enrichissement qui viendront s'implanter sur ses acquis constitués de son monde scientifique français, il pourra en faire son métier et pourra naviguer entre le monde scientifique allemand et le monde scientifique français, il pourra servir d'intermédiaire ou de pont. L'étudiant japonais qui fait des études d'allemand ne maîtrise pas seulement parfaitement sa langue japonaise, il maîtrise l'histoire du Japon, la littérature japonaise, le mode de pensée et la logique japonaise, il est profondément intégré dans sa culture, dans son univers religieux japonais, dans sa vision du monde japonaise.

L'étudiant camerounais qui fait sa licence en français, en anglais, en allemand, en espagnol ou en italien est dans l'écrasante majorité des cas un illustre illettré et ignorant dans sa propre langue camerounaise. Quand vous lui poserez la question : « quelle langue parlez-vous ? » Il vous répondra souverainement : « français, anglais, allemand ou espagnol/italien », selon les disciplines. Quand vous insisterez en disant : « Est-ce tout ? » Il dira « oui ». Quand vous ajouterez, « vous n'avez pas de langue maternelle ? », il s'exclamera alors : « Ah, mon patois ! Je parle un peu ». Dans la plupart des cas, il peut à peine tenir une bonne conversation, un raisonnement dans sa langue, il ne sait pas l'écrire et ne peut rédiger ni une lettre, ni un poème dans sa propre langue. Cet illustré illettré et ignorant de son propre héritage linguistique est cependant appelé à passer maître dans la langue, la littérature, la

pensée et le monde de l'Européen ou de l'Américain. Il n'a été instruit ni dans la langue, ni dans la pensée, ni dans la littérature, ni dans le monde qui sont censés être les siens. Cet illustre illettré et ignorant de soi-même intériorisera essentiellement des valeurs et repères européens, il s'intégrera dans la pensée et la logique des autres, et appliquera à ses futurs élèves des écoles primaires, des lycées et collèges ou à ses étudiants les mêmes méthodes occidentales, il transmettra la même logique de hiérarchisation scientifique et de domination, peut-être sans le savoir, sans le vouloir. Nous produisons ainsi dans nos universités des étudiants de langue maîtres dans les langues et la pensée des Européens, mais dangereusement ignorants de leurs propres langues et de la pensée de leur propre peuple. C'est terrible comme système de reproduction de la domination étrangère, c'est injustifiable pour les impôts du contribuable camerounais qui financent ce genre de cycle d'études, c'est inacceptable et contraire à toute rentabilité pour le développement d'un pays comme le Cameroun (Kum'a Ndumbe 3, 2004). Ces étudiants obtiendront ainsi leurs licences, masters ou doctorats en demeurant profondément ignorants de leur propre langue et littérature, donc de leur propre héritage scientifique dans les domaines qui les concernent. Comment voulez-vous qu'un cadre ainsi structuré soit appelé à résoudre les problèmes qui interpellent son pays, le Cameroun ? Comment voulez-vous qu'un illustre illettré et ignorant de soi-même prétende un jour conduire avec succès les destinées de la nation comme Président de la République, ministre, directeur général, chef de service, chef de bureau ou simple cadre ? Le développement du sous-développement et de la dépendance vis-à-vis de l'ancienne puissance coloniale va ainsi demeurer structurelle, et ce grâce au système éducatif censé sortir le pays du sous-développement par la formation de cadres !

Face à cette profonde aliénation culturelle qui perdure, l'espoir est encore permis. L'exemple du Japon est édifiant. Ce pays n'a pas introduit l'anglais ou le français comme langue d'enseignement parce qu'il voulait exceller en technique et technologie moderne. Il a conservé sa langue, mais traduit énormément des langues étrangères en japonais, resté langue d'enseignement. Les mathématiques, les sciences exactes, la médecine, la biologie, etc. pourront être parfaitement enseignées dans les langues africaines, une fois que les outils pédagogiques auront été développés avant la traduction des ouvrages et des méthodologies étrangères. Un enfant français n'apprend pas les mathématiques de la même manière qu'un enfant allemand. Les approches et les raisonnements sont différents. Il en va de même du calcul traditionnel en Afrique, différent des approches dans les écoles utilisant les langues européennes. Il faut d'abord asseoir son système de raisonnement scientifique dans sa langue

et son mode de pensée, avant d'accéder à ceux de l'autre, c'est plus facile, c'est moins coûteux, et c'est plus rapide. Les langues africaines sont des langues scientifiques, depuis des millénaires. La valeur mathématique π (pi) a été articulée dans la langue africaine de l'égyptien pharaonique ; que les théorèmes dits de Thalès ou de Pythagore ont été formulés dans cette langue africaine avant que Thalès ou Pythagore ne viennent de la Grèce pour s'instruire auprès des savants noirs égyptiens, rentrer chez eux en Europe par la suite et diffuser ce savoir auprès des leurs. Ces théorèmes sont enseignés aujourd'hui dans nos salles de classes en Afrique comme s'il s'agissait de découvertes européennes ! La parenté linguistique de l'égyptien pharaonique a bien été établie par le savant Cheikh Anta Diop(1954) et par tant de chercheurs depuis. Les langues africaines sont donc des langues d'enseignement et de recherche scientifique depuis plus de cinq mille ans !

En tant qu'éducateur de profession, notre contribution à cette vaste ambition d'enculturation de la jeunesse camerounaise consistera en l'explication, la compréhension du phénomène d'aliénation culturelle et des suggestions aux instances compétentes pour une solution durable. Cette thèse tient son originalité du fait qu'elle se préoccupe de la résolution dudit problème à partir de la fondation du système éducatif que constitue l'éducation de base, sachant que, lorsque la fondation est minutieusement bâtie, l'édifice tiendra pour longtemps.

La présente thèse est structurée en sept chapitres répartis en deux parties dont la première en compte quatre et la deuxième trois. La première partie s'intéresse aux articulations conceptuelles et théoriques du problème.

Le premier chapitre est consacré à la problématique abordée par cette thèse. Il présente le contexte de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, la formulation des hypothèses, les objectifs de l'étude, son intérêt, la délimitation de son champ ainsi que la définition de quelques concepts clés.

Le deuxième chapitre porte d'une part sur les principales définitions de la culture proposées par la recherche et d'autre part sur les différentes approches méthodologiques dans l'étude de la culture, les dimensions culturelles et l'enracinement culturel.

Le troisième chapitre porte sur le concept de curriculum tel qu'il est décrit par la littérature et expose les contenus curriculaires de la culture nationale de l'école primaire camerounaise.

Le quatrième chapitre est réservé à l'insertion théorique de l'étude. Elle s'arrime aux théories curriculaires et les modèles d'évaluation, la théorie sociocognitive et la théorie socioculturelle.

L'approche curriculaire fait de l'école un processus de transmission de connaissances appuyées sur des variables organisées de manière complexe et centrées sur des données définissables en tant qu'input et output (Tyler, 1976). Le curriculum étant compris comme produit social, culturel et politique d'une société (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001).

L'approche cognitive place l'individu au cœur de l'analyse, se focalisant sur le processus cognitif par lequel le nouvel entrant apprend et donne du sens à son environnement, Louis (1980) ; Ostrof et Kozlowski (1992); Morrison (1993).

L'approche culturaliste stipule que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (Super et Harkness, 1986).

La seconde partie de la thèse est consacrée aux approches méthodologiques et opératoires, la présentation des résultats, l'analyse, l'interprétation et aux suggestions. Elle comporte les trois derniers chapitres.

Le cinquième chapitre traite des approches méthodologiques et opératoires. La première section de ce chapitre nous permet de revenir sur les fondements épistémologiques qui soutendent et guident cette recherche (V.1.). La deuxième section traite des hypothèses de la recherche (V.2.). Nous nous attelons ensuite à l'opérationnalisation des facteurs, variables et modalités (V.3.). La présentation du site de la recherche qu'est la région de l'Ouest Cameroun (V.5.) précède la présentation de la population de l'étude, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude (V.4.). Situés au confluent des approches quantitative et qualitative, nous montrons dans une sixième section comment ces principes épistémologiques ont été rendus opératoires au niveau de la méthodologie déployée dans le cadre du recueil de données (enquêtes par questionnaires et par entretiens semi-directifs) (V.6.). Cela nous permet également d'aborder précisément les procédures et les outils mobilisés dans le cadre de nos analyses (V.8.). La septième section précise quant à elle les caractéristiques de notre terrain d'enquête (des Écoles publiques, des comités de langues nationales et de la culture de la région de l'Ouest) et de la population de référence mobilisée (V.7.).

Le sixième chapitre est réservé quant à lui à la présentation des résultats de l'enquête qui s'est faite en deux phases. Les données de la première phase de l'enquête ont été collectées auprès d'un échantillon de 800 élèves des classes de CM2, échantillonnés dans les huit Départements de la Région de l'Ouest-Cameroun, à l'aide d'un questionnaire construit à partir de 51 items. La seconde phase est qualitative et porte sur 30 personnes ressources, des six comités de langues et cultures nationales de la région de l'Ouest-Cameroun, interviewés.

Le septième et dernier chapitre porte sur l'analyse, l'interprétation des résultats et les suggestions. Les quatre hypothèses de recherche sont vérifiées à l'aide d'outils de la statistique inférentielle, notamment le khi-carré. Ensuite nous procédons à l'interprétation des résultats ainsi analysés, puis à la lumière desdits résultats, nous suggérons des pistes de solution pour résoudre durablement la question de la profonde aliénation culturelle de la jeunesse camerounaise. Les perspectives de recherche qu'ouvre cette thèse sont mentionnées à la conclusion.

PREMIÈRE PARTIE : *Articulations conceptuelles et théoriques de l'étude*



CHAPITRE I: *Problématique de l'étude*

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

I.1. Contexte de l'Étude

Les aspects quantitatifs et qualitatifs sont des facteurs déterminants d'un système éducatif. Aucun de ces aspects ne devrait avoir de la primauté sur l'autre. Depuis des années post-indépendance le budget de l'éducation n'a cessé de croître, mais ceci au détriment des contenus et de la qualité de l'enseignement. Maingari (1997) relève à cet effet que : « Tous les gouvernements qui se sont succédés au Cameroun ont fait de l'éducation une priorité absolue. Cela est beaucoup plus remarquable encore depuis les années 80. En effet, entre 84 et 94, le Cameroun a construit deux fois plus d'écoles que pendant toute la période antérieure. Ceci nous semble un signe fondamental d'intérêt. » Cependant le gouvernement ne s'intéresse qu'à l'aspect quantitatif de l'éducation « au point de ramener l'essentiel de la politique de l'éducation à la massification de la scolarisation et à la multiplication des bâtiments, des lycées et des collèges. Ces aspects quantitatifs restent de toute évidence nécessaires mais ils ne sauraient à eux seuls indiquer la pertinence d'une politique éducative. Augmenter dans la mesure des possibilités budgétaires les moyens sans changer les fins, construire de nombreux établissements scolaires et universitaires à même d'absorber le flot montant de la jeunesse sans réviser les contenus pour une meilleure auto-emploi des formés, est une grave méprise de la mission de la formation. »

Aux bouleversements actuels de la société correspond aussi une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la contextualisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leurs univers de production. L'adaptation de l'enseignement aux réalités de l'environnement de l'apprenant est un important facteur d'intégration sociale. Dans la même optique, Tsafak (1989, 30) incluant de fait le bien-être social dans les objectifs de l'éducation écrit : « Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux-être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et ses programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emplois. »

À l'aube des indépendances en Afrique, nos jeunes États encore fébriles se trouvent dans l'impasse du fait des Accords de Coopération (Journal de l'Afrique n°28, janvier 2017) signés avec la métropole. Cette métropole devait déterminer les choix politiques, économiques, éducatifs et socioculturels dans lesquels les peuples Africains ne se reconnaîtraient pas. La tentative de secouer le joug colonial n'a réussi que partiellement, les structures de dépendance et de domination sont restées très efficaces et contraignent les Africains à évoluer dans des systèmes qui ne leur sied pas. Le système scolaire installé contribue plus à déraciner l'Africain de son socle culturel, le mal est si profond que COOVI Gomez estime que « Les établissements scolaires sont des appareils idéologiques d'États où on a institué en règle la falsification de l'histoire de l'humanité. » Kum'a Ndumbe 3 (2005) relève que, l'une des missions principales de l'école a été le combat sans merci de l'héritage culturel, spirituel et religieux du Camerounais. Les églises ont utilisé dans le contexte de ce combat la satanisation de toute spiritualité et religiosité africaines. Le salut, lui aussi, ne pouvait venir que d'une religion importée, dans ce cas le christianisme, gérée dans et par la culture et la spiritualité du nouveau maître, le colonisateur. Il fallait dans cette éducation et évangélisation extraverties que le Camerounais éprouve non seulement de la honte, mais aussi une réprobation active de tout ce qui pourrait rappeler une spiritualité ou religiosité africaines. Son salut ne saurait venir que du Dieu adoré par le maître blanc, Jésus christ. Le nouveau converti camerounais assimilera petit à petit que Dieu lui-même est blanc, et que le diable est noir, que le Blanc est bon, mais que le Noir est méchant. Cette diabolisation de soi-même et de son propre monde ont conduit à une dévalorisation de soi-même. Or un être qui ne croit pas en lui-même, une société qui vit du complexe d'infériorité vis-à-vis des autres n'est capable ni de développement économique, ni de développement technique et technologique, ni de développement tout court.

Sous un discours de dialogue de culture, l'Europe a instauré le monologue de culture à sens unique. Sous le label de dialogue des cultures, les pays européens mettront en place dans les pays africains indépendants un système de monologue culturel, d'extraversion culturelle et spirituelle et d'imposition de structures de domination culturelle sur le sol africain. Les écoles, lycées et universités seront des structures d'enseignement mal copiées en Europe, sans rapport réel avec l'environnement africain. La langue, véhicule de la pensée, sera systématiquement une langue européenne, donc étrangère aux réalités de l'environnement dans lequel se meut l'apprenant. Sous le prétexte de l'ouverture à l'universel par la langue et les méthodes d'enseignement européennes, l'élève, l'étudiant et le chercheur africain est orienté vers les

questions que se pose l'Europe ou l'Amérique pour sa propre survie et pour sa domination sur les autres peuples. Avec les publications et livres essentiellement importés de l'Europe, l'école devient comme un corps étranger aux problèmes urgents qui se posent au pays. Même les centres culturels seront essentiellement des centres culturels européens, voire américains, et on cherchera en vain les centres culturels des pays en question sur leur propre territoire. Les églises vont pousser comme des champignons, mais seront essentiellement d'obédience étrangère, contrôlées au sommet par des Européens ou Américains, et récemment par certains Asiatiques. Cela se vérifiera aussi au niveau des grandes fraternités comme la Rose Croix ou la Franc Maçonnerie dont les loges contrôlent jalousement les sphères de décisions africaines et sélectionnent les Africains qui sont autorisés à diriger les affaires africaines. (Kum'a Ndumbe 3, 2009)

Le colonialisme nous a amené à douter de nous-mêmes, à telle enseigne que l'Africain est devenu antinomique, dans le subconscient, avec la notion de civilisation. CHEIKH ANTA DIOP (1986) relevant le drame de l'élite noire Africaine écrit : « Le système éducatif Africain forme des intellectuels qui ne font que réciter et, qui sont vidés de leur substance culturelle. » Notre culture est relayée au rang de folklore, le conditionnement psychologique de l'Africain est tel que nous avons même honte de nos propres langues que nous dévaluons en les qualifiant de dialectes, en les excluant de nos écoles, et que certains vont jusqu'à interdire l'utilisation de ces langues à leurs enfants. Nous envoyons nos enfants dans des écoles où ils n'apprennent rien de notre culture, où ils s'instruisent pour devenir des étrangers dans leur propre environnement qu'ils ne sauront par conséquent maîtriser. Dans nos églises, nous adorons Dieu sous une forme et une interprétation qui nous demandent de nous renier d'abord comme Africains. De renier tout ce que nos ancêtres ont pu édifier comme glorification du Tout-puissant au risque de servir le diable, le salut pour lui-même, par une négation de tout son héritage et de sa vision du monde. Étrangement, les religions révélées ont fait de l'Afrique un véritable champ de bataille à coup d'injections financières venant des métropoles de ces religions, et l'Africain que l'ensemble du système contribue à infantiliser, l'Africain qui a faim, qui croupit dans la misère devient un fervent adhérent, il devient un fanatique de sa propre négation, il embarrasse même souvent son propre bailleur de fonds religieux dans sa ferveur anti-africaine. (Kum'a Ndumbe 3, 2000) Une guerre des religions, surtout entre chrétiens de différentes confessions, entre musulmans de différentes obédiences, entre chrétiens et musulmans se déroule un peu partout en Afrique. Dans certains pays, on compte déjà des centaines de morts. Il faudra y ajouter les futures victimes des conflits qui

s'annoncent entre croyances africaines et religions importées. Une guerre des langues étrangères, comme celle du NOSO au Cameroun, qui depuis 2017 a déjà fait des milliers de morts et de réfugiés, alors que les Camerounais ne sont ni des français, ni des anglais.

Quant à l'école coloniale, le contenu des enseignements, la méthodologie et le contrôle des connaissances assimilées restent essentiellement importés, extravertis et étrangers à notre environnement, à notre histoire politique, à notre droit, à notre philosophie, à notre culture et à nos prouesses scientifiques accumulées au fil des millénaires. L'introduction de l'école aura cette fonction principale: former de simples travailleurs au départ, puis des travailleurs qualifiés, et des cadres moyens pour l'économie coloniale. La place du colonisé sur le marché du travail est celle d'un exécutant.

C'est surtout après les indépendances que l'école héritée de notre extraversion aura pour fonction la formation de cadres supérieurs capables de faire fonctionner le système de l'économie postcoloniale, mais résolument extravertie. La nouvelle école européenne n'aura donc pas pour but de permettre aux Camerounais l'accès à une connaissance propre, basée sur les acquis scientifiques de son environnement, pour qu'il développe son pays en dehors de l'économie restructurée par la métropole. Le genre de connaissances acquises par le Camerounais dans cette école servira à faire fonctionner la machine de l'extraversion économique et à consolider la dépendance économique vis à vis de l'extérieur. Au fil des ans, la majorité de ceux qui passeront par cette école inadaptée à un développement centré en premier sur la satisfaction des besoins des citoyens seront eux-mêmes rejetés du système de l'économie formelle extravertie. « Même avec des diplômes, ils se retrouveront petit à petit dans l'économie informelle. »(Maingari, 1997). Pour ceux des diplômés camerounais qui seront utilisés dans le système formel, le rôle essentiel qui va leur incomber sera celui de la promotion, de la vente des produits manufacturés à la métropole ou dans un autre pays industrialisé du nord, et celui de la maintenance surtout d'ingénierie de ces produits, dans le meilleur des cas sa reproduction sur place en cas de délocalisation des entreprises du nord vers l'Afrique. « Notre structure économique actuelle ne prévoit pas vraiment que nos diplômés créent de leur propre génie les différents produits dont notre communauté aurait besoin pour satisfaire l'essentiel de ses propres besoins et se positionner avec originalité sur le marché mondial des biens et services. » (Kum'a Ndumbe 3, 2009)

« Le français et l'anglais sont des langues européennes, sans aucun rapport avec la culture, la philosophie, les religions, la vision du monde ou le système de pensée propre aux

peuples d'Afrique noire. Le français et l'anglais au Cameroun sont des langues d'importation, de domination, de contrôle policier à différents niveaux de la vie administrative et quotidienne des Camerounais. » (Kum'a Ndumbe 3, 2006). Au Cameroun et en Afrique noire, ces langues ne sont pas des langues de dialogue et d'ouverture au monde, elles tendent à vider le Camerounais et le Noir Africain de sa culture et de sa personnalité propres pour faire de lui un être glorifiant avec acharnement sa propre aliénation et ne jurant plus que par les bienfaits de ce qui vient d'ailleurs, de l'extérieur, surtout de l'Europe et des États-Unis d'Amérique. Le français et l'anglais doivent cesser d'être des langues d'aliénation et de domination pour devenir des langues d'ouverture et de dialogue pour les Camerounais et les Africains.

Au Cameroun, nous évoluons aujourd'hui en français et en anglais, tout naturellement, nous avons élevé ces langues en langues officielles, statut dont ne jouissent pas nos propres langues camerounaises, celles-ci devant se contenter de la terminologie « langues nationales », délaissées à elles-mêmes, sans aucune politique d'encadrement, d'encouragement ou de promotion. Nos politiques culturelles et d'éducation nationale ont déclassé nos langues africaines en langues de folklore, en langues de musées, en langues inférieures, en dialectes dont une personne instruite et civilisée devrait avoir honte ou tout juste savoir prononcer quelques phrases pour gagner la confiance de ses compatriotes à des fins de sympathie en vue d'une promotion personnelle auprès de ceux qui nous contrôlent de l'extérieur ou de ceux qui nous gouvernent sous mandat d'autrui.

Dans le contexte mondial de la diversité linguistique, Kum'a Ndumbe 3 (2006) précise bien que le Cameroun est en bonne compagnie et occupe une place très respectable. On parle plus de langues au Cameroun (279) que dans toute l'Europe réunie qui ne compte que 222 langues. Au lieu d'être fier de cet héritage culturel, on a réussi plutôt à nous inoculer un sentiment de honte et d'infériorité. Nous oublions très vite que même en France, on ne parle pas que le français, mais 25 langues différentes dont le breton, le corse, l'alsacien, etc. et que même au Royaume Uni, 12 langues sont parlées par les 58,2 millions de Britanniques. Il faut donc cesser de croire à l'homogénéité linguistique.

La question de la diversité linguistique est devenue de grande actualité aujourd'hui que l'Europe cherche l'extension de son union et que personne ne voudrait abandonner sa langue maternelle au profit de l'anglais, du français, de l'espagnol, de l'allemand, du russe ou du portugais, langues majoritaires ou de forte expansion économique. Les Européens ont plutôt créé un Centre européen pour les langues vivantes à Graz, en Autriche, un des rares

pays presque monolingue pour gérer le dialogue entre les 222 langues d'Europe. Pendant que les autres Européens eux-mêmes refusent l'anglais, le français ou l'espagnol etc. comme langue primaire d'enseignement ou langue officielle, on fait croire aux pays africains que les langues coloniales sont les mieux appropriées pour unifier leurs pays et pour consolider la construction nationale, que l'utilisation de leur diversité linguistique serait le nid de la division et de l'ethnicité meurtrière.

Pourtant de nombreux chercheurs (CHEIKH Anta Diop(1954), KUM'A DOUMBE 3(2006), Hotou et Fozing (2016)...) soutiennent que le refus d'utilisation de la langue maternelle comme langue principale d'enseignement surtout les premières années de scolarisation est l'un des facteurs essentiels de l'échec scolaire au Cameroun et en Afrique. Les échecs retentissants des programmes de développement sont souvent aussi liés à la négligence des langues de communication des acteurs de ce développement que sont les simples citoyens.

En prenant le Burkina Faso comme exemple, - (par référence aux travaux de Paul Taryam Ilboudo, dont entre autres : L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso, Ouagadougou, 2002 ; Amélioration des rendements scolaires et bilinguismes, Koudougou, 2003) - pays qui compte seulement 59 langues différentes, on obtient des résultats édifiants quant à l'absurdité de l'imposition de la langue coloniale comme langue unique d'enseignement. En effet, des expériences au Burkina Faso sur l'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (ALFAA) montrent clairement qu'en utilisant les langues nationales majeures comme le mooré, le dioula, le fulfulde ou le lyélé à la place du français pendant les quatre premières années de la scolarisation, on obtient des résultats spectaculaires. Quand les enfants burkinabés arrivent à l'école le premier jour de leur vie, 10 à 15 % seulement parlent le français. Quand l'enfant est scolarisé dans sa langue maternelle, au lieu de mettre six ans minimum pour se présenter au CEP en français, il le fait en quatre ans (il aura appris le français en deux ans et demi) avec un taux de succès de 52,83% et un taux record de 75,47% en cinq ans. Son camarade de l'école classique qui subit le français dès le premier jour comme langue d'enseignement aura besoin d'au moins six à sept ans pour obtenir un succès de 42% au même CEP. Donc, quatre à cinq ans contre six à sept ans, soit une économie de deux ans de scolarité avec des résultats de 75,47% contre 42%. Dans les écoles classiques avec l'imposition du français comme langue d'enseignement, sur 1000 élèves qui entrent au CP1, seulement 205 arrivent au CM2 en 6 années – donc sans redoubler dans ce système- et il

faudra attendre huit ans pour que 599 élèves arrivent en cette classe de fin d'études primaires. La durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle est de 12,2 années-élèves contre normalement 6. Par contre, selon les mêmes études de l'ADEA, la méthode ALFAA basée sur l'alphabétisation en langue nationale permet au Burkina Faso à des adultes maîtrisant leur langue africaine à l'oral et à l'écrit d'acquérir le niveau du CEP en 150 jours de formation seulement. Que dira encore notre élite formée en français et en anglais uniquement et qui par-là détient et monopolise les postes au pouvoir face à ces résultats édifiants ?

Au Cameroun, le Professeur Maurice Tadadjeu (1985) milite avec ses collègues depuis 1985 pour l'introduction d'un trilinguisme fonctionnel dans notre système éducatif. Il s'agit d'avoir une langue maternelle comme première langue d'enseignement, acquérir une deuxième langue camerounaise par la suite et après être introduit dans une langue européenne, le français ou l'anglais, compte tenu de l'héritage colonial spécifique au Cameroun. Le parcours scolaire serait raccourci, le rendement plus élevé. Mais tous ses travaux restent au niveau expérimental, la volonté politique faisant défaut.

L'argument de la nécessité d'une seule langue d'enseignement à l'école ne tient pas. La tradition africaine est essentiellement plurilingue. Nos États avant l'irruption du colonialisme étaient structurés en Etats - Multinations. Et le multilinguisme s'érigait en culture, même au Cameroun avant les indépendances. Kum'a Ndumbe 3 (2004) insiste bien sur le fait que « des Bamiléké parlaient aisément duala, des Duala parlaient ewondo ou fulfulde, sans réticences majeures. Avec les dictatures néocoloniales après les indépendances où le Chef de l'Etat devait absolument satisfaire les attentes de ses maîtres extérieurs, il a fallu diviser à l'intérieur pour mieux régner, créer des microcosmes qui opposent les uns aux autres, qui s'excluent mutuellement, et faire apparaître ainsi le français ou l'anglais comme l'unique élément unificateur. Un enfant duala qui maîtrise parfaitement sa langue et est profondément ancré dans sa culture a dix fois plus de chance d'apprendre rapidement le fulfulde ou le fê'fê'e et d'exceller plus tard en français, en anglais et dans d'autres langues.» Grandir dans un paysage multilingue confère des atouts formidables pour apprendre rapidement d'autres langues, découvrir d'autres cultures et s'enrichir sans devoir se renier ou abandonner ses origines. Voici la voie pour le Cameroun qui a hérité d'une diversité linguistique exceptionnelle. Les langues camerounaises doivent obtenir la priorité tout au moins dans les premières années du primaire. Les langues européennes devraient être

introduites bien plus tard pour servir d'éléments d'ouverture. Cela est réalisable dans le contexte actuel, avec une volonté politique claire.

L'UNESCO a invité les gouvernements africains à utiliser les langues nationales comme premières langues d'enseignement et a même élaboré des documents pouvant nous aider à franchir le pas. Cependant, la volonté politique et les intérêts personnels de plusieurs dirigeants - qui pensent qu'en maintenant dans leur pays le système d'enseignement néocolonial, ils seront bien vus par l'ancien colonisateur et ses alliés -, empêchent l'élimination d'un système d'enseignement inadapté, déracinant et bloquant toute démocratisation du savoir et du savoir-faire dans leur pays, un système d'enseignement qui s'est avéré être un véritable frein au développement. Pourtant, même la France et la Grande Bretagne ont déjà perçu la sauvegarde de leurs intérêts à travers l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement ne serait-ce que dans les premières années de la scolarisation. En effet, les études de l'ADEA montrent que ceux qui sont scolarisés dans les langues africaines sont par la suite meilleurs en français et en anglais que ceux qui apprennent les langues coloniales dès la première année de la scolarisation. C'est pour cette raison que l'Agence de la Francophonie a commencé à soutenir les initiatives d'introduction des langues africaines dans les premières années de l'école primaire. Comme le souligne l'exemple de l'ALFAA, il s'agit bien de l'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation.

Le degré d'utilisation d'une langue dans un pays étranger reflète le baromètre du genre de relation établie entre les deux pays en question : domination structurelle, domination politique, économique, militaire ou culturelle, domination indirecte, coopération, partenariat, amitié ou animosité. L'utilisation de langues étrangères dans un pays ne relève donc nullement d'un hasard, d'une neutralité quelconque ou simplement d'un esprit d'ouverture. Au Cameroun et dans la plupart des pays africains, en excluant nos langues de nos écoles et de nos administrations, nous avons perdu nos mots et personne ne nous entendra plus.

L'utilisation et l'expansion du français à l'étranger ne sont pas d'abord une question de culture, d'ouverture d'esprit ou de dialogue, mais bel et bien une question de rapports de puissance. L'utilisation des langues française et anglaise au Cameroun est donc tout d'abord une question de relations de puissance. Tant que la France, la Grande Bretagne et les États-Unis d'Amérique revendiqueront la conduite du monde, l'Afrique demeurera un champ de bataille linguistique de prédilection. En effet, KUM'A DOUMBE 3 (2006) argumente en

précisant que « grâce à la politique de la Francophonie, il était déjà prévu dans les années quatre-vingt qu'en l'an 2000, la progression de la langue française serait de 2,5% en France, de 5,1% en Europe, mais de 26,7% en Afrique noire. » Cela supposait aussi, selon Gabriel de Broglie(1987), que si en 1980 les Français représentaient encore 36,81% de ceux qui parlaient français dans le monde, qu'en l'an 2000, ils ne représenteraient plus que 23,56%, les Africains en général par contre 66,6% et les Noirs Africains 52,32% .

Dans ces rapports de puissance, le français et l'anglais au Cameroun ne sont pas dans une relation de dialogue avec les langues et cultures camerounaises, mais en relation d'exclusivité dans la gestion de notre pensée et de notre cité. Le français et l'anglais s'imposent à l'école, dès le jardin d'enfants, en excluant systématiquement, et ce dès le premier jour de l'école, la réalité de notre diversité linguistique. On fait comme si aller à l'école signifiait essentiellement aller à l'école du Blanc, par sa langue, par ses modes de pensées, par ses inventions, par sa vision du monde. Et pour ce faire, l'enfant camerounais, en l'absence de toute proposition d'éléments de sa langue et de sa culture à l'école, intériorise petit à petit que sa langue et sa culture ne sont d'aucun atout, d'aucun apport à la civilisation de l'universel.

Faisant face aux examens et compétitions conçues et organisées dans la langue, le mode de pensée de l'étranger blanc, celui qui veut réussir doit exceller dans l'aliénation, le refus de soi, de ce qui est propre à son héritage et s'adonner corps et âme aux concepts, mécanismes et inventions venues de l'extérieur. L'école au Cameroun et dans plusieurs pays d'Afrique devient ainsi un haut lieu de violence psychique, verbale et souvent corporelle pour ceux qui ne veulent pas comprendre, qui ne voudraient pas accepter ou qui sont tout simplement incapables de franchir le seuil de l'aliénation, parce qu'encore trop ancrés et familiers avec leur monde environnant africain. Ces violences multiformes ont poussé l'Africain à se renier à tel point que Malcom X a eu raison de s'indigner en ces termes: « Ils se sont moqués de vos noms, et vous avez changé de noms. Ils se sont moqués de vos habits, et vous avez changé d'habit. Ils se sont moqués de vos cheveux, et vous avez acheté des défrisants. Ils se sont moqués de votre peau, et vous avez acheté des éclaircissants. Ils se sont moqués de vos langues, et vous avez adopté les leurs. Ils se sont moqués de vos religions, et vous avez embrassé les leurs.»

L'école dite du blanc a été inaugurée chez nous parce que le colon avait besoin d'agents servant de courroie de transmission entre lui et la population pour l'exécution de ses

ordres et la réalisation de sa politique d'exploitation coloniale. Cette école a connu une expansion après la colonisation, nous avons cassé les barrières qui nous empêchaient de former des cadres de l'enseignement supérieur, mais nous avons omis de revoir profondément les objectifs de cet enseignement, les programmes, les contenus, la méthodologie, le véhicule même de toute pensée qu'est la langue.

Le contexte étant ainsi déroulé, nous nous devons de formuler le problème de notre recherche.

I.2. Formulation du problème de la recherche

L'Afrique a de tout temps été confrontée à de multiples 'plaies' ; de l'esclavage à la mondialisation en passant par la colonisation et la néocolonisation, le tissu culturel a été profondément endommagé, entraînant ainsi le déracinement culturel de l'Africain et conférant à ce dernier une personnalité ambiguë. Le dernier de ces fléaux, la mondialisation, gagne du terrain, en imposant l'uniformisation des modes de vie, qui en fait, n'est que le modèle dominant de la culture occidentale. Face à cette menace, l'enracinement culturel des systèmes éducatifs est devenu une préoccupation mondiale.

Dès les toutes premières années des indépendances des pays d'Afrique, la conférence des États Africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis Abeba (Éthiopie) du 15 au 25 Mai 1961 faisait le constat selon lequel les possibilités d'instruction offertes aux enfants et aux Jeunes gens d'Afrique étaient loin d'être suffisantes dans la mesure où, pour l'ensemble des États africains, le taux de scolarisation ne dépassait pas 16% (UNESCO, 1962).

La quatrième conférence des ministres de l'Éducation, organisée à Lagos du 27 Janvier au 4 Février 1976, s'est penchée sur les résultats et les tendances du développement de l'Afrique entre 1968 et 1976, où on a relevé que les gouvernements africains avaient consacré d'importantes parts de leur budget à l'éducation (20 à 25%) ; dans certains cas plus de 30% (UNESCO, 1976). Ceci a permis une évolution quantitative considérable et il fallait parallèlement s'attacher à une amélioration qualitative de l'éducation. Cette dernière notion est à la base d'une remise en question fondamentale des systèmes éducatifs dans la plupart des Pays africains.

De nouvelles stratégies sont définies quant aux choix politiques de chaque Pays, comme la libération des Pays du colonialisme ou ses séquelles, notamment l'aliénation culturelle, l'élimination ou la réduction des disparités entre diverses régions, entre les groupes

sociaux, les sexes, le rapprochement de l'éducation du monde du travail, de l'environnement, de la culture et des valeurs de la communauté. La conférence des ministres reconnaissait en effet que l'école africaine souffrait de graves insuffisances héritées de la période coloniales et faisait les recommandations suivantes aux États membres :

- Réaliser de façon effective l'intégration de l'école à la vie grâce entre autres à :
- L'introduction du travail productif comme élément de la formation de l'enfant ;
- L'introduction et le développement de l'emploi des langues nationales comme véhicules de l'instruction dans les écoles et les Universités.

Vingt ans après l'adoption du plan d'Addis Abeba, le bilan n'est guère encourageant, en effet, la conférence des ministres de l'éducation, en 1982 à Harare, a relevé que rares étaient les pays qui avaient réussi à fonder une école nouvelle réellement décolonisée, et indiquait qu'il fallait développer une éducation ayant vocation de réconcilier l'Afrique avec elle-même et de rendre les systèmes éducatifs plus pertinents par rapport aux différentes dimensions du développement global.

Malgré les efforts déployés par les États africains et les réalisations considérables pour répondre à la demande sociale d'éducation, force est de constater que plus de trente ans après les indépendances (UNESCO ,1991), les problèmes d'éducation ont encore pour noms : l'insuffisance de l'offre d'éducation, l'inégale répartition territoriale entre villes et campagnes, la pénurie de ressources matérielles et financières, l'analphabétisme ambiant, l'inégalité de chances de succès en éducation , la détérioration de la qualité, la démotivation des enseignants, l'inadéquation entre programmes d'enseignement et besoins socio-économiques et culturels, la surproduction de diplômés par rapport à la capacité d' absorption du marché du travail, etc. Bref, les problèmes peuvent se résumer en deux grandes catégories : ceux liés à la démocratisation de l'éducation et ceux relevant de sa pertinence.

La démocratisation de l'éducation implique, en premier lieu, l'égalité d'accès à l'éducation dont l'offre serait généralisée à toutes les couches de la population, en second lieu, l'égalité des chances de succès dans l'éducation qui serait alors dispensée selon les modalités différenciées appropriées à l'épanouissement de tout un chacun.

Atteindre une plus grande pertinence, représente une quête permanente des systèmes éducatifs et de formation. En effet, sans réforme fondamentale, les systèmes éducatifs hérités de la colonisation ont, dans leur croissance, fait grandir également les défauts et les tares dont ils étaient porteurs dès l'origine. L'utilisation des langues nationales, la diffusion de

l'enseignement des sciences et de la technologie, les rapports entre l'éducation et le monde du travail sont autant de domaines où le divorce entre théorie et réalité met à nu les problèmes de pertinence.

Il est important pour une Afrique prospère au troisième millénaire que les Africains renouent avec leur histoire la plus profonde afin de prendre en compte leur propre réalité culturelle pour mieux projeter l'avenir. En fait, depuis les indépendances, les Africains n'ont jamais pris en compte ou alors n'ont pas compris l'apport véritable de la culture propre à un peuple dans la dynamique de développement. Nga Ndongo (2016 : 22) relève pertinemment que : « On n'a pas connaissance jusqu'ici dans l'histoire de l'humanité, d'un peuple au monde qui a pu éclore en faisant fi de ses propres bases culturelles. » comme le confirme une sagesse africaine : « Tant que les lions n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de chasse continueront à glorifier les chasseurs » (proverbe bantou)

Le Cameroun, solidaire des efforts fournis par la communauté africaine en matière d'éducation a posé des actes décisifs, entre autres, l'organisation des États Généraux de l'Éducation en Mai 1995, jetant ainsi les bases de l'enracinement culturel du système éducatifs camerounais. En 1998 les pouvoirs publics ont promulgué la loi d'orientation de l'Éducation en termes d'enracinement culturel. Par cette position révolutionnaire le Cameroun rejoint la pensée de Diop (1979) qui stipule qu'aucun peuple sérieux ne peut prétendre se développer dans la culture et la langue d'autrui. La culture devient l'autre facteur de développement indispensable à un groupe de société, un peuple. Le même auteur cité par Hotou et Fozing (2016 :116) précise bien qu'« Il devient indispensable que des Africains se penchent sur leur propre histoire et leur civilisation et étudient celles-ci pour mieux se connaître et arriver ainsi, par la véritable connaissance de leur passé, à rendre périmées, grotesques et désormais inoffensives ces armes culturelles ». Il s'agit en fait du constat que Diop fait, selon lequel les Africains sont marginalisés, chosifiés par les penseurs occidentaux, qui à travers des théories erronées essayent de montrer que les Noirs n'ont produit aucune civilisation.

Pour inverser cette tendance au sous-développement et à l'aliénation culturelle, nous pensons humblement que l'institution scolaire peut faire le contre-poids. En effet, Mbock (2009) affirme que : « Les diverses batailles engagées dans un pays se gagnent ou se perdent dans des salles de classe ». C'est ici mieux qu'ailleurs, qu'on devrait apprendre à l'enfant

l'usage rationnel du matériau local, c'est ici qu'on devrait lui apprendre par exemple, à tisser à l'aide des fibres de raphia, à préparer les mets traditionnels, à jouer au balafon et autres instruments de musique traditionnelle (Hotou et Fozing, 2016). En ce qui concerne le développement endogène et durable, l'école est le lieu le mieux indiqué pour le promouvoir (UNESCO, 2005). L'Éducation est étymologiquement, l'action de « guider hors de », c'est-à-dire développer, faire produire. Elle signifie maintenant plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles, les moyens et les résultats de cette activité de développement. L'Éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. De ce fait, un système éducatif qui se borne simplement à véhiculer les "valeurs pâles" des modèles de développement exogène ne peut pas assurer le développement durable. Nos valeurs, nos mentalités et nos personnalités résultent de notre éducation reçue tant à l'école, dans la famille que dans le milieu professionnel. Pour inverser les tendances négatives et contre productives de ces facteurs, il faut changer de modèle, de système de contenu de l'éducation, bref, il faut modifier notre logiciel mental traditionnel d'éducation. Bien plus, l'éducation a un rôle à jouer sur le plan politique surtout quand il s'agit de libérer les pays du colonialisme ou de ses séquelles, notamment l'aliénation culturelle. Elle est également considérée comme un puissant facteur de démocratisation par rapport au type d'homme qu'il s'agit de former ; un homme qui sera profondément enraciné dans les traditions culturelles d'Afrique et dans l'environnement africain, conscient de ses responsabilités politiques et civiques et de ses obligations envers sa famille, et prêt à jouer un rôle utile comme producteur et comme citoyen dans son pays et au sein de sa communauté. L'institution scolaire est une institution pour le monde en perpétuel devenir. Elle est chargée de former les cadres dont le monde moderne a besoin, et aussi de donner tout le bagage de savoirs et savoir-faire qu'on estime indispensable à un individu conscient et organisé. Dans cette même vision, Confucius nous apprend que l'homme a toujours été le produit de l'éducation. Par cette logique, il est évident que toute société peut reconstituer sa mémoire historique, se développer et émerger à travers son système éducatif.

La finalité de l'Éducation au Cameroun telle que décidée lors des États Généraux de l'Éducation tenus à Yaoundé en 1995 est « la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». Pour implémenter cette grande orientation politique, il a été introduit dans les programmes scolaires une discipline intitulée « culture Nationale ». Mais malheureusement, Hotou et

Fozing (2016 :14) relève sans complaisance que « cette discipline, censée promouvoir l'enracinement culturel des apprenants, n'est pas pris en considération comme les autres disciplines du programme par les enseignants ». Au-delà de la désaffection et du peu d'engouement manifestés par les enseignants vis-à-vis de cette discipline qui, sans doute, a une importance avérée, ce constat suscite plusieurs questions, entre autres : les contenus des programmes de la culture nationale enseignés dans le système éducatif actuel sont-ils à même d'impulser un développement endogène optimal par le biais d'un enracinement culturel conséquent ? Comment la culture nationale peut-elle contribuer à l'amélioration du rendement et de la qualité du système éducatif Camerounais ? Quel curriculum de la culture nationale pour une éducation en tant qu'investissement productif et en tant que facteur essentiel de développement ?

Notre souci majeur dans cette recherche oscillera autour du problème d'inadéquation entre les programmes scolaires et les besoins socio-économiques et culturels de la population. Le curriculum de la culture nationale actuel est-il à même de répondre aux préoccupations telles que : l'enracinement culturel des jeunes en perte de repères ; la préservation du patrimoine culturel en voie de disparition ; l'augmentation du rendement scolaire en terme d'insertion sociale et de réduction du chômage... ? Face à ces interrogations, les facteurs comme les contenus curriculaires, ont été soupçonnés comme cause du phénomène observé, compte tenu de leur importance dans le type d'homme à former. Ces préoccupations sus-énumérées ont suggéré le titre ci-après à notre étude : « contenus curriculaires de la culture nationale et enracinement culturel des apprenants de l'éducation de base au Cameroun »

I.3. Question de recherche

I.3.1. Question principale de recherche

Le problème que soulève notre étude est celui de la congruence entre la volonté affichée des pouvoirs publics d'endogéniser le système éducatif camerounais et les contenus curriculaires. Autrement dit, dans quelle mesure : « le système éducatif du Cameroun est-il en adéquation avec son environnement socioculturel ? »

I.3.2. Questions secondaires (QS)

La question principale de recherche sera opérationnalisée en quatre questions secondaires :

QS1 : « Le patrimoine culturel est-il suffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants ? »

QS2 : « Les stratégies didactiques et les processus pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale sont-ils à même d'enrayer l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire ? »

QS3 : « Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent-ils suffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture ? »

QS4 : « Les modalités de gestion du curriculum favorisent-elles la maîtrise des connaissances en culture nationale, inductrice d'un changement de comportement conséquent ? »

I.4. Formulation des hypothèses

Cette recherche comporte une hypothèse principale et quatre hypothèses opératoires ou secondaires.

I.4.1. Hypothèse principale

L'hypothèse principale de la recherche est la suivante : « il n'y a pas une adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel. »

I.4.2. Hypothèses secondaires (HS)

Les quatre hypothèses secondaires sont formulées comme suit :

HS1 : « Le patrimoine culturel n'est pas suffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants » ;

HS2 : « Les stratégies didactiques et les processus pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale n'enrayent pas suffisamment l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire » ;

HS3 : « Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture » ;

HS4 : « Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale ».

I.5. Objectif de la recherche

Notre recherche présente un objectif principal opérationnalisé en quatre objectifs secondaires :

I.5.1. Objectif principal

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier le degré d'adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel.

I.5.2. Objectif secondaires (OS)

Les objectifs secondaires sont au nombre de quatre :

OS1 : « Vérifier le degré d'intégration du patrimoine culturel dans les programmes scolaires. »

OS2 : « Vérifier la capabilité des stratégies didactiques et des processus pédagogiques à enrayer l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire. »

OS3 : « Vérifier l'efficacité des supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale à enraceriner les élèves de l'école primaire dans leur culture. »

OS4 : « Vérifier si les modalités de gestion du curriculum induisent un changement de comportement à partir de la maîtrise des connaissances en culture nationale. »

I.6. Intérêt de la recherche

Selon le dictionnaire encyclopédique Encarta, un intérêt est : « ce qui importe ou convient à l'utilité de quelqu'un ; un attrait pour quelque chose qui éveille et captive l'esprit. » Notre recherche a trois principaux intérêts : l'intérêt pédagogique ; l'intérêt scientifique et l'intérêt au plan académique.

I.6.1. Intérêt pédagogique

Cette recherche est d'un grand intérêt au plan pédagogique car les programmes scolaires doivent être conçus en tenant compte des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique afin de former le type d'homme adéquat et opérationnel face aux défis divers de la société.

I.6.2. Intérêt Scientifique

Sur le plan scientifique, ce travail se situe dans le prolongement des recherches effectuées en sciences de l'éducation dans le champ de la docimologie. A cet effet, elle fournira des connaissances supplémentaires qui permettront de mieux comprendre que l'éducation est le socle de tout développement durable.

I.6.3. Intérêt au plan académique

Cette recherche renforcera nos aptitudes à la recherche fondamentale et nous permettra d'accroître nos connaissances dans le domaine de l'éducation. Aussi, elle sanctionnera par un diplôme de Doctorat/ PhD, la fin d'un processus académique marqué d'intenses et d'enrichissantes activités tant théoriques que pratiques.

Après avoir déterminé l'intérêt de cette recherche, il est impérieux de la délimiter.

I.7. Délimitation de la recherche

Délimiter une recherche c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. La délimitation de cette recherche porte sur la définition de ses cadres thématique, temporel et géographique.

I.7.1. Délimitation thématique

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation. Elle cible un thème de la docimologie. En effet, elle consistera à évaluer les contenus du curriculum de la culture nationale. Cette orientation se situe dans le sciage des études qui situent l'éducation comme facteur essentiel de développement et d'indépendance.

I.7.2. Délimitation temporelle

Le travail va couvrir trois années académiques : 2016/2017, 2017/2018 et 2018/2019. La répartition du temps se fait ainsi qu'il suit :

A la première année 2016/2017 nous nous attèlerons à la problématique de la recherche et à la revue de la littérature.

A la deuxième année, 2017/2018, nous ferons l'enquête de terrain, l'analyse de données et la vérification des hypothèses.

A la troisième année, 2018/2019, nous interpréterons les résultats, ferons des suggestions qui s'imposent et rassemblerons les annexes.

I.7.3. Délimitation géographique

Cette recherche se déroulera au Cameroun, notamment dans la région de l'Ouest. Nous ferons notre enquête dans des établissements scolaires et des comités de langues et de cultures nationales de ladite région.

Le travail sur lequel nous allons nous étendre comporte un certain nombre de concepts clés sur lesquels il convient de faire un point d'arrêt afin de les rendre plus intelligibles non seulement en leur donnant un aperçu général mais aussi et surtout en les circonscrivant dans notre contexte.

I.8. Définition des concepts

Suivant la logique d'Emile Durkheim (1968) la première démarche d'un chercheur doit être de définir les choses qu'il traite afin qu'on sache de quoi il est question. Les concepts clés de notre recherche sont les termes suivants : culture, culture national, curriculum, contenus curriculaires, évaluation, développement, développement endogène et système éducatif.

I.8.1. Culture

En philosophie, le mot culture désigne ce qui diffère de la nature, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné. La culture a longtemps été considérée comme un trait caractéristique de l'humanité, qui la distingue des animaux.

Selon le dictionnaire Larousse, la culture est « l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : la culture africaine, culture occidentale.

Dans un groupe social, l'ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : culture bourgeoise, ouvrière »

En sociologie, la culture est définie de façon plus étroite comme « ce qui est commun à un groupe d'individus » et comme « ce qui le soude », c'est-à-dire ce qui est appris, transmis produit et créé.

Au-delà de ces trois approches, nous adopterons la définition de l'UNESCO, lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles, du 26 Juillet au 06 Août 1982, à Mexico-city.

En effet, selon cette organisation planétaire : « dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels ; matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

I.8.2. Culture nationale

Le label « nation » est appliqué à la culture pour distinguer le caractère d'une société à d'autres formes de culture. Cependant, il est important de noter que les limites culturelles entre les nations deviennent de plus en plus « floues » avec l'intégration économique

(Fukuyama, 1995), et il peut y avoir des différences culturelles importantes au sein des pays (Fukuyama, 1995 ; Locke, 1995). Nous équivalons « culture nationale » aux limites nationales du pays, en impliquant que les normes et les valeurs soient adoptées par tous les groupes ou sous-groupes ou soient cohérentes dans tous les segments de la population. La culture nationale telle que nous la considérons est un ensemble de caractéristiques communes des individus ou de l'État-nation.

I.8.3. Curriculum

Selon Barbot et Camatarri (1999) « La notion de Curriculum est apparue dans les Pays anglo-saxons sous le nom de Curriculum development et englobe tout ce qui se passe dans le cadre de relations éducatives ». En effet, le terme « curriculum » a été utilisé pour la première fois par John Dewey, philosophe américain considéré comme l'un des pionniers du vaste mouvement de l'Éducation nouvelle, en 1902 pour rendre compte de l'opposition entre un curriculum centré sur l'enfant et un curriculum centré sur les savoirs. Pour Demeuse et Strauven (2006), un curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Le curriculum ainsi conçu offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et de gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Ce concept ne se limite donc pas à la juxtaposition de matières prescrites dans un programme, ou à la notion de programme comme ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être ou de compétences à (faire) acquérir, dans le cadre d'un enseignement obligatoire.

I.8.4. Contenus curriculaires

Dans le cadre de notre travail, nous entendons par contenus Curriculaires les composantes du Curriculum. Le Curriculum, en effet, s'articule autour de dix composantes (van den Akker, 2003) dont les plus saillantes sont :

- Les apprentissages à installer ;
- Les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre ;
- Les supports didactiques ou les aides pédagogiques à destiner d'une part aux utilisateurs, d'autre part, aux apprenants (les documents dont les manuels, le matériel didactique, l'outillage...), ainsi que les directives concernant leur utilisation ;
- Les contenus-matières ou contenus-disciplinaires ;

- Les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles il convient de recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés ;
- Les modalités de gestion du curriculum (y compris, par exemple, la formation initiale et continue nécessaire à sa mise en œuvre par les formateurs).

I.8.5. Évaluation

Étymologiquement, le terme évaluation signifie « déterminer la valeur de quelque chose ». Pour Thorndike et Hagen (1961), l'évaluation « évaluée » à l'aune de la mesure consiste à introduire dans des jugements intuitifs et informels une rationalité conférée par de « bonnes techniques de mesure qui fournissent une base solide nécessaire à une saine évaluation ». Renald LEGENDRE (1995) quant à lui estime que « L'évaluation est une méthode, une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et /ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ».

Dans le contexte de cette recherche, l'évaluation, pour paraphraser François Müller, est un processus par lequel on définit, collecte et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles.

I.8.6. Développement

Selon NGA NDONGO (2016 :72), « le développement veut dire amélioration des conditions de vie et que cette amélioration comporte elle-même trois dimensions : une dimension quantitative, une dimension qualitative et une dimension compétitive. »

Le développement quantitatif se mesure en termes de réalisations chiffrées, quantifiées, dans certains secteurs d'activité. On parle de développement lorsqu'un certain nombre de réalisations sont accomplies dans un certain nombre de secteurs, à un certain niveau ou seuil. C'est ainsi qu'on distingue les pays développés des pays sous-développés, ceux-ci n'ayant pas atteint un certain score dans les domaines, par exemple du niveau du PIB par habitant, ou du faible taux d'urbanisation et d'industrialisation. Le développement se trouve ainsi assimilé à la croissance, quantitativement mesurable. Dans la même veine Walt ROSTOW (1962) théorise les étapes de la croissance ; pour lui le développement suit les cinq étapes successives suivantes :

- L'étape de la société traditionnelle ;
- La phase des conditions préalables au décollage ;
- L'étape du décollage proprement dit (take off) ;
- L'étape de la marche vers la maturité ;
- L'ère de la consommation en masse.

Dans le développement qualitatif, le facteur humain est central. L'homme est, en effet, l'alpha et l'oméga du développement, l'acteur et le bénéficiaire du développement. « Le développement d'un pays s'opère grâce à l'homme et non grâce à l'argent. L'argent, et la richesse qu'il représente, n'est pas le point de départ du développement, il en est le résultat » (Nyerere, 1968a :243). C'est dire que le degré de développement dépend de l'homme, de son être, de sa mentalité, de sa qualité en tant qu'acteur de développement. Or, ce sont ces aspects qualitatifs qui différencient et hiérarchisent les hommes et qui traduisent, d'ailleurs, leurs dispositions ou leurs capacités à opérer un développement quantitatif. On se rend compte qu'un peuple comme les chinois, par exemple, est enclin à produire du fait que le travail intense le caractérise. En effet, Kami Jefferson, dans le journal ; quotidien émergence N° 1026 du 7 Juillet 2017, à la page 3, dans la rubrique "Actu" relève que : « Dans la foulée, ce pays a su mettre en orbite sa ressource humaine, pour se façonner une classe d'hommes d'affaires et d'industriels à la compétence reconnue. La Chine est un pays pressé. Ses citoyens, dans tout ce qu'ils font, sont toujours en train de courir, mais dans une discipline impressionnante. Et si le Cameroun pouvait s'en inspirer ? Et si l'on pouvait sortir de la politique politicienne pour rêver enfin comme ce pays et réaliser de grandes choses ? Le rêve en Chine est permis. Et au Cameroun ? »

Dans sa dimension compétitive, le développement constitue une arme ou tout au moins un instrument de lutte entre les sociétés particulières nationales en lutte sans merci, les unes contre les autres. Le degré et la solidité du processus du développement (le quantitatif allié au qualitatif) fondent la situation de ces sociétés particulières, dans la société internationale, face aux autres sociétés particulières (Pierre Bourdieu, 2002). En effet, c'est le niveau de développement qui constitue la base de liberté, de libre arbitre historique et dans le cas spécifique des sociétés africaines, « les damnés de la terre », selon la terminologie de Frantz FANON (1961). De leur libération ou, comme le recommande encore le penseur antillais, de leur « révolution » (FANON, 1962), c'est-à-dire, en fait de leur renaissance (NGA NDONGO, 2016).

Dans notre recherche, nous insisteront plus sur le développement qualitatif, en fait la dimension qualitative du développement induit logiquement les dimensions quantitative et compétitive.

I.8.7. Développement endogène

Le développement endogène est une conception du développement basé sur les ressources disponibles localement, notamment les savoirs, les expériences, les cultures et le leadership local. Il prend en compte la manière dont les populations se sont organisées localement et ont appris à vivre dans leur environnement, avec l'ouverture nécessaire pour intégrer les connaissances et les pratiques extérieures. Il inclut les systèmes d'apprentissage et d'expérimentation historique générés localement, en vue de la satisfaction des besoins ressentis par les populations, et projette de construire des économies locales suffisamment ouvertes pour permettre d'y retenir l'essentiel des bénéfices.

Les groupes humains ne se contentent plus d'adopter une posture romantique d'admiration des expressions culturelles, mais ils essaient de les comprendre et de les remettre en question par le biais d'expériences et d'innovations. C'est ainsi que, pour accroître le niveau de vie des populations de manière durable, il est impératif que les acteurs comprennent les réalités locales et les besoins ressentis par les populations, entre autres de cohésion sociale.

Le développement endogène vise à rendre les populations responsables de leur destin commun, de leur insertion dans des ensembles régionaux plus étendus, et des opportunités qu'elles offrent localement aux générations futures.

I.8.8. Système éducatif

Émile Durkheim dans le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Fernand Buisson (1911), définit le système éducatif comme les « sommes de pratiques éducatives ». Dans son sens historique, le système éducatif (ou scolaire) renvoie à une mise en système, à la construction d'un système cohérent à partir de noyaux éloignés, juxtaposés, voire disjoints. Dans son acception contemporaine, il s'agit de l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative, et aussi de l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire, c'est-à-dire du déroulement général des études : cycles, filières, orientations, etc.

CHAPITRE II : *La culture, les définitions, les approches, les dimensions culturelles et l'enracinement culturel*

CHAPITRE II : LA CULTURE : LES DÉFINITIONS, LES APPROCHES, LES DIMENSIONS CULTURELLES ET L'ENRACINEMENT CULTUREL

Dans cette partie, nous présenterons les principales définitions de la culture proposées par la recherche et les différentes approches méthodologiques dans l'étude de la culture.

II.1. Définition de la « culture »

La culture est une notion extrêmement complexe à définir. Ses origines lointaines remontent dans la langue française à l'époque médiévale et renvoient au mot latin « Cultura » qui signifie le soin apporté aux champs ou au bétail, il apparaît vers la fin du 13^{ème} siècle pour désigner une parcelle de terre cultivée (Beneton, 1975 ; Cuche, 1996). Au début du 14^{ème} siècle, il ne signifiera plus un état mais une action (le fait de cultiver la terre). Puis, au milieu de ce siècle, va se former le sens figuré du mot culture qui désigne la culture d'une faculté ou le fait de travailler à la développer. Mais cette signification n'obtient guère de reconnaissance académique, puisqu'elle ne figure pas dans la plupart des dictionnaires de l'époque. C'est ainsi qu'au 18^{ème} siècle la culture au sens figuré commence à s'imposer et fait son entrée dans le dictionnaire de l'académie française (édition de 1718) et est plus souvent suivie d'un complément d'objet (culture des arts, culture des lettres, etc.). Progressivement la culture s'affranchit de ses compléments et finit par s'employer seule pour désigner la formation, l'éducation de l'esprit (état de l'esprit cultivé par l'instruction, état de l'individu qui a de la culture).

Les penseurs des Lumières (Francis Bacon (1561-1626) ; Jan Amos Kamensky (1592-1670) ; Voltaire (1734)) quant à eux, font une nette différence entre nature et culture et conçoivent la culture comme un caractère distinctif de l'espèce humaine. Cela dit, la culture est la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité (considérée comme totalité) au cours de son histoire. Le mot culture est dès lors associé aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation. La culture est alors très proche du mot « civilisation » et les philosophes des Lumières estimaient alors que les nations détentrices de la civilisation avaient le devoir de l'étendre au monde entier, indépendamment du « degré d'évolution » des populations bénéficiaires.

Dès lors, « civilisation » et « culture » appartiennent au même champ sémantique et reflètent les mêmes conceptions fondamentales mais ne sont pas pour autant équivalentes. La

culture évoque davantage les progrès individuels, pendant que la civilisation, perçue comme étant un processus d'amélioration des institutions, de la législation, de l'éducation, rappelle les progrès collectifs.

Cependant, définir le concept de « culture » semble être une chose délicate. Kroeber et Kluckohn (1952) proposent à la recherche une synthèse de 165 définitions classiques de la culture que nous aborderons dans les détails dans les paragraphes suivants.

II.1.1. Une Synthèse des définitions classiques de la culture

De nombreuses définitions tapissent la littérature sur le concept de « Culture ». Face à cette abondance et cette diversité de définitions proposées par la recherche, Kroeber et Kluckohn (1952) ont réalisé une synthèse de 165 définitions classiques de la culture dont nous avons fait une adaptation dans le tableau 1 ci-dessous. En effet ces définitions peuvent être regroupées en cinq (5) principales approches. Il s'agit notamment de l'approche descriptive, historique, psychologique, structurelle et normative. En effet, la première approche descriptive est celle qui consiste à énumérer tous les éléments qui composent la culture. Elle part de l'idée selon laquelle la culture est un « tout complet ». Parmi les chercheurs qui ont proposé une définition de la culture selon l'approche descriptive, on note ceux de Boas (1930 :43), qui postule par exemple que « la culture embrasse toutes les manifestations des habitudes sociales d'une communauté, les réactions de l'individu influencées par les habitudes du groupe dans lequel il vit, et les produits des activités humaines comme déterminées par ces habitudes. ».

Tableau 1 : synthèse des définitions de la culture adaptée de Kroeber et Kluckohn (1952)

| APPROCHE | AUTEURS | IDEE | CRITIQUE |
|---------------|---|---|--|
| DESCRIPTIVE | Tylor, 1871; Boas, 1930; Wissler, 1920. ; Dixon, 1928 ; Benedict,1929 ; Linton,1936 ; Panunzion,1939.Murray,1943; Malinowski,1944; Kluckhohn et Kelly,1945; Kroeber, 1948; Herskovits,1948; Thurnwald,1950. | La culture est un « tout complet » | Trop descriptive (Aktouf,1990 ; Bernard, 1941) |
| HISTORIQUE | Park et Burgess,1921;Sapir,1921;Winston,1933, Sutherland et Woodward,1940; Davis et Dollard,1940; Groves et Moore,1940; Jacob et Stern,1947; Parsons,1949;RadcliffeBrown,1949; Henry,1949;Linton,1936 ;Mead,1937 | La culture est un « héritage social » ou une tradition sociale » | L'être humain perçu comme un « porteur passif d'une tradition culturelle » Dollars (1939). |
| PSYCHOLOGIQUE | Small,1905 ; Wissler,1916 ; Sumner et Keller,1927 ; Dawson,1928; Young 1942; Kluckhohn, 1946; Benedict,1947 Linton, 1959; Hockett,1950; Aberle et al,1950; Rocher,1968; Cuche,1996; Crozier et Friedberg, 1977,1994 | La culture résulte d'un « apprentissage » | La culture est réduite à la psychologie |
| STRUCTURELLE | Brown,1931; Morgan,1989 | La culture est le « modèle d'organisation de la vie en « communauté | C'est une approche beaucoup plus dynamique de la culture (Weik, 1969) |
| NORMATIVE | Wissler, 1929; Bogardus, 1930; Lynd, 1940; Linton, 1945; Young 1934; Maquet, 1949; Herkovits, 1948; Lasswell, 1948. Mauss,1901; Carver,1935; Thomas, 1937; Bidney,1942;Sorokin,1947;Levy- Bruhl,1960; Durkheim,1979; | La culture est le « mode de vie d'une communauté» ou La culture est un « système de valeurs et d'idéaux » | Plus d'unanimité sur cette approche de la culture. Philosophes, sociologues, économistes et anthropologues semblent s'accorder sur ce modèle de définition de la « culture»(Kroeber et Kluckohn 1952) |

En d'autres termes, la culture serait ce tout complexe qui comprend des objets façonnés, des croyances, l'art, et toutes les autres habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société, et tous les produits de l'activité humaine comme déterminés par ces habitudes (Kluckhohn et Kelly, 1945 ; Benedict, 1929). Néanmoins la recherche reproche à cette approche le fait qu'elle reste largement descriptive et présente un schéma synthétique, systématique et pluriel de la culture qui est « un ensemble complexe multidimensionnel d'à peu près tout ce que fait la vie en commun dans les groupes sociaux » Aktouk (1990 :561). En d'autres termes l'approche descriptive est généralisante et se retrouve souvent risquant de renforcer les stéréotypes, d'ériger de simples constats en vérités et de réduire la complexité de la réalité.

La seconde approche historique se base sur les modes de transmission de la culture. Elle perçoit la culture comme un héritage social ou une tradition sociale. Par exemple selon Davis et Dollars (1940), la différence entre des groupes réside dans leur culture, leur héritage social. En effet, les hommes se comportent de façon différente à l'âge adulte parce que leurs cultures sont différentes ; ils sont nés dans différents modes de vie, et doivent suivre parce qu'ils n'ont pas le choix. Toutefois, les principaux inconvénients de cette conception de la culture sont qu'elle implique une stabilité trop grande et un rôle trop passif de la part de l'homme. En effet, cette vision de la culture tend à nous faire croire que l'être humain est un porteur passif d'une tradition culturelle (Dollars, 1939). Or, les hommes ne sont pas seulement des porteurs et créatures de la culture, ils sont aussi et surtout des créateurs et manipulateurs de la culture (Simons, 1942).

La troisième approche psychologique définit la culture comme résultant d'un apprentissage. La culture serait donc l'ensemble des comportements socialement transmis. Elle est perçue comme une abstraction des groupes sociaux concrets (Aberle et al. 1950). « La culture est le terme sociologique du comportement appris, lequel comportement n'est pas donné à l'homme à la naissance, qui n'est pas déterminé par ses cellules germinales comme c'est le cas pour les guêpes ou des fourmis sociales, mais qui doivent être apprises à nouveau des personnes âgées par chaque génération » Benedict (1947 :106). Dès lors, cela revient à dire que la culture serait « Composite ». C'est-à-dire qu'une même personne peut adopter plusieurs cultures et par conséquent adhérer et s'approprier des valeurs qui correspondent à chacune d'elles (c'est le cas de nombreux pays en développement où sans rejeter leur culture d'origine, les individus aspirent à des valeurs universelles symboles de la culture (liberté, épanouissement personnel) du monde occidental. Bien que ces définitions tentent de relier

l'idée scientifique de la culture à l'individu (culture et personnalité), la culture est réduite à la psychologie dans ce courant. Ce qui est mis en exergue c'est l'acquisition des habitudes par les individus et pourquoi ils conservent ou changent d'habitudes. Puis cette analyse est projetée dans la culture (Kroeber et Kluckhohn, 1952,1961).

La quatrième approche structurelle met l'accent sur la fonction de la culture au sein d'une organisation. Elle entrevoit la culture comme un modèle d'organisation de la vie en communauté. Par exemple, Brown (1931) voit dans la culture une fonction essentielle de régulation sociale ainsi que d'adaptation de l'individu aussi bien au plan interne que externe. Il définit la culture en ces termes : « La fonction de la culture consiste à unir des êtres individuels au sein des structures sociales plus ou moins stables, c'est-à-dire entre les systèmes stables de groupes qui déterminent, régularisent la relation de ces individus les uns avec les autres et qui favorisent l'adaptation externe de l'environnement physique et l'adaptation interne entre individus ou groupes constituants, pour que la vie sociale soit ordonnée et vivable » Brown (1931). Morgan (1989) quant à lui met le modèle constructiviste au cœur de son analyse de l'organisation. La culture serait d'après lui, « une signification commune, une compréhension commune et la fabrication d'un sens commun (...) d'un processus de construction de la réalité qui permet aux gens de voir et de comprendre des événements, des actions, des déclarations, des situations ou des objets particuliers de façon bien spéciale » (Morgan, 1989 :140). Il s'agit là d'une approche beaucoup plus dynamique de la culture dont on se rend bien compte qu'elle s'inscrit dans un processus de transformation permanente. Weick (1969 :60) suggère d'ailleurs de comprendre la culture comme « un phénomène actif, vivant, grâce auquel les êtres créent et recréent les mondes dans lesquels ils vivent ...».

La dernière approche définit la culture soit comme le mode de vie d'une communauté soit comme un système de valeurs et d'idéaux. En effet, une certaine unité réside au sein de ce groupe (philosophes, sociologues, économistes) semblent s'accorder sur un modèle de définition de la « culture ». Tout ceci compose les prémisses d'une force dynamique de certaines idées normatives sur le comportement dans le processus culturel. C'est la seule conception que les anthropologistes ont récemment approuvée. Et on attendra jusqu'à Kroeber (1948) pour voir apparaître le mot « valeurs ». Par exemple, selon Sorokin (1947 :70) « L'aspect culturel de l'univers super organique se compose de significations, valeurs, normes, leurs interactions et relations, l'intégration ou non des groupes, identifiées via des actions manifestes et autres véhicules dans l'univers socioculturel empirique. ». La culture représente

pour le sociologue Bidney, les valeurs matérielles et sociales de n'importe quel groupe de gens, sauvage ou civilisé (leurs institutions, coutumes, attitudes, réactions comportementales) (Bidney, 1942) ». Plus tard, Durkheim (1979) dans ses recherches sur les formes élémentaires de la vie religieuse et le suicide, va nous éclairer davantage sur la notion de culture selon l'approche normative. Il la perçoit d'ailleurs comme une « conscience collective » ou une « personnalité collective ». Elle précède l'émergence de l'individualité, s'impose à l'individu, lui est extérieure et le transcende. Il définit cependant la culture comme l'ensemble des « phénomènes sociaux qui ne sont pas attachés à un organisme social particulier ; ils s'étendent sur des aires qui dépassent un territoire national, ou bien ils se développent sur des périodes de temps qui dépassent l'histoire d'une seule société. » d'autres chercheurs vont récupérer cette définition. Il s'agit entre autres de Hofstede (1980, 2001) qui va définir la culture comme une sorte de « Programmation collective de la pensée qui permet de distinguer les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personne d'une autre » (Hofstede, 2001 :6)

Somme toute, nous retiendrons de tout ceci que Kroeber et Kluckohn (1952), plutôt que de choisir une définition parmi celles proposées par les chercheurs, ont choisi l'option qui consiste à reconstituer le concept à partir des dimensions qui sont aujourd'hui universellement reconnues :

- la culture est le fruit de plusieurs niveaux d'intégration. Au centre on trouve les valeurs ;
- la culture exclut toute idée d'innéité. C'est-à-dire que les valeurs et les normes qui régissent nos comportements sont le fruit d'un apprentissage intergénérationnel. Cela dit, elle peut être perçue comme étant la résultante des efforts qui sont faits par une société en vue de maîtriser son environnement. Par conséquent, il importe à chaque génération de transmettre à la suivante par le truchement de la famille, de l'école et de diverses autres institutions, ce qui a été bâti par les précédentes afin que celle-ci se l'approprie et puisse le renforcer ;
- la culture est évolutive compte tenu des liens étroits qu'elle entretient avec les facteurs d'environnement et, les changements observés au sein de cet environnement nécessitent un processus permanent de régulation. D'après l'anthropologue Kluckohn, il devrait y avoir des catégories universelles de culture car « [...]. Toutes les cultures constituent quelque peu de nombreuses réponses aux mêmes questions posées par la biologie humaine et les généralités de la situation humaine [...]. » Kluckohn (1952 :317-318).

Au regard de ce qui précède, nous constatons que la culture est un concept qui puise ses origines dans l'histoire et qui évolue avec les civilisations. Nombreuses sont les disciplines des sciences humaines qui ont proposé des définitions à la culture. D'aucuns ont choisi d'appréhender le concept de culture selon les approches (descriptive, historique, psychologique, structurelle, normative). D'autres en revanche, préfèrent aborder la culture par courant de pensée, par thème, par restitution chronologique ou encore par combinaison de chacune d'entre elles. Afin de mieux cerner le concept de culture nous avons choisi de présenter la culture ainsi que les discussions faites à son sujet, selon les principaux champs disciplinaires (anthropologues, sociologues, gestionnaires). Nous mettrons en exergue par la même occasion, les différentes approches développées par chaque discipline. Il s'agira dans les prochains paragraphes d'énoncer les différents champs disciplinaires qui ont marqué la littérature sur la culture et les grandes écoles de pensées qui composent chaque discipline.

II.1.2. L'approche anthropologique

L'intérêt des milieux anthropologiques occidentaux pour la culture est lié à la découverte des sociétés non-occidentales, dont la dénomination a été et demeure encore un véritable casse-tête pour bon nombre d'anthropologues. L'anthropologie culturelle a en réalité généré des études diversifiées. Ces études peuvent être regroupées selon trois courants. Le premier courant qui envisage la culture selon une perspective historique (Tylor, 1871 ; Boas, 1940 ; Lévy-Bruhl, 1931 ; Brown, 1931, Cheick Anta Diop, 1954). Le second courant qui cherche à établir les liens entre la formation collective qu'est la culture et la personnalité de l'individu (Benedict, 1934 ; Mead, 1944 ; Kardiner, 1969 ; Linton, 1959). Et enfin, le troisième courant qui traite la culture comme un système de communication (Kroeber et Kluckohn, 1952 ; Inkeles et Levinson, 1969 ; Kluckohn et Strodtbeck, 1961 ; Rocher, 1968).

II.1.2.1. La culture selon une perspective historique

Tylor est le premier anthropologue à avoir formellement écrit sur la culture. D'origine britannique, c'est dans son ouvrage de référence intitulé Primitive culture publié en 1871, qu'il propose la définition suivante : « culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor,1871 :1). Cela dit, cette définition reste largement descriptive et présente un schéma synthétique, systématique et pluriel de la culture qui est « un ensemble complexe multidimensionnel d'à peu près tout ce que fait la vie en commun dans les groupes sociaux » (Aktouk, 1990 :561). La culture est ainsi vue par Tylor, comme la

traduction de la totalité de la vie en société et relève principalement d'un processus d'apprentissage et d'acquisition totale. Adeptes du courant universaliste ou culturaliste, ils soutiennent que la compréhension de la notion de culture doit se faire par rapport à un modèle universel valable pour toutes les sociétés humaines. Toutefois cela pose le problème d'égalité entre les civilisations. Autrement dit, le problème de supériorité d'une culture par rapport à une autre et, confondre la culture au concept de civilisation reviendrait à prétendre l'existence d'une culture supérieure. Par conséquent, il a fallu attendre un siècle pour que Boas (1940) pousse plus loin que Tylor, en rompant avec les théoriciens de la différenciation naturelle entre les humains.

Boas, anthropologue d'origine allemande, est le pionnier de l'étude de la culture qui appartient au courant particulariste. D'après Boas (1940), la culture regroupe toutes les manifestations des habitudes sociales d'une communauté, les réactions de l'individu très souvent influencées par les habitudes du groupe dans lequel il vit, et les produits des activités humaines comme déterminées par ces habitudes. Boas insiste beaucoup sur les particularités des différentes cultures à travers le monde, d'autant plus qu'il est considéré comme un des pionniers du principe de « relativisme culturel » qu'il a développé à partir de plusieurs études ethnographiques conduites auprès des populations indiennes d'Amérique et du Nord-Ouest américain. Il a ainsi pu démontrer les incidences des cultures sur les organisations sociales et sur les conduites qui s'y relient et, à travers son concept de relativisme, il réaffirme la dignité de chaque culture et la nécessité de maintenir des distinctions entre les cultures.

Face à cette inadéquation entre l'identification des particularités d'une culture et l'affirmation de sa supériorité, on observe la montée du nationalisme. Une telle conception essentialiste et particulariste de la culture présidera à l'édification d'un modèle ethno-racial de la nation qui s'est développé en Allemagne durant le siècle dernier. Parmi les défenseurs du relativisme culturel, on peut également citer Lévy Brühl (1931) qui s'est intéressé aux populations qualifiées de « primitives », non pas dans l'objectif de démontrer une différence de nature séparant celles-ci des « civilisés », mais par souci de reconnaître les spécificités de « l'activité mentale » de sujets dépourvus d'écriture, et ce, en évitant de les stigmatiser en réfutant toute perspective de hiérarchisation des êtres humains.

À la suite de Tylor et Boas, plusieurs autres anthropologues se sont intéressés de près à cette notion. Il s'agit entre autres de Brown (1931) qui voit dans la culture une fonction essentielle de régulation sociale ainsi que d'adaptation de l'individu aussi bien au niveau

interne qu'externe. « La fonction de la culture consiste à unir des êtres individuels au sein des structures sociales plus ou moins stables, c'est-à-dire entre les systèmes stables de groupes qui déterminent, régularisent la relation de ces individus les uns avec les autres et qui favorisent l'adaptation externe de l'environnement physique et l'adaptation interne entre individus ou groupes constituants, pour que la vie sociale soit ordonnée et vivable » (Brown, 1931, op.cit. Zghal, 1999 :62).

II.1.2.2. La culture et la personnalité de l'individu

Vers les années trente, la préoccupation majeure des anthropologues américains était d'apporter une explication aux nombreuses différences culturelles observées sur le terrain. Il ne s'agissait plus de théoriser la notion de culture mais de comprendre comment l'individu est relié à elle. En d'autres termes, éclairer la recherche sur la manière dont la culture est intériorisée, véhiculée et transmise par les membres des groupes sociaux qui la vivent et la mettent en pratique. D'où l'apparition de l'école « culture et personnalité »

Benedict (1934) a consacré son œuvre au repérage des types de cultures en recourant à la notion de « modèle culturel » ou « pattern of culture ». C'est ainsi que dans son repérage des types de cultures, elle va opposer principalement deux types de culture : le type « apollinien » (conformiste, paisible, solidaire, respectueux d'autrui, mesuré dans l'expression des sentiments) et le type « dionysiaque » (ambitieux, individualiste, agressif, disposé aux débordements affectifs, etc.). Selon Benedict, il n'y aurait qu'une seule configuration de facteurs culturels génératrice à la fois du groupe et de la personnalité individuelle. Les institutions qui composent la culture seraient dotées d'une « unité psychologique » dont la personnalité individuelle en est le reflet. Ceci étant, la culture est perçue selon Benedict (1934) comme le terme sociologique du comportement appris. C'est-à-dire qui n'est pas donné à la naissance, encore moins déterminé par les gènes comme c'est le cas chez les animaux, mais qui découle d'un processus d'apprentissage.

Mead (1944) quant à elle, s'est consacrée à l'étude des processus de la transmission culturelle et de la socialisation de la personnalité. Spécialiste des cultures du Pacifique, cette chercheuse s'est attachée à comprendre comment les variations du traitement du genre dans les milieux culturels génèrent des modèles différents de catégorisation sociale par le sexe. Après de nombreuses études comparatives sur certaines populations dites « primitives » du Pacifique, elle a réussi à démontrer la part considérable des apprentissages sociaux sur la formation des personnalités individuelles et tout ceci en vue de mettre en exergue les

incidences de l'information culturelle sur les fonctions psycho affectives et sur les modes de distribution des rôles sociaux. Elle parvient donc à proposer la culture comme le tout complexe du comportement traditionnel qui a été développé par la race humaine, et qui est progressivement apprise par chaque génération. Elle est moins précise et peut désigner les formes de comportements traditionnels qui sont les caractéristiques d'une société donnée, d'un groupe social, d'une certaine race, d'un certain espace ou d'une période donnée.

Kardiner (1969) utilise plutôt le concept de « personnalité de base » et quatre séries d'éléments seraient donc constitutifs de cette notion. Il s'agit notamment des techniques de la pensée, des systèmes de sécurité ou de défense, du surmoi et des attitudes religieuses. En effet, ces éléments sont rattachées aux institutions dans un rapport dialectique du moment qu'elles en sont les produits et contribuent à leur reproduction. Par ailleurs, Linton appartenant au courant « culture et personnalité » s'est attaché à comprendre le fondement culturel de la personnalité. Il définit par conséquent la culture en insistant sur les mécanismes d'apprentissage et de transmission. Dès lors, « une culture est la configuration de comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (Linton, 1959 :32). De plus, l'incorporation des éléments composant la culture est sélective et l'individu y réagit en devenant lui-même acteur et producteur de culture. Aussi, la culture ne se transmet pas mécaniquement, elle fait l'objet d'un traitement par les sujets qui s'en emparent et la transforment en la véhiculant.

II.1.2.3. La culture comme un système de communication ou d'intégration sociale

Kroeber et Kluckohn (1952) anthropologues américains, ont beaucoup analysé le phénomène de la culture et ont recensé dans une vaste étude comparative plus d'une centaine de définitions. Dès lors, ils proposent une définition synthétique de la culture. « La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique ; elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles [...] et des valeurs qui leur sont attachées » (Kroeber et Kluckohn, 1952 :75 et 154). En réalité, Kroeber est l'un des auteurs pionniers s'étant intéressé à la dimension historique des phénomènes culturels et à qui on doit le concept de « Modèle Culturel » qui s'est avéré par la suite d'une grande utilité pour comprendre les liens entre la culture et la personnalité de l'individu. Dans cette même optique, Inkeles et Levinson (1969) en observant les attributs de la personnalité individuelle, viennent à conclure que ce concept est plus statistique que théorique puisque les traits individuels peuvent être observés, listés et regroupés ; on parlera

alors de « Caractère National ». Il propose alors trois variables explicatives de la culture ou caractère national : la relation avec l'autorité, la conception de soi et la gestion des conflits.

Kluckohn et Strodtbeck (1961) proposent, sur la base de leurs travaux sur les petites communautés du Sud-ouest des Etats-Unis, cinq (5) orientations de la culture. Il s'agit notamment de la perception de la nature humaine (bon, méchant), des relations de l'homme avec son environnement, de la notion de temps (présent, passé) et des relations avec les autres (hiérarchie, individualiste). Le sociologue Rocher (1968) relève quant à lui, les différentes facettes de la culture ; c'est-à-dire ses dimensions cognitive, affective, proactive, conventionnelle et ses multiples fonctions (symbolique, psychique, d'intégration, d'adaptation sociale, etc.). Il postule cependant que la culture serait une manière de penser, de sentir et d'agir propre à un groupe. En d'autres termes, la culture pourrait s'assimiler à un cas de sécurité à l'intérieur duquel se construit la personnalité de l'individu, et par lequel s'opère également sa socialisation.

En définitive les anthropologistes ont tenté d'expliquer la culture suivant trois principaux champs théoriques : d'après la vision ethnologique, la culture était apparentée à la civilisation ; les adeptes du champ psychologique se basaient plutôt sur la manière dont l'individu forgeait sa personnalité et ceux du caractère national portaient une attention particulière aux jeux d'interconnexions sociales. Par conséquent, les adeptes de cette approche perçoivent la culture d'une manière globale, comme un ensemble de manières d'être et d'agir qui caractérisent un groupe ; qui sont apprises et qui rendent possible la vie en communauté. Toutefois, cette vision de la culture qui privilégie les aspects immuables et permanents, renvoie à une idée statique de la culture. Cette idée est de ce fait, très critiquée à l'époque parce qu'elle ne prend pas en compte les mutations et les transformations qui sont au cœur de toute culture.

II.1.3. L'approche sociologique

D'une manière générale, la culture serait d'après ce courant Composite, c'est-à-dire qu'une même personne peut adopter plusieurs cultures et par conséquent s'approprier des valeurs qui correspondent à chacune d'elles. C'est le cas dans de nombreux pays en voie de développement où, sans toutefois rejeter leur culture d'origine, les individus aspirent à des valeurs universelles (liberté, épanouissement personnel) symboles de la culture du monde occidental. Bien que les définitions proposées dans ce courant tentent de relier l'idée scientifique de la culture à l'individu, c'est bien plus l'acquisition de ses habitudes et la façon

dont il les conserve ou les modifie qui est mis en exergue ici. La culture serait donc une action et non une situation, un processus mettant en évidence le mouvement ambivalent et permanent de déconstruction et de reconstruction des règles du jeu par les acteurs de l'organisation.

Dans ce courant nous pouvons citer les apports de Crozier et Friedberg (1977) pour qui la culture serait formée d'un ensemble d'éléments de la vie psychique et mentale de l'individu, avec tout ce que cela comporte (l'affect, le cognitif, l'intellect, les relations avec l'autre). Autrement dit, la culture serait un instrument que l'individu acquiert, utilise et transforme en bâtissant et vivant ses relations et ses échanges avec autrui. Bien que ces chercheurs remettent en cause le modèle culturaliste, qui dominait jusqu'alors dans la littérature anthropologique et sociologique, il n'est pas question pour eux d'évacuer de la culture les valeurs, les normes et les attitudes. Bref, toutes ces manières d'être et d'agir dont ont tant parlé les anthropologues. Néanmoins, ils insistent plutôt sur les éléments qui structurent les capacités des individus et des groupes, c'est-à-dire la capacité des acteurs de l'organisation à participer activement à la production des règles du jeu et à ne pas être des sujets passifs et soumis.

Morgan quant à lui, définit la culture comme étant « une signification commune, une compréhension commune et la fabrication d'un sens commun. [...] quand nous en parlons, nous parlons en réalité d'un processus de construction de la réalité qui permet aux gens de voir et de comprendre des événements, des actions, des déclarations, des situations ou des objets particuliers de façon bien spéciale. » (Morgan, 1989 :140). Il s'agit là d'une approche beaucoup plus dynamique de la culture qui s'inscrit dans un processus de transformation permanente. Weick (1979 :144) abonde dans le même sens lorsqu'il soutient que la culture devrait plutôt être comprise comme « un phénomène actif, vivant, grâce auquel les êtres créent et recréent les mondes dans lesquels ils vivent ».

On note également dans ce courant, l'apport de Bernoux (1981, 1985, 1995) qui a étudié la culture en rapport avec les identités professionnelles, autrement dit les pratiques et les mécanismes d'appropriation du travail et des normes, par des travailleurs de faible qualification. Il réussit alors à démontrer que le mécanisme de reconstruction et d'adaptation n'est possible qu'à certaines conditions : lorsqu'il y a autonomie du construit, autonomie des acteurs sociaux partageant la culture, lorsque les individus expriment leurs qualités relationnelles et utilisent les valeurs véhiculées par la culture comme éléments servant à

construire leurs stratégies, et enfin lorsque les individus développent la capacité à reconstruire eux-mêmes ce qu'ils ont reçu par l'apprentissage.

De plus, Gauthey et Xardel (1990b :25 et suivantes) dans leur explication du concept de culture énumèrent quelques composantes de l'environnement culturel, nécessaires à la compréhension du concept de culture ainsi que leurs principales fonctions. Il s'agit entre autres des religions et des dogmes (fonction du sens), du langage (fonction de communication), de la société (fonction d'organisation), de l'éducation (fonction de formation et de transmission), du système économique (fonction de production, d'échange et de distribution), du système politique (fonction d'autorité), du système législatif (fonction de régulation) et des créations matérielles et technologiques (fonction de création).

Par ailleurs le concept d'ethnicité s'est progressivement imposé dans la discipline des sciences sociales alors que l'on assistait dans les années quatre-vingt à de nombreux conflits sociaux associés à des revendications de type « ethnique », et ce, simultanément dans les pays non industrialisés et dans le monde occidental. Dès lors, le concept de « groupe ethnique » rivalise avec celui de « classe sociale » et si « [...] la multiplication des moyens d'échange et de communication a longtemps été reconnue comme un facteur d'uniformisation culturelle, on découvre aujourd'hui que la profusion des contacts engendrés par la modernisation, pourrait bien, au contraire, être à l'origine des résistances à la menace d'assimilation » (Vinsonneau, 2002 :14).

Durkheim (1979) par contre ne fournit pas de théorie sur la culture, mais à partir de ses recherches sur les formes élémentaires de la vie religieuse et le suicide, il nous éclaire davantage sur cette notion. C'est ainsi qu'il assimile la culture à des phénomènes sociaux qui ne sont liés à aucun organisme social en particulier (ils vont au-delà du territoire national) et qui se développent sur des périodes qui surplombent l'histoire d'une seule société. De ce fait, la culture est perçue par Durkheim comme une « conscience collective » qui précède l'émergence de l'individualité, s'impose à l'individu, lui est extérieure et le transcende. La conscience collective l'emporte donc sur la conscience individuelle (Vinsonneau, 2002).

Hofstede (1980,1994) quant à lui, considère la culture comme une « programmation mentale » constituée par nos valeurs collectives qui sont programmées très tôt dans la vie, et qui sont reliées entre elles en formant des systèmes ou hiérarchies de valeurs. C'est cette programmation mentale collective qui va permettre de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre. La culture serait donc à la collectivité humaine ce que la

personnalité est à l'individu. En allant dans le même sens, Amine (1999) perçoit la culture comme étant un ensemble de valeurs, de croyances, de symboles, de mythes, de coutumes et de traditions que les individus partagent dans un espace et à un moment donné. La culture aurait pour ce faire, un impact réel sur les comportements des individus à travers les normes sociales et les codes de conduites qu'elle génère.

Il apparaît en fin de compte, d'après les travaux réalisés dans ce courant, que la culture est composée d'éléments acquis versus innés qui sont transmis d'une génération à une autre afin d'assurer sa continuité dans le temps. Essentiellement orale et gestuelle dans les sociétés primitives, le mécanisme d'héritage culturel paraît complexe dans les sociétés développées où interviennent des institutions diverses telles que la famille, l'école ou les médias de masse. Une culture ne saurait être figée et inaccessible au changement car l'innovation technologique, le progrès des idées, le développement des moyens de communication font qu'il est devenu impossible d'évoluer en vase clos. De ce fait, pour survivre, une société doit pouvoir évoluer. La culture s'articulerait donc autour d'un système de valeurs, de normes et de comportements communs qui permettent à un groupe d'exister en tant que société face aux pressions internes et externes qu'occasionne le contact avec d'autres cultures. Lesquelles valeurs évolueraient dans le but de préserver son adaptation au monde qui l'entoure.

II.2. Les approches méthodologiques dans l'étude de la culture et les dimensions culturelles

Il va sans dire que le concept de « culture » est assez vaste, ce qui rend son étude plutôt complexe. Toutefois, certains chercheurs se sont évertués à le décomposer en plusieurs dimensions afin de réduire cet inconvénient. C'est le cas de Snrka (2004) qui dans son étude sur l'impact de la culture sur le comportement éthique des individus, parvient à regrouper dans un schéma synoptique les différents niveaux de culture, représenté dans la figure ci-après

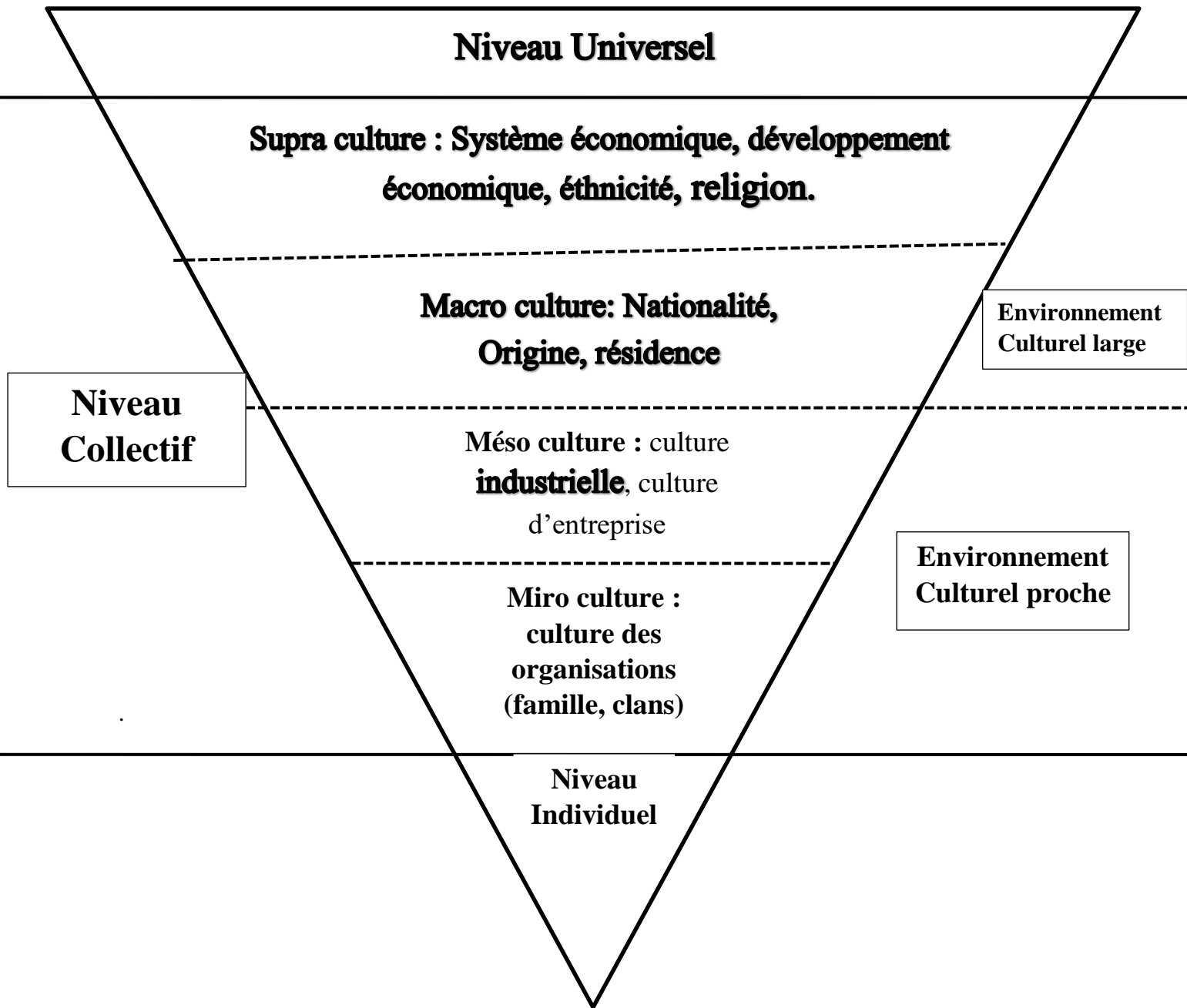


Figure 1 : les niveaux de culture (SRNKA, 2004).
 Source :(SRNKA, 2004)

D'après la figure ci-dessus, on distingue en effet quatre (4) principaux niveaux de culture:

- La « supra culture » que partagent les nations ayant le même système économique, politique, de développement, la même ethnicité ou religion, ... (Hentze et Lindert, 1992) ;

- La « macro culture » qui est partagée par les individus de même nationalité, origine ou pays de résidence. Elle se définit par les frontières géographiques (Trompenaars, 1996) ;
- La « méso culture » qui est celle que partagent les groupes ou les communautés. Il peut s'agir par exemple de groupes professionnels (entreprises) au sein d'une macro culture. Cette dimension de la culture semble être pertinente dans les études en marketing et en management en général (Hofstede, 1980 ; Burns, Fawcett et Lanasa, 1994 ; Abramson, Keating et Lane, 1996 ; Carroll et Grannon, 1997) ;
- La « micro culture » qui est partagée par les membres de petits groupes sociaux tels que la famille et le clan.

Ces niveaux de culture sont reliés entre eux et ont une influence les uns sur les autres. De ce fait, il est difficile de comprendre la culture nationale sans tenir compte du système économique ou de la religion par exemple (Snrka, 2004). De plus, la culture nationale a un impact sur la formation des valeurs au sein d'une entreprise ainsi que la famille et d'autres petits groupes sociaux (Hofstede, 1992 ; Carroll et Gannon, 1997).

L'environnement culturel large est reconnu avoir un impact sur les valeurs, puisqu'elles prennent forme très tôt dans l'enfance via un processus de socialisation et restent relativement stables tout au long de la vie, quand l'environnement culturel proche aura plutôt une influence sur le comportement actuel des individus, à cause des interactions permanentes entre les individus au sein du même groupe (Kroeber Riel et Weinberg, 1999).

Tout compte fait, la culture peut être perçue à plusieurs niveaux et les études menées dans la compréhension des phénomènes culturels vont de ce fait, dépendre du niveau auquel on se situe. C'est pourquoi, nous consacrerons les paragraphes suivants à énoncer les différentes approches méthodologiques qui ont servi à mesurer la culture ainsi que les dimensions culturelles (indicateurs de la culture) qui permettent d'identifier les types de cultures et de les différencier les unes des autres.

II.2.1. Les différentes approches méthodologiques dans la mesure de la culture

La culture apparaît dans sa forme la plus observable comme un « ensemble de comportements distinctifs » qui différencie immédiatement une culture d'une autre. Ces comportements ne sont à leur tour que la concrétisation d'un ensemble de « normes » qui relèvent elles-mêmes d'un « système de valeurs » (Kluckohn et Strodtbeck, 1961). Lesquelles

valeurs expriment, sous formes d'idéaux, la finalité d'une culture et le mode de fonctionnement voulu par ses membres (Rokeach, 1973 ; Kahle, 1983). Ceci étant, la recherche propose un ensemble de méthodes destinées à mesurer la culture. D'après Duijker et Frijda (1960) deux principales approches méthodologiques sont utilisées dans les études empiriques sur la culture, notamment l'approche centrée sur la culture et celle centrée sur la personnalité, que nous développerons dans les lignes suivantes.

II.2.1.1. L'approche déductive centrée sur la culture

Elle commence par l'observation des structures sociales, des objets façonnés (art) et des comportements collectifs, pour développer ensuite des conclusions sur le groupe. L'unité d'analyse ici est la structure sociale ou culturelle. Toutefois, cette approche présente plusieurs inconvénients selon la recherche. La première critique formulée à l'encontre de cette approche est que l'unité d'analyse qu'elle utilise est très vaste (Clark, 1990) et il est impossible de prétendre pouvoir délimiter un groupe culturel. Toutefois, il semble que cet inconvénient peut être minimisé dès lors que l'unité d'analyse est la « nation ». La deuxième critique est liée au fait que cette approche encourage des généralisations subjectives et l'élaboration des stéréotypes raciaux (Gilpin, 1987). Autrement dit, les théories des approches interculturelles sont basées sur les préjugés que l'on porte sur une population donnée, qui ne peuvent en aucun cas être soumis à des tests empiriques.

Cette approche est malgré tout, très prisée par les écoles inter culturalistes qui travaillent à ce que l'on fonde l'étude de la culture sur des bases théoriques plutôt qu'empiriques. Ainsi les chercheurs, adeptes de cette méthodologie, vont analyser dans leurs études interculturelles les cultures entières plutôt que les individus. D'après eux, le comportement d'un individu serait déterminé par sa culture. Ce n'est qu'avec Benedict (1934) que l'étude de la culture va prendre un caractère scientifique. Grâce à ses travaux sur les modèles de cultures, elle fut la première anthropologue à incorporer les théories de l'école psycho analytique freudienne dans l'analyse des cultures. Selon Benedict (1934) c'est la combinaison des facteurs culturels qui produit à la fois la personnalité de l'individu et celui du groupe.

En effet, l'institution qui fabrique la culture (l'école, la famille, le groupe, etc.) est dotée d'une « unité psychologique », et l'individu n'est que le reflet de cette unité. Kardiner (1939), appartenant à la tradition psycho analytique s'est servi plus tard des théories anthropologiques pour expliquer les « macro facteurs » affectant les comportements

individuels. Il partage alors la vision freudienne selon laquelle les expériences vécues dans l'enfance sont déterminantes dans la formation de la personnalité à l'âge adulte et, ces expériences sont semblables à l'intérieur d'une culture donnée mais différentes d'une culture à une autre.

Vers la fin de la deuxième guerre mondiale, nombreux sont les anthropologues qui s'intéressent à l'étude des cultures. C'est le cas de Mead (1944) qui étudie la culture des Anglais en vue de réduire les tensions entre les troupes britanniques et américaines ; de Lowie (1945) qui a étudié le point de vue des Allemands sur les problèmes de l'occupation après-guerre et de la reconstruction de l'Allemagne.

Somme toute, il est évident que cette approche privilégie l'analyse de la culture dans sa dimension « macro », en d'autres termes, elle va se baser sur l'observation des groupes pour expliquer les comportements collectifs.

II.2.1.2. L'approche inductive centrée sur la personnalité

Face aux nombreuses critiques formulées sur les approches basées sur la culture, et dans le souci de trouver une approche moins subjective dans l'étude de la culture, une nouvelle approche a vu le jour. Orientée essentiellement vers la personnalité, elle commence par l'observation et la mesure d'un échantillon aléatoire représentatif de la population qui va générer par la suite des échelles d'évaluation du groupe. L'unité d'analyse ici, est l'individu.

Dubois (1944) fut la première à suggérer cette approche à travers son concept d'« approche par les modèles ». En essayant d'éviter les vastes généralisations des résultats, typiques à l'école Freudienne, elle soutient que les traits de la personnalité obéissent à une logique suivant les modes et non à celle d'une distribution uniforme au sein d'une population. C'est avec Inkeles et Levinson (1969) que cette approche prend une forme plus officielle avec l'introduction du concept de « modèle de personnalité », présenté comme des traits communs chez la personne adulte. Cette méthode consiste à l'agrégation d'attributs observés dans la personnalité d'un individu issu d'un échantillon aléatoire représentatif de la population nationale. Une fois que les traits de personnalité des individus (modèles) sont observés, énumérés, calculés et regroupés, ils deviennent ipso facto la définition de la culture d'une nation ou du caractère national. Toutefois, cette approche devient un peu trop théorique lorsqu'il s'agit de mesurer le concept de culture. C'est la raison pour laquelle les chercheurs ont adopté deux positions assez contradictoires (théoriques et empiriques) dans l'identification des dimensions culturelles.

En résumé, deux principales approches sont utilisées par la recherche afin de mesurer le concept de culture d'une nation : une approche déductive basée sur l'observation des structures sociales (nations) et une approche inductive fondée sur l'observation des traits de personnalité (individu).

II.2.2. La typologie des cultures ou les dimensions culturelles

Face à ce concept on ne peut plus impressionnant quant à la diversité des définitions qui lui sont attribuées et à la richesse des travaux issus de nombreuses disciplines, nous présenterons dans cette partie les résultats des études menées par la recherche sur les dimensions culturelles. Plusieurs chercheurs se sont lancés en effet dans cette aventure et ont pu ainsi proposer des typologies de culture (Lyttle, Brett, Brosness Tinsley et Janssens, 1995 ; Inkeles et Levinson, 1969 ; etc.). Pour des raisons pratiques, nous présenterons tout d'abord les résultats obtenus par les chercheurs qui ont suivi une approche théorique, puis ceux obtenus grâce à une démarche empirique et enfin nous ferons une synthèse des dimensions culturelles.

II.2.2.1. Les dimensions culturelles basées sur les études théoriques

Kluckhohn et Strodtbeck (1961), anthropologues américains, proposent une classification multidimensionnelle de la culture sur la base d'une étude géographique de cinq communautés du Sud-ouest des Etats-Unis (mormons, latinos, texans, indiens navaho et indiens Zuni). Ils découvrent que les populations appartenant à ces communautés sont orientées vers les valeurs dominantes suivantes : l'évaluation de la nature humaine (bon/méchant), la relation entre l'homme et son environnement naturel (maîtrise, harmonie, assujettissement), l'orientation dans le temps (tourné vers le passé/le présent/le futur), l'orientation vers les activités (être/devenir/agir), les rapports entre les individus (linéaires ou positions hiérarchiques, collatéraux ou rapports entre les groupes, individualistes).

Aberle, Cohen, Davis, Levy et Sutton (1950) listent neuf « pré-requis fonctionnels dans une société » qui viennent étendre la liste de Kluckhohn. Il s'agit notamment de l'adéquation physique et des relations sociales avec l'environnement, des différents rôles en fonction de l'âge, du genre et de la hiérarchie, de la communication, du partage des connaissances, des croyances et des lois de la logique de pensée, des buts partagés, de la régulation normative des moyens pour atteindre ces buts, de la socialisation ou de l'intégration des nouveaux membres et du contrôle effectif des formes de comportements perturbateurs.

Inkeles et Levinson (1954, 1997) dans un article sur le « caractère national » et les modèles de personnalité, proposent trois variables permettant de définir la culture ou le caractère national :

- Le rapport avec l'autorité : ils justifient ce concept par le fait qu'il reflète les adaptations de comportements face à l'autorité, les orientations idéologiques envers l'autorité et les mécanismes de défense qui sous-tendent à la fois l'idéologie et le comportement ;
- La conception de soi : ils ont eux-mêmes du mal à circonscrire ce concept qui suscite autant de questionnements sur le conscient, le subconscient, le moi idéal et le moi réel. Ils proposent tout de même deux axes de compréhension à savoir : comment l'individu entretient-il son sens du bien-être ou du bonheur ? Et quelles sont les formes majeures d'anxiété ?
- Les dilemmes ou conflits primaires : ces chercheurs proposent cette troisième dimension explicative de la culture qui n'est autre que la manière dont l'individu développe son ego et met en place des méthodes pour résoudre les problèmes qu'il rencontre au cours de son existence (Inkeles et Levinson, 1954,1997 :44).

L'anthropologue britannique Douglas (1973) distingue pour sa part, deux principales dimensions de la culture basées sur la façon de voir le monde : le « Group » ou inclusion (le droit des groupes sur leurs membres) et le « Grid » ou classification (le degré avec lequel l'individu est sujet aux lois). Toutefois, ces dimensions furent appliquées par Douglas au niveau des sous-cultures, des groupes et des catégories d'individus plutôt qu'au niveau des cultures nationales. L'on ne saurait par conséquent affirmer que ces dimensions soient applicables à tous les niveaux de la culture.

Fiske (1992), psychologue américain, a recherché les structures spécifiques aux aspects culturels et cognitions individuelles. Il a ainsi proposé quatre (4) « formes élémentaires de sociabilité » qui apparaissent à l'intérieur et à travers les cultures. Il s'agit particulièrement du partage communautaire, du rang d'autorité, des rapports égalitaires et de l'évaluation du marché. Chacun de ces éléments aurait une série d'implications sur des domaines variés tels que l'échange, la distribution, la justice, le travail, la signification du temps, la constitution des groupes, la motivation, les agressions, les conflits, etc.

D'un autre côté, les sociologues américains Parsons et Shils (1951), ont tenté une classification multidimensionnelle dans leur théorie générale de l'action. Ils affirment

cependant que toutes les actions humaines sont déterminées par cinq (5) « variables » qu'ils perçoivent comme des choix entre une paire d'alternatives. Ces choix sont présents à la fois au niveau individuel (personnalité), au niveau du système social (groupe, organisation) et au niveau culturel (système normatif), et ce sont notamment:

- L'« affectivité » (besoin de gratification) versus « affectivité neutre » (restriction des impulsions);
- L'orientation vers soi versus orientation vers le groupe ou la collectivité ;
- L'universalisme (application des standards) versus particularisme (prise en compte des relations particulières) ;
- L'attribution/qualité (juger les autres sur ce qu'ils sont) versus accomplissement/performance (juger les autres sur ce qu'ils ont) ;
- La spécificité (limiter les relations avec les autres sur des sphères spécifiques) versus l'extraversion (étendre les relations sûres avec les autres sur plusieurs aspects).

De plus, Hall (1976) décompose le concept de culture en deux variables, suivant les moyens de communication : un contexte faible et un contexte élevé de communication. Dans un contexte élevé de communication, la plupart des informations/messages sont véhiculés sous des formes explicites, lorsque dans un contexte de faible communication, la majorité des informations est véhiculée sous des formes implicites avec des codes de communication. Dans la pratique, on va retrouver des contextes élevés de communication dans les sociétés qualifiées de traditionnelles et des contextes faibles de communication dans des sociétés dites modernes.

L'anthropologue américain Naroll (1970) a quant à lui, passé en revue plus de 150 études comparatives sur les sociétés primitives. Il a ainsi pu identifier quelques caractéristiques, en écologie et dans l'institution des sociétés, qui évoluent ensemble et permettent de distinguer les cultures entre elles. On peut citer par exemple la maîtrise de l'environnement (faible vs. fort), le degré de spécialisation des occupations (généraliste vs. spécialiste), les organisations (simple vs. complexe), les modèles de populations (rural vs. urbain), la distribution des richesses (partage vs. exhibition), le leadership (consensuel vs. autoritaire), le comportement des élites (responsable vs. exploitant) et le rôle de la guerre (vengeance vs. politique).

Il résulte de ce qui précède que des chercheurs sont partis de l'observation des phénomènes tels que les formes de communication, le rapport de l'homme avec son

environnement, la dualité dans les actions humaines, les modèles ou traits de personnalité, les valeurs dominantes, etc., pour identifier quelques variables pouvant définir la culture en général et les types de cultures en particulier. Toutefois, ces dimensions sont le produit des études théoriques que la recherche a jugé peu concrète lorsqu'il s'agit de traiter des questions pratiques. Cependant qu'en est-il des travaux empiriques réalisés sur le sujet ?

II.2.2.2. Les dimensions culturelles basées sur les études empiriques

Il s'agit ici des dimensions qui ont été révélées à la recherche par les biais des études empiriques. Dans un premier temps, on peut citer l'apport de Peabody (1985) qui, à l'issue d'une étude comparative de six nations, a identifié deux principales dimensions culturelles, consignées dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : classement des pays par degré d'extraversion et de fermeté (Peabody, 1985)

| | | Extraversion vs. Introversion | |
|---------------------|--------|-------------------------------|-------------------|
| | | Elevé | Faible |
| Fermeté vs. Laxisme | Elevé | Allemands | Anglais Russes |
| | Faible | Français Américains | Italiens |

Source: Peabody (1985), in Clark (1990:76)

En effet, comme mentionné dans la figure ci-dessus, les dimensions culturelles proposées par Peabody (1985) sont les suivantes :

- Le niveau d'assurance : il est perçu comme étant un jeu de continuums incluant sérieux vs. Insouciance, fermeté vs. Laxisme et modestie vs. Extravagance. L'auteur développe ce concept en termes de niveau d'assurance ou de contrôle de soi face à une impulsion ou une situation de stress;
- Le degré d'autonomie : qui n'est autre que le degré d'introversion ou d'extraversion des individus.

Ainsi, Peabody (1985) est parvenu à démontrer, à partir d'un croisement entre les deux dimensions, que les allemands ont un niveau d'assurance et d'autonomie plus élevé que les italiens. Les anglais et les russes sont introvertis et très autonomes, quand les français et les américains sont extravertis et moins autonomes.

Prime et Usunier (2004), afin de poursuivre les travaux précédemment menés sur le sujet, définissent la culture par deux dimensions : son contenu (éléments culturels qui composent une culture qui peuvent relever soit de l'explicite, soit de l'implicite) et les processus qu'elle active et dont elle relève (qui confèrent à toute culture des propriétés caractéristiques et des fonctions bien particulières).

Cattell (1949, 1952, 1965) pose les bases de l'étude des facteurs analytiques des variables écologiques. Ce psychologue américain a développé ces facteurs dans son rapport sur les tests de personnalité. Il a ainsi analysé plus de variables au niveau national sur plus de 40 pays en rapport avec les aspects géographiques, démographiques et raciaux. Il a également travaillé sur les dimensions de la culture au sein de nombreuses nations : c'est ce qu'il a appelé « syntality », un concept parallèle à la « personnalité » des individus. Sawyer et Levine (1966) ont publié dans la même logique une étude sur les facteurs analytiques. Leur étude était basée sur les données recueillies par Mundock's (1949) auprès de 565 sociétés traditionnelles. Ils découvrent alors neuf facteurs principalement en rapport avec les moyens d'existence (agriculture, animaux, pêche,...) et avec les structures familiales (famille nucléaire, patrilinéaire, matrilinéaire, ..). Plus tard, c'est Rummel (1972) qui va identifier à son tour quatre facteurs additionnels à ceux proposés précédemment par Sawyer. Il s'agit précisément de la culture catholique, de la densité de la population, des attitudes vis-à-vis des conflits étrangers et des attitudes vis-à-vis des conflits locaux. Cependant, il s'avère que les études de Sawyer et de Rummel sont plus faciles à interpréter que celles de Cattell (Hofstede, 2001).

On note également l'apport de Gregg et Banks (1965), scientifiques et politiciens, qui ont étudié les dimensions des systèmes politiques de plusieurs pays. En effet, ils ont analysé huit variables politiques et historiques sur 115 pays et ont trouvé sept facteurs parmi lesquels les trois premiers expliqueraient à 51% la variance dans les données. Ces variables sont : l'« accessible » (qui oppose les pays ayant un système multipartite à ceux ayant un système monopartite), la « différenciation » (qui oppose les vieux pays aux pays neufs et anciennes colonies) et le « consensus » (qui oppose les pays stables aux régimes instables).

Les économistes américains Adelman et Morris (1967) ont étudié par ailleurs, les facteurs socio-économiques et politiques qui accompagnent le développement économique des pays en voie de développement. Ils ont ainsi collecté les données de 12 facteurs socioculturels, 12 facteurs politiques et 17 variables économiques auprès de 74 pays en voie

de développement. Ils ont alors montré qu'il existe deux conditions sociales et politiques liées à la richesse ou au développement économique : la différenciation au sein d'un pays et l'existence de plusieurs partis politiques. En effet d'après leurs résultats, plus on va d'un pays pauvre vers un pays moins pauvre, plus on constate l'existence de plusieurs partis politiques. Par conséquent, cette dimension est étroitement liée au niveau de richesse d'un pays. Russett (1968) a analysé 54 variables pour 84 pays et a trouvé cinq facteurs parmi lesquels on peut citer le développement économique, la taille, la culture catholique et l'agriculture intensive.

Les psychologues anglais Lynn et Hampson (1975) ont élaboré, sur la base des travaux antérieurs de Lynn (1971) sur les dimensions psychologiques de la culture auprès de 18 pays modernes, deux principaux facteurs explicatifs de la culture : le « névrotisme » et l'«extraversion ». D'après ce dernier facteur, les nations se différencieraient par leur degré d'anxiété. Par la suite, le psychologue israélien Schwartz (1994) va étudier les mêmes données au niveau national pour 38 pays et sous-cultures. Il a alors trouvé sept dimensions : le conservatisme, la hiérarchie, la maîtrise, l'autonomie affective, l'autonomie intellectuelle, l'harmonie, l'engagement pour l'égalité.

Trompenaars et Hampden-Turner (1993) vont également proposer sept dimensions inspirées du système de « pattern variables » de Talcott Parsons. Il s'agit donc de :

- L'universalisme versus le particularisme, qui est l'importance accordée respectivement aux règles générales et aux relations personnelles ;
- L'individualisme versus le communautarisme qui est l'importance accordée à soi-même versus au groupe
- La neutralité versus l'affectivité, est le degré de tolérance à l'expression des émotions ;
- Le statut accompli ou « achieved » qui est la position sociale que l'individu acquiert par le biais d'un effort personnel (métier) vs. le statut légué ou « ascribed status » est celui qui lui est octroyé à la naissance (sexe, race) ;
- Le degré d'implication ou de distance qu'il convient d'avoir à l'égard des situations ou d'autres personnes;
- L'orientation temporelle, qui revient à se demander si peut-on faire plusieurs choses à la fois ou si l'on ne doit se limiter qu'à une seule ?
- Le contrôle de l'environnement.

Bollinger et Hofstede (1987) quant à eux soulignent que chaque individu regarde le monde à travers les fenêtres d'un « chez soi » culturel ; chacun agit comme si ceux qui viennent d'ailleurs ont quelque chose de spécial (un caractère national) par référence à la norme qui se trouve chez soi. C'est en partie pourquoi ils postulent la culture comme une programmation mentale commune aux membres d'une société donnée. Bien qu'en réalité il n'existe pas de norme culturelle, il était impératif pour les chercheurs de mettre en exergue les différences sur la façon de penser, d'agir et de réagir des populations. On peut citer dans cette lancée, l'apport considérable de Hofstede (1980, 2001), que nous aborderons plus en détail plus loin. En effet, ce dernier a mené une étude sur les valeurs et les attitudes du personnel de quelques filiales d'IBM dans le monde, avec pour objectif de décrire les principales dimensions culturelles qui différencient les groupes humains, et de montrer les conséquences qui en découlent dans les domaines du management des hommes (c'est-à-dire essentiellement dans la manière de les diriger, de les motiver et d'organiser leurs activités). Hofstede (1980, 2001) parvient ainsi à démontrer l'importance du caractère national dans la discipline du management à partir des facteurs communs de différenciation des cultures énoncés vingt ans auparavant par Inkeles et Levinson (le degré d'inégalités sociales, les rapports avec l'autorité, les relations entre l'individu et le groupe, les concepts de masculinité et féminité et les façons de gérer l'incertitude).

En effet, la nationalité est d'une réelle importance dans l'enracinement culturel, pour trois principales raisons :

- D'ordre politique : les nations sont des entités politiques, enracinées dans l'histoire, avec leurs institutions propres. Ces institutions et la manière dont elles sont employées diffèrent d'une nation à une autre ;
- D'ordre sociologique : l'appartenance à une nation ou à une région a une valeur symbolique pour les citoyens et ils en tirent une part de leur identité. Dès lors, les différences nationales et régionales sont ressenties comme une réalité.
- D'ordre psychologique : notre pensée est en partie conditionnée par des facteurs culturels nationaux. C'est un effet de l'expérience acquise depuis l'enfance au sein de la famille, puis de l'éducation à l'école et dans les organismes spécialisés et qui ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre.

En résumé, de nombreux chercheurs, à partir d'études empiriques ont déterminé quelques dimensions culturelles explicatives des différences au sein des structures sociales. Parmi elles, on note celle d'Earley (1989) et de Hofstede (1980, 2001). Les travaux de ce

dernier, que nous présenterons en détail dans le paragraphe suivant, ont été repris massivement dans les études comparatives.

II.2.2.3. Les dimensions culturelles de Hofstede (1980, 2001)

Hofstede (1980) a développé une grille de lecture destinée à expliquer les différences culturelles. L'idée essentielle étant d'infirmer l'hypothèse de convergence selon laquelle les différences de management dans les pays tendraient à s'estomper, puis à disparaître avec l'application des principes universels de management. C'est ainsi qu'il a réalisé une étude comparative sur 40 pays, 72 filiales de la firme IBM et 116 000 personnes. Les questions étaient réparties en quatre catégories : le degré de satisfaction dans le travail (évaluation personnelle d'un aspect de la vie professionnelle) ; la perception (descriptions subjectives d'un aspect ou d'un problème de travail) ; les buts personnels et les croyances (opinions sur le travail idéal et les questions générales) et la signalétique (caractéristiques sociodémographiques des personnes interrogées). Pour chaque question, les réponses furent collectées sur une échelle de Likert à cinq échelons allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », puis regroupées par pays d'origine, métier, sexe et âge. Par conséquent, à partir de 73 000 questionnaires et de nombreuses analyses factorielles, Hofstede (1980, 2001) a abouti aux conclusions suivantes consignées dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : les dimensions culturelles de Hofstede (1980,2001)

| Dimensions | Traits associés | Mesure |
|--|---|----------------------------|
| Individualisme vs. Collectivisme (IDV) | croire aux actions ou décisions individuelles plutôt qu'à celles du groupe | Faible vs. Fort |
| Distance hiérarchique (DH) | niveau d'inégalité au sein d'une société. Privilèges accordés aux détenteurs de pouvoir. Les attitudes envers les conflits et les coopérations. | Faible vs. Fort |
| Contrôle de l'incertitude (CI) | attitude envers l'incertitude dans la vie. Besoin de règles formelles et réglementations | Fort vs. faible |
| Masculinité (MASC) | niveau d'inégalité entre les deux sexes. attitude envers le travail, les confrontations, les réalisations, etc. | Masculinité vs. féminité |
| Orientation vers le long-terme (OLT) | attitudes envers le futur, le passé et le présent. | Long-terme vs. Court-terme |

Source : Pressy et Selassie (2003 :357).

En effet d'après ce tableau, Hofstede (1980) a effectivement identifié quatre dimensions de la culture nationale:

- La distance hiérarchique (DH) : elle se définit comme le degré d'inégalité perçu et accepté par le membre le plus faible d'une organisation ou institution (exemple : la famille). En d'autres termes, c'est la mesure dans laquelle les membres les moins puissants d'une société, acceptent et s'attendent à ce que le pouvoir soit inégalement réparti. Elle se mesure à partir des « systèmes de valeurs » de ceux qui ont le moins de pouvoir et s'explique à partir du comportement de ceux qui ont le plus de pouvoir. Cette répartition inégale du pouvoir est visible à travers l'existence de classes sociales (supérieure, moyenne, ouvrière) qui n'ont pas les mêmes facilités d'accès à certains avantages de la société tels que l'éducation par exemple ;
- Le degré d'individualisme ou de collectivisme (IDV) : il est relatif à l'intégration des individus au sein de groupes primaires. L'individuel et le collectif dans une société tient à un élément fondamental des sociétés humaines (les rôles respectifs de l'individu et du groupe). Il peut s'agir des sociétés où l'intérêt du groupe prime sur l'intérêt individuel (société collectiviste) ou celles où l'intérêt de l'individu passe avant l'intérêt général (société individualiste). Il démontre qu'il existe un lien étroit entre la richesse nationale d'un pays et le degré d'individualisme. L'indice de degré d'individualisme serait donc élevé dans les pays riches et faible dans les pays pauvres.

Toutefois, des recherches récentes suggèrent qu'il existe des différences, liées à la nature des relations sociales, au sein même des cultures individualistes et collectivistes (Triandis, 1995 ; Singelis et al.1995 ; Triandis et Gelfand, 1998). On distingue alors deux principales dimensions : la dimension horizontale (l'individu se considère comme l'égal des autres membres du groupe), la dimension verticale (l'individu accepte qu'il y ait des différences hiérarchiques entre les membres du groupe). De ces dimensions vont découler quatre (4) typologies de l'individualisme/collectivisme. Il s'agit notamment de : l'individualisme-vertical (VI), l'individualisme-horizontale (HI), le collectivisme-vertical (VC) et le collectivisme-horizontale (HC) consignés dans le tableau ci-contre :

Tableau 4 : les motivations/valeurs caractérisant l'individualisme et le collectivisme-vertical et horizontal

| | Horizontal (l'individu est au même niveau que les autres) | Vertical (l'individu occupe une position hiérarchique vis-à-vis de l'autre) |
|-----------------------|--|---|
| Individualisme | se distinguer des autres, avoir confiance en soi, orienté vers soi, modeste, ne pas s'afficher, unique, exprimer particularité | améliorer son statut individuel via la compétition, chercher à se réaliser, rechercher le pouvoir, le prestige, se démarquer des autres, afficher sa réussite et son statut |
| Collectivisme | préserver les relations bénévoles, partager avec les autres les mêmes buts, sociable, Coopératif | préserver les statuts au sein du groupe, remettre aux autorités et aux groupes sociaux, conformiste, rechercher l'harmonie |

Source : Shavitt, Lalwani, Zhang et Torelli, 2006 :327.

Selon Triandis et Gelfand (1998), les individualistes verticaux (VI), sont sensibles à la hiérarchie et au désir d'atteindre un statut élevé, et ce, en entrant en compétition avec les autres membres du groupe. Ils accordent cependant de la valeur à l'accomplissement de soi, à soi-même plutôt qu'au groupe. Les individualistes horizontaux (HI) quant eux, veulent se démarquer du reste du groupe et mettent l'accent sur les valeurs d'indépendance. Les collectivistes horizontaux (HC) sont interdépendants vis-à-vis du groupe avec lequel ils partagent les mêmes objectifs, alors que les collectivistes verticaux (VC) sont engagés dans le groupe et reconnaissent la primauté de celui-ci sur l'individu ; ils sacrifient souvent leurs objectifs personnels pour suivre ceux du groupe.

Le degré de masculinité vs féminité (MASC) : il fait référence au rôle social attribué à chaque sexe. Le masculin définit l'importance accordée aux valeurs de réussite et de possession, lorsque le féminin a trait à l'importance accordée aux valeurs liées à l'environnement social ou à l'entraide. Sont donc qualifiées de « masculines » les sociétés où les rôles sont nettement différenciés (l'homme doit être fort, s'imposer, s'intéresser à la réussite matérielle quand la femme est censée être plutôt modeste, tendre et soucieuse de la qualité de vie des membres du groupe). Sont qualifiées de « féminines », les sociétés où les rôles sont interchangeable (les hommes et femmes sont supposés être modestes, tendres et préoccupés tous deux par la qualité de vie des membres).

Le contrôle de l'incertitude (CI) ; il s'agit d'un terme emprunté à la sociologie américaine des organisations. Une trop grande incertitude engendre une anxiété intolérable et, chaque société a élaboré des moyens d'alléger cette anxiété par la technologie (elle aide à pallier les incertitudes causées par la nature), les lois (elles évitent les incertitudes liées au comportement d'autrui), la religion (elle aide à accepter les incertitudes auxquelles nous sommes désarmés). Le degré de contrôle de l'incertitude d'un pays mesure le degré d'inquiétude de ses habitants face aux situations inconnues ou incertaines. Ce sentiment s'exprime entre autres par le stress et le besoin de tout prévoir. Dans les pays à fort contrôle de l'incertitude, les individus sont plutôt remuants, émotifs, agressifs et actifs. En revanche dans les pays à faible contrôle de l'incertitude, ils donnent l'impression d'être calmes, décontractés, retenus, indolents.

Plus tard en 2001, est apparue une cinquième dimension qui est l'orientation long-terme versus court-terme (OLT). En effet, les cultures orientées sur le long terme auront des valeurs axées sur le futur (par exemple faire des économies, être persévérant) pendant que celles orientées vers le court terme, auront des valeurs tournées vers le passé et le présent comme le respect pour la tradition et le respect des engagements sociaux.

Toutefois, il est vraisemblable que l'étude de Hofstede présente quelques limites. D'après certaines critiques, l'étude de Hofstede se base sur un questionnaire élaboré par des occidentaux, et porte en elle ses propres limites dues aux origines culturelles des chercheurs, puisque la logique dans les sociétés observées n'est pas la même que celle de l'observateur individuel (Bond, 1988). Dans le but de justifier la validité de ses résultats, Hofstede (2001) compare ses travaux à ceux de Hoppe (1990). Ce dernier a étudié les programmations mentales chez 1500 élites (actuels et potentiels leaders dans leurs pays respectifs) au cours d'un séminaire à Salzburg en Autriche (les enquêtés tous issus de 19 grands pays d'Europe). Il en est venu à des résultats quasiment identiques à ceux de Hofstede (1980). Bien que l'étude de Hoppe (1990) présenterait quelques limites au niveau de la taille de l'échantillon (n=1500), Hofstede pense avoir fait mieux en élargissant son échantillon à (n=100 000) sur 40 pays afin d'obtenir des résultats plus plausibles.

En conclusion, la littérature sur la typologie des cultures et ses approches méthodologiques est abondante. Le tableau ci-après résume bien les démarches envisagées jusqu'ici dans les études cross-culturelles, avec en abscisse toutes les approches de base dans l'étude de la culture (approche centrée sur la culture, approche centrée sur la

personnalité) et en ordonnée les deux approches relatives à l'étude des dimensions de la culture (approche théorique, approche empirique).

Tableau 5 : classification des différentes approches dans l'étude de la « culture nationale » (Clark, 1990)

| | | Approches dans la catégorisation du caractère national | |
|--|------------------------------------|---|---|
| | | Basée sur la théorie | Empirique |
| Approches dans l'étude du caractère national | Centrée sur la culture | 1. « Double théorie » | 2. Approche théorique qui tente de « faire parler les données » dans les limites prescrites |
| | Centrée sur la personnalité | 3. Approches empirique utilisant les bases théoriques sur la personnalité | 4. « Double empirique » qui tente de « laisser les données parler d'elles-mêmes » |

Source : Clark, 1990 :772

En effet, même si les approches consignées dans la cellule 1 et 4 de ce tableau semblent avoir du mérite, elles ne sont malheureusement pas appropriées en marketing international. La « double théorie », qui est en réalité l'approche par laquelle les dimensions et les théories de la culture sont développées sans rapport direct avec des données empiriques, semble manquer indéniablement de contact avec le monde réel et, le travail de Baker (1927) est représentatif de cette approche. L'approche « double empirique », comme son nom l'indique est essentiellement empirique. Elle est dénuée de toute théorie substantielle sur laquelle elle devrait compter puisqu'elle fonde les dimensions et les théories de la culture sur des études empiriques. A titre illustratif, nous citerons le cas de Cattell (1946) et Peabody (1985) qui se sont rapprochés de cette méthodologie avec leur utilisation de l'analyse factorielle sur de grands ensembles de « traits-objectifs ». Par ailleurs, les approches 2 et 3 semblent offrir de meilleures possibilités d'une rigueur théorique couplée à une discipline empirique. Ces approches combinent à la fois l'objectivité des écoles les plus empiriques et la richesse interprétative des écoles culturelles.

Ainsi, face au vaste champ de variables explicatives de la culture d'une nation que nous offre la littérature, nous dirons qu'il est bien difficile de catégoriser le concept de culture sans se heurter à de nombreux obstacles méthodologiques. Jusqu'ici, aucune véritable solution pouvant satisfaire tout le monde n'est envisageable. En revanche, il existe des champs

disciplinaires où certaines méthodologies seront mieux reçues que d'autres. C'est le cas par exemple des approches basées uniquement sur la théorie ou sur des études empiriques qui ne sont pas réellement appropriées en marketing international (Clark, 1990). D'où la nécessité de joindre les deux approches. C'est dans cette optique que nous retiendrons pour notre recherche une démarche déductive centrée sur la culture (comme il est d'usage dans les études interculturelles) couplée à une approche empirique de la typologie des cultures. En d'autres termes une approche dite « théorique » qui tente de faire parler les données dans les limites du phénomène observé. L'avantage de cette démarche, est qu'elle allie à la fois l'objectivité des écoles empiriques et la richesse interprétative des écoles culturelles et qu'elle semble mieux appropriée en marketing international (Clark, 1990).

II.2.2.4. Synthèse des dimensions culturelles

À l'issue de cette revue de la littérature, force est de constater que nombreux sont les chercheurs qui ont œuvré à la classification des types de culture. Qu'il s'agisse d'anthropologues, d'économistes, de psychologues, de sociologues, de politiciens, etc., nous remarquons en effet, que leurs travaux présentent quelques similitudes ; ils ont des dimensions en commun qui peuvent être regroupées en six principaux thèmes selon Lyttle, Brett, Brosness Tinsley et Janssens (1995). Il s'agit notamment de :

- La définition de soi et des autres (Kluckhohn et Strodbeck, 1961 ; Triandis, 1998 ; Lynn et Hampson, 1975) ;
- L'orientation motivationnelle (Hofstede, 1980 ; Clelland, 1961, 1969, 1975) ;
- La relation entre les acteurs sociétaux (Hofstede, 1980 ; Triandis, 1989 ; Fiske 1992 ; Kluckhohn et Stodtbeck, 1961 ; Douglas, 1973 ; Aberle, Cohen, Davis, Levy et Sutton, 1950 ; Parson et Shils 1951) ;
- Les modèles de communication (Hall 1976 ; Cohen, Davis, Levy et Sutton, 1950 ; Hall, 1959, 1966) ;
- Le temps, le risque et le changement (Hall, 1976 ; Hofstede et Bond 1988 ; Kédia et Baghat, 1988 ; Hofstede, 1980 ; Parson et Shils, 1951 ; Aberle, Cohen, Davis, Levy et Sutton, 1950 ; Naroll, 1970) ;
- Les modèles institutionnels et les systèmes sociaux (Weber, 1947 ; Adelman et Moris, 1967 ; Gregg et Banks, 1965, etc.).

Bien que la liste de ces chercheurs soit loin d'être exhaustive, on observe quand même d'autres similarités dans l'énumération des dimensions culturelles chez les auteurs pourtant

issus de disciplines diverses et ayant adoptés une méthodologie distincte. Dans cette optique nous étudierons dans cette partie, les dimensions culturelles qui font le plus d'unanimité.

Une étude de Clark (1990) nous propose par exemple une synthèse des dimensions obtenues par les chercheurs et qui ont été reconnues par de nombreuses disciplines des sciences humaines, sociales et des sciences de gestion (Cf. tableau 6).

Tableau 6 : synthèse des dimensions du « caractère national »

| Domaines émergents | Inkeles et Levinson (1969) | Hofstede (1980,1983) | Peabody (1985) | Eysenck et Eysenck (1969) | Kluckhohn et Strodtbeck (1961) |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------|----------------------------------|---|
| Relation avec l'autorité | Relation avec l'autorité | Distance avec le pouvoir | Autoritarisme | Psychisme (résistant/faible) | Orientation vers les relations humaines |
| Relation avec soi | Conceptions de soi | Masculinité, individualisme | Rigueur/tolérance | Extraversion | Perception de la nature humaine (bon/méchant) |
| Relation avec le risque | Dilemmes ou conflits primaires | Degré d'incertitude | | | |
| Relation avec l'environnement | | Le contrôle élevé/faible de l'incertitude | | | |

Source : Auteur (une adaptation du tableau de Clark, 1990 :66-79).

En clair nous remarquons que ces auteurs issus de disciplines diverses ont pu trouver dans leurs études respectives sur la culture et suivant une méthodologie qui leur était propre, des dimensions similaires. En dépit du nombre important de suggestions faites sur les dimensions de la culture, il existe d'importantes similitudes avec celles proposées par Inkeles et Levinson (1969) et appelées rapport avec l'autorité, conception de soi et dilemmes ou conflits primaires (Clark, 1990). Hofstede (1980) a aussi noté d'étonnantes similitudes existantes entre les dimensions qu'il a produites empiriquement et celles proposées par

Inkeles et Levinson (1969) sur des fondements théoriques. Une lecture du tableau ci-dessus nous révèle que quatre grands domaines émergent dans la littérature sur les dimensions culturelles. Il s'agit notamment de :

- La relation avec l'autorité : elle reflète l'importance accordée aux relations hiérarchiques au sein de la famille, des classes sociales et des groupes de références. En effet, ce qu'Inkeles et Levinson (1969) perçoivent comme étant l'ensemble des modifications de comportement face à l'autorité ou à la hiérarchie, les orientations idéologiques envers le pouvoir et les mécanismes de défense rejoignent de près la variable « assertiveness » ou autoritarisme de Peabody (1985) ;
- La relation à l'individu qui aborde le concept du « moi » et de la personnalité. Peabody (1985) présente ce concept comme le niveau de contrôle par l'individu de ses expressions impulsives lorsque Hofstede va exprimer la même idée dans les notions de « masculinité/féminité » et d'« individualisme/collectivisme » ;
- La relation au risque renvoie à la perception, à l'évaluation et à l'expérience du risque lors du processus d'achat ou de consommation. C'est ce que Hofstede (1980) va appeler « degré d'incertitude » et Inkeles et Levinson (1969), « conflits primaires » ;
- La propension au changement proposée par Sheth et Sethi (1977) peut être ajoutée à la liste. Elle est perçue par ses fondateurs comme la capacité d'une culture à changer sa consommation actuelle sur un produit donné. Elle est suggérée par ces auteurs comme une tentative pour développer un modèle interculturel du comportement du consommateur.

Cependant, face à la multitude de dimensions proposées par la recherche, nous retiendrons celles issues des travaux de Hofstede qui proposent des dimensions qui s'avèrent apporter le maximum d'adhésion dans la littérature sur la culture. En effet, ce que l'auteur exprime sous le vocable « individualisme / collectivisme », est la tendance des habitants de certains pays à se conduire de façon individualiste ou communautaire.

On retrouve également cette dimension « individualisme/collectivisme » dans les travaux de Parson et Shils (1951), ceux de Trompenaars et Hampden-Turner (1993) sous l'appellation « universalisme/particularisme », également dans ceux de Triandis (1995) avec les concepts de « idiocentric » (orienté vers soi) et « allocentric » (orienté vers la société ou le groupe), et enfin dans ceux de Kluckhohn et Strodtbeck (1961) avec les notions d'individualiste/communautaire. Pour ne citer que ceux- là, on remarque que même s'ils ont

utilisé des termes différents pour exprimer la même idée, leurs opinions se rejoignent effectivement.

Malgré les critiques généralement formulées sur les études culturelles, notamment la difficulté à définir le concept de culture (Kroeber et Kluckhohn, 1957), le fort ancrage de l'enquêteur et de l'enquêté dans leur propre milieu culturel (Hall, 1966), il n'en demeure pas moins que l'interprétation (méthode qualitative) soit tout aussi importante que la mesure (méthode quantitative) dans la compréhension des phénomènes culturels. A juste titre, Clark (1990) propose une adaptation des dimensions énoncées par Peabody (1985) dans une évaluation modale ou empirique de six (6) nations et parvient à démontrer que les résultats des études empiriques peuvent être renforcés et enrichis par des données interprétatives provenant d'études fondées sur les approches théoriques. Cependant les approches théoriques et empiriques étant liées dans l'étude des phénomènes culturels, il serait malveillant de ne pas en tenir compte dans notre étude. Inkeles et Levinson (1969) nous proposent d'ailleurs ce qu'ils appellent une « approche multimodale » dans les études culturelles qui semble adaptée en marketing international. D'après eux, les approches modales sont foncièrement empiriques. De ce fait il convient de combiner la méthodologie des écoles empiriques à celle des écoles culturelles, car un bon cadre interprétatif est nécessaire pour donner un sens aux changements de comportements et expliquer comment les différences nationales apparaissent.

Parmi l'ensemble de ces modèles, un d'entre eux va retenir particulièrement notre attention : c'est celui de Hofstede (1980). On remarque que ce modèle a fait l'objet de nombreuses critiques dans les écoles interculturelles. Certains lui reprochent d'utiliser la nation comme unité d'analyse de la culture (Baskerville, 2003 ; McSweeney, 2002a, 2002b ; Myers et Tan, 2002), d'autres pensent que les dimensions qu'il propose sont trop simples pour saisir le concept de la culture nationale dans son entièreté (McSweeney, 2002a ; 2002b ; Williamson, 2002) et d'autres encore émettent des réserves à l'extrapolation des résultats (Smith et Bond, 1999). Nous avons cependant des raisons de penser que le travail de Hofstede (1980, 2001) semble être pertinent surtout qu'il nous offre la possibilité de mesurer ces dimensions par le biais d'une étude empirique. Pour rester dans cette logique d'adopter une « approche multimodale » (centrée à la fois sur des données théoriques et empiriques), nous n'allons pas prétendre renier les travaux issus des approches théoriques, mais au contraire nous allons nous en inspirer afin d'établir un lien entre le contenu curriculaire de la culture nationale et l'enracinement culturel des apprenants (élèves).

En résumé, nous remarquons que le concept de culture est plutôt complexe à définir. Ainsi, selon le courant de pensée la culture peut être considérée comme un tout complet, un héritage social, un processus d'apprentissage, un modèle d'organisation, un mode de vie en communauté ou encore un système de valeurs et d'idéaux. Toutefois, les études sur la mesure de la culture suscitent encore de nombreux débats lorsqu'il s'agit de l'approche méthodologique appropriée (théorique vs. empirique), et de l'étendue des travaux sur les dimensions culturelles. En effet, on a pu observer que parmi les dimensions culturelles proposées par la recherche, quelques-unes se rejoignent sur la relation avec l'autorité, la relation avec soi, la relation avec le risque et la relation avec l'environnement. De cet ensemble c'est le modèle proposé par Hofstede sur les dimensions culturelles qui reçoit le plus de voix, rien qu'à voir le nombre d'études fondées sur ce modèle. De ce fait, nous nous appuyerons davantage sur ce modèle afin de comprendre comment le contenu curriculaire de la culture nationale peut contribuer à l'enracinement culturel des apprenants (élèves) dans un système éducatif. Mais avant, nous nous attellerons à déblayer les contours du bilinguisme et du multiculturalisme.

II.3. Le bilinguisme et le multiculturalisme

L'être humain est par nature un être de communication. Il communiquera à l'aide d'une seule langue, de deux ou de plusieurs langues, s'il le faut. A défaut de pouvoir parler et entendre, il utilisera une langue des signes. A défaut de celle-ci, il en inventera une.

II.3.1. Qu'est-ce que le bilinguisme?

D'Après le dictionnaire "Encarta 2009", le bilinguisme est « l'usage courant de deux langues ». Bien que certains chercheurs définissent le bilinguisme comme étant celui qui possède une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues, la plupart d'entre eux sont d'avis que cette définition n'est pas réaliste (Grosjean, 1982; Beatens-Beardsmore, 1986; Hakuta, 1986; Haugen, 1969; Romaine, 1989). Si l'on devrait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celle-ci. Ce constat a amené les chercheurs à proposer de nouvelles définitions du bilinguisme, telles que la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. Dans le cadre de notre recherche, nous entendrons par bilingues les personnes

qui se servent de deux ou de plusieurs langues (y comprises les langues maternelles) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence à l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

II.3.2. Le biculturalisme/multiculturalisme

Dans notre perspective, nous considérons tous les aspects de la vie d'un groupe comme faisant partie de la culture de ce dernier : organisation sociale et politique, règles, comportements, attitudes, croyances, valeurs, habitudes, traditions, littérature, etc. Dans l'essai de définir le concept de biculturalisme/multiculturalisme, François Grosjean(1982) se pose une question fondamentale, à savoir : « le monoculturalisme existe-t-il ? ». En effet, en nous référant à la définition de la culture ci-dessus, ceci ne résout pas –et de loin- le problème, car il faut maintenant se demander : la culture de qui ? Est-ce celle d'un pays, d'un groupe social ou économique (école, entreprise, famille, club) ? Grosjean(1982) soutient que : « Nous accepterons, avec beaucoup d'autres, que tout individu appartient à une série de réseaux culturels (sous-groupes, sous-cultures) qui se chevauchent plus ou moins (partagent certains aspects, certaines règles) et qui se regroupent en réseaux plus étendus, qui eux-mêmes se regroupent en réseaux encore plus étendus, et ainsi de suite. Tout individu est en quelque sorte ‘multiculturel’ même s'il n'est jamais entré en contact avec une autre culture majeure ou nationale. » La notion de biculturalisme/multiculturalisme pourrait mieux être perçue en caractérisant la personne biculturelle/multiculturelle.

II.3.3. Comment caractériser la personne biculturelle ?

Nous évoquerons ci-dessous la personne qui appartient à deux cultures majeures. Ceci permet de mieux isoler les caractéristiques du biculturalisme, comme il est plus aisé d'étudier les caractéristiques du bilinguisme chez une personne qui possède deux langues bien distinctes.

En guise de définition, François Grosjean(1982) relève que la personne biculturelle se caractérise par trois traits distinctifs :

- Elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnement culturels) et ceci de manière régulière ;

- Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ;
- Elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. En effet, certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel.

En définitive, la personne biculturelle a un côté encore adaptable et contrôlable (comportement et attitudes appropriés selon le mode, le contexte, etc.) et un aspect plus figé. Ici les éléments de cette synthèse sont toujours présents et ne peuvent plus être adaptés à la (ou aux) situation(s). La grande différence avec le bilinguisme est que le bilingue peut, quand il le faut, se comporter exclusivement (ou presque) en monolingue, même si sa maîtrise de l'une des langues est loin d'être parfaite, alors qu'il sera beaucoup plus difficile ou impossible pour une personne biculturelle de dissocier totalement les deux cultures qu'elle porte en elle. Certains aspects resteront sous forme de synthèse (attitudes et valeurs, expression corporelle, comportements, goûts vestimentaires, etc.) même lorsque la situation requiert que la personne se comporte en monoculturel.

II.3.4. Le dilemme d'identité de la personne biculturelle/multiculturelle

Le biculturel qui vit dans deux cultures et qui se sent rejeté(ou tout au moins mal accepté) par chacune de celles-ci passe par une crise d'identité, se pose la question de savoir qui il est et à quelle culture il appartient. Le dilemme du biculturel est souvent que les membres "monoculturels" d'une culture ne savent pas comment le catégoriser. Est-il membre de la culture A, de la culture B, d'une nouvelle culture ? Car cette catégorisation semble nécessaire pour faciliter l'intégration sociale : « Dis-moi qui tu es et je pourrai adapter ou non mon comportement au tien, essayer ou non de te comprendre, t'intégrer ou te rejeter » (Grosjean, 1982). Pour ce faire, le "monoculturel" se fonde sur certains traits, tels que le lieu de naissance du biculturel, sa parenté, sa langue, sa nationalité, ses traits physiques et les préjugés, positifs ou négatifs, qu'il a envers l'autre groupe culturel. Cela aboutira à "mon groupe" ou à "l'autre groupe". Cette catégorisation est le plus souvent absolue. Il semble difficile d'admettre, en effet, qu'une personne n'appartienne que partiellement à un groupe ("soit tu es des nôtres, soit tu ne l'es pas", "soit tu es avec nous, soit tu es contre nous").

Les "monoculturels" respectifs des cultures A et B catégoriseront le biculturel comme appartenant à A ou à B et le feront savoir à la personne avec des remarques allant de : "Nous autres A..." (incluant ainsi le biculturel dans le groupe), à "Qu'est-ce vous autres B..."

jusqu'au "Sale B". En face de la double catégorisation qui en découle, et qui est souvent contradictoire, la culture A vous renvoyant dans la culture B et la culture B dans la culture A, le biculturel devra lui-même choisir sa propre appartenance et son identité. Il prendra en compte la perception des membres de la culture A et B ainsi que d'autres facteurs tels que son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté, ses besoins d'identité, son aspect physique, etc., et optera pour l'une des quatre solutions suivantes :

- S'identifier et appartenir uniquement à la culture A ;
- S'identifier et appartenir uniquement à la culture B ;
- Rejeter l'une et l'autre culture, et s'identifier n'appartenir à aucune ;
- S'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle.

Les trois premiers choix ne reflètent pas la vraie spécificité du biculturel, à savoir qu'il appartient aux deux cultures, au moins en partie. De plus, ils mènent fréquemment à des déchirements familiaux et sociaux qui laisseront trop souvent des cicatrices. Et pourtant, ces choix sont probablement les plus courants dans notre monde contemporain, monde qui ne sait accepter la différence, la double appartenance, le fait qu'on puisse être à la fois A et B. Devant ce double rejet, certains opteront pour l'une ou l'autre culture (et feront tout pour s'intégrer à contre-courant) tandis qu'une grande partie d'entre eux se marginaliseront, se disant "de nulle part", "ni d'ici, ni d'ailleurs", "à cheval entre deux cultures", "à la recherche de leur identité".

Il est frappant, d'ailleurs, de relever le nombre de termes négatifs qui caractérisent les biculturels : marginaux, déracinés, écartelés, aliénés, ambivalents, sans patrie, expatriés, métissés, caméléons, et même traitres. Ceux-ci reflètent bien le phénomène de double exclusion dont souffre souvent le biculturel. Celui-ci ne cesse de se demander si un jour viendra où les monoculturels pourront l'accepter tel qu'il est, et le laisseront assumer son identité propre, celle d'appartenir à la culture A et à la culture B, tout en étant une synthèse des deux et ayant ainsi sa propre spécificité.

En somme, le contact entre culture se fait, en premier lieu, par l'intermédiaire et à l'intérieur de la personne biculturelle. Cette personne combine et synthétise à des degrés divers les aspects des deux cultures; elle est, à l'échelon individuel, ce que pourrait devenir une culture de contact. Elle n'est ni la somme des deux cultures en question, ni le réceptacle

des deux cultures distinctes, mais une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de la façon originale et personnelle.

II.3.5. Le bilinguisme et le multiculturalisme au Cameroun

Le multiculturalisme est une question politique par excellence. En effet, c'est un projet de vivre ensemble avec nos différences. Francesco Fistetti (2009), dans la même optique, soutient que : « Notre condition multiculturelle interroge avant tout notre capacité à faire société au sein de la société-monde qui est désormais la nôtre. Son défi est celui de la construction d'un monde commun ouvert au conflit –et non à la guerre-, mais aussi au dialogue entre peuples, cultures et nations. »

II.3.5.1. Bref historique du bilinguisme officiel au Cameroun

Le système de scolarisation à l'Occidental tel qu'il fonctionne aujourd'hui au Cameroun est d'origine coloniale. Ce sont les missionnaires suisses protestants suivis peu après des missionnaires catholiques allemands (la congrégation des Pères Pallotins) sous la colonisation de l'Allemagne qui ont instauré les premières écoles au Cameroun entre 1885-1918). Du fait que l'Allemagne a perdu la Première Guerre mondiale, le traité de Versailles placera les anciennes colonies allemandes, dont le Cameroun, sous la double tutelle française et anglaise. Juridiquement, ces territoires avaient un statut particulier parce qu'ils dépendaient de la Société des Nations. Dans les faits, ils furent administrés comme des colonies par leurs puissances tutélaires. Au Cameroun, la partie administrée par la France est plus vaste sur le plan de la superficie que celle administrée par l'Angleterre. La partie française correspond aujourd'hui à 8 régions sur les 10 que compte le pays. La partie anglaise ne représente plus que deux régions. La zone française était régie par les lois de l'administration directe à l'œuvre dans les autres colonies françaises. La partie sous influence anglaise subissait les principes de l'administration indirecte en vigueur dans les colonies anglaises. L'administration directe supposait que le territoire occupé par la France était directement dirigé par un fonctionnaire français détaché sur place. L'administration indirecte en revanche s'appuyait sur l'organisation sociale déjà en place, en l'occurrence les chefferies locales. Au niveau éducatif, les deux parties sous influence française et anglaise connaîtront deux organisations scolaires différentes également inspirées respectivement de la France et de l'Angleterre. Par exemple dans la zone d'influence anglaise, l'administration de l'éducation était décentralisée, laissant plus d'initiative pédagogique à l'enseignant. Le changement se faisait par touches successives dans une structure pyramidale qui comportait à la base des écoles vernaculaires avec deux classes enfantines au niveau des villages qui dispensaient des

enseignements en langues locales. Il y avait ensuite des écoles « anglaises » avec quatre classes élémentaires et deux classes élémentaires supérieures (Courade & Courade, 1978 : 747). Dans la zone d'influence française, un arrêté du 1er octobre 1920 va imposer la généralisation de l'enseignement en langue française dans cette zone y compris dans les écoles privées (Rapport du ministre des colonies de 1921, p. 431 in Mballa Owono 1986, p. 77). En effet, pendant la domination allemande, les écoles missionnaires enseignaient dans quelques langues vernaculaires, celles des populations qui ont été les plus réceptives à l'évangélisation. Cette tendance se poursuivit avec les missionnaires français qui remplaçaient leurs homologues allemands. Mais l'administration coloniale mit fin à cette tendance. La France justifia cette décision par la difficulté de traductibilité des idées modernes dans les langues indigènes et par ce qu'elle a appelé son « génie national » : « La France doit diriger son action dans le sens de son génie national, ce qui ne peut se réaliser sans le concours de sa langue » (Rapport à la SDN pour l'année 1923, p. 19-20. In Mballa Owono, 1986, p. 79). Ainsi avant leur réunification le 1er octobre 1961 le Cameroun oriental sous domination française et le Cameroun occidental sous la domination anglaise présentent deux politiques éducatives opposées : une orientation assimilationniste (Cameroun Oriental) et une orientation intégratrice (Cameroun occidental).

Avec la réunification de 1961, la question des langues d'enseignement fut posée par la minorité anglophone. Différentes propositions furent avancées allant d'une langue du terroir, l'Ewondo (Ngijol, 1964), au trilinguisme précoce (Mbassi Manga, 1964) ou un bilinguisme précoce (Fonlon, 1964) en passant par le Pidgin (Kisob, 1963), sorte de créole anglais local. Mais l'Ewondo fut rejeté à cause de son statut de langue tribale comprise uniquement dans deux régions sur dix. Ce qui était susceptible de provoquer la résistance des populations d'autres régions. Le Pidgin fut rejeté à cause de son statut de créole de l'Anglais parce qu'il représentait une menace pour l'Anglais standard. Le trilinguisme et le bilinguisme furent rejetés pour les coûts qu'ils représentaient. Par conséquent, le Cameroun opta pour « un bilinguisme extrinsèque », français et anglais, dans l'enseignement.

II.3.5.2. Le bilinguisme et le multiculturalisme aujourd'hui

Il n'y a pas un texte unique présentant une vision claire de l'éducation au Cameroun, mais un ensemble de décrets attendant des textes d'application depuis de nombreuses années. Pourtant, c'est dans ces textes qu'on peut lire des orientations générales sur l'éducation même si leur validité juridique nous questionne. À ces décrets s'ajoutent des documents de travail

élaborés par le gouvernement avec l'assistance des experts de la Banque Mondiale depuis que le Cameroun était sous ajustement structurel.

II.3.5.2.1. Le décret n° 98/004 du 14 avril 1998

Comme la plupart des secteurs sociopolitiques du pays, l'éducation est réglementée par différents décrets du chef de l'État. Parmi ceux-ci, le décret n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation scolaire, contient des éléments qui peuvent être considérés comme le cadre de la politique éducative au Cameroun. Le texte est articulé en cinq titres : 1) les dispositions générales; 2) De l'élaboration, de la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation; 3) De l'organisation, de l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation; 4) De la communauté éducative; 5) Dispositions transitoires et finales. Nous nous intéressons ici à la première partie qui fixe les finalités de l'éducation. Après avoir annoncé que cette loi est le cadre juridique du système éducatif de la maternelle au secondaire en passant par l'enseignement normal (article 1) et que l'éducation est une priorité nationale (article 2), l'article 3 stipule que « l'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales ». Par cette disposition, l'État conforte le bilinguisme extrinsèque adopté à l'aube de la réunification, car au Cameroun, il n'y a pas de population de souche française ni anglaise (Courade, 1977). Il y a plutôt une mosaïque d'ethnies, chacune ayant sa langue propre dont le nombre varie entre 249 (Foluke Adebile, 2011), 250 (Tabi Manga, 2000) et 280 (Belibi, 2008). L'article 15 qui porte sur la structure du système décrit concrètement le fonctionnement du bilinguisme dans le système d'enseignement au Cameroun : « Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme ». Ce biculturalisme confère aux Camerounais une identité d'emprunt étant donné qu'aucun d'eux n'est de souche française ou anglaise. Néanmoins, l'article 11 parmi les nombreux objectifs qu'il assigne au système éducatif évoque en son premier alinéa « l'enseignement des langues nationales ». Mais cela ressemble davantage à un projet, si ce n'est un effet de rhétorique qu'à une description de la réalité, car aucune langue nationale n'est enseignée dans le système éducatif camerounais tandis que plusieurs langues occidentales en dehors du Français et de l'Anglais y sont enseignées tels l'Allemand, l'Espagnol, le Portugais, l'Italien (Belibi, 2008). L'article 4 définit la finalité générale de l'éducation : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans

la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux (article 4).

La réalisation de cette finalité générale doit permettre d'atteindre neuf objectifs :

1. La formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. L'éducation à la vie familiale;
4. La promotion des langues nationales;
5. L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toute forme de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale;
6. La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise;
8. La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé (article 5).

Ces objectifs restent très généraux, d'autant plus que le texte ne dit pas comment il faut faire pour les atteindre. Certains d'entre eux semblent même entrer en contradiction avec d'autres articles, notamment l'article 8. Celui-ci stipule que « l'éducation est apolitique ». Cette même disposition est inscrite dans la constitution. Mais sa nature laconique m'interroge sur son véritable sens, car comment peut-on en même temps éduquer à la citoyenneté et rester apolitique puisque l'idée de citoyenneté suppose celle de la participation ou plutôt de l'engagement qu'exclut de fait l'apolitisme? Nous ne retenons donc que la politique éducative telle qu'elle est esquissée dans le décret d'orientation de 1998 est dans la droite ligne du système éducatif légué par le système colonial français et anglais. Cela est plus palpable avec l'existence de deux sous-systèmes scolaires dans un système fortement centralisé. L'article 16

décrit l'organisation du sous-système anglophone tandis que l'article 17 décrit celle du sous-système francophone.

Malgré des esquisses de réforme des deux sous-systèmes, (Owono, 2012 :47) relève que : << depuis que le décret a été énoncé, ces réformes n'ont pas encore été mises sur pied. Le système éducatif fonctionne toujours comme au lendemain de l'indépendance. >>

II.3.5.2.2. Le décret n° 2017/013 du 23 Février 2017

La Constitution du 02 juin 1972 (Révisée le 18 janvier 1996), en son article premier, alinéa (3) stipule que : 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.

Pour implémenter cette politique culturelle, le Président de la République, a signé le 23 Janvier 2017 un décret (décret N*2017/013) portant création, organisation et fonctionnement de la Commission Nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme. Ce décret décrit respectivement en ses deux premiers chapitres les dispositions générales et ses attributions comme suit :

CHAPITRE 1 : DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ARTICLE 1e (1) Le présent décret porte création, organisation et fonctionnement de la Commission Nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme, en abrégé «CNPBM » et ci-après désignée «la Commission ».

(2) La Commission est placée sous l'autorité du Président de la République.

(3) Son siège est fixé à Yaoundé.

(4) Les modalités d'organisation et de fonctionnement interne et les règles de procédure de la Commission sont déterminées par le Règlement intérieur.

ARTICLE 2.- La Commission est un organe consultatif doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

CHAPITRE-II : DES ATTRIBUTIONS

ARTICLE 3.- (1) Sous l'autorité du Président de la République, la Commission est chargée d'œuvrer à la promotion du bilinguisme, du multiculturalisme au Cameroun, dans l'optique de

maintenir la paix, de consolider l'unité nationale du pays et de renforcer la volonté et la pratique quotidienne du vivre ensemble de ses populations.

(2) A ce titre, elle est chargée notamment :

- de soumettre des rapports et des avis au Président de la République et au Gouvernement, sur les questions se rapportant à la protection et à la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme ;
- d'assurer le suivi de la mise en œuvre des dispositions constitutionnelles faisant de l'anglais et du français deux langues officielles d'égale valeur, et notamment leur usage dans tous les services publics, les organismes parapublics ainsi que dans tout organisme recevant des subventions de l'État ;
- de mener toute étude ou investigation et proposer toutes mesures de nature à renforcer le caractère bilingue et multiculturel du Cameroun ;
- d'élaborer et soumettre au Président de la République des projets de textes sur le bilinguisme, le multiculturalisme et le vivre ensemble ;
- de vulgariser la réglementation sur le bilinguisme, le multiculturalisme et le vivre ensemble ;
- de recevoir toute requête dénonçant des discriminations fondées sur l'irrespect des dispositions constitutionnelles relatives bilinguisme et au multiculturalisme et en rendre compte au Président de la République ;
- d'accomplir toute autre mission à elle confiée par le Président de la République, y compris des missions de médiation.



CHAPITRE III : *Le curriculum et les contenus curriculaires*

CHAPITRE III : LE CURRICULUM ET LES CONTENUS CURRICULAIRES

Dans ce chapitre nous nous penchons sur le concept de curriculum tel qu'il est décrit par la littérature et exposons les contenus curriculaires de la culture nationale de l'école primaire camerounaise.

III.1. Concept de curriculum

III.1.1. Approche définitionnelle

Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Nathan, 1998) définit le curriculum comme un « programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée ». Ce terme d'apparition récente en France (origine anglo-saxonne), mais l'idée est déjà présente dans la sociologie de l'école de Durkheim pour lequel le "cours des études" est subordonné à des intérêts généraux que les familles ne sont pas en mesure d'identifier.

D'après (De Landsheere, 1986 ; Barbot et Camatarri, 1999 ; Demeuse et Strauven, 2006), le curriculum, introduit en pédagogie par les pédagogues, prend plusieurs sens selon qu'on s'adresse aux contenus tout court ou aux différentes étapes d'élaboration d'un programme. Pris dans le premier sens, curriculum sera synonyme du programme d'étude ; pris dans le second, il sera compris comme politique d'élaboration du curriculum. Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/ apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves (Mohamed MILED, 2005). Un curriculum consiste donc en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Le curriculum ainsi conçu offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et de gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Ce concept ne se limite donc pas à la juxtaposition de matières prescrites dans un programme, ou à la notion de programme comme ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être ou de compétences à (faire) acquérir, dans le cadre d'un enseignement obligatoire.

Pour Fonkeng E. G. et Tamajong E. V. (2009), le curriculum en général est une question très controversée. La première utilisation moderne du curriculum est apparue aux États-Unis d'Amérique vers 1820, bien que le terme lui-même ait été utilisé en Ecosse au début du XVIIIe siècle. En Amérique, il a été défini comme un programme d'études ou de formation; un curriculum produit a été assimilé au contenu des manuels scolaires, le plan de cours, les guides d'enseignement ou d'autres matériels didactiques. D'autres écrivains modernes tels que Goodlad (1999) et Trump(1977) définissent le curriculum comme l'ensemble des apprentissages des élèves qui sont planifiés et dirigés par l'école pour atteindre ses objectifs éducatifs. En fait, les premiers points de vue du programme d'études étaient étroitement ciblés et considérés comme un corpus de connaissances consigné dans un programme d'études ou dans un cours normal d'études. Au sens large, il peut être défini comme signifiant ce que les gens font dans un établissement d'enseignement. En réalité, ces deux points de vue du curriculum sont couramment utilisés, mais ils sont néanmoins totalement satisfaisants. Pour être précis, la définition du curriculum change avec le temps et les besoins de la société; de ce point de vue, il peut être défini comme une sélection parmi les compétences disponibles et la connaissance de ce qui est considéré comme valable en termes de temps et de besoins d'une société donnée.

Depuis une dizaine d'année, le monde francophone utilise de manière assez systématique le terme « curriculum » pour désigner la manière de formaliser la réflexion autour d'un programme de formation dès lors que ce dernier est d'une certaine ampleur qui permet de le distinguer d'un simple dispositif pédagogique ponctuel (Jonnaert et M'Batika, 2004; Depover et Noel, 2005; Audigier , Crahay et Dolz, 2006; Demeuse et Strauven, 2006; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008; Ettayebi, Operti et Jonnaert, 2009; Jonnaert, Etabi et Defise, 2009; ...). Sans qu'il existe de lien de cause à effet, cet usage semble s'être développé parallèlement à l'approche par compétence qui tend à exercer une influence de plus en plus significative. Peut-être le lien entre cet usage et cette approche doit-il être recherché dans une certaine quête de sens qu'une approche trop technocratique, liée à la pédagogie par objectifs, avait estompé.

Muller (2006), quant à lui relève que le terme « curriculum » a été utilisé pour la première fois par John Dewey, philosophe américain considéré comme l'un des pionniers du vaste mouvement de l'Education nouvelle, en 1902 pour rendre compte de l'opposition entre un curriculum centré sur l'enfant et un curriculum centré sur les savoirs. D'emblée, une dualité apparaît entre le parti-pris de l'élève, l'entrée par son expérience éducative, et le parti-

pris de la matière, l'entrée par les contenus de la discipline. Si le premier curriculum s'attache à la fluidité de l'expérience, aux centres d'intérêts et à la dimension psychologique, le second s'intéresse en particulier à l'organisation des savoirs, à la progressivité des acquisitions et à la dimension logique. Cette distinction radicale, pour être comprise, doit être saisie dans le contexte réformateur de l'époque, où le mouvement de l'Éducation nouvelle, prônant les méthodes actives, fustigeait la pédagogie traditionnelle de l'école « assise ».

Ce débat, qui constitue notre entrée en matière, suggère en premier lieu que le curriculum est avant tout l'instrument d'une politique éducative, à la croisée d'intentions pédagogiques, pour ce qui est de la vision de l'homme qui s'y exprime, et d'intentions didactiques, s'agissant de la rationalisation d'un projet global d'enseignement. Le curriculum est par conséquent assujéti à des choix éducatifs premiers qui touchent aux valeurs et aux finalités du système éducatif d'une société, à la vision qu'elle nourrit d'elle-même et de l'homme en devenir, doublement redevable d'en assurer à la fois sa perpétuation et son évolution.

De cela découle une deuxième idée, qui est que le curriculum est construit par l'institution éducative qui s'en sert comme un outil pour imposer ses décisions et en contrôler ses applications sur le terrain scolaire. Le contrôle ou l'influence qu'exerce l'institution sur les processus éducatifs s'opère via les évaluations du système éducatif et les examens. L'application d'un curriculum demande alors une véritable politique d'information et de formation des personnels.

Une troisième idée, corrélée à la précédente, propose que le curriculum fasse l'objet d'une formalisation. Il se concrétise sous la forme de textes réglementaires (lois, arrêtés, circulaires et notes) à forte valeur contraignante, mais qui servent de référence aux enseignants et de repères aux parents. Le discours pédagogique qui caractérise ces textes est de type officiel. Appelé alors curriculum formel, il donne, par ses décrets, la forme nécessaire au système éducatif pour lui permettre de suivre au mieux les orientations souhaitées. In fine, le curriculum peut être saisi comme une formalisation a priori d'une expérience éducative, celles des élèves tout au long de leur cursus.

Une quatrième idée pointe l'entreprise de rationalisation des phénomènes relatifs aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Inspiré par la pédagogie par objectifs, souhaitant remettre de l'ordre dans le jaillissement pédagogique du mouvement de l'Éducation nouvelle et tirer un meilleur parti de ses intuitions et de ses expérimentations, le

projet curriculaire, du moins à ses origines, entendait mettre à raison scientifiquement un matériau prometteur. L'identification des objectifs et leur organisation en taxonomies, leur mise en relation hiérarchique avec les buts et les finalités éducatives, l'analyse des difficultés des élèves ou encore l'analyse des contraintes de réalisation restent les marques bien visibles de cette systématisation.

Une cinquième idée concerne l'ambition d'exhaustivité du curriculum lorsqu'il prétend embrasser dans une vision globale la totalité du phénomène éducatif (Forquin, 1989), à savoir les intentions, les contenus, l'organisation, les méthodes, les environnements humains et matériels (manuels scolaires, etc.), les situations d'apprentissage, de même que l'évaluation et les dispositifs de formation des enseignants (Crahay et al., 2006). Les contenus en question ne sont pas seulement cognitifs, mais également culturels, sociaux ou professionnels. Quoiqu'il en soit, rappelle Forquin (1989), la question de la sélection des contenus est une composante importante du concept de curriculum, lequel participe à la gestion sociale des savoirs à transmettre.

En fait, il se donne pour but d'apporter des réponses concrètes et formalisées aux questions suivantes :

- À quelles fins ? Selon quelles valeurs ? (l'axiologie)
- Quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ? (la didactisation)
- Quels objectifs ? (l'opérationnalité)
- Comment ? Quelles méthodes ? (la méthodologie)
- Quand ? Dans quel ordre ? Avec quelles progressions ? (la temporalité des apprentissages)
- Qui ? (la responsabilité)

Ces questions ressortissent à une vision du curriculum qui est restreinte à ce qui est expressément communicable et exigible des actions d'enseignement-apprentissage. Mais il est encore une vision élargie du curriculum qui englobe non seulement ce qui est ainsi pris en compte du point de vue de l'institution, mais encore tout ce qui est repérable du point de vue de l'élève. Il s'agit alors de la part implicite des effets de l'éducation sur celui-ci, et qui relève d'attitudes, de modes de pensée, de comportements et de valeurs non explicitement évoqués ni même recherchés par les maîtres et l'école (Forquin, 2002). L'importance de l'entreprise l'oblige par conséquent à une nécessaire organisation dans la présentation méthodique de ses contenus et de ses préconisations. Enfin, il convient de relever cette idée caractéristique du

curriculum, et d'où il tire d'ailleurs son nom (latin curriculum, « course »), selon laquelle il se présente d'emblée comme le parcours éducatif de l'élève. Le curriculum est un plan de formation qui organise des situations d'enseignement-apprentissage se développant progressivement et durablement dans le temps long de ce parcours scolaire, à savoir de la maternelle à l'université. Sous-jacente à cette idée de mise en ordre séquentielle, apparaît celle de la progressivité des apprentissages, témoignant d'une prise en compte de leur dimension psychologique. S'inspirant de la définition du philosophe britannique Paul Hirst, Forquin (2002) propose de voir dans le curriculum une « programmation délibérée et (une) organisation méthodique à partir d'objectifs explicitement définis et pouvant donner lieu à des évaluations rigoureuses ». La question de l'évaluation, saisie comme nécessaire rétroaction des actions formatrices, est toujours présente à l'esprit des concepteurs de curricula. Elle est indissociable de celle de l'enseignement - apprentissage. Ainsi, D'Hainaut (1977) les relie dans la définition synthétique qu'il donne du concept : un curriculum « s'exprime habituellement en termes d'intentions, de contenus, de progressions et de méthodes ou de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et pour évaluer ».

La formulation des politiques éducatives et, en particulier, des politiques relatives au curriculum, requiert une analyse attentive des cadres et des contextes permettant d'identifier les problèmes et évolutions susceptibles de se produire, et ainsi d'évaluer les possibilités d'introduire des changements viables. Afin de légitimer les interventions de l'État en matière de curriculum, il est également nécessaire de parvenir à articuler le travail de différents acteurs pour la définition des politiques et stratégies relatives au curriculum de manière à coordonner, à harmoniser et à équilibrer des questions de nature potentiellement conflictuelle. Le degré de consensus social atteint en ce qui concerne la nécessité des changements éducatifs détermine en partie la viabilité des réformes ainsi que leurs portées. Dans les cas où il n'existe pas de consensus fort entre les acteurs étatiques et non-étatiques qui interviennent sur la scène éducative, il faudra dépenser du temps et une énergie institutionnelle considérables ainsi que d'importantes ressources financières pour gérer les tensions et conflits que suscite chaque domaine faisant l'objet de politiques publiques. Dans les processus de conception et développement du curriculum, il est fréquent d'être confronté à des tensions et frictions provenant de causes variées, telles que :

1. Le curriculum est considéré comme un moyen d'influencer les mentalités : il fixe en grande partie les objectifs des étudiants, des enseignants, des parents, des employeurs et d'autres parties prenantes intéressées par les résultats éducatifs, en leur fournissant un cadre

conceptuel pour les contenus et l'importance donnée à certaines idées. Les acteurs impliqués dans le processus de développement du curriculum partent du principe que si les étudiants sont exposés à un même curriculum, ils développeront des représentations mentales similaires qui détermineront quelles connaissances ont de la valeur, quelle hiérarchie existe entre les domaines du savoir et quelles conceptions et croyances spécifiques il faut développer dans chacun de ces domaines.

2. Le développement du curriculum est un processus de débat social entre les différentes parties prenantes de la communauté éducative aux niveaux local, régional et national puisqu'en tant qu'arène potentielle de confrontation idéologique et de lutte politique, le curriculum reflète, entre autres, les intérêts idéologiques, religieux, professionnels, économiques, corporatifs et académiques.

3. L'éducation est considérée comme un secteur stratégique pour l'économie car elle permet l'amélioration de la compétitivité. Une corrélation est souvent établie dans les discours politiques entre le rôle des évaluations internationales et les résultats éducatifs d'une part, et la compétitivité du pays au sein du marché mondial et les intérêts nationaux d'autre part.

4. Les décisions en matière de curriculum déterminent l'utilisation des ressources : ceci s'illustre par la pression exercée sur le développement du curriculum au travers de l'ajout de contenus nouveaux, dans les aptitudes et domaines de connaissances promus par différents groupes cherchant à mobiliser davantage de temps d'apprentissage en classe, par davantage de ressources et matériels d'apprentissage et par la mobilisation accrue de ressources humaines, tout ceci dans le but de générer davantage de reconnaissance sociale et de gains économiques.

Néanmoins, le temps et l'espace curriculaires disponibles ne sont pas infinis ; au contraire, les restrictions financières dans de nombreux pays, limitent de facto l'investissement et les dépenses en matière d'éducation. Ces sources de tensions peuvent aller de pair avec des divergences idéologiques, des conflits d'intérêts et des processus complexes de formation du consensus qui influencent non seulement les dimensions macro politiques de la conception et du développement du curriculum, mais aussi les dimensions micro-politiques de chaque communauté scolaire et de leur personnel enseignant. Dans un établissement éducatif, le curriculum devient alors un espace de délibération au sein duquel les parties intéressées tentent de parvenir à un consensus autour des décisions qu'elles doivent prendre, et entrent parfois en conflit ouvert ; c'est en cela que la conception et le développement du curriculum constituent un processus cyclique, évolutif et dépendant des situations.

III.1.2. Trois principales entrées d'un curriculum

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction (Mohamed MILED, 2005) :

1. Une entrée par les contenus : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence. Mais, cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.

2. Une entrée par les objectifs, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.

3. Une entrée par les compétences (ou par intégration) : elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant.

III.1.3. Composants d'un curriculum

Louis D'Hainaut(1977), psychopédagogue belge, a développé dans son essai, 'Des fins aux objectifs de l'éducation'', les composants d'un curriculum. A la lecture de cet ouvrage et d'autres contributions de cette période « classique », il est possible de se faire une représentation idéale de ce qui pourrait composer un curriculum :

- L'énoncé des intentions de formation
- La définition du public cible
- La présentation des contenus :
- Les objectifs de contenus

- Les compétences spécifiques et les effets attendus en termes d'attitudes et de comportements
- L'organisation des apprentissages :
- Les progressions
- La planification des activités
- Les horaires
- Les méthodes :
- Les relations d'aide et les ressources humaines
- Les activités d'enseignement-apprentissage
- Le matériel didactique (les manuels, les supports, etc.)
- l'évaluation :
- La description du système d'évaluation
- Les critères de réussites

Dans une perspective plus actualisée de la question curriculaire, J.J.H. van den Akker (2003) résume ces différents chapitres en une liste de dix composants dont le premier, la raison sert d'axe aux neuf autres.

Tableau 7: Les composants un curriculum

| Composants | Components | Items |
|---------------------------|-----------------------|---|
| Raison | Rationale | Pourquoi apprennent-ils? |
| Fins et objectifs | Aims & Objectives | Quels sont les buts de leur apprentissage ? |
| Contenus | Content | Qu'apprennent-ils? |
| Activités d'apprentissage | Learning activities | Comment apprennent-ils ? |
| Rôle du professeur | Teacher role | Comment le professeur peut-il faciliter cet apprentissage ? |
| Matériel et ressources | Materials & Resources | Avec quoi apprennent-ils ? |
| Organisation des groupes | Grouping | Avec qui apprennent-ils ? |
| Lieu | Location | Où apprennent-ils? |
| Temps | Time | Quand apprennent-ils? |
| Evaluation | Assessment | Jusqu'où est allé cet apprentissage ? |

Source : Les 10 éléments composant un curriculum (van den Akker, 2003)

Il donne par ailleurs une représentation de ces constituants en réseau, sous la forme d'une toile d'araignée, afin de bien montrer le caractère interdépendant de chacun des composants, et de souligner la vulnérabilité de l'édifice, dans la mesure où toute chaîne n'a jamais que la force de son maillon le plus faible.

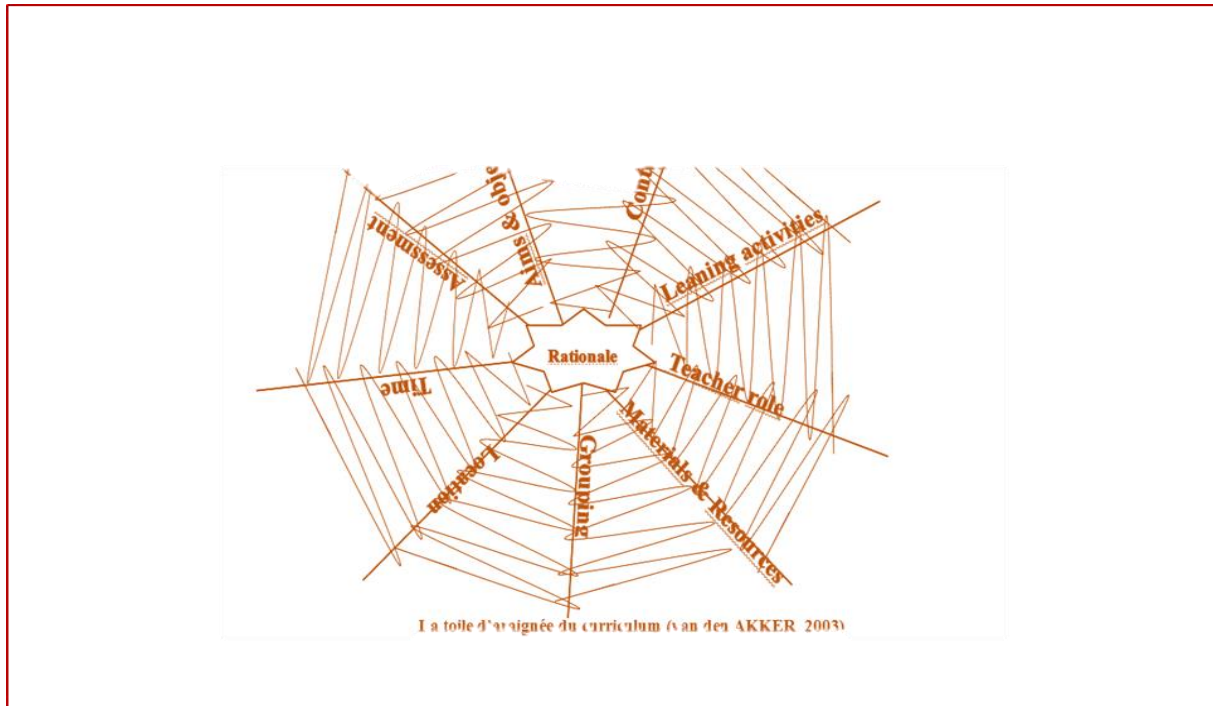


Figure 2 : La toile d'araignée du curriculum [van den Akker, 2003]

III.1.4. Des raisons de changement d'un curriculum

Certains facteurs internes et externes au système éducatif expliquent l'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum (Marsh, C.J., 2009) :

1. L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail et dans les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires; face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.
2. L'éducation doit donc suivre cette demande sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles, dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. On assiste actuellement à un

changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations.

3. Le développement d'ordre scientifique de la discipline ainsi que celui de ses modèles didactiques correspondants expliquent l'opportunité de réécrire un curriculum en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces développements qui doivent se traduire selon le processus de la transposition didactique.

4. Les résultats des évaluations du système éducatif, notamment au niveau des programmes et des acquis scolaires des élèves, incitent à revoir un curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées: parmi les constats négatifs récurrents dans un ensemble de systèmes éducatifs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves à résoudre des problèmes, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs...

Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une «contextualisation» garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée ; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants ; mais au plan collectif et macro structurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions :

- Une dimension socioculturelle et économique : la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ;
- Une dimension méthodologique : un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ;
- Éventuellement une dimension terminologique ; certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation ;
- Et une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective.

Tableau 8 : Étapes du processus de changement éducatif

| | |
|---|--|
| •Orientation ou diagnostic des besoins | • Une insatisfaction, une inquiétude ou un besoin est perçu et un ou plusieurs individus l'expriment au travers de questions telles que: Quel est le problème faisant l'objet de notre inquiétude? Comment et pourquoi est-il survenu? Est-il si important qu'il faille agir pour tenter de le régler? Souhaitons-nous prendre les mesures nécessaires pour répondre à ce problème? |
| • Initiation ou adoption | • Certains programmes et activités sont initiés et promus. Les principales questions qui émergent lors de cette phase sont: Que devons-nous faire? Sur quel aspect doit porter la modification? Qu'est-ce que cela implique-t-il pour nous? |
| • Mise en œuvre ou utilisation initiale | • Les enseignants tentent d'appliquer le programme ou l'activité et cela est susceptible de mener à divers résultats (entre succès et échec total). Les questions principales qui émergent lors de cette phase sont: Suis-je en train de faire une bonne application du programme? De qui puis-je solliciter de l'aide? Quel effet cela a-t-il sur les élèves? |
| •Institutionnalisation ou continuité | • Le but de cette phase est de s'assurer que les structures et modes de conduite de l'action soient établis de manière à ce que le processus d'innovation perdure au cours du temps. Pour l'établissement scolaire, les questions qui émergent sont les suivantes: Comment s'assurer que l'innovation se poursuive? A qui donner la responsabilité de garantir que le processus continue d'opérer de manière adéquate? |

Source: adapté de Marsh, C.J. (2009 :116-117).

De manière générale, il existe trois perspectives relatives au changement (House, 1979 ; Hargreaves et al., 2001 ; cités dans Marsh, 2009). Chacune d'entre elles propose des éléments valables pour identifier les clés du succès des processus de changements éducatifs :

- La perspective technique: une bonne planification ainsi qu'une approche rationnelle de la mise en œuvre permettent de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les enseignants.
- La perspective culturelle: les croyances et les valeurs des parties prenantes déterminent ce qu'il se passe réellement dans les salles de classe. Une mise en œuvre réussie sous-entend un changement culturel.

- La perspective politique: les individus n'adoptent pas toujours un comportement rationnel; ce qui détermine le succès du changement est l'équilibre des pouvoirs entre les parties prenantes.

L'opportunité d'innover émerge de la convergence entre la décision politique de produire un changement et l'utilisation qui est faite du savoir mis à disposition par les spécialistes du curriculum. Pour autant, aucun de ces facteurs ne suffit pour assurer que le changement perdure dans le temps puisqu'il faudra répondre aux tensions et conflits, et à leurs coûts organisationnel et politique, en fonction des relations entre forces sociales et politiques de chaque pays dans des situations spécifiques.

III.1.5. Conception du curriculum

De nombreux systèmes éducatifs à travers le monde tentent de renforcer la pertinence du processus éducatif. Dans ce but, les décideurs envisagent des moyens d'organiser le curriculum qui se distinguent de l'approche axée sur les matières traditionnelles selon laquelle tous les élèves apprennent le même contenu en même temps. Si un curriculum n'est pas un programme, au sens des « programmes d'études » que nous pouvons rencontrer dans l'enseignement formel, il convient d'examiner les réalités qu'il recouvre et la manière dont il peut se décliner effectivement. La littérature distingue classiquement quatre types de curriculum :

Le premier type, baptisé « curriculum formel », « manifeste », « officiel », ou encore « prescrit » est le curriculum tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels; il s'agit par exemple, des « parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et par branche, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements » (Danvers, 1992 :68). Le curriculum prescrit met l'accent sur les objectifs et les contenus de ce qui doit être enseigné – il s'agit du curriculum tel qu'il est prévu par le cadre curriculaire et autres documents officiels, ayant force de loi.

Le second type est qualifié de « curriculum implanté », « presté » ou « adopté ». Il s'agit du curriculum qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et les formateurs. Ce curriculum fait référence à ce qui est effectivement mis en place pour les élèves dans les écoles et peut représenter des interprétations locales de ce qui est requis par les documents curriculaires formels. Ici, le curriculum et l'enseignement sont très étroitement liés.

Le troisième type de curriculum peut être diversement qualifié : « maîtrisé », « réalisé », ou encore « appris » (Demeuse, 2011). Il désigne la partie du curriculum formel effectivement maîtrisé par les apprenants. Les résultats obtenus aux épreuves d'évaluation permettent de tirer des conclusions à ce sujet, même si les apprenants peuvent également maîtriser d'autres éléments non évalués (voire non prévus mais véhiculés, par exemple, à travers le curriculum caché). Ce curriculum se soucie davantage des apprenants, des connaissances et des perspectives qu'ils apportent, ainsi que de leur capacité à apprendre et de leurs interactions avec le curriculum.

Le quatrième type de curriculum est qualifié de « caché », « implicite » ou « latent ». Il comprend des expériences, des actions d'éducation ou de formation, intentionnelles ou non, observables ou non : il s'agit de situations ou d'événements inopinés, d'intérêts particuliers manifestés par les apprenants dont on tire parti ou des valeurs véhiculées par les formateurs en dehors des recommandations officielles. Lempp et Seal(2004), dans le domaine de la formation médicale, définissent le « curriculum caché » comme « un ensemble d'influences qui opèrent au niveau de la structure et de la culture organisationnelle, incluant, par exemple, les règles implicites pour survivre dans l'institution, comme les coutumes ou les rites ». À ce niveau, il convient de distinguer les éléments « informels » qui peuvent être mobilisés en formation, par exemple à travers des « tours de main » non prévus explicitement dans les manuels, mais bien utiles pour les novices, des éléments réellement cachés qui peuvent pourtant influencer durablement des apprentissages et les apprenants. C'est dans la seconde catégorie que l'on placera, par exemple, les valeurs qui sont instillées à travers des pratiques en apparence anodines, qu'il s'agisse de valeurs jugées positives (rigueur, honnêteté, ponctualité...) ou, au contraire, négatives (estompement des normes, solidarité de corps au détriment des usagés...). Ainsi, c'est aussi à travers la manière dont les apprenants vivent la formation pratique et pas seulement lors des théories qu'ils développent ou non, par exemple, une éthique professionnelle (Hafferty et Franks, 1994). C'est parfois aussi dans la manière d'organiser les parcours de formation qu'une partie du curriculum implicite se niche (Soetewey, Duroisin et Demeuse, 2011). Le curriculum caché, en somme, se réfère à l'expérience des étudiants à l'école au-delà de la structure formelle du curriculum et, en particulier, aux valeurs, croyances, comportements et attitudes communiqués par l'école ou par le système éducatif. Les messages contenus dans le curriculum caché peuvent compléter les curricula prescrits et ceux mis en œuvre ou bien les affaiblir.

Le curriculum nul fait référence à tous les domaines et à toutes les dimensions de l'expérience humaine que le curriculum ne couvre pas et qui ne sont pas abordés par l'enseignement.

Pour Rosier et Keeves (1991), le curriculum formel renvoie généralement au niveau des décideurs et du pouvoir central alors que le curriculum implanté renvoie au niveau des lieux de formation (écoles, centres de formation, classes) et que, finalement, le curriculum maîtrisé se rapporte à l'apprenant lui-même. Le passage du curriculum formel au curriculum effectivement maîtrisé conduit à certaines réductions. On peut ainsi remarquer bien souvent que les groupes les plus faibles (ou perçus comme tels par les formateurs) sont « moins poussés », que la matière est allégée et que les objectifs sont revus à la baisse, alors que les groupes forts bénéficient parfois de certains dépassements. Même si le curriculum latent peut compenser certaines lacunes du curriculum formel, ces apprentissages non planifiés n'entrent en principe pas en considération lors des évaluations formelles, ni dans la délivrance d'une certification ou d'une qualification officielle. Certaines valeurs ou manières de faire s'installent parfois de manière durable chez les apprenants, malgré les souhaits explicités par l'autorité.

Normalement, le cadre curriculaire prescrit et les programmes d'études qui en découlent sont conçus et mis en œuvre, puis évoluent et changent à mesure qu'ils sont interprétés et appliqués à différents niveaux et dans différents contextes. Un cadre curriculaire est généralement un document unique qui est complété par d'autres documents visant à guider la mise en œuvre de certaines parties du cadre curriculaire. Ceux-ci peuvent fournir des spécifications ou des conseils plus détaillés par année, matière ou domaine d'apprentissage, répondant aux exigences du système scolaire, des écoles et des classes. Ces documents peuvent inclure des programmes d'études, des plans annuels et des plans de leçon. Ils peuvent être élaborés de manière centralisée, localement ou par des enseignants, et peuvent servir de matériel d'appui ou de documents officiels et doivent être utilisés indépendamment de leur contenu ou de leur statut. Ils devraient aussi être en accord avec le cadre curriculaire.

Le cadre curriculaire est considéré à la fois comme :

- Un outil technique qui définit les paramètres pour le développement d'autres documents curriculaires, tels que les programmes d'études, et
- Un document accepté par la société qui définit et énonce les priorités nationales en termes d'éducation et les aspirations concernant l'avenir du pays.

Les cadres curriculaires sont une manière d'énoncer le curriculum prescrit. Le tableau 9 illustre quelques éléments qui apparaissent fréquemment dans les cadres curriculaires.

Tableau 9 : Éléments communs aux cadres curriculaire existants

| | |
|--|--|
| 1.Introduction: contexte actuel | Reflète les résultats d'une analyse contextuelle et décrit l'environnement social et économique dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu |
| 2.Déclarations de politiques éducatives | Décrivent les objectifs du gouvernement en matière d'éducation, comme l'alphabétisation universelle, les compétences arithmétiques de base, le développement de compétences pour la prospérité économique et la création d'une société stable et tolérante |
| 3. Définition générale des objectifs et résultats d'apprentissage, et des normes pour chaque degré ou cycle | Décrit ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire lorsqu'ils terminent leurs études. Les résultats devraient être exprimés différemment selon les domaines pour chaque niveau/cycle et inclure les connaissances, la compréhension, les compétences, les valeurs et les attitudes. |
| 4. Structure du système éducatif | <p>Décrit le système scolaire dans lequel le cadre curriculaire est appliqué, précisant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre d'années de scolarité, incluant l'enseignement obligatoire • Les stades (ou cycles) de scolarité et leur durée • Le nombre de semaines dans une année scolaire et le nombre d'heures ou de périodes d'enseignement par semaine |
| 5. Structure du contenu curriculaire, des domaines d'apprentissage, et des matières | <p>Décrit l'organisation du contenu du cadre curriculaire, des domaines d'apprentissage et des matières et la marge de décision des écoles et des élèves. La structure peut décrire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La configuration des matières et des domaines d'apprentissage devant être étudiés à chaque niveau ou cycle (matières principales et facultatives) • Une brève description de chaque matière ou domaine d'apprentissage, indiquant le motif justifiant son intégration dans le curriculum et la façon dont il contribue à atteindre les résultats d'apprentissage définis dans la Section 3 • Nombre d'heures consacrées à chaque matière ou domaine d'apprentissage pour chaque niveau ou cycle |
| 6. Les normes concernant les ressources requises pour la mise en œuvre | <p>Décrit les normes concernant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants – qualifications et charge d'enseignement (nombre de cours par semaine) • Les étudiants – nombre par classe dans chaque matière • Le matériel – manuels scolaires, ordinateurs, autres équipements; aménagements – salles de classe, meubles, accessoires. |
| 7.Méthodes | Décrit une série d'approches pédagogiques qui peuvent être utilisées pour la mise |

| | |
|--|--|
| d'enseignement | en œuvre du cadre curriculaire |
| 8. Évaluation de la réussite des élèves | Décrit l'importance d'évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats attendus dans chaque matière et recommande ou impose certaines stratégies d'évaluation (comme la démonstration de compétences écrites, orales, pratiques et de performance) |

Source: UNESCO-BIE (2013).

III.1.6. Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

L'accès équitable à une éducation de base de qualité est un objectif clé de la politique éducative pour tous les pays. Dans ce cadre, des matériels d'enseignement et d'apprentissage de qualité devraient être disponibles pour tous les élèves.

Un manuel scolaire est une des ressources essentielles dans beaucoup de contextes. Dans les pays en voie de développement, les manuels scolaires constituent de facto les programmes d'étude et constituent le support le plus important, à l'exception de l'enseignant, pour l'acquisition des connaissances et des compétences. Dans certains cas, ils peuvent également être la seule ressource d'information sur le curriculum pour l'enseignant, les seuls livres disponibles aux enfants à la maison, et leur source principale de lecture (Askerud, P., 1997; Jansen, R., Franke, N., Naumann, J., 2006; Mahmood, K., Iqbal, M.Z., Saeed, M., 2009; Mazurkiewicz, G., 2006).

Idéalement, les enseignants devraient disposer de ressources d'enseignement et d'apprentissage en plus des manuels scolaires. L'accès à l'Internet offre des opportunités énormes en termes de matériels supplémentaires et pour enrichir l'environnement d'apprentissage. Pourtant, la disponibilité de ces nouveaux matériels présente également un défi pour les approches traditionnelles d'évaluation et d'approbation des ressources d'enseignement et d'apprentissage. (UNESCO, 2005; Uribe, R. (2006); Hunt, T., 2006)

Quand un nouvel outil technologique apparaît, au début les utilisateurs ont tendance à l'utiliser de la même façon qu'ils employaient les outils précédents, avec lesquels ils sont familiers. C'est ce qui s'est produit avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) lors de leur introduction en classe pour des buts d'enseignement et d'évaluation. Lorsque les enseignants de nombreux pays explorent la façon la plus efficace d'intégrer les TIC dans le curriculum, leur style d'enseignement se modifie, par exemple,

lorsque les étudiants peuvent avoir accès aux référentiels globaux d'information à travers des outils TIC, il devient moins fréquent pour eux de s'aider des manuels scolaires suggérés par leurs enseignants, et ils peuvent être ainsi plus responsables de leur auto-formation. Ceci induit un changement du rôle des enseignants, devenant une sorte de guide, de conseiller, qui fournit un soutien et une orientation pour rechercher l'information et l'organiser de façon cohérente (Hornung-Prähauser, V., Mayringer, H., 2006).

III.1.6.1. Élaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires

Dans la mesure du possible, les manuels scolaires fournis aux écoles doivent contenir des données correctes et être à jour. Afin d'assurer que les ressources sont utilisées de manière efficiente et de garantir un produit de haute qualité, différents enjeux liés à la planification et à la politique doivent être examinés en détail avant d'adopter de nouveaux manuels scolaires. Le tableau 10 liste ces enjeux en fonction des étapes du processus de développement (Askerud, P., 1997).

Tableau 10 : Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés

| Gestion | Préparation | Production | Distribution |
|---|---|---|--|
| Sélection des matières nécessitant des manuels scolaires. | Choix des auteurs (de préférence à travers un concours public). | Concours public pour l'impression et la publication. | Soutien aux bibliothèques publiques et scolaires. |
| Utilisation des langues nationales et locales dans l'enseignement et les manuels scolaires. | Titres multiples des manuels scolaires. | Le ratio manuel scolaire/ élève, au cas où les manuels scolaires sont fournis par l'État. | Concours public pour la distribution. |
| Moment choisi pour les reformes et révisions curriculaires. | Disponibilité et mise à disposition de matériels d'apprentissage additionnels. | Pertinence de la conception des manuels scolaires pour les différents niveaux. | Moyens de distribution pratiques et économiques. |
| Procédures d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires. | Développement professionnel ciblant les auteurs, le personnel de publication et les éducateurs. | Spécifications techniques concernant le papier, l'impression et la reliure. | Diffusion régulière des manuels scolaires approuvés. |
| Critères pour sélectionner les manuels scolaires. | | Financement accessible et durable. | |

Source: Askerud, P. (1997).

La révision et le renouvellement des manuels scolaires fait très souvent partie d'un processus de révision curriculaire et, en général, apportent un soutien à l'introduction de méthodologies novatrices et de nouveaux contenus d'apprentissage. Ces changements doivent faire partie d'un cycle planifié pour que les maisons d'édition soient encouragées à s'investir dans le nouveau curriculum.

Dans le cas où les initiatives de développement de manuels scolaires sont financées par des bailleurs de fonds, il est possible que ceux-ci insistent sur un appel d'offre international. Il convient de noter que ceci peut avoir des effets néfastes en termes de d'acheminement des fonds pour les manuels scolaires en dehors du pays bénéficiaire.

En revanche, la coopération et la co-publication peuvent accélérer la transition vers un approvisionnement durable des manuels et d'autres matériaux d'apprentissage (Uribe, R., 2006). La coopération peut exister lorsque les manuels scolaires sont adaptés à partir de ceux développés dans un pays voisin ou bien lorsque les manuels scolaires sont développés conjointement entre une maison d'édition locale et une maison d'édition réputée dans un pays industrialisé, entraînant ainsi un transfert de connaissances et de compétences en matière de publication ainsi que de capital.

III.1.6.1.1. Tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires

Dans certains pays, les ministères d'éducation ont leurs propres départements chargés de la publication des manuels scolaires (Hunt, T., 2006). Ceux-ci sont responsables de la production de tous les manuels scolaires, souvent sans se référer aux maisons d'édition locales ou privées. Cette stratégie peut être plus rentable et utile dans des pays où le marché commercial n'est pas assez développé pour susciter l'intérêt des compagnies privées pour l'industrie des manuels scolaires, mais elle est également limitée en termes de diversité des livres offerts et de qualité.

Les tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires reflètent une évolution vers des systèmes privés et influencés par le marché de la publication de manuels scolaires. Dans certains pays, la responsabilité pour le développement, la production et la distribution des manuels scolaires incombent au secteur privé, qui base ses livres sur les programmes d'étude. Dans ces circonstances, le rôle du gouvernement pourrait consister à :

- En partant du cadre curriculaire, préparer des directives claires et détaillées pour orienter l'élaboration des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et

d'apprentissage; rendre ces derniers disponibles pour l'élaboration des manuels scolaires ;

- Établir des standards minimaux de qualité et les utiliser afin de mener un processus objectif d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires ; et
- Décider des procédures devant être mises en place pour le financement et la distribution des manuels dans les écoles.

Les tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires reflètent une évolution vers des systèmes privés et influencés par le marché de la publication de manuels scolaires. Dans certains pays, la responsabilité pour le développement, la production et la distribution des manuels scolaires incombe au secteur privé, qui base ses livres sur les programmes d'étude (Hunt, T., 2006). Dans ces circonstances, le rôle du gouvernement pourrait consister à :

- En partant du cadre curriculaire, préparer des directives claires et détaillées pour orienter l'élaboration des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage; rendre ces derniers disponibles pour l'élaboration des manuels scolaires ;
- Établir des standards minimaux de qualité et les utiliser afin de mener un processus objectif d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires ; et
- Décider des procédures devant être mises en place pour le financement et la distribution des manuels dans les écoles.

Dans ces contextes, les ministères d'éducation doivent s'assurer de la bonne qualité des manuels scolaires et des autres matériels, et que les processus de publication, d'approbation et de distribution soient rentables et réguliers.

III.1.6.1.2. Évaluation et approbation de manuels scolaires

Afin d'évaluer les manuels scolaires de manière équitable, les ministères d'éducation reconnaissent le besoin d'établir des comités d'évaluation indépendants. Ces comités sont plus responsables que les comités internes, qui sont souvent une simple extension des services curriculaires du ministère.

Certains pays comme le Viet Nam et l'Allemagne pratiquent des systèmes rigoureux d'évaluation et d'examen avant que les matériels puissent être utilisés dans les écoles. Dans ces processus, les maisons d'édition doivent tester l'ensemble ou certaines parties d'un manuel scolaire dans un nombre d'écoles présélectionnées (Jansen, R., Franke, N., Naumann,

J., 2006). Au Québec, Canada, les manuels scolaires de langues étrangères sont évalués par cinq comités d'évaluation, notamment en termes de pédagogie, d'opportunités équitables, d'anti-sexisme et d'antiracisme.

L'approche multiple du manuel scolaire, selon laquelle plusieurs maisons d'édition produisent des manuels scolaires, soit en sollicitant l'approbation du ministère, soit en laissant le marché décider quel livre est le meilleur, implique une absence de monopole. Une telle approche pourrait également éliminer tout contrôle gouvernemental et autoriser le directeur ou un enseignant de l'école locale à sélectionner le manuel scolaire ce qui faciliterait au mieux la mise en pratique des programmes d'étude. Une telle approche devrait être introduite d'une manière soigneusement planifiée afin d'éviter l'incertitude de l'enseignant, des coûts plus élevés et des problèmes en termes de formation des enseignants.

Dans les systèmes de l'approche multiple, certains se plaignent du processus d'évaluation. Par exemple :

- Aux Philippines, les maisons d'éditions se plaignaient de l'incohérence de l'évaluation. Selon l'une d'elles, certains livres ont obtenu une approbation conditionnelle, alors qu'ils ne traitaient pas de tous les éléments exigés par le curriculum, tandis que d'autres ont été rejetés à cause d'une seule illustration ou d'exercice spécifiques.
- Au Kenya, le gouvernement est accusé de favoriser l'ancienne maison d'édition de l'État.
- En Roumanie, les autorités éducatives peuvent élaborer des manuels scolaires concurrents, entraînant des possibilités de conflits d'intérêt et d'influence sur les subalternes.

III.1.6.2. Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage

Les formats des supports utilisés pour définir le contenu de ce qui sera enseigné, sous forme de programmes de cours par matière, de guides de l'enseignant ou d'autres documents, décrivent ce qui doit être enseigné et appris dans le cadre de cette matière et fournissent un éventail d'informations supplémentaires aux enseignants, ainsi qu'à la communauté, aux développeurs de manuels scolaires ainsi qu'aux maisons de publication et d'édition (Askerud, P., 1997). De fait, le défi pour les développeurs de manuels scolaires est de signaler aux enseignants les différents matériels existants qui viennent s'ajouter aux manuels scolaires et

peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à l'atteinte des résultats de l'apprentissage définis par le curriculum.

Plusieurs types de matériels et supports sont actuellement utilisés dans de nombreux pays et se présentent sous format imprimé ou non-imprimé (Hunt, T., 2006). Il s'agit notamment de livres, de bandes dessinées, d'affiches, de tableaux papiers, de cassettes vidéo et de matériels électroniques.

Le choix et l'utilisation de ces matériels d'enseignement et d'apprentissage multimédia dépendent des ressources techniques et financières disponibles dans chaque pays. De plus, il est crucial d'aider les écoles et les enseignants à émettre des jugements basés sur l'information existante au sujet des matériels sélectionnés et utilisés afin d'encourager des styles d'apprentissages privilégiés par les élèves, et ce, à travers des activités de renforcement des capacités.

III.1.6.3. L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires

Dans certains cas, les manuels scolaires utilisés dans les écoles ont été développés par des équipes d'experts disciplinaires qui ne connaissent pas les différents enjeux liés à leur mise en œuvre dans les établissements scolaires. Dans ces cas, il se peut que les exemples utilisés dans les manuels scolaires pour expliquer certains concepts et principes ne soient pas pertinents par rapport à l'expérience de l'enseignant et des élèves.

Les matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage qui se basent sur les ressources et les événements de la communauté peuvent être plus pertinents et intéressants pour les élèves car ils y trouvent facilement un lien. Les enseignants sont ainsi encouragés à développer des matériels d'enseignement et d'apprentissage qui complètent les manuels scolaires en s'appuyant sur les ressources et les contextes locaux.

Les matériels supplémentaires d'enseignement ne sont pas conçus pour aborder l'ensemble des expériences dont les élèves ont besoin pour acquérir tous les concepts et compétences requis par le programme d'étude (UNESCO, 2005). Au contraire, les matériels sont utilisés pour enrichir les expériences d'apprentissage des élèves et ainsi développer des attitudes positives envers une matière et l'enseignement en général.

III.1.7. Processus de mise en œuvre du curriculum

III.1.7.1. Facteurs contextuels qui influencent la mise en œuvre du curriculum

Rogiers (1997) identifie quatre facteurs contextuels qui peuvent intervenir, lors de la mise en œuvre d'un curriculum :

- Le contexte général;
- Les besoins des acteurs;
- Le fonctionnement de l'institution d'enseignement ou de formation;
- Les pratiques sociales de référence.

Le contexte général(1) renvoie au cadre politique, socio-économique et culturel qui affecte, directement ou indirectement, le fonctionnement de l'ensemble du système de formation (Demeulemeester, 2013; Pestiaux, Boelen, Newar et Ladner, 2013). Cela concerne, par exemple, la place accordée à l'enseignement technique et professionnel dans les pays en développement par rapport au secteur non formel ou informel (King et Palmer, 2011).

La réflexion autour de la conception d'un curriculum doit aussi prendre en compte la notion de besoin(2) et pas seulement celle de demande et ce, à deux niveaux : les besoins des apprenants, à la fois comme citoyens et comme travailleurs potentiels, et les besoins de l'organisation susceptible de les employer et de la société dans son ensemble. Il n'est pas toujours aisé de faire la part des choses entre les véritables besoins et les demandes. Ainsi, les employeurs peuvent-ils souhaiter disposer de travailleurs hautement qualifiés alors même que les salaires qu'ils peuvent offrir, mais surtout les tâches à effectuer, ne le requièrent pas. De la même manière, les apprenants peuvent-ils par exemple désirer suivre certaines formations, alors même qu'elles ne leur permettront pas d'obtenir un emploi ou qu'elles ne correspondent pas aux métiers qu'ils imaginent exercer.

Le fonctionnement des institutions d'enseignement et de formation(3) ne peut être négligé. Ainsi, alors même que certaines écoles déclarent viser l'autonomie de leurs apprenants, celles-ci peuvent mettre en place des procédures tatillonnes et déresponsabilisantes qui interdisent toute initiative.

La législation en vigueur(4) qui fournit un cadre normatif à la formation ou, plus simplement, les moyens disponibles, agissent en tant que contraintes sur le curriculum et limitent la liberté des concepteurs et des acteurs ou, au contraire, agissent comme des éléments favorables.

À ces éléments s'ajoutent un dernier facteur à prendre en compte dans la démarche d'élaboration du curriculum : les pratiques sociales de référence (5). Il s'agit ici de prendre en compte la manière dont les tâches sont effectivement assurées dans la vie professionnelle réelle, la culture de l'organisation et les normes et coutumes de celle-ci. Cet aspect est d'autant plus important qu'il s'agisse d'élaborer un curriculum qui pourrait être mis en œuvre dans les contextes très variés ou d'adapter un curriculum existant à un autre contexte, parfois très différent. On devra ainsi s'interroger sur la manière de former des médecins qui seront amenés à travailler seuls, de manière isolée, dans des régions très peu peuplées et très défavorisées, alors même qu'ils auront par exemple effectué tous leurs stages dans un contexte urbain, bénéficiant d'un large réseau hospitalier.

III.1.7.2. Modèles de mise à l'essai

La mise à l'essai est un terme au sens large qui peut être utilisé à la fois dans le cadre du développement du curriculum ou d'une évaluation de curriculum, malgré le fait qu'elle a lieu un peu tôt dans le processus de changement du curriculum (Altrichter, H., 2005; ; Sechouani, A., 2005; Flores, M.A., 2005; Janashia, S., 2006 ; Holder, H., 2011). Les mises à l'essai dans le processus de changement du curriculum peuvent avoir des portées et objectifs différents, tels que les suivants :

- une mise à l'essai pour évaluer la faisabilité du curriculum proposé;
- une mise à l'essai pour évaluer le curriculum à différents stades de son développement; et
- une mise à l'essai en tant qu'outil pour promouvoir la créativité et l'innovation dans le processus de changement du curriculum.

III.1.7.2.1. Études de faisabilité

Lorsqu'un nouveau curriculum est proposé, deux questions doivent être considérées : quels sont les bénéfices importants de ce nouveau curriculum et peut-il être mise en œuvre avec succès. Pour répondre à ces questions, les autorités de l'éducation devraient considérer la manière dont ce curriculum diffère du curriculum existant auquel les enseignants sont habitués (Flores, M.A., 2005). D'autres enjeux pouvant être décisifs comprennent les influences sociales et politiques qui peuvent mener à une résistance ainsi que les implications financières du curriculum proposé.

Les études de faisabilité peuvent être informelles ou des exercices d'évaluation hautement structurés, qui analysent les propositions en détail et recherchent les points de vues des parties prenantes au sein et au-delà du système éducatif.

Les études de faisabilité sont particulièrement importantes pour déterminer les coûts de la conception et de la mise en œuvre efficace du curriculum. Dans certains contextes, les systèmes éducatifs souffrent d'un trop plein d'initiatives ; les enseignants peuvent être las des changements constants et le moral peut être bas (Holder, H., 2011).

Dans de telles circonstances, une étude de faisabilité peut établir de manière efficace et effective la valeur du changement du curriculum et identifier les problèmes potentiels de la mise en œuvre.

III.1.7.2.2. Mise à l'essai et évaluation

Ces dernières décennies ont vu une demande croissante de données empiriques pour justifier un nouveau curriculum avant sa mise en œuvre à grande échelle. Cette demande est notamment liée aux coûts financiers élevés nécessaires au développement et à la mise en œuvre du curriculum. Il est important de recueillir des preuves empiriques pour démontrer la qualité du curriculum, tester son aspect pratique et son utilité dans la réalité. La mise à l'essai est donc une dimension de l'évaluation du curriculum.

Lewy, A. (1990) a identifié trois phases de la mise à l'essai du curriculum ; chaque phase utilise des méthodes d'évaluation de plus en plus formelles afin de fournir des résultats plus fiables :

1. Essai en laboratoire: la première phase peut commencer sous forme d'évaluation formative très tôt dans le processus de développement du curriculum. Ici, les éléments du curriculum peuvent être testés avec des individus ou des petits groupes. Les réponses des apprenants sont observées et des modifications aux matériels curriculaires peuvent être suggérées.
2. Essai de l'étude pilote: un essai de l'étude pilote peut avoir lieu dans le cadre de l'école dès qu'une version complète, bien que souvent préliminaire, d'un cours est disponible. Les membres de l'équipe de développement du curriculum peuvent jouer le rôle de l'enseignant. Le but de cette phase est de voir s'il est possible de mettre en œuvre le curriculum, si des changements sont nécessaires, et quelles sont les conditions requises pour réussir.
3. Essai sur le terrain: Lorsqu'une version révisée selon les résultats de l'essai de l'étude pilote est prête, des essais peuvent être menés par les enseignants dans leurs salles de classe

sans l'implication directe de l'équipe de développement. Cet exercice vise à vérifier si le programme peut être utilisé sans un soutien continu de l'équipe et à démontrer les mérites du programme aux utilisateurs potentiels.

Parfois aucune de ces phases ne sera introduite de façon formelle dans une étude pilote ou une évaluation.

Par exemple, la troisième phase concernant les essais sur le terrain est souvent utilisée indépendamment. Les essais sur le terrain sont souvent appelés « micro-tests ».

Selon un processus collaboratif ou « ascendant », une mise à l'essai en tant que stratégie pour promouvoir l'innovation curriculaire offre des bénéfices potentiels importants à différents niveaux.

L'idéal serait que le modèle collaboratif de mise à l'essai implique la participation des élèves, des enseignants, des directeurs des écoles, des spécialistes du curriculum et des fonctionnaires du gouvernement local et central. Chaque groupe apporte une perspective unique sur la tâche complexe qu'est le changement du curriculum. Les enseignants apportent une expertise de la salle de classe et des matières, renforcée à travers le contact quotidien avec les jeunes et les pressions liées au travail à l'école. Les directeurs des écoles ou les préfets se préoccupent des questions d'emploi du temps, financières et personnelles. Les développeurs du curriculum apportent une expertise technique et un aperçu de la recherche actuelle en matière d'éducation et des objectifs curriculaires généraux. Les décideurs politiques se concentrent sur les objectifs généraux de la politique, de la finance et de la gestion du changement du curriculum ainsi que de sa mise en œuvre. Chaque groupe devra travailler d'une manière différente, avec de nouveaux partenaires, et chacun aura besoin du soutien des autres à différents stades de l'étude pilote.

Ce modèle est souvent associé à un style démocratique de travail et convient aux domaines et aux questions curriculaires problématiques, sensibles et controversées. Ceci nécessite également un leadership de qualité pour assurer une attention accrue et permettre une prise de décision dans le cadre d'un engagement.

L'approche collaborative augmente la possibilité d'obtenir un processus de changement du curriculum cohérent, durable et efficace à tous les niveaux du système éducatif.

III.1.7.2.3. Mise à l'essai et innovation

Dans de nombreux contextes, les curricula sont généralement développés par les spécialistes du curriculum ou par des experts en la matière et sont ensuite transmis aux enseignants qui doivent les mettre en œuvre.

Dans ces circonstances, l'enseignant peut se sentir sous-estimé sur le plan professionnel et déresponsabilisé, devenant un simple technicien de mise en œuvre du curriculum. Cette tendance est bien illustrée par les tentatives, dans certains contextes, de développement de ressources simplistes pour les enseignants (Holder, H., 2011).

Le modèle de mise à l'essai peut assumer les fonctions d'évaluation, tel que décrit ci-dessus sous les rubriques «Études de faisabilité » et « Mise à l'essai et évaluation». D'autre part, une équipe de développement du curriculum pourrait créer des mécanismes qui permettraient aux enseignants d'être directement impliqués dans le processus de conception du curriculum au travers d'une recherche-action et de stratégies de développement curriculaire centrées sur l'école. Cette approche offre des moyens d'influencer la politique en créant des modèles curriculaires pertinents pour améliorer la qualité sur la base de pratiques efficaces et éprouvées.

Le rôle de l'équipe chargée de l'étude pilote est d'apporter le leadership nécessaire et les cadres relatifs aux infrastructures au sein desquels le travail se déroule, ainsi que de soutenir le groupe pilote en apportant une expertise en matière de conception du curriculum en offrant une formation basée sur les besoins et en développant des liens efficaces entre les écoles, les décideurs politiques et les autres parties prenantes.

L'expérimentation, la créativité et l'innovation sont encouragées et les enseignants testent les éléments de leur travail dans le contexte réel qu'est la salle de classe.

III.1.7.3. Conception de l'étude pilote

Lors de la planification d'une étude pilote, il est important d'en clarifier les objectifs et l'information qui devrait être obtenue à la fin du processus. Le but de cette mise à l'essai aura inévitablement un impact majeur sur la manière dont vous la planifierez.

Certains facteurs devraient être pris en compte lors de l'élaboration d'une étude pilote (Sechouani, A., 2005) :

1. les types d'écoles et d'enseignants qui participeront;

2. les types de participation attendue de la part des participants; et
3. les approches évaluatives qui seront employées.

III.1.7.3.1. Sélection des écoles et des enseignants pilotes

Pour des raisons pratiques, il est probable que seul un petit groupe d'écoles participe à un projet pilote. Le taille du groupe pilote sera dictée par des considérations contextuelles, financières et politiques, ainsi que la nécessité d'adopter une méthodologie robuste. Par exemple, le projet de l'éducation sociale, civique et politique d'Irlande du Nord a été mis en œuvre dans seulement 25 écoles. Cependant, dans ce système éducatif, ceci correspond à un échantillon de presque 10% des écoles secondaires (Arlow, M., 2004). L'échantillon était donc suffisamment petit pour être gérable, mais suffisamment large pour être représentatif.

Pour des raisons politiques, les écoles participantes doivent être représentatives de l'ensemble du système, par exemple, appartenir aux domaines public et privé, religieux et laïc, urbain et rural. Si l'échantillon est représentatif de tous les groupes concernés, la présomption de préjugés en sera nettement réduite. La représentation de chaque groupe devrait également être proportionnelle à la taille réelle des groupes dans la société.

Au sein du système éducatif, certains individus, organisations ou écoles sont souvent enthousiastes à propos de l'innovation, tandis que d'autres auront tendance à résister au changement. Afin d'assurer que les changements potentiels liés à la mise en œuvre d'une réforme du curriculum particulière soient identifiés par avance, il est important d'inclure dans le projet pilote les défis relatifs aux diverses attitudes, tant conservatrices que progressistes (Sinclair, M., 2004).

Il faut donc savoir comment ces écoles et ces enseignants doivent être sélectionnés. Dans le cas où il y a un appui officiel, les participants peuvent simplement être choisis ou nommés. Dans d'autres cas, il serait nécessaire de faire appel à des bénévoles pour créer un groupe pilote. Cette démarche a des avantages et des inconvénients. Souvent, les bénévoles sont perçus comme étant prédisposés à la réussite de l'étude pilote, conduisant à une estimation inexacte de la viabilité du curriculum. En réalité, ceci peut être vrai ou faux. Les bénévoles se portent volontaires pour de nombreuses raisons ; certaines de ces raisons n'ont pas de lien avec le curriculum. Un directeur d'école pourrait nommer des enseignants peu motivés, ou l'inverse.

Indépendamment de la perception des participants, lorsque la conception du curriculum est l'objectif principal d'une étude pilote, la participation de personnes de bonne volonté et engagés présente certains avantages.

Lorsqu'une approche évaluative plus rigoureuse est nécessaire, une méthode plus scientifique de sélection des participants est utile.

III.1.7.3.2. Les modalités de participation des parties prenantes

Lorsque le consensus est une priorité, il existe différentes façons d'impliquer les parties prenantes. La participation directe de hauts fonctionnaires travaillant au niveau local ou national peut être souhaitable, mais cela peut s'avérer difficile sans un vrai soutien officiel (Sinclair, M., 2004). Il peut toutefois être utile de tenir un certain nombre d'acteurs influents au courant des développements de l'étude pilote par courrier, courriel ou en personne.

Lorsque des fonctionnaires sont prêts à être impliqués, cette démarche peut être facilitée en invitant un groupe représentatif à se joindre à un conseil consultatif qui se réunit régulièrement afin d'échanger des informations et des opinions. Un tel groupe peut notamment comprendre des universitaires, des représentants d'ONG, de partis politiques, de groupes religieux, de groupes de parents, de syndicats d'enseignants et des écoles si ils sont appropriés.

Lorsqu'une étude pilote est centrée sur le développement du curriculum et que les participants se réunissent régulièrement, il est possible d'inviter différentes parties prenantes à s'adresser au groupe pilote ou tout simplement à prendre part aux réunions. Cette méthode peut être utilisée pour mobiliser ceux qui sont susceptibles d'être impliqués dans la prise de décisions politiques concernant l'étude pilote, dans son développement futur ou sa mise en œuvre. Cette modalité de participation facilite non seulement le partage d'informations et des réactions, mais permet également le développement de plusieurs partenariats y compris parmi les enseignants, les responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de politiques, les développeurs de curricula et les chercheurs.

Dans certains cas, il peut être utile de tenir le public informé des développements par le biais d'événements publics, de séances d'informations, de journaux papiers et électroniques, de revues spécialisées et de contacts personnels. Au niveau de l'école pilote, il est souvent approprié de communiquer directement et régulièrement avec les enseignants et avec les équipes en charge de la gestion scolaire (Holder, H. (2011). Il est aussi important de

désigner une personne de contact à chacun de ces niveaux. L'impact de l'étude pilote sur la vie d'une école peut également être accru en informant tout le personnel, les parents et les élèves, et en les impliquant dans le processus.

Initialement, dans les études pilotes collaboratives, les parties prenantes les plus importantes sont souvent les enseignants. Lorsque les enseignants sont impliqués directement dans les processus de développement du curriculum, il existe différentes approches de participation. Dans un cas, il y a peu de distinction entre le rôle de l'enseignant et celui du développeur du curriculum, travaillent en collaboration, partageant des idées et contribuant équitablement au processus. Dans l'autre, les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus sauf pour s'assurer qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux quant à la mise en œuvre du curriculum. Bien que la participation des enseignants soit désirable et de plus en plus commune, certains obstacles peuvent être difficiles ou même impossibles à surmonter.

Bien que la plupart des enseignants ait un certain niveau de formation ou une expérience en matière de développement du curriculum, de nombreux enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour travailler sans le soutien des développeurs du curriculum. Dans de nombreux cas à travers le monde, les enseignants subissent une forte pression. Les heures d'enseignement limitées et la nécessité d'enseigner le curriculum prescrit empêchent souvent les enseignants d'assumer des responsabilités supplémentaires. De la même manière certains obstacles administratifs les empêchent de se libérer pour développer d'autres activités liées au développement du curriculum. Dans certains contextes, les enseignants qui se portent volontaires dans les projets pilotes sont souvent les plus qualifiés ; ceci pose un risque car à la suite de leur implication dans les projets pilotes, ces enseignants sont souvent promus et la continuité est compromise.

Les enseignants qui participent dans des études pilotes novatrices peuvent bénéficier d'un développement personnel et professionnel important (Flores, M.A., 2005). Souvent, ils développent également une compréhension approfondie du changement proposé en s'appropriant et s'engageant dans le processus de changement. Leur participation peut soulever des questions relatives aux préjugés et à l'évaluation des études pilotes novatrices et avoir des implications importantes dans la mise en œuvre.

Les élèves sont une partie prenante qui est souvent négligée dans les processus de changement du curriculum. Ils peuvent être encouragés à contribuer plus explicitement au

processus de façon formelle et informelle. Leurs expériences du curriculum peuvent être prises en compte, ainsi que leurs opinions sur la valeur du changement curriculaire proposé.

III.1.7.3.3. Évaluation et recherche

En général, les évaluations sont menées par des évaluateurs internes et externes (Sechouani, A., 2005). Les évaluations internes sont généralement formatives, identifiant les faiblesses et les forces des approches actuelles afin de les améliorer. Les évaluations externes sont généralement sommatives, déterminant l'efficacité de l'étude pilote, souvent menées à la demande des décideurs politiques ou des bailleurs de fond.

Souvent, le type principal d'évaluation adopté comprend des questionnaires, des groupes de discussions et des entretiens semi-structurés. Ces outils peuvent être utilisés avec différentes parties prenantes, y compris des décideurs politiques, des fonctionnaires, des directeurs d'écoles, des enseignants, des élèves, et selon le point focal de l'étude pilote, avec les syndicats des enseignants, les parents, etc. Lors de la conception du processus d'évaluation et des instruments d'évaluation, il est important d'adopter une perspective éducative et sociale afin de considérer les questions d'égalité qui pourraient surgir pendant l'étude pilote, tels que les sujets controversés relatifs à l'égalité des sexes, l'ethnicité, la religion, etc.

Il est important de considérer quel type d'évaluation est approprié selon le contexte donné et comment concevoir une évaluation qui est censée être utilisée de façon efficace. La crédibilité de l'évaluation est d'une grande importance et est souvent étroitement associée à la confiance que les parties prenantes ont envers l'évaluateur. Dans certains cas, une atmosphère de méfiance, de reproche ou de peur peut se développer entre l'évaluateur et l'équipe du projet. Un tel manque de confiance peut avoir un effet néfaste, non seulement au niveau des relations mais également au niveau des résultats de l'étude pilote.

Des réunions régulières entre les évaluateurs et les équipes pilotes sont essentielles et peuvent aider à éviter une telle situation. Il est important de se rappeler que dans une certaine mesure, le but d'une étude pilote est d'identifier des problèmes, d'autant plus si l'intention est également de promouvoir la créativité et l'innovation.

Il n'est donc pas surprenant que des problèmes surgissent. En effet, quelque unes des leçons les plus profondes peuvent être tirées des difficultés rencontrées.

Les résultats de l'évaluation doivent prendre en compte les besoins de l'audience ciblée. L'interprétation des résultats peut avoir un impact sur la façon dont ils sont utilisés.

Les rapports écrits sont communs, mais pour avoir un impact sur la politique, ainsi que pour une diffusion exacte des résultats, les rapports oraux sont également d'une grande valeur.

III.1.7.4. L'intégration de l'innovation

La mise en œuvre du curriculum fait référence au processus permettant de rendre opérationnel dans plusieurs ou toutes les écoles le nouveau curriculum. La mise en œuvre peut impliquer des changements pour les enseignants quant à leurs pratiques et compréhensions de leur rôle.

Certains modèles de mise en œuvre permettent et encouragent la diversité des pratiques selon lesquelles les districts, les écoles et les enseignants adaptent individuellement le nouveau curriculum en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves (Janashia, S., 2006).

Généralement, la réussite de la mise en œuvre dépend de :

- la nature du changement proposé;
- la clarté avec laquelle le changement est formulé;
- la volonté et la capacité du système éducatif et des individus au sein de ce système à adopter le changement; et
- le degré et la qualité du soutien offert à travers la formation, les manuels scolaires et autres matériels didactiques, les ressources financières etc.

La sensibilisation par les médias et la communauté ainsi que leur soutien peuvent avoir un impact important sur la mise en œuvre du curriculum. Dans de nombreux contextes, les examens revêtent une importance croissante. Dans de tels contextes, les propositions d'évaluation de l'élève qui apprend dans le cadre du nouveau curriculum pourraient aussi représenter un facteur d'influence. En effet, si le curriculum n'est pas testé formellement, il pourrait recevoir un accueil mitigé.

Pour plusieurs raisons, il est très difficile de passer d'une étude pilote à une mise en œuvre généralisée. Il se peut que le niveau idéal de formation ne soit pas envisageable à grande échelle. La bonne volonté des bénévoles est susceptible de laisser place à la réticence de ceux qui ont été recrutés de force et qui n'étaient pas impliqués dans le processus de développement initial. Ce qui peut être réalisé grâce à la bonne volonté et l'engagement des

bénévoles n'est pas généralisable pour l'ensemble des enseignants et des écoles. Ces caractéristiques présentent des opportunités et des défis pour la mise en œuvre du curriculum.

Les études pilotes novatrices offrent des opportunités importantes de développement professionnelles, permettant au groupe pilote et aux parties prenantes impliquées de s'approprier et de s'engager dans le processus. Il ne reste qu'à espérer que les enseignants pilotes seront bien formés et immergés dans la logique, le contenu et les méthodes du changement curriculaire proposé (Altrichter, H., 2005). Les enseignants sont ainsi dans une position idéale pour assumer n'importe quel rôle dans la phase de la mise en œuvre, par exemple en tant que formateurs des nouveaux enseignants et de ceux qui enseignent déjà ou sont responsables du soutien au curriculum. Cependant, si ceci fait partie d'une stratégie de mise en œuvre, il est important de reconnaître que les enseignants pilotes auront besoin d'un appui supplémentaire en l'absence d'un professionnel qualifié.

III.1.8. Évaluation du curriculum et des élèves

L'évaluation du curriculum est un élément nécessaire et important de tout système éducatif national. L'évaluation est à la base des décisions concernant les politiques curriculaires, les retours d'informations relatifs aux ajustements continus du curriculum et les processus de mise en œuvre du curriculum (Pritchett, L., Beatty, A., 2012 ; Watling, R., Arlow, M., 2002).

Les préoccupations fondamentales liées à l'évaluation du curriculum concernent:

- l'efficacité avec laquelle la politique éducative du gouvernement est traduite en pratique;
- le statut des contenus et des pratiques du curriculum dans le contexte des préoccupations mondiales, nationales et locales ; et
- la réalisation des objectifs et buts des programmes d'éducation.

La qualité de l'apprentissage de l'élève est un indicateur fondamental du caractère réussi d'un curriculum.

Savoir dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs indiqués dans le curriculum est crucial pour l'amélioration de l'enseignement et de l'évaluation du curriculum. Dès lors, l'évaluation de l'élève est un aspect important de l'évaluation du curriculum. Elle facilite aussi la compréhension de l'impact et des objectifs des programmes éducatifs, et met

en lumière la pertinence du curriculum dans son estimation de quels apprentissages peuvent être atteints dans les délais définis.

- L'évaluation du curriculum

Généralement, le terme évaluation implique un jugement de valeur. En éducation, le terme évaluation fait référence aux opérations associées aux curricula, aux programmes, aux interventions, aux méthodes d'enseignement et aux facteurs d'organisation. L'évaluation du curriculum a pour but d'examiner l'impact du curriculum qui a été mis en œuvre sur la réussite de l'élève (l'apprentissage), afin que le curriculum officiel puisse être révisé si nécessaire (Zhu, M., 2003). L'évaluation du curriculum établit:

- Les points forts et les points faibles spécifiques du curriculum et de sa mise en œuvre;
- Les informations nécessaires pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement.

L'évaluation du curriculum peut être une activité ou un processus interne mené par les différents groupes au sein du système éducatif pour leurs propres fins. Ces groupes peuvent comprendre les ministères nationaux d'éducation, les autorités éducatives régionales, les systèmes de contrôle institutionnel, les départements d'éducation, les écoles et les communautés.

L'évaluation du curriculum peut également consister en un processus d'examen externe ou commandité. Ces processus peuvent être menés de façon régulière par des comités ou des groupes de travail spéciaux sur le curriculum, ou il peut s'agir d'études basées sur la recherche portant sur l'état et l'efficacité des différents éléments du curriculum et de sa mise en œuvre. Ces processus d'évaluation permettent d'examiner, par exemple, l'efficacité du contenu curriculaire, les pédagogies existantes, les pédagogies, la formation des enseignants, les manuels scolaires et les matériels didactiques.

- L'évaluation de l'élève

L'objectif principal de l'évaluation du curriculum est de s'assurer que celui-ci est efficace au vu de la promotion d'une meilleure qualité de l'apprentissage de l'élève. L'évaluation de l'élève est donc associée à l'évaluation de son apprentissage (Black, P.J. et al., 2004). L'évaluation de l'apprentissage de l'élève a toujours eu un impact important sur la façon dont les enseignants enseignent, ainsi que sur le contenu de leurs enseignements. Cette

évaluation représente donc une source importante de retour d'informations sur la mise en œuvre appropriée du contenu curriculaire.

La réalisation des différents objectifs en termes de diagnostic, de certification et de responsabilité exige différents types d'instruments et de stratégies. L'évaluation de l'apprentissage des élèves peut être sommative ou formative, et il existe différents types d'épreuves pour répondre à différents besoins tels que les tests normalisés, les tests basés sur la performance, les tests d'aptitude et les tests d'intelligence.

III.1.8.1. Évaluation règlementaire de l'élève

Une évaluation régulière, fiable et effectuée à un moment pertinent est essentielle pour améliorer les résultats de l'apprentissage. Il est important de distinguer les termes évaluation et examen, ce dernier étant une forme spécifique de l'évaluation sommative principalement utilisé pour classer les apprenants en vue d'une sélection ou de la certification (Black, P.J. et al., 2004 ; Harlen, W., James, M., 1997). L'évaluation fait partie intégrale d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace, que ce soit au niveau international ou régional (par exemple, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves – PISA, et les activités du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation –SACMEQ), au niveau national (par exemple, les tests «Key Stage » en Angleterre et au Pays de Galles) ou au niveau de l'école/la classe (par exemple, les tests de fin de semestre). L'évaluation devrait permettre à ceux qui travaillent dans le système d'éducation de diagnostiquer, faire le suivi et assurer la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Cela devrait également leur permettre de réorienter leurs décisions et leurs stratégies afin qu'elles soient réalistes.

Cette section passe en revue les types d'évaluation visant à améliorer l'éducation au niveau de la classe, qui peuvent être formative ou sommative (tableau 11).

Tableau 11 : Évaluations sommatives et formatives

| | Évaluations sommatives | Évaluations formatives |
|-----------------|---|--|
| BUT | Évaluer et enregistrer ce qu'un apprenant a accompli. | Identifier la façon dont un individu apprend, améliorer l'apprentissage et l'enseignement. |
| JUGEMENT | Basé sur les critères et les normes ; progrès en termes | Basé sur les critères et les élèves. |

| | | |
|---------|---|---|
| | d'apprentissage par rapport à des critères publics. | |
| MÉTHODE | Tâches ou tests développés en externe; Revue des travaux écrits et autres produits (portfolio) par rapport à des critères appliqués de manière uniforme pour tous les apprenants. | Observer les activités d'apprentissage, discuter avec les apprenants, Revue des travaux écrits et autres produits (portfolio), auto-évaluation et évaluation par les pairs. |

Source: adapté de Harlen, W. et James, M. (1997 :195-209); Black, P. J. et al (2004).

Comme l'ont proposé par Black et al. (2004), les évaluations nationales et internationales sont sommatives.

L'évaluation faite par les enseignants au niveau de la salle de classe peut être sommative ou formative.

L'évaluation formative examine comment chaque élève apprend et les problèmes auxquels il fait face, afin que les enseignants puissent modifier leur façon d'enseigner pour améliorer les résultats des élèves. L'expérience montre qu'en donnant un retour d'information aux élèves, l'évaluation formative peut améliorer leur apprentissage et leur performance (Black et William, 1998). Lorsque cela est possible, il convient également de s'appuyer sur l'auto-évaluation, qui peut encourager les apprenants à évaluer leurs propres progrès et à réfléchir sur la façon dont ils pourraient améliorer leur propre apprentissage.

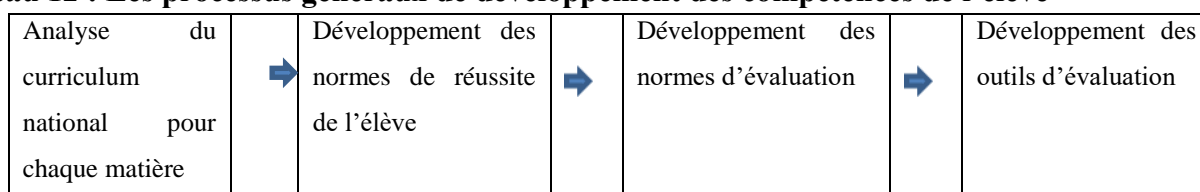
Une évaluation sommative est généralement utilisée afin de déterminer si les élèves sont prêts à passer au niveau d'éducation supérieur, ou reçoivent leur certificat ou diplôme. Cet exercice consiste souvent en un seul examen. Cependant, les ministères de l'éducation choisissent de plus en plus une forme d'évaluation continue qui combine les évaluations sommatives et formatives. Certains pays comme le Sri Lanka, l'Afrique du sud et le Ghana ont introduit de tels systèmes pour compléter l'examen national (Dada, F. et al. 2009). Il s'agit de faciliter une appréciation plus globale du progrès et des réussites des apprenants et de réduire l'incitation à « l'enseignement pour l'examen».

En pratique, cependant, une évaluation continue revient souvent à une simple répétition de l'évaluation sommative, sans retour d'information aux élèves. Cette situation

découle en partie du fait que les enseignants ne comprennent pas ce qu'implique une évaluation formative, mais reflète également la pression que l'évaluation sommative externe exerce sur l'enseignement et l'apprentissage. En plus, une évaluation formative efficace exige des ressources suffisantes, des enseignants bien formés sur les techniques d'évaluation et des classes relativement petites – des conditions qui ne correspondent pas aux réalités dans beaucoup de pays.

Les processus généraux de développement des compétences de l'élève sont les suivants :

Tableau 12 : Les processus généraux de développement des compétences de l'élève



Source: adapté de UNESCO (2005 :30-37)

L'évaluation de l'apprentissage de l'élève génère des informations utiles à plusieurs titres

À l'échelle du curriculum :

- Révision des objectifs de l'éducation dans le contexte des réalités actuelles et créer une vision du développement des élèves ;
- Formuler de nouveaux cadres conceptuels pour la révision et la mise à jour du curriculum; et
- Réviser la portée des contenus du curriculum.

À l'échelle de l'école :

- Rendre les enseignants et les élèves capables de suivre l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage;
- Réviser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et développer des méthodes d'instruction et des pédagogies appropriées ;
- Permettre la progression au sein du système scolaire ou la sélection des modalités d'apprentissage offertes.

À l'échelle des décideurs nationaux :

- Assumer une responsabilité sociale liée aux résultats scolaires, tout en comblant les attentes des employeurs et des différentes parties prenantes ; et

- Permettre aux autorités de l'éducation de surveiller la progression et de comparer les performances des écoles et des systèmes éducatifs.

III.1.8.2. Évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaire spécifiques

L'évaluation des domaines curriculaire qui ont récemment été introduits dans les curricula de nombreux pays comme contenu obligatoire dès la première année de scolarité nécessite davantage de discussion et de planification.

Les «nouveaux» domaines curriculaire n'ont pas de traditions d'évaluation aussi développées que certains domaines tels que la lecture et les mathématiques, Cependant, ces nouveaux domaines sont particulièrement intéressants pour les agences internationales au vu de l'impact attendu de ces domaines d'apprentissage en termes de développement économique, de développement durable et de cohésion sociale.

Cette activité examine les approches pour évaluer le contenu à travers deux exemples:

- Apprendre à vivre ensemble;
- Enseignement des sciences et de la technologie.

III.1.8.3. Apprendre à vivre ensemble

Le thème «Apprendre à vivre ensemble » est au cœur de la mission de l'UNESCO (UNESCO-BIE, 1995-2013 ; Sinclair, M. et al., 2008). Ce thème est l'un des quatre piliers de l'éducation, les autres étant apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être. Le thème se base sur une reconnaissance fondamentale de l'égalité et de la dignité de toutes les personnes, centré sur la compréhension, l'acceptation et l'appréciation des différences et la diversité humaines et le développement du respect d'autrui. Comme dans tout autre domaine éducatif, il est important de comprendre l'impact d'un curriculum à différents niveaux et ce qui le rend efficace.

III.1.8.4. Enseignement des sciences et de la technologie

En ce nouveau millénaire, les connaissances, la technologie et l'information changent constamment. Ces changements nous apprennent à vivre et à travailler de manière durable au sein d'une société tournée vers la science, la technologie et l'information. Il faut donc s'assurer que le curriculum des sciences et de la technologie répond aux demandes et aux besoins des individus dans une telle société.

Un autre aspect important de l'évaluation dans l'Enseignement des sciences et de la technologie est l'évaluation des valeurs, des attitudes et des responsabilités sociales qui ont été intégrées dans le curriculum des sciences de chaque pays (Jenkins, E.W., 2003). Les évaluations comparatives telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) ont introduit un degré de « pression sociale mondiale » dont l'impact sur les politiques d'évaluation et le curriculum est déjà visible dans plusieurs pays.

III.1.8.5. Évaluation du curriculum au niveau national

En termes de curriculum, l'évaluation implique l'évaluation d'une partie ou de l'ensemble du curriculum. La nature de l'évaluation du curriculum dépend souvent du public et de son but (Georgescu, D., 2004 ; EL-Amine, A., Jurdak, M., 2005 ; Budiene, V., 2006; Dada, F. et al., 2009). Le public se compose, entre autres, de :

- Décideurs politiques et autres parties prenantes (administrateurs, enseignants, élèves, parents, communautés) – pour informer l'action future;
- Des bailleurs de fond – pour attirer les fonds ou rendre compte sur l'utilisation des fonds ;
- Des chercheurs – pour une comparaison internationale et l'identification des pratiques efficaces ;

L'évaluation des curricula s'intéresse généralement:

- À l'impact du curriculum :
- Sur les élèves, leurs besoins, leur niveau d'engagement et leurs performances ;
- Sur les stratégies d'enseignement et les dynamiques de l'école;
- Sur la société, y compris la pertinence des valeurs inculquées et des attitudes favorisées, et le niveau de satisfaction du public; et
- Sur l'économie y compris les marchés de l'emploi comme indicateurs de développement économique.
- Au processus à travers lequel le curriculum a été développé.
- Au contenu et à la conception du curriculum, en comparaison avec :
- Les changements sociaux, technologiques, économiques ou scientifiques récents ; et
- Les avancées récentes en termes de recherche éducative et de paradigmes éducatifs.
- Les directions futures potentielles pour le changement curriculaire.

III.1.8.4. Évaluation du curriculum au niveau des écoles

Dans de nombreux pays, les écoles et les systèmes produisent des preuves fiables et objectives concernant leur performance (Black, P.J. et al., 2004). Les États font la promotion des auto-évaluations par les écoles, ou d'une combinaison de pratiques d'évaluations externes et internes. Toutefois, la tendance des évaluations externes à se concentrer sur un sous-ensemble d'acquis de l'apprentissage indiqués dans le curriculum rend les données moins utiles pour l'amélioration du curriculum.

Pour Mitchell, R. (2006), l'évaluation à l'école peut générer de l'information concernant la mise en œuvre du curriculum et sa pertinence pour les situations et contextes particuliers, lorsqu'elle :

- Est basée sur des données collectées de façon systématique;
- Fait usage de méthodologies pour interpréter les données, car les indices sont généralement ambigus ;
- Énonce des jugements de valeur à propos de la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est appris et concernant les effets futurs de l'apprentissage; et
- Aide à orienter l'action, promouvoir les meilleures pratiques et les politiques au sein de l'école et améliorer le système dans son ensemble.

Certains matériels qui peuvent fournir des indices sur la façon dont la mise en œuvre du curriculum et ses effets sont renseignés à l'école incluent :

- Des listes de vérification, des auto-évaluations et des barèmes et échelles d'évaluation par les pairs ;
- Rapports non scientifiques ;
- Entretiens avec les enseignants, les élèves et les anciens élèves ;
- Enquêtes et questionnaires ;
- Les plans de travail de l'enseignant;
- L'assiduité et les taux de promotion des élèves ;
- L'observation informelle, l'enregistrement audio et vidéo dans les classes ;
- Les tests objectifs ou standardisés ; et
- Les photographies.

Les évaluations internes et externes peuvent être combinées de plusieurs manières :

L'évaluation parallèle : les systèmes d'évaluation externes et internes sont indépendants, chacun d'entre eux a un ensemble spécifique de protocoles, procédures, critères et points d'observation.

L'évaluation séquentielle : les évaluateurs externes utilisent le rapport d'auto-évaluation de l'école comme point de départ.

L'évaluation coopérative : les évaluateurs externes collaborent avec l'équipe de l'école pour développer une approche commune de l'évaluation.

L'évaluation parallèle peut être utile lorsqu'il y a un besoin de rassembler de l'information à propos du curriculum à travers un grand nombre d'écoles en vue de conduire une analyse plus approfondie et d'en tirer des conclusions qui constitueront la base pour de nouveaux processus de développement ou d'amélioration.

Les évaluations séquentielles et coopératives peuvent permettre des interventions plus ciblées et adéquates au sein de certaines écoles lorsqu'une amélioration est nécessaire.

III.2. Programmes officiels de culture nationale à l'école primaire camerounaise

Les programmes de l'école primaire en vigueur sont les résultats d'un long processus. Leur première mouture date de 1974 s'inspirant de la philosophie de la ruralisation de l'enseignement primaire qui constitue l'essentiel de la réforme entreprise en 1967 (MINEDUB, 1998). Ces programmes présentent les objectifs pédagogiques généraux de chaque discipline, les objectifs spécifiques pour chaque palier ou niveau, la méthodologie d'enseignement, les contenus et les objectifs d'apprentissage.

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

III.2.1. Niveau 1

III.2.1.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes

III.2.1.2. Objectifs Généraux

L'enseignement du chant, de la musique et des danses vise à :

- développer les qualités sociales, l'esprit de groupe;

- familiariser l'enfant non seulement avec des chants traditionnels, mais aussi avec quelques chants typiques d'autres pays ;
- l'initier à l'écouter et l'amener à jouer de la musique avec des instruments locaux ou importés (balafons, tam-tam, "mvet", flûte, tambour, guitare, accordéon, harmonium, piano, etc...);
- l'amour à fabriquer des instruments locaux de musique.

L'ensemble de la culture nationale (danses, contes, proverbes, jeux, coutumes, traditions, etc...) permet à l'élève de contribuer à conserver et au besoin à améliorer le patrimoine culturel national, de prendre contact avec les cultures nationales étrangères

III.2.1.3. Objectif spécifiques

À l'issue du niveau I, l'enfant doit être capable de:

- exécuter quelques comptines rondes et danses traditionnelles;
- écouter des morceaux de musiques et identifier les instruments;
- identifier des cadences et des rythmes;
- inventer des petites chansons;
- réciter des contes, citer des proverbes, exécuter des jeux, exploiter les coutumes et traditions du milieu.

III.2.1.4. Méthodologie

Pour ce qui est de la culture nationale, et pour tous les niveaux de l'école primaire, il n'existe pratiquement pas de méthodes spécifiques destinées à l'étude pratique de tel ou tel domaine de la culture nationale. Une grande latitude est laissée aux maîtres pour faire appel soit à certain collègues, soit principalement aux artistes de la localité où l'école est implantée, soit à certains élèves habiles. Ce sont eux qui, en cas de besoin, remplacent le maître et enseigneront les danses locales et/ou étrangères, raconteront pour l'intérêt de tous des histoires ou expliqueront les contes, proverbes, coutumes et traditions de la localité ou de la région.

Pour ce qui concerne certaines danses déportées nationales ou internationale, elles ne pourront être enseignées que dans les établissements qui bénéficient dans leur environ de la présence d'une personne ou d'un artiste qui les connaît parfaitement et qui consent à venir les exécuter à l'école. C'est par certaines de ces danses que les maîtres animeront les diverses manifestations officielles ou de fin d'année scolaire.

III.2.1.5. Contenu et Objectifs d'apprentissage

Tableau 13 : contenus et objectifs d'apprentissage du niveau I de l'école primaire

| Contenus d'apprentissage | Objectifs d'apprentissage |
|------------------------------|--|
| 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 des proverbes simples du milieu |
| Coutumes et traditions | - Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu |

Source : (MINEDUC, 1998)

III.2.2. Niveau II

III.2.2.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes

III.2.2.2. Objectif Généraux

Les objectifs généraux du niveau II sont identiques à ceux du niveau I.

III.2.2.3. Objectif Spécifiques

À l'issue du Niveau II, en plus des acquis du Niveau I, l'enfant doit être capable de :

- Organiser et exécuter quelques danses traditionnelles.

III.2.2.4. Méthodologie

Pour les contes, proverbes et dicton, en plus des acquis du Niveau I, la démarche sera la suivante : Audition global, Compréhension, moralité.

III.2.2.5. Contenus et objectifs d'apprentissage

Tableau 14 : **contenus et objectifs d'apprentissage du niveau II de l'école primaire**

| Contenus d'apprentissage | Objectifs d'apprentissage |
|------------------------------|---|
| Jeux divers chantés et mimés | - Organiser ou enseigner un jeu du milieu en utilisant les paroles ou en mimant - Organiser des manifestations culturelles |
| Comptines et contes | - Organiser ou enseigner des séances de comptines ou de contes |
| Proverbes | - Dire et expliquer des proverbes simples du milieu et/ou d'ailleurs |
| Coutumes et traditions | - Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu et d'ailleurs. |
| Danses | - Exécuter les danses locales et d'ailleurs. |

Source :(MINEDUC, 1998)

III.2.3. Niveau III

III.2.3.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes

III.2.3.2. Objectifs Généraux

Les objectifs généraux sont identiques à tous les niveaux de l'école primaire.

III.2.3.3. Objectifs Spécifiques

En plus des acquis des niveaux I et Niveau II, l'enfant doit être capable de :

- organiser et exécuter des danses traditionnelles de plus en plus complexes
- animer une manifestation culturelle par des contes et comptines, du théâtre ... ;
- exécuter des danses typique de divers pays;
- participer aux séances d'exploitation des proverbes, traditions et coutumes du milieu;
- fabriquer des instruments de musique locaux tels que le tam-tam, le tambour, le balafon.

III.2.3.4. Méthodologie

En plus de la méthode utilisée au Niveaux II, cette esquisse de canevas à certains aspects de la culture nationale pourra être adoptés :

a) Introduction

- dire de quoi il est question et présenter l'activité.

b) découverte

- observation et compréhension globale par le jeu de questions-réponses.

c) Apprentissage

- création d'une ambiance appropriée ;

- présentation du modèle ;

- répétition exécution-individuelle ou collective.

d) Synthèse récapitulative

- représenter la scène sous forme de spectacle.

III.2.3.5. Contenus et objectif d'apprentissage

Tableau 15 : contenus et objectifs d'apprentissage du niveau III de l'école primaire

| Contenus d'apprentissage | Objectifs d'apprentissage |
|---------------------------------|--|
| 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 des proverbes simples du milieu |
| Coutumes et traditions | - Expliquer les coutumes et traditions simples du milieu |

Source : (MINEDUC, 1998)



CHAPITRE IV : *Insertion théorique de l'étude*

CHAPITRE IV : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il sera question à travers certaines théories et approches, de faire le rapprochement entre les contenus curriculaires de la culture nationale et l'enracinement culturelle des enfants de l'éducation de base.

Bernard (1987) définit une théorie comme étant « une synthèse qui se propose d'expliquer un grand nombre de faits par le recours à un petit nombre de principe ». Cette synthèse, poursuit-il, « doit sans cesse être soumise à la vérification expérimentale ». Elle doit également tenir compte du caractère dynamique et complexe de l'individu. Le cadre théorique dirige les préoccupations scientifiques du chercheur. Notre étude ne déroge pas à ces prescriptions scientifiques. Elle s'arrime aux théories curriculaires et les modèles d'évaluation, la théorie sociocognitive et la théorie socioculturelle. Telles sont les principales grilles de lecture de notre étude tout en accordant une place de choix à l'éthique et à la déontologie scientifiques assignées à toute étude qui se veut rigoureuse et sérieuse.

L'approche curriculaire fait de l'école un processus de transmission de connaissances appuyées sur des variables organisées de manière complexe et centrées sur des données définissables en tant qu'input et output (Tyler, 1976). Le curriculum étant compris comme produit social, culturel et politique d'une société (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001).

L'approche cognitive place l'individu au cœur de l'analyse, se focalisant sur le processus cognitif par lequel le nouvel entrant apprend et donne du sens à son environnement, Louis (1980) ; Ostrof et Kozlowski (1992); Morrison (1993).

L'approche culturaliste stipule que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (Super et Harkness, 1986).

IV.1. Les théories curriculaires et les modèles d'évaluation

Le curriculum étant compris comme un projet social de formation, historiquement et culturellement construit, l'éducation est devenue un recours par excellence si l'on vise la participation constructive de chacun de nous dans la société contemporaine. Voilà pourquoi les opportunités scolaires que le curriculum propose ou non à l'élève sont irrémédiablement liées aux questions d'évaluation. Évaluer est réfléchir sur le contexte: « parce que

l'évaluation demeure une pratique et ne peut être décrite in abstracto, mais aussi parce qu'elle se construit, se justifie et se conduit dans une situation qui influe sur son fonctionnement et la signification de ses résultats, il a paru nécessaire de présenter l'évaluation en relation avec un contexte, avec le sens que lui donne Stufflebeam d'ensemble environnement permettant à l'évaluation de construire ses fondements » (Figari, 2001 : 11).

IV.1.1. Une évaluation qui régit le curriculum

Dans les définitions du curriculum, l'évaluation occupe une place centrale parce qu'elle est l'élément du processus qui permet soit la définition d'objectifs, soit l'organisation d'activités. Pour Bobbitt (1918), l'un des précurseurs du curriculum conçu comme un domaine de recherche ayant besoin d'une théorie et d'une pratique, le curriculum se construit sur une ingénierie de l'éducation, dominée par des spécialistes ; de la même façon qu'une route est obligatoirement projetée par un ingénieur.

Dans les décennies suivantes, avec Charters (1923) et Tyler (1949), se consolide une pratique curriculaire dont la conceptualisation se fonde sur une théorie de l'instruction, c'est-à-dire sur une théorie du contrôle des comportements cognitifs. Nous sommes alors en présence de ce que l'on peut nommer les théories de l'ingénierie ou des modèles fermés. Ces conceptions fonctionnalistes et structuralistes renforcent la définition de l'évaluation en tant que programme qui spécifie ce que le professeur doit réaliser pour que les résultats préétablis soient obtenus.

Dans un tel contexte, c'est l'évaluation sommative qui a été développée en fonction des choix pédagogiques d'après un modèle reposant sur le prestige, comme a écrit Blair (1999 : 23-24) : « parce qu'elle s'adresse aux personnes extérieures à la salle de classe, l'évaluation sommative angoisse et immobilise souvent l'ouverture d'esprit. Telle personne préfère demeurer traditionnelle car elle peut plus facilement justifier ses choix et ses jugements ; telle autre parce qu'elle ne sent pas la nécessité ni la force de s'engager dans de telles innovations, somme toute peu gratifiantes à posteriori».

Ces théories se complètent grâce à la théorie générale de systèmes. Cette approche fait de l'école un processus de transmission de connaissances, appuyées sur des variables organisées de manière complexe et centrées sur des données définissables en tant qu'input et output. En utilisant une métaphore de Tyler qui, en 1976, a avancé vers une théorie curriculaire globale et cohérente, nous pouvons dire qu'il faut être architecte et non pas

charpentier. Cependant, cette idée est quasiment utopique, tant le champ de la théorisation curriculaire devient de plus en plus complexe.

Cependant, au niveau de l'évaluation, dans le cadre des théories curriculaires qu'on peut réunir dans la théorie technique curriculaire proposée par Kemmis (1988), à partir de la pensée de Habermas, l'école définit plus les opportunités des élèves sur une psychologie des différences individuelles que sur une psychologie de l'apprentissage. On peut même dire que cette opposition a constitué le triomphe d'une culture d'évaluation – qui a eu dans la théorie d'instruction de Bruner (1960) son plus grand exposant – centrée sur les tests et la vérification des résultats. Comme le précise De Ketele (1993), nous sommes alors devant le paradigme docimologique, essentiellement orienté vers la fidélité ou la fiabilité des évaluations, et le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs, ou l'approche tylorienne.

Ainsi, l'évaluation est réduite à sa dimension sommative et consiste uniquement dans la confrontation entre une performance et des objectifs fixés. D'ailleurs, selon Tyler (1949), l'évaluation consiste principalement dans la comparaison entre les performances observées et les objectifs fixés au départ. Pour Madaus et Stufflebeam (1989), Tyler est un auteur important dans la définition d'un modèle technique d'évaluation qui, aujourd'hui, continue à avoir une forte influence, surtout au niveau des pratiques d'évaluation scolaire.

Dans une évaluation, on croit à son objectivité et à sa neutralité, se, en sachant par l'investigation que l'évaluation objective n'existe jamais parce qu'elle reste relative : « (...) l'évaluation ne peut pas nous révéler le niveau de l'élève dans l'absolu : ce niveau est toujours aussi fonction de la situation ou de l'instrument de mesure. Par contre, elle est essentielle pour renseigner l'élève sur ce qu'il doit apprendre, et donc pour faire fonctionner la bouche de régulation didactique (...) » (Cardinet et Laveault, 2001 : 19).

Dans ce modèle technique, l'évaluation signifie principalement dans la confrontation entre les performances observées et les objectifs fixés au départ. Comme ont dit De Ketele et Roegiers (1996 : 42), actuellement la plupart des experts en évaluation insistent beaucoup sur le pourquoi de l'évaluation, c'est à dire, sur sa fonction. Ils s'accordent qu'elle « devrait permettre de fonder la prise de décision »

IV.1.2. Une évaluation qui régule le curriculum

À partir des critiques portées au modèle technique d'évaluation, surgissent, dans les décennies soixante et soixante-dix, d'autres conceptions curriculaires fortement liées à la notion de curriculum en tant que produit social, culturel et politique (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001). Ces conceptions peuvent être inscrites dans les théories contextuelles ou situationnelles, liées aux théories d'action du sujet, dans les modèles ouverts et dans les perspectives poststructuralistes. Il faut ici mettre en relief le travail de Foucault (1966), dans la mesure où il permet la compréhension du curriculum comme une pratique de signifiés, dont le sens est dévoilé par l'herméneutique ; herméneutique qu'il définit comme l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens. D'une manière plus synthétique et consensuelle, Kemmis (1988) parle de deux théories curriculaires fondamentales : la pratique, liée à la pensée de Schwab (1969) et Stenhouse (1981), et la critique, en rapport avec l'idée d'émancipation, soutenue par Pinar (1975) et Giroux (1983).

Actuellement, les écoles sont orientées soit par la subjectivité, à laquelle a contribué le post-modernisme de Lyotard (1985) avec la centration sur le sujet et la fin des principes explicatifs généraux ou métanarratifs, soit par les politiques culturelles, soit par le retour de l'acteur. L'acteur, selon Touraine (1984 :14), n'apparaissant plus uniquement comme un citoyen ou un travailleur mais comme un individu, membre de communautés primaires et attaché à une tradition culturelle : « dans ce mode général, extraordinairement fécond, d'analyse de la vie sociale, la connaissance du système et la compréhension des acteurs se correspondent parfaitement. Les rôles, les sentiments des acteurs y ont définis en termes proprement sociaux et même politiques ou, pour mieux dire, républicains. L'acteur social y est avant tout un citoyen, son développement personnel est inséparable du progrès social. La liberté de l'individu et sa participation à la vie collective apparaissent indissociables ». De ce fait, l'évaluation est comprise à partir de dimensions qui la questionnent en tant que processus apolitique et technique.

En conséquence, nous pouvons dire que la définition de l'évaluation de Stufflebeam (1971), pour qui l'évaluation en éducation est le procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles ; celle de Scriven (1967), qui établit une distinction entre l'évaluation sommative et formative et celle de Stake (1967), pour qui l'on recueille, à des fins d'analyse, toutes les informations objectives et subjectives relatives aux différents sujets impliqués, se situent à l'intérieur des

trois paradigmes énoncés par De Ketele (1993) : le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié, le paradigme de l'évaluation au service de la décision et le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur ou paradigme de l'évaluation répondante. L'évaluation apparaît alors comme une méthodologie construite par des sujets qui partagent une même pratique.

Ce qui devient crucial est l'évaluation formative qui prend toujours une place soit dans les politiques curriculaires, soit dans la quotidienneté de la classe (Abrecht, 1991 ; Allal, Cardinet et Perrenoud, 1996). Dans le contexte scolaire, cette approche d'évaluation doit être perspectivée par la coopération, par la réussite, c'est à dire, doit être entendue comme un processus de communication et comme un processus de négociation (Cardinet et Laveault, 2001).

Évaluer implique inévitablement la reconnaissance qu'il y a un travail de jugement qui ne signifie pas la valorisation de la compétition scolaire mais qui traduit, d'une part, la valorisation de l'apprentissage (Pacheco, 1998) et, d'autre part, la valorisation de la dimension formative (Alves, 2001).

Altet (2001 :78) souligne : « que la mise en pratique de l'évaluation formative passe par un changement de représentations, d'attitudes des enseignants en ce qui concerne l'ensemble du processus intégré « enseignement- apprentissage - évaluation » et par une prise de conscience de la nécessité d'un changement de l'ensemble de la communication et de la régulation pédagogique et pas seulement de ce qui est identifié comme champ de l'évaluation »

IV.1.3. Évaluation du curriculum et référentialisation

En partant de la définition de De Ketele, (1980) selon laquelle évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères (référentiel) en vue de prendre une décision, alors nous admettons que les questions d'évaluation sont fondamentalement centrées sur l'apprentissage ou sur les procédés démocratiques qui éclairent tout procédé de prise de décision. Voilà pourquoi le mot de "référentialisation" devient central dans le processus d'évaluation. Cette démarche est définie par Figari (1996 :52) : « On appellera donc "référentialisation" le processus d'élaboration du référent (articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations ».

Pour Cardinet et Laveault, en utilisant le concept de Figari, c'est cette « référentialisation » qui constitue l'essentiel de la méthodologie d'évaluation qu'il propose, car sur la base de leur réflexion préalable, les partenaires peuvent ensuite s'entendre sur la façon de recueillir les informations, de les interpréter et de gérer les corrections nécessaires ».

En conséquence, la théorie curriculaire, dans le contexte d'une science sociale critique, en général, et des études curriculaires critiques, en particulier, devient un procédé centré sur l'amélioration de l'apprentissage. Cette amélioration est comprise comme un parcours culturel et social – déterminé par les questions d'inégalités économiques (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bowles et Gintis, 1975), ou par des questions de justice sociale – qui vise à devenir plus démocratique.

De cette façon, ce que la théorie critique apporte au champ curriculaire et, obligatoirement, à l'évaluation, c'est le fait de souligner l'intérêt de l'autoréférentialité des projets de formation, c'est-à-dire l'importance des discours de réflexion sur les pratiques. Pratiques qui se situent comme des produits qui sont identifiables, soit dans les relations d'interdépendance entre les acteurs des contextes de formation de politiques culturelles, soit dans l'interprétation qu'en font ceux qui en sont les acteurs mêmes.

En conclusion, le criticisme curriculaire est lié à une « théorie critique de l'apprentissage parce que la focalisation sur l'apprentissage plutôt que sur les institutions (...) doit constituer le centre de la théorie critique éducationnelle du futur » (Young, 1998 : 181).

IV.1. 4. Les théories curriculaires et l'enracinement culturel

Le problème que soulève cette étude est celui de la congruence entre le système éducatif et l'environnement socioculturel du Cameroun. Il s'agit d'une évaluation du curriculum de la culture nationale pour une éducation comprise comme investissement productif et facteur essentiel d'enracinement culturel et de développement.

Le curriculum est le produit social, culturel et politique d'une société donnée (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001). De ce fait, les écoles sont orientées par des politiques culturelles en tenant compte des individus, membres de communautés primaires et attachés à des traditions culturelles. Les programmes scolaires doivent être conçus en tenant compte des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique afin de former le type d'homme adéquat et opérationnel aux défis divers de la société. Touraine (1984 :14) épouse cette vision en relevant que : « ... la vie sociale, la

connaissance du système et la compréhension des acteurs se correspondent parfaitement. Les rôles, les sentiments des acteurs y sont définis en termes proprement sociaux et même politiques ou pour mieux dire, républicains. L'acteur social y est avant tout un citoyen, son développement personnel est inséparable du progrès social. La liberté de l'individu et sa participation à la vie collective apparaissent indissociables ».

IV.2. La théorie sociocognitive

IV.2.1. Le développement cognitif et le conflit sociocognitif

Les recherches sur le conflit sociocognitif (confrontation de points de vue entre partenaires) peuvent être utiles pour comprendre l'apprentissage dans les contextes collectifs. Les études présentent les conditions qui rendent les conflits constructifs pour l'apprentissage, à partir de travaux empiriques : des travaux relatifs aux décisions collectives, à l'apprentissage coopératif, aux rôles des confrontations et des déstabilisations dans le développement des compétences cognitives, et à l'influence sociale. En particulier, la régulation du conflit dite sociocognitive ou épistémique, qui s'observe lorsque les apprenants sont centrés sur la résolution de la tâche, prend la forme d'une relation coopérative favorable à l'apprentissage.

IV.2.1.1. Le conflit sociocognitif et le marquage social

Les études sur le conflit sociocognitif se sont développées à partir des travaux réalisés par Doise, Mugny et Perret-Clermont en 1975. Doise (1997 :121) explique le lien entre l'élaboration de nouvelles réponses cognitives et le conflit sociocognitif à partir du concept de marquage social. Le marquage social définit toute situation sociocognitive où une correspondance existe « entre la nature des relations qui sont établies ou s'établissent entre des partenaires sociaux, et la nature des relations cognitives impliquées dans la tâche qui médiatise la relation entre ces partenaires. Dans certaines conditions, ces correspondances peuvent favoriser l'élaboration cognitive, notamment lorsqu'il existe entre elles une isomorphie saillante. » Le mécanisme par lequel le marquage social assure l'élaboration de nouvelles réponses cognitives est le conflit sociocognitif.

Par exemple, la situation expérimentale sur la conservation de la longueur utilisée par Doise répond à cette isomorphie. Dans cette situation expérimentale, on attribue deux bracelets de grandeurs différentes à l'adulte et à l'enfant. L'adulte reçoit un grand bracelet alors que l'enfant reçoit un bracelet plus petit. Il existe donc une correspondance entre les relations sociales (plus grand et plus petit) et la notion intellectuelle de conservation des longueurs. Pour faire

émerger un conflit sociocognitif, l'adulte s'oppose aux propositions de l'enfant. Dans la condition témoin, les bracelets sont attribués de la même manière, mais à des cylindres en papier. Il n'y a donc pas de marquage social dans cette situation. L'apprentissage s'est avéré plus efficace dans la condition avec marquage social.

IV.2.1.1. Les compétences préalables au conflit sociocognitif

S'il peut favoriser des progrès cognitifs, le conflit sociocognitif nécessite tout de même certains prérequis, tant au niveau social que cognitif, pour être efficace.

Le conflit sociocognitif est une situation d'interaction. Comme tel, il implique divers savoirs et savoir-faire du registre de la communication et notamment la capacité à appréhender les états mentaux de son partenaire. De telles compétences peuvent jouer un rôle important dans des situations d'apprentissage en collaboration. C'est dans ce contexte que Gilly, Roux et Trognon (1999 : 22) affirment : « Les situations d'interaction sociocognitives, comme toute situation de communication, s'organisent à partir du partage de la négociation de signification ». Les significations concernant les diverses composantes de la situation, les aspects sociaux mais également les aspects cognitifs, comme la représentation du but de la tâche ou les moyens à mettre en œuvre pour la résoudre, se co-construisent. En effet, chaque enfant construit sa propre représentation de la situation. Cette dernière évolue au fur et à mesure des échanges. Ainsi, les partenaires parviennent progressivement à une représentation commune et partagée par une négociation de la signification de la situation. Dans ce cadre, les connaissances résultent d'une construction intersubjective. Cette dernière ne paraît possible que si le sujet repère le point de vue de son partenaire. C'est pourquoi l'intersubjectivité, la compréhension des états mentaux d'autrui, peuvent être considérés comme des préalables au conflit sociocognitif. Mais la subjectivité intervient à de multiples reprises dans cette situation et ne se limite pas à la compréhension des états mentaux d'autrui dans la construction d'une représentation commune du problème. En réalité, il est nécessaire de se représenter les difficultés éprouvées par son partenaire, sa représentation de la situation, ses connaissances et ses intentions, ses croyances quant à la signification de la consigne pour s'engager dans la négociation ou pour proposer de l'aide. Par exemple, proposer de l'aide à un partenaire alors qu'il n'en ressent pas le besoin risque d'être mal perçu. Ainsi, le conflit sociocognitif fait intervenir les compétences en théorie de l'esprit à différents niveaux.

Pour traduire ces états émotionnels mais également cognitifs, les comportements non-verbaux sont utilisés comme indices. C'est à partir de ceux-ci que les enfants émettent des

inférences sur autrui dans le cadre des situations de co-résolution de problème. Produire des inférences pertinentes peut leur permettre de mieux s'adapter à leur partenaire (Gauducheau et Lusinier, 2004).

Les recherches confirment également que les conflits intellectuels entre partenaires peuvent être bénéfiques pour un ensemble de paramètres sociaux et cognitifs. Cependant, tous les conflits ne sont pas positifs. La principale source de variation concerne les compétences nécessaires pour bénéficier des conflits (Doise & Mugny, 1997 ; Mugny, De Paolis & Carugati, 1984 ; Sorsana, 2003). Trois types de pré-requis peuvent être identifiés : les compétences cognitives (les structures cognitives de base), les compétences sociales (par exemple les capacités à bien communiquer) et les pré-requis affectivo-relationnels. Le principe est que tant que des compétences pré-requises pertinentes pour un apprentissage particulier ne sont pas acquises, le conflit sociocognitif ne peut pas donner lieu à une élaboration et à un développement.

IV.2.2. Les effets de la divergence sur la créativité des décisions collectives

IV.2.2.1. divergence et qualité des décisions collective

La littérature sur la prise de décision en groupe a mis en évidence que les divergences dans les idées ou les préférences des membres avant une discussion collective constituent de manière générale un avantage pour la qualité des décisions collectives (De Dreu & Beersma, 2001). Dans l'étude de S. Schulz-Hardt et de ses collègues (Schulz-Hardt et al., 2006), les participants doivent se mettre d'accord en groupe de trois sur le meilleur des quatre candidats (lors d'une simulation de recrutement). Les informations uniques possédées par chacun des membres les orientent individuellement vers une solution sous-optimale, et ce n'est que lorsque toutes les informations sont mises en commun que le meilleur candidat peut être découvert. La distribution des informations uniques permet ainsi de créer des préférences individuelles envers l'un ou l'autre des candidats de manière à pouvoir manipuler expérimentalement le degré de divergence. Les résultats montrent que l'existence d'une divergence dans les préférences individuelles avant la discussion a pour conséquence d'augmenter le pourcentage de groupes qui trouvent la bonne solution. Il n'y a cependant pas de différence selon le nombre de membres ayant une position différente (deux membres soutenant un candidat et le troisième un autre candidat ou trois membres soutenant chacun un candidat différent obtiennent de meilleurs scores que trois membres soutenant le même candidat). Le pourcentage de solutions correctes est amélioré dès lors qu'une divergence est introduite. Cette étude souligne que même si aucun des membres n'émet de préférence pour le

meilleur candidat, la divergence dans les préférences individuelles avant la discussion permet d'améliorer la qualité de la décision de groupe. En effet, la divergence augmente le niveau d'intensité des discussions dans le groupe et réduit les biais intervenant dans ces discussions : les membres se focalisent moins sur les informations que tous les membres connaissent ou sur celles qui sont en accord avec leur préférence initiale. Ces éléments contribuent à augmenter la proportion de discussions centrées sur le meilleur candidat, même si personne ne le soutient préalablement. Ces résultats illustrent le fait que la divergence permet d'augmenter la réflexion critique et la pensée divergente, permettant ainsi aux membres d'évaluer ouvertement toutes les possibilités, y compris celles qui ne sont pas initialement soutenues.

IV.2.2.2. Divergence et créativité

C. Nemeth et ses collègues (Nemeth et al., 2004) proposent trois raisons qui peuvent expliquer que les groupes sont souvent moins créatifs que les individus : l'appréhension de l'évaluation, la paresse sociale et la conformité. Ces auteurs proposent de comparer deux dispositifs pour renforcer la créativité des groupes. La condition de remue-méninges (brainstorming) met l'accent sur la production de nombreuses idées et la nécessité de ne pas les critiquer. Ce dispositif est supposé diminuer la paresse sociale et réduire l'appréhension de l'évaluation. Dans la condition dite de débat, au contraire, la divergence et les critiques sont encouragées de manière à réduire la conformité. Cette dernière proposition s'inspire des travaux sur l'influence minoritaire (Moscovici, 1980) qui soulignent les effets positifs du conflit généré sur la pensée divergente (Nemeth, 1986) et la qualité des décisions de groupe. La possibilité de critiquer libérerait le discours et stimulerait des idées supplémentaires grâce à l'expression de points de vue opposés. Ceci permettrait l'émission d'idées additionnelles sans crainte qu'elles constituent une critique d'idées déjà émises. Ces conditions de brainstorming et de débats ont été comparées à un travail de groupe sans consigne particulière (condition contrôle). Les résultats de cette étude indiquent que seuls les groupes autorisés à utiliser la critique génèrent plus d'idées au total (lors de la discussion, et ensuite de manière individuelle) que les groupes sans consignes. Ainsi, les consignes favorisant les divergences entraînent plus d'idées que celles inhibant les divergences. Ce point n'est pas sans rappeler les travaux sur la pensée de groupe (« groupthink », Janis, 1982), qui suggèrent que l'introduction d'un contradicteur, l'avocat du diable, dans les discussions de groupe augmente la qualité des décisions prises par le groupe.

Ainsi, les recherches sur les groupes dans les organisations suggèrent que les divergences permettent d'améliorer la qualité des prises de décision et la créativité des groupes. Qu'en est-il de leurs effets sur l'apprentissage ?

IV.2.3. Les effets constructifs des conflits sur l'apprentissage

IV.2.3.1. Apprentissage et conflits: approche piagétienne

La conception piagétienne caractérise le conflit sociocognitif en une synthèse à grands traits ci-après :

- la référence nette au constructivisme piagétien, c.-à-d. à la perspective génétique ;
- le processus général d'apprentissage dégagé par Piaget sert également de toile de fond : assimilation, accommodation, équilibration ;
- corollaire : l'activité du sujet connaissant est privilégiée ;
- l'idée de conflit est soulignée, comme catalyseur de l'apprentissage, mais ici le conflit a lieu avec un autre sujet et non avec un seul objet du monde physique ;
- l'interaction sociale, dans certaines conditions, suscite une restructuration cognitive qui se poursuit, de façon autonome, au-delà de l'interaction ;
- les nouvelles compétences cognitives permettent ultérieurement l'entrée en matière dans une nouvelle interaction ;
- l'interaction sociale, pour produire des effets cognitifs, suppose la mobilisation et le perfectionnement de compétences psychoaffectives ;
- parmi ces compétences, relevons celle de décentration ;
- plus généralement, les relations entre l'intelligence individuelle et les situations d'interactions sont donc empreintes tout à la fois de dépendance et d'autonomie ;
- c'est le constat des différences de réponses qui oblige à travailler sur les opinions et croyances sous-jacentes.

Dans l'approche piagétienne, le conflit joue un rôle non négligeable. Le mécanisme d'apprentissage dégagé par Piaget, Assimilation - Accommodation - Équilibration (Piaget, 1975) implique bien l'idée de conflit. L'assimilation rend compte du mécanisme dans lequel

l'objet est intégré au schème correspondant ; le concept d'accommodation met en évidence le fait que la "résistance" de l'objet entraîne une adaptation du schème lui-même ; l'équilibration renvoie au mécanisme d'ajustement entre assimilation et accommodation. Le progrès cognitif est alors vu comme une suite de perturbations et de rééquilibrations. Le conflit entre un objet et le schème sollicité est donc ce qui suscite l'apprentissage et le développement cognitif.

Le développement étant balisé dans la perspective opératoire de Piaget, il s'agit au départ d'investiguer les conditions dans lesquelles des interactions sociales peuvent contribuer au développement cognitif. Le concept de conflit sociocognitif représente dès lors un cas spécifique parmi les interactions sociales, cas spécifique étudié dans ce champ de recherche, qui peut alors être défini comme "la Psychologie Sociale Génétique". Enfin, d'une manière générale, le Conflit sociocognitif peut être défini comme "...une dynamique interactive, supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de points de vue." (Monteil Jean-Marc, 1990 : 163.).

Piaget a beaucoup insisté sur l'activité structurante de l'enfant. Les situations d'interactions sociales ont le net avantage de solliciter systématiquement l'activité - structurante du sujet. Pour le dire en d'autres termes : "le conflit sociocognitif augmente la probabilité que l'enfant soit actif, cognitivement" (Doise et Mugny : 1981:176) et cela, non seulement sur un objet, mais à propos de réponses divergentes, qui lui sont présentées dans une interaction avec autrui.

La pensée préopératoire est caractérisée, selon Piaget, par l'égoïsme c.-à-d. non seulement l'ignorance d'autres points de vue que le sien, mais aussi l'ignorance de l'existence même de points de vue. Lorsque le dispositif crée une relation conflictuelle, il met en scène la nécessité de reconnaître explicitement l'existence de points de vue et leurs différences. Le conflit sociocognitif est donc la source d'un déséquilibre, à la fois social et cognitif. L'apprentissage n'a pas lieu parce qu'il y a eu la construction commune d'une réponse mais parce le conflit ainsi caractérisé est l'occasion d'une décentration.

Contre le « modeling effect », proposé par Bandura, certains auteurs vont soutenir qu'il n'est pas nécessaire que la bonne réponse soit proposée par un partenaire dans l'interaction. Il suffit qu'« autrui donne des indications qui peuvent être pertinentes pour l'élaboration d'un nouvel instrument cognitif. (...) il n'est pas indispensable qu'autrui donne une réponse correcte. (...) Il peut être suffisant qu'autrui présente une centration opposée à

celle de l'enfant, qui peut alors, par composition de ces centrations, progresser. » (Doise et Mugny : 1981:176).

IV.2.3.2. Les effets de la controverse coopérative dans l'échange d'informations

Certains travaux issus de la tradition de recherche sur l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2002 ; Johnson et al., 1998 ; Johnson, Johnson & Smith, 2007) se sont intéressés aux effets des confrontations dans un contexte d'échange d'informations. Leurs premières études ont indiqué que les personnes confrontées à une position opposée à la leur rapportent plus d'incertitude quant à leur compréhension de la position de leur partenaire, mais qu'elles sont en même temps capables d'identifier plus précisément la nature du raisonnement de ce dernier, comparativement à des personnes qui ne sont pas en situation de contradiction (Tjosvold & Johnson, 1977, 1978). De plus, le fait d'être invité à prendre en compte la perspective de l'autre personne lors des confrontations est bénéfique (Johnson, 1977).

La controverse coopérative s'appuie sur ces deux éléments. Ce type de controverse a lieu lorsque les jugements initiaux d'un apprenant sont incompatibles avec ceux d'un autre apprenant, et que les deux tentent d'atteindre une position commune (Johnson & Johnson, 1995 ; Johnson & Johnson, 1999 ; Johnson et al., 2007 ; Johnson, Johnson & Tjosvold, 2000). Elle est structurée de manière à renforcer l'investissement des étudiants dans les conflits intellectuels en proposant une séquence de travail qui permet d'explicitier les divergences de manière constructive. Lors des différentes étapes de la controverse, les étudiants travaillent en petits groupes de quatre divisés en deux duos. La préparation et la présentation des positions se fait en duos, le reste des discussions en groupes de quatre. Les étudiants préparent et présentent leur position, analysent, discutent de manière critique l'ensemble des positions, défendent la position opposée à celle qu'ils avaient défendue préalablement, et synthétisent en intégrant l'ensemble des positions dans une conclusion commune acceptée par tous les membres (Johnson & Johnson, 1995).

Ces études indiquent que la controverse entraîne des bénéfices motivationnels, interpersonnels et cognitifs (Johnson & Johnson, 1993, 1995, 1999 ; Johnson et al., 1990 ; Johnson et al., 2000). En comparaison à une situation de recherche d'accord dans laquelle les apprenants ont pour consigne d'éviter les conflits par un consensus rapide, elle augmente la curiosité épistémique (la motivation pour comprendre et acquérir de nouvelles connaissances), la recherche d'informations supplémentaires sur la thématique étudiée (Lowry & Johnson,

1981 ; Smith, Johnson & Johnson, 1981), et favorise une attitude positive envers la thématique, mais également envers les autres apprenants (Johnson et al., 1985).

IV.2.3.3. Le développement social de l'intelligence et le rôle des conflits sociocognitifs

Les recherches sur le développement social de l'intelligence (Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1996) mettent l'accent sur le conflit sociocognitif comme mécanisme de la construction cognitive. Dans cette perspective, ces travaux ont pris appui sur les phases du développement cognitif proposées par J. Piaget (1956) et plus spécifiquement la mise en place de la pensée opératoire concrète. Les tâches piagésiennes (notamment les problèmes de coordination spatiale ou de conservation) ont souvent été utilisées pour étudier les conflits sociocognitifs dans la mesure où différentes solutions ou perspectives peuvent être proposées par les enfants en fonction de leur niveau cognitif ou de leur centration respective. À chaque stade de développement correspond une réponse déterminée (reposant sur une centration spécifique), ce qui permet d'évaluer les progrès cognitifs éventuels. Ainsi G. Mugny, J.-C. Giroud et W. Doise (1978-1979, étude 2) ont constaté que les interactions entre pairs conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel, lorsque celles-ci donnent lieu à des conflits sociocognitifs. De même, d'autres recherches ont souligné que les conflits sont plus bénéfiques lorsqu'ils prennent place au cours d'une interaction sociale réelle avec un partenaire que lorsqu'il s'agit seulement de conflit cognitif (Ames & Murray, 1982) ou de l'observation d'une interaction sociale (Weinstein & Bearison, 1985). En d'autres termes, la divergence cognitive (conflit de réponses) et à la fois le désaccord social (avec un partenaire) sont requis. Plusieurs recherches confirment le caractère bénéfique de ces conflits sociocognitifs, et ce dans différents contextes (Doise & Mugny, 1997 ; Gilly, 1989 ; Levine, Resnick & Higgins, 1993).

Dans la mesure où chaque stade de développement correspond à des raisonnements particuliers, des enfants se trouvant à des stades de développement différents (niveaux opératoires différents) devraient émettre des réponses différentes. G. Mugny et W. Doise (1978) ont donc stimulé les conflits sociocognitifs en formant des duos composés d'enfants de niveaux opératoires différents. Cette étude a mis en évidence des progrès pour les enfants dont le niveau cognitif est plus bas, mais également pour ceux dont le niveau cognitif est un peu plus avancé (intermédiaire), lorsqu'ils confrontent activement leurs solutions. D'une part, lorsque les enfants plus avancés autorisent une négociation active, les enfants moins avancés progressent. D'autre part, les progrès réalisés par l'enfant dont le niveau est plus élevé suggèrent que les progrès induits par les conflits sociocognitifs ne relèvent pas de la simple

imitation, mais d'une authentique restructuration cognitive. Ainsi, si l'apprentissage par observation peut entraîner des progrès, l'observation ne permet pas d'expliquer l'ensemble des progrès.

Des progrès cognitifs sont également observés lors de conflits entre des enfants de même niveau cognitif (niveau bas ; Doise & Mugny, 1997, pour des exemples de paradigmes expérimentaux). Dans une étude (Doise & Mugny, 1979), des enfants de faible niveau étaient placés l'un en face de l'autre pour résoudre une tâche de coordination spatiale. Leur placement opposé assurait que leurs réponses spontanées, guidées par leur même niveau de raisonnement, seraient en conflit (chaque enfant voulant notamment placer les objets en référence à sa propre droite/gauche). Les résultats indiquent que même si les enfants sont face à un partenaire de même niveau cognitif, qui propose donc aussi une réponse erronée, ils progressent tous les deux lors d'un post-test individuel. Des résultats similaires sont observés dans des études où les enfants sont confrontés à une réponse incorrecte de même niveau cognitif (Mugny, Doise & Perret-Clermont, 1975-1976 ; Schwarz, Neuman & Beizuner, 2000), voire même à une réponse plus erronée que la leur (Mugny, Lévy & Doise, 1978). Ces études indiquent donc que quel que soit le niveau de raisonnement sur lequel se base une réponse, celle-ci entraîne des progrès dans la mesure où elle favorise un conflit cognitif actif. Notons enfin que ces progrès seraient d'autant plus importants que le conflit est intense et ne peut être évité (Mugny et al., 1978-1979, étude 1 ; Emler & Valiant, 1982). D'autres résultats (Bearison, Magzamen & Filardo, 1986) suggèrent que seuls les enfants expérimentant un nombre optimal de conflits sociocognitifs accompagnés d'explication lors de l'interaction (entre cinq et huit conflits dans cette étude) progressent plus que ceux d'un groupe contrôle, suggérant une relation quadratique entre le nombre de conflits et les progrès cognitifs. Trop de conflit, ou trop peu, ne constitueraient donc pas des contextes favorables au développement.

E. Nonnon (1986) souligne l'importance de l'observation du fonctionnement des interactions verbales lors des conflits sociocognitifs pour améliorer la compréhension du développement social de l'intelligence. Des travaux récents permettent d'ailleurs de mieux cerner les formes conversationnelles et les styles comportementaux (Psaltis & Duveen, 2006, 2007) propices aux progrès dans des tâches piagétienne.

IV.2.3.4. La construction sociale des compétences cognitives et le rôle des déstabilisations

Dans une perspective procédurale, les recherches sur le conflit sociocognitif ont été enrichies grâce à l'étude des interactions effectives entre apprenants dans des tâches de

résolution de problèmes plus proches des tâches scolaires (Foot & Howe, 1998 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991 ; Mugny, 1985). Ainsi, les résultats de C. Dalzon (2001) et de M. Gilly, J. Fraisse et J.-P. Roux (2001) indiquent que les déstabilisations concernant la représentation de la tâche ainsi que celles relatives aux procédures de résolution sont bénéfiques pour les apprentissages. Ils soulignent également que certaines déstabilisations peuvent prendre place sans opposition ouverte. A. Blaye (2001 : 62) insiste sur le fait que les déstabilisations peuvent être intégrées dans une conception large du conflit sociocognitif, dans la mesure où il s'agit « d'une forme particulière de perturbation de l'activité cognitive du sujet générée par la confrontation à un partenaire ». Des travaux affinent l'étude de ces interactions grâce à l'analyse interlocutoire et à la caractérisation des dialogues entre pairs (Gilly, Roux & Trognon, 1999 ; Olry-Louis, 2003). Ainsi les approches structuralistes et procédurales soulignent l'importance des déstabilisations cognitives lors des interactions sociales de manière complémentaire.

IV.2.4. La théorie sociocognitive et l'enracinement culturel

Les recherches examinant les liens entre les interactions sociales et l'apprentissage ont permis d'identifier différents types de dynamiques interactives telles que le guidage, la tutelle, la co-construction des connaissances, ou les confrontations de points de vue (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988 ; Buchs, Lehraus & Butera, 2006 ; Carton & Winnykamen, 2004 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Sorsana, 1999). Parmi ces dynamiques interactives, cette étude se focalise sur les situations où des conflits de réponses prennent place entre les acteurs qui travaillent conjointement sur une tâche d'apprentissage, qui, pour le cas est l'acquisition et l'intériorisation des valeurs culturelles. Si les conflits entre pairs peuvent s'avérer particulièrement utiles pour permettre aux apprenants de réellement apprendre et progresser, il faut les utiliser comme instruments constructifs dans les pratiques pédagogiques.

Prenant appui sur la conceptualisation piagétienne de l'apprentissage, on soutiendra que la situation de conflit sociocognitif provoque un déséquilibre. Et c'est en la restauration d'un nouvel équilibre que consiste l'apprentissage. Il y a lieu de « comprendre le développement cognitif comme une spirale de causalité où certains pré requis permettent à l'enfant de participer à des interactions plus complexes, assurant l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de nouvelles interactions structurantes. » (Doise et Mugny, 1981:173) En conséquence : « ...c'est seulement au moment même de l'initiation d'un nouvel instrument cognitif que le travail collectif peut être supérieur au travail individuel » (1981:174) Aussi les auteurs disent-ils faire leur la conception de

Vygotsky : « un processus interpersonnel se transforme en un processus intra personnel » (Doise et Mugny, 1981:174). On voit bien alors la double détermination en spirale dont il s'agit : des instruments cognitifs et psychoaffectifs sont nécessaires pour tirer profit d'interactions sociales de ce type ; mais participer à des interactions sociales de ce type provoque tout autant le perfectionnement de compétences cognitives et psychoaffectives nouvelles, qui à leur tour permettront une contribution et une participation actives à de nouvelles interactions...

L'enracinement du jeune dans sa culture exige un important engagement cognitif. En effet, pour réduire la dissonance cognitive (état de tension désagréable) due aux chocs des cultures, il faut une prise de conscience indispensable à la décentration et à l'acceptation des différences. Le milieu scolaire constitue un cadre idéal à l'atteinte de cet objectif car les apprenants perçoivent la classe comme plus coopérative et ressentent plus de support personnel de la part de l'enseignant et des pairs (Mitchell et al., 2002). La controverse favorise également des stratégies de résolution de conflits constructives (valorisation des autres intervenants, recherche de solutions bénéfiques pour tous). De plus, la controverse améliore l'apprentissage, en stimulant une élaboration de haut niveau (Smith et al., 1984) et la compréhension de l'ensemble des positions (Smith et al., 1981). Ainsi, la controverse renforce la curiosité et cette dernière stimule la compréhension du contenu étudié (Mitchell et al., 2002).

D'après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l'existence de réponses différentes. Deuxièmement, l'explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l'enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif organisé autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination inter individuelle serait ensuite intériorisée.

IV.3. La théorie socioculturelle

IV.3. 1. La réception des concepts vygotskiens

Dans le cas de l'approche privilégiée par « l'école soviétique », l'unité d'analyse retenue est davantage la notion d'action finalisée (« goal-directed action ») voire d'action

médiatisée (« tool-mediated action »). Ce dernier concept s'inspire directement des idées de Vygotsky concernant la médiation de l'action humaine par des 'outils techniques' et des 'outils psychologiques' encore appelés signes. » (Wertsch et Sammarco, 1988:397). Pour préciser ce point, il faut bien voir que chez Vygotsky « ...le rôle de la médiation qui ne se limite pas simplement à faciliter des formes d'action qui apparaîtraient de toute façon ; ces outils médiateurs possèdent au contraire une puissante force de transformation, comme l'exprime Vygotsky, 1981) » Op cit (1988:398). Or, selon ces auteurs, dans la psychologie qui prévaut en Occident, « ...en se centrant exclusivement sur les phénomènes à l'œuvre au niveau individuel, la psychologie du développement cognitif n'est pas en mesure d'aborder quelques-uns des problèmes fondamentaux auxquels elle s'adresse. » Op cit (1988:395) Puis plus loin : « ...de nombreux aspects du fonctionnement cognitif de l'individu culturellement socialisé (« acculturated ») ne seront jamais accessibles à l'interprétation si l'on n'identifie pas des unités d'analyse qui permettent de spécifier les interconnexions essentielles entre le fonctionnement social et le fonctionnement individuel. » (Wertsch et sammarco, 1988 : 413-414).

Dans cette optique, Vygotsky plante le décor en soulignant que : « ... chaque fonction psychique dans le développement culturel de l'enfant apparaît en scène deux fois, sur deux plans : d'abord sur le plan social et ensuite sur le plan psychologique ; d'abord entre des hommes, comme catégorie inter psychique, ensuite à l'intérieur de l'enfant, comme catégorie intrapsychique ».argumentant cette assertion, l'auteur ajoute qu' « En psychopathologie, il est habituel d'expliquer la formation des conflits intrapsychiques par des conflits interpersonnels. Donc les relations interindividuelles (sociales) perturbées (par exemple entre mère en enfant) sont facteur causal, facteur formateur, des phénomènes intrapsychiques (névrose, etc.) Si cette explication est valable pour la pathogénèse, pourquoi ne le serait-elle pas pour la genèse normale ? » (Vygotsky, 1983).

« Le résultat final de ce processus génétique pourrait être ce 'fantôme d'autrui' (Wallon) dans le noyau le plus subjectif de notre personnalité, la présence du social au cœur de l'individuel. » (Ivan IVIC, 1987).

IV.3.2. Modèles de la cognition pour une approche interactionnelle de l'acquisition

L'étude des activités humaines a été longtemps partagée entre la psychologie et les sciences sociales, dans une partition des champs et de leurs objets, reposant sur l'opposition entre processus mentaux et activités socio-culturelles, entre individu et groupe. Ces oppositions ont été critiquées par Cole (1985) comme « une approche dualistique de l'esprit et

de la société » et réfutées par les ethno méthodologues prônant une approche centrée sur l'« esprit en action » (Coulter, 1989). Ces dualismes se juxtaposent à d'autres (entre intérieur et extérieur, autonomie et dépendance contextuelle, pratique et cognition, action (agency) et structure, micro et macro...) qui font l'objet, à l'heure actuelle et dans plusieurs disciplines, d'un rejet radical. Sur cette base émerge une conception de la cognition humaine comme étant contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales, qui débouche sur l'idée d'une cognition 'située' et 'distribuée' dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs. Cette conception est en mesure selon nous de transformer radicalement la description des activités d'apprentissage et la définition de ce qu'est l'apprenant.

IV.3.2.1. L'approche socio-culturelle du développement cognitif

IV.3.2.1.1. La nature située de la cognition et la primauté de l'activité socio-culturelle

C'est au sein des domaines adjacents à la recherche acquisitionniste, et notamment en psychologie développementale, que se forge, sous l'influence de Vygotsky, de ses collègues (Leontiev, 1981) et successeurs (Luria, 1976), une approche de la cognition qui déstabilise foncièrement la séparation entre le plan individuel et le plan social pour les comprendre comme des éléments mutuellement constitutifs. On lui attribue couramment l'étiquette d'approche 'socio-culturelle' (Cole, 1994 ; Resnick, Levine & Teasley, 1991 ; Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1991a et b).

Deux postulats de base sont au cœur de cette approche : la nature située de la cognition et la primauté de l'activité en tant qu'activité socio-culturelle. Le premier postulat renvoie au fait que les processus mentaux se façonnent à travers les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils sont mis en œuvre. La cognition peut être comprise comme située en deux sens : d'une part, elle peut être considérée comme enracinée dans l'interaction sociale (Rogoff, 1990) ; d'autre part, elle peut être comprise comme étant ancrée dans des contextes institutionnels et culturels plus larges (Cole, 1994 et 1995 ; Wertsch, 1991a et b). L'approche socio-culturelle cherche à réunir ces deux aspects dans un modèle cohérent : « Le fonctionnement mental humain est intrinsèquement situé dans des contextes sociaux interactionnels, culturels, institutionnels et historiques » (Wertsch, 1991a : 86). Suivant cette conception de la cognition, l'approche socio-culturelle se propose d'explorer le rapport entre les processus mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux, contingents par rapport à des institutions et des valeurs socio-culturelles (Wertsch, 1985).

La psychologie Vygotskienne ne nie pas l'existence de fondements biologiques de la cognition, toutefois elle précise que l'activité en tant que processus dynamique situé dans des structures socio-historiques se trouve présentée comme le point de départ pour l'étude du fonctionnement mental. En ces termes se trouve en même temps établie la conception de la cognition comme pratique, distribuée, émergente des activités locales, qui non seulement est radicalement opposée à sa modélisation traditionnelle et individualisante en termes d'intériorité et d'intentionnalité, mais qui, plus généralement, se refuse à la séparation entre ce qui relèverait du domaine du développement individuel, cognitif et autonome et de ce qui relèverait du domaine de l'activité collective, interactive et sociale.

En postulant l'interdépendance des activités pratiques et des processus cognitifs, le modèle socio-culturel pose en même temps la dépendance contextuelle des deux et permet ainsi de penser leur variabilité. Il ne s'agit ici pourtant point d'un simple déterminisme culturel. Au contraire, le rôle des systèmes de valeurs, de normes, de rapports et de pouvoirs sociaux dans l'élaboration de la pensée humaine est indissociable du rôle constitutif des processus mentaux pour les activités et la constitution des valeurs, des normes, des rapports à travers ces activités. Il en résulte une conception des schèmes culturels comme émergeant eux-mêmes des activités sociales. Holland & Cole (1995) proposent en ce sens une définition intéressante de la notion de 'culture' (terme anglais qui renvoie à ce que l'on appellerait davantage en français 'société') comme « un complexe – socialement (re)produit, valorisé socialement – ensemble d'objets culturels (noms, langage, etc.) utilisés par des individus et des groupes dans (...) une communauté de pratique. » (Holland & Cole, 1995 : 484-485). On a ici une notion dynamique d'une culture (re) produite par les pratiques sociales, notamment sémiotiques. À travers le rôle constitutif des artefacts culturels, dont le langage, est mis en avant le postulat central de l'approche socio-culturelle : les processus cognitifs sont historiquement situés, façonnés par des contextes socio-institutionnels et sociaux plus larges qu'ils contribuent à leur tour à constituer.

L'idée que les processus et les activités sont doublement situés, dans le présent et dans le passé, comme héritage et accomplissement à la fois, a certes été déjà discutée dans le cadre des sciences sociales. Force est toutefois de constater qu'au sein de la recherche empirique chacune de ces deux dimensions tend à être étudiée de façon isolée. Or, l'impact des institutions sociales sur l'individu et sur ses processus mentaux constitue également un domaine où l'approfondissement des conceptions Vygotskienne est des plus urgents. Vygotsky souligne en effet que les systèmes sémiotiques qui servent de support aux processus

interactifs/inter psychiques (à la médiation sociale, donc) sont eux-mêmes les produits d'un développement socio-culturel. Comme le formule Wertsch (1991a : 96), « dans l'approche Vygotskienne, la situation socioculturelle inhérente aux moyens médiateurs utilisés dans le fonctionnement mental de l'individu est intrinsèquement lié au cadre socioculturel ».

IV.3.2.1.2. Une notion interactionnelle et historique de la médiation sociale

Une conception de la médiation sociale qui puisse tenir compte de la nature à la fois émergente et socio-culturelle du discours a des conséquences fondamentales sur la façon dont nous étudions et évaluons une situation d'interaction en tant que cadre sociocognitif pour l'acquisition.

Elle nous amène d'abord à souligner la dimension réciproque des processus de médiation, voire d'étayage, qui a trait non seulement à la question de savoir comment l'autre médiatise une tâche donnée pour l'apprenant, mais surtout comment l'apprenant intervient dans le processus de médiation même, comment il guide l'autre dans ses interventions et comment il co-construit son rôle de médiateur à travers l'orientation réciproque des activités. Une telle conception ouvre, plus fondamentalement encore, des voies pour penser les processus de médiation comme des moyens, réciproquement établis, par lesquels sont construits des contextes interactifs en tant que contextes plus ou moins favorables à l'acquisition (Pekarek, 1999b) – et donc de penser les conditions d'acquisition comme émergentes des pratiques elles-mêmes (Pekarek, 1999a). Comprise ainsi, la médiation sociale apparaît comme une des activités par lesquelles les interlocuteurs accomplissent de façon collaborative leurs contextes d'apprentissage. Cette définition est parfaitement cohérente avec l'idée de Vygotsky selon laquelle des locuteurs sont des agents actifs contrôlant leur environnement, un environnement qui est structuré par leurs activités locales.

Tenir compte des dimensions socio-institutionnelles des processus de médiation nous amène en même temps à reconnaître que la médiation en tant qu'accomplissement local est un processus situé socio historiquement. L'intervention de l'autre n'est pas une simple réponse à un stimulus (par exemple à une demande d'aide) fourni par l'interlocuteur apprenant, mais fait partie des activités socialement ou institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non. La pertinence des activités proposées par l'adulte est déterminée par les normes et les valeurs du milieu socio-culturel qu'il représente (Lantolf & Appel, 1994 : 10).

IV.3.2.1.3. Institutions sociales, activités situées et processus cognitifs

La nature socio historiquement située de l'activité et de la pensée humaine a amplement été documentée par les études sur la variation culturelle des processus à la fois sociaux et mentaux. Peu d'attention a pourtant été prêtée à l'impact exercé par les institutions à l'intérieur d'une même communauté, en tant que lieux de pratique culturelle, sur les comportements humains et sur les processus cognitifs. Or, cet impact est d'un intérêt particulier pour la recherche sur l'acquisition des langues secondes, car l'acquisition a souvent lieu dans des cadres sociaux et institutionnels qui se distinguent les uns des autres par leur nature et par leurs pratiques constitutives.

Une étude particulièrement intéressante de ce point de vue a été menée par Cole et son équipe à l'Université de Californie à San Diego (Cole, 1995). Ils ont mis sur pied une série d'activités destinées à promouvoir les capacités de lecture, d'écriture et d'interaction avec un ordinateur chez des élèves d'école primaire. Ces activités ont été implémentées dans quatre contextes institutionnels (l'école, une bibliothèque, un club de jeunes, une garderie d'enfants) qui tous prévoient des activités relativement structurées, fréquentées par les élèves après les heures de classe. L'objectif de l'étude était d'identifier les formes spécifiques que ces activités allaient prendre dans ces différents contextes au cours d'une année. Les résultats montrent d'une part que des élèves d'âge et de classe socio-économique relativement homogènes accomplissent de manière différente ces activités selon l'institution où elles se déroulent. Les différences sont essentiellement dues à l'objectif que les élèves associent généralement à leur présence dans l'institution et à l'atmosphère plus ou moins conviviale qui y règne entre eux. L'étude révèle d'autre part des effets cognitifs spécifiques liés aux différences institutionnelles et qui se manifestent en premier lieu dans le progrès plus ou moins important que les enfants font dans l'accomplissement des activités. On constate, dans certains contextes, par exemple un maniement de plus en plus efficace et instrumental de divers objets médiateurs (cartes, tableaux, instructions écrites, etc.) ainsi que l'évaluation critique de ces objets.

Le constat que des façons de faire distinctes se développent, chez des sujets d'un même groupe, selon des contextes institutionnels différents montre que ces contextes, tels que perçus et vécus par les acteurs, ont un effet structurant sur les micro-cultures d'activité et de traitement cognitif qui s'y déroulent. Cela n'est évidemment qu'un côté de la médaille. L'autre est, comme nous l'avons souligné plus haut, que les pratiques culturelles elles-mêmes consolident, transforment ou déconstruisent les cadres socio-culturels dans lesquels elles se

déploient. Comme le dit Cole (1995 : 201) : « les individus et les systèmes socioculturels sont des agents actifs » – les deux sont inévitablement en constante interaction.

IV.3.3. La théorie socioculturelle et l'enracinement culturel

Vygotsky (1896-1934) est considéré comme le chantre du socioconstructivisme. Il a étudié le développement cognitif de l'enfant en insistant sur le rôle de la culture, des adultes et des pairs, bref de l'environnement social dans le développement de l'enfant. Selon Vygotsky cité par Goupil et Lusignan (1993 :53) : « l'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que l'enfant puiserait d'abord de son environnement social et elle se développe sous l'influence de l'histoire culturelle par l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants et les autres personnes de son environnement. » Vygotsky (1985) propose par là une conception radicalement constructiviste qui, loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, la comprend comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier.

La façon dont a été abordée la notion de médiation sociale est symptomatique à cet égard. Cette notion renvoie en effet à l'idée que l'enfant/apprenant élabore ses compétences supérieures à travers l'interaction avec un expert (l'adulte, l'enseignant) qui l'aide à gérer sa tâche. Cette idée a été principalement appliquée, notamment sous le terme d'étayage (introduit par Wood, Bruner & Ross, (1976) à la suite de Vygotsky), à l'aide offerte par le locuteur expert lorsque l'apprenant rencontre des problèmes de compréhension ou de production dus à des lacunes dans son répertoire lexical ou éventuellement grammatical.

Vygotsky explique que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : la première manifestation apparaît à l'issue d'une activité collective avec le soutien de l'adulte ou du groupe, la seconde fois lors d'une activité individuelle ; et entre les deux moments, se constitue « la zone proximale de développement » c'est-à-dire la zone située entre « ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou des pairs. » Il montre à partir du langage, que le développement de l'individu va du social à l'individuel et non l'inverse. En définitive, les socioconstructivistes considèrent que « les fonctions supérieures (attention, mémoire, volonté, langage, pensée...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation interpersonnelle en processus intra personnelle », c'est dire que les fonctions supérieures sont socialement élaborées. Et comme le précise Roux (2008) : « dans l'approche socioconstructiviste, on considère que les variables sociales sont consubstantielles aux processus d'apprentissage. »

La dimension socio-historique/socio-culturelle propose un prolongement intéressant des idées Vygotskienne en formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel. Ce développement représente un intérêt évident pour une approche interactionniste de l'acquisition qui ne veut ni se confiner à une interactivité abstraite ni se réduire à un déterminisme contextuel. Il offre un modèle théorique fort pour penser la variabilité des processus discursifs et la variabilité des compétences en tenant compte de la nature émergente et contingente des activités discursives et des processus cognitifs (par rapport à des contextes socio-culturels, des cadres institutionnels et des expériences communicatives des acteurs).

L'école est une institution qui sélectionne fortement des modes de conduite appropriés, valorise les adéquations et sanctionne les infractions. Le système des valeurs qu'elle véhicule fait partie d'une culture de communication à la fois émergente à travers les pratiques et structurant ces pratiques. On peut en effet concevoir que l'école propose, pour reprendre la terminologie de Cole (1994), des schémas culturels comme médiateurs. Pour l'élève, la connaissance des règles du jeu et des préférences du professeur constitue une ressource précieuse l'aidant à accomplir dûment les tâches en classe. Pour le professeur, la connaissance des difficultés, des peurs et des motivations des élèves fonctionne comme un repère semblable. La source qui alimente ces connaissances est l'expérience communicative des deux parties, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution où elles se rencontrent. C'est en cela que réside la nature socio-culturelle de nos activités en général, et des processus de médiation en particulier, qui ne peut être réduite à une interactivité abstraite.

Des études scientifiques ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'environnement socioculturel des apprenants et leurs performances scolaires. En d'autres termes, le processus d'apprentissage, même en milieu scolaire, est significativement influencé par les pratiques, les us et coutumes, les systèmes de représentation du milieu de vie de l'apprenant. A ce sujet, les thèses culturalistes de l'éducation sont éloquentes. Lesdites thèses stipulent que dans toute communauté, l'éducation est avant tout une transmission culturelle et par conséquent, on ne saurait parler de l'éducation en dehors de la culture (Durkheim, 1922 ; Clause, 1968 ; Forquin, 1996 ; Mvesso, 1998 ; Ntebe, 2006...) et que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (Super et Harkness, 1986).

DEUXIÈME PARTIE: *Approches méthodologiques et opératoires, présentation des résultats, analyse, interprétation et suggestion*

CHAPITRE V: *Approches méthodologiques et opératoires*

CHAPITRE V : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET OPÉRATOIRES

Ce chapitre a pour principal objectif d'explicitier, de justifier et d'éclairer les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé ce travail de recherche. La « réalité » (Bressoux, 2004 :64) que l'on cherche à saisir, penser et objectiver, peut être appréhendée selon différentes approches, différentes méthodes et instrumentations, répondant à des logiques de choix plus ou moins sous contrôle. En accord avec les travaux de Pourtois, Desmet et Lahaye (2005 :15), influencés par la pensée bachelardienne, nous considérons que « le fait scientifique doit être conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits ». Ainsi, aborder dans ce chapitre notre démarche scientifique nécessite, au-delà de la simple présentation de nos outils de recueil et de traitement des données, de formaliser et d'étayer la logique épistémologique à l'œuvre, d'établir un « méta » niveau de réflexion, consistant à « faire apparaître l'ensemble des possibles pour mettre en évidence une évolution des choix » (Danvers, 2009a :421).

La première section de ce chapitre nous permet de revenir sur les fondements épistémologiques qui soutiennent et guident cette recherche (V.1.). La deuxième section traite des hypothèses de la recherche (V.2.). Nous nous attelons ensuite à l'opérationnalisation des facteurs, variables et modalités (V.3.). La présentation du site de la recherche qu'est la région de l'Ouest Cameroun (V.5.) précède la présentation de la population de l'étude, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude (V.4.). Situés au confluent des approches quantitative et qualitative, nous montrons dans une sixième section comment ces principes épistémologiques ont été rendu opératoires au niveau de la méthodologie déployée dans le cadre du recueil de données (enquêtes par questionnaires et par entretiens semi-directifs) (V.6.). Cela nous permet également d'aborder précisément les procédures et les outils mobilisés dans le cadre de nos analyses (V.8.). La septième section précise quant à elle les caractéristiques de notre terrain d'enquête (des Écoles publiques, des comités de langue nationale et de la culture de la région de l'Ouest) et de la population de référence mobilisée (V.7.). De manière transversale, nous gardons à l'esprit au cours de ce chapitre que : [...] toutes ces techniques de recueil de données dont se sont emparées peu à peu les sciences humaines ne constituent ainsi jamais que des instruments dont la valeur et la pertinence méthodologiques dépendent du système où ils sont intégrés ; système de recherche combinant [...] des variables différentes autant par leur nature que par leur docilité : variables « matérielles » dépendant plus ou moins du chercheur, variables « intellectuelles » partiellement soumises, elles aussi, à des déterminants non contrôlés (Berthelot, 1983 : 12)

V.1. Les orientations épistémologiques de la recherche

Selon Pourtois et Desmet (2001 : 5), lorsqu'un chercheur « sélectionne ou élabore un instrument d'évaluation, il fait un choix épistémologique qui conditionne toute son étude ultérieure ». De ce choix découlent les critères de scientificité et de validité de l'étude menée. À ce niveau de discours, en lien avec les conditions de production de la connaissance, les sciences humaines et sociales en général (et les sciences de l'éducation en particulier), constituent un terrain privilégié d'affrontement entre des conceptions scientifiques pouvant apparaître comme opposées (Bressoux, 2010) : compréhension / explication / description ; individualisme / holisme ; perspective résolutoire / perspective problématologique ; positivisme / herméneutique ; approche quantitative / approche qualitative ; etc. On oppose ainsi généralement les « sciences de l'homme et de la société » aux « sciences de la nature ». Ces dernières relèvent de fait d'une démarche de recherche de type hypothético-déductif basée sur l'expérimentation, qui permet une administration de la preuve dont ne pourraient se prévaloir les sciences dites « molles ». Cependant, comme de nombreux auteurs l'ont évoqué (Berthelot, 1990, 2001 ; Mucchielli, 2005 ; Pourtois & Desmet, 2001), la spécificité des sciences humaines et sociales ne peut se comprendre qu'à travers la nature même de leur objet d'études, résolument mouvant et non abordable directement. Les phénomènes qu'elles abordent sont nécessairement « complexes », évolutifs et marqués par leur historicité (Bressoux, 2010) : le nœud principal se situe donc autour de la faible prédictibilité / reproductibilité des résultats obtenus, nécessairement contingents et non guidés par l'expérimentation. Les propos de Mucchielli (2005 : 59) résument assez bien cette spécificité :

L'être humain n'est pas un atome ni une cellule, qui aurait le même comportement en tout temps et en tout lieu. C'est un être hypercomplexe qui a ceci de singulier qu'il n'a pour ainsi dire pas de « nature ». La nature humaine, [...] c'est précisément de ne pas avoir de nature au sens d'un destin déterminé par avance par ses composants biochimiques.

De la même façon, l'empirisme intrinsèque des sciences sociales conditionne de manière singulière l'implication du chercheur par rapport à son objet de recherche (intérieurité / extériorité). Dans le schéma expérimental, l'extériorité et la non-implication du chercheur dans son objet de recherche sont garants de l'objectivité des études. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, le chercheur est nécessairement impliqué et influence, d'une

manière ou d'une autre, son objet de recherche. Ces biais constituent ici le creuset des obstacles et failles épistémologiques sur lesquels nous avons porté une attention particulière.

Dans le sens où toute entreprise en sciences humaines et sociales ne serait jamais que le résultat d'une certaine « vision » du monde, l'ensemble de ces éléments introduit un déplacement : la question n'est pas de savoir si les sciences humaines et sociales sont plus ou moins scientifiques, mais de comprendre en quoi la démarche et les observations scientifiques qu'elles proposent le sont, car « l'acceptation de la relativité des « faits » va rendre possible des lectures diverses et donc une approche plus riche de la réalité » (Pourtois & Desmet, 2001 : 8). Cette « vigilance épistémologique augmentée » cristallise ici les précautions nécessaires dans la mobilisation de l'instrumentation, intimement liée aux autres éléments composant la recherche (plan, axes théoriques, résultats, analyses, etc...). Au regard de cette démarche, nous retenons dans le cadre de notre recherche deux grands principes qui paraissent essentiels pour saisir la complexité des situations en jeu : une formalisation organisée et rationnelle de la pensée, accordant une place particulière au contrôle de l'inférence et à la vérifiabilité des résultats ; un attachement particulier aux formes de significations subjectives que donnent les acteurs à leur propre comportement, tout en réintroduisant des temps « objectivistes » à certains moments (choisis) de l'étude (Ibid.). Cette nécessité de décentration s'impose avec d'autant plus d'acuité dans le champ d'étude qui est le nôtre, comme le souligne Mialaret (2011) : « L'option « explication » ne peut rendre compte totalement de la réalité éducative [...], le problème fondamental est donc de toujours savoir-faire lucidement la distinction entre ce qui relève de la « compréhension » et de ce qui relève de « l'explication ». La compréhension et l'explication sont nécessaires, mais à différents moments de la recherche. C'est cette dialectique que nous avons tenté de respecter : à quel moment le chercheur projette-t-il ses modèles sur les données ? Dilthey (1900, citée par Mialaret, 2011) précise : « Pour moi le choix d'une des options n'est pas exclusif de l'autre option ; explication et compréhension ne se situent pas au même moment dans la chaîne de la recherche scientifique ». Nous retenons ici que cette variation pertinente des méthodes comme outils focalisateurs participe de la construction de la synergie globale de notre recherche.

Notre recherche s'inscrit dans le champ spécifique des sciences de l'éducation. Pour (Charlot, 2001 : 154), la spécificité des sciences de l'éducation ne tient non pas aux spécificités de la démarche et de l'objet référentiel (l'éducation, abordée dans d'autres disciplines) mais à leur questionnement, nécessairement inscrit dans un horizon inter- voire pluri- et transdisciplinaire, dont émerge une « culture » propre, c'est-à-dire un statut de «

discipline » en tant que tel. Dans ce cadre, si un vocabulaire spécifique, ancré dans une perspective particulière, induit un changement dans le questionnement, alors les sciences de l'éducation ont un véritable potentiel d'ouverture du champ des possibles.

Les approches conceptuelle et problématique de cette recherche mettent en avant un questionnement portant principalement sur la manière dont le système éducatif peut contribuer durablement à l'enracinement culturel de la jeune génération. Quatre hypothèses sont formulées, issues des axes théorique / contextuel développés et de notre cadre théorique (cf. insertion théorique de l'étude). Cela nous a logiquement conduit à articuler méthodes et visées de la recherche. Ainsi nous nous situons, à différents moments de celle-ci, à la croisée des trois grands paradigmes que l'on peut identifier dans le domaine scientifique : le paradigme descriptif, le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif. L'intérêt de cette « triangulation paradigmatique » est de tenter de faire émerger des éléments (1) de description du phénomène et processus (d'enculturation) en jeu, (2) d'en expliquer certaines composantes et (3) d'en comprendre le sens (« constructions objectives de constructions subjectives » des acteurs (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2005 : 5).

Ce positionnement n'est pas le plus évident à tenir, mais nous considérons qu'il permet, au sens de Pourtois et Desmet (2001), d'une part l'apport d'un « questionnement pluriel » et d'autre part de « se dégager de l'enfermement d'une structure rigide et univoque ».

V.2. Les hypothèses de l'étude

Au regard des questions de recherche et des objectifs formulés au premier chapitre, nous émettons une hypothèse principale et quatre hypothèses secondaires.

V.2.1. L'hypothèse principale

La question de recherche principale formulée au premier chapitre est la suivante : le système éducatif du Cameroun est-il en adéquation avec son environnement socioculturel ? En guise de réponse provisoire à cette la question principale de recherche, nous postulons que : il y a une inadéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel.

À travers notre hypothèse principale, notre attente pour notre système éducatif est que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule. En d'autres termes, le processus d'apprentissage, en milieu scolaire, doit significativement influencer les pratiques, les us et coutumes, les systèmes de représentation du milieu de vie de l'apprenant. A ce sujet, les thèses culturalistes

de l'éducation sont éloquentes. Lesdites thèses stipulent que dans toute communauté, l'éducation est avant tout une transmission culturelle et par conséquent, on ne saurait parler de l'éducation en dehors de la culture.

V.2.2. Les hypothèses secondaires

Amin (2005) indique les différents cas de figure relatifs à la formulation des hypothèses secondaires, notamment lorsque les variables indépendantes et dépendantes de l'hypothèse principale ont été opérationnalisées et que leurs modalités respectives sont connues. Les croisements de ces modalités génèrent les hypothèses secondaires. Les quatre cas de figures listés sont : a) chaque modalité de la VI croise une modalité de la VD (one-to one linkage : one IDV to one DV) ; b) toutes les modalités de la VI croisent la VD (Many –to one : Many IDVs to one DV) ; c) la VI est croisée avec toutes les modalités de la VD (one IDV to Many DVs) ; d) Chaque modalité de la VI croise toutes les modalités de la VD (Many-to-many : Many IDVs to many DVs).

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi le deuxième cas de figure, celui qui consiste à croiser toutes les modalités de la VI avec la VD, qui n'est autre que l'enracinement culturel. Dans la formulation des hypothèses, nous n'avons pas éclaté les modalités de la VD. Cependant, ses dernières sont clairement mesurées par le questionnaire adressé aux sujets. Amin (2005, p.132-133) explique cette réalité en ces termes « here is just one dependant variable, which is linked to several independant variables. Two possibilities arise: i) Each of the IDV is linked to the composite of the DVs [...] ii) Instead of a composite dependant variable the researcher may link each of the four independent variables to just one of the dependant variable. »

En guise de réponses aux quatre questions spécifiques posées à la suite de la problématique, nous émettons les hypothèses secondaires suivantes :

HS1 : Le patrimoine culturel est insuffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants.

Cette hypothèse secondaire répond à la question spécifique : Le patrimoine culturel est-il suffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants ? Cette hypothèse nous est inspirée par les théories curriculaires de Kemmis(1988). Le curriculum est le produit social, culturel et politique d'une société donnée (Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001). De ce fait, les écoles sont orientées par des

politiques culturelles en tenant compte des individus, membres de communautés primaires et attachés à des traditions culturelles. Les programmes scolaires doivent être conçus en tenant compte des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique afin de former le type d'homme adéquat et opérationnel aux défis divers de la société.

HS2 : Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale entraînent inefficacement l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.

Cette hypothèse secondaire répond à la question spécifique : Les stratégies didactiques et les processus pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale sont-ils à même d'entraîner l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire ? L'hypothèse en présence touche du doigt l'interaction entre l'élève et son enseignant. L'enracinement culturel du jeune enfant dans sa culture exige un important engagement cognitif. En effet, réduire la forte dissonance cognitive résultant du choc de diverses cultures en compétition exige de la part de l'éducateur un professionnalisme avéré. Cette relation élève-enseignant que propose Vygotski (1985) est une conception radicalement constructiviste qui, loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, la comprend comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier.

HS3 : Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture.

Cette hypothèse secondaire répond à la question spécifique : Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent-ils suffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture ? Les supports didactiques objet de cette hypothèse nous sont inspirés par la théorie de l'assimilation de Mayer (1975). Selon celle-ci, pour susciter l'apprentissage significatif chez l'apprenant, l'enseignant doit prendre en compte trois aspects ou conditions :

Permettre que l'apprenant reçoive et perçoive positivement le matériel didactique et son apprentissage ;

Présenter aux élèves une structure significative ayant des références déjà connues d'eux, de manière à ce que cette structure leur permette d'organiser et d'assimiler le nouveau matériel reçu ;

Amener l'élève pendant le processus d'apprentissage à mettre en évidence sa structure significative à partir de laquelle il part pour assimiler les nouvelles connaissances.

HS4 : Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale.

Cette hypothèse secondaire répond à la question spécifique : Les modalités de gestion du curriculum favorisent-elles la maîtrise des connaissances en culture nationale, inductrice d'un changement de comportement conséquent ? Cette hypothèse s'intéresse au processus qui se déroule entre le curriculum « prescrit » et le curriculum « mis en œuvre ». Bien que le curriculum puisse être conceptualisé de différentes manières, les notions de curriculum « prescrit » et « mis en œuvre » sont très utiles pour les développeurs du curriculum.

Le curriculum prescrit (ou « officiel ») est exprimé au travers de documents politiques précisant les cadres curriculaires ou lignes directrices, les cadres et normes d'évaluation, les programmes d'études, des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques qui définissent clairement la structure, le contenu et les méthodes d'enseignement prévues. Ce curriculum prescrit se concrétise dans l'interaction entre des enseignants et des étudiants au sein des écoles. Le curriculum mis en œuvre (ou « réel ») forme les expériences d'apprentissage des élèves et détermine les résultats d'apprentissage.

La gestion du curriculum englobe le développement de manuels scolaires et leur évaluation ainsi que le pilotage, l'innovation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum. Ce processus nécessite le renforcement des capacités des développeurs du curriculum pour la mise en œuvre du curriculum dans ses dimensions importantes telles que :

- améliorer les compétences et les attitudes positives ;
- développer des approches et des modèles pédagogiques novateurs ;
- attirer la participation et les ressources de la communauté.

Nos hypothèses étant exposées et explicitées, nous passons à présent à l'exercice de l'opérationnalisation de nos facteurs en variables, en indicateurs et enfin en modalités.

V.3. L'opérationnalisation des facteurs, variables et modalités

Les deux facteurs à opérationnaliser en variables, indicateurs puis modalités sont les contenus curriculaires de la culture nationale et l'enracinement culturel. Leur éclatement en indicateurs concrets permettra d'élaborer l'instrument de mesure devant servir à la collecte des données.

V.3.1. L'opérationnalisation des contenus curriculaires de la culture nationale

Les contenus curriculaires de la culture nationale se factorisent entre autres en : - patrimoine culturel et naturel ; - stratégies didactiques et principes pédagogiques ; - supports didactiques et - modalités de gestion du curriculum.

V.3.1.1. L'opérationnalisation du patrimoine culturel et naturel

Le patrimoine culturel se spécifie globalement en deux grandes entités qui sont : le patrimoine culturel matériel et le Patrimoine culturel immatériel.

Le patrimoine culturel matériel est constitué d'objets, de bâtiments ainsi que les groupes de constructions et les sites dotés d'une valeur symbolique, historique, artistique, ethnologique, anthropologique, scientifique et sociale. Quant au Patrimoine culturel immatériel, il est défini par l'UNESCO (2003 b) comme étant : « les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est récréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et de la créativité humaine ».

Tableau 16 : opérationnalisation du patrimoine culturel et naturel

| Variable Indépendant VI | Indicateurs de la VI | Modalités de la VI | Items |
|------------------------------------|--|-------------------------------|--------------|
| | Héritage naturel et culturel: <ul style="list-style-type: none">• Parcs nationaux• Régions naturelles• Réserve de faune | | |

| | | | |
|--|---|--|-----------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Réserves naturelles • Ressources naturelles • Mégalithes • Grottes • Lacs • Fleuves • Mers • Plages • Zones de conservation • Sites touristiques • Anciennes villes • Héros nationaux • Monuments de figures historiques • Tombeaux de rois • Musées de chefferies • Palais royaux • Lamidats • Gravures Rupestres • Sites archéologiques et historiques • Musées publics • Musées privés • Musées de sites • Centres artisanaux • Centres touristiques • Galerie d'art • Bijouteries • Joailleries • Points de vente des objets à ciel ouvert | <p>1) Très peu intégrés dans la culture nationale</p> <p>2) Peu intégrés dans la culture nationale</p> <p>3) Moyennement intégrés dans la culture nationale</p> <p>4) Bien intégrés dans la culture nationale</p> <p>5) Très Bien intégrés dans la culture nationale</p> | <p>8</p> <p>à</p> <p>19</p> |
|--|---|--|-----------------------------|

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Patrimoine culturel et naturel</p> | <p style="text-align: center;">Arts de spectacle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musique • Festivals • Orchestres et groupes musicaux • Groupes de danse traditionnelle • Chorales • Théâtres • Comédie • Troupes • Conteurs • Festivals de théâtre <p style="text-align: center;">Arts plastiques et services créatifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peinture • Graphisme • Sculpture • Mosaïsme • Céramique • Scénographie • Décoration • Dessin • Gravure • Illustration • Modélisme • Auteurs de cartes • Auteurs de reproductions • Infographie • Tapisserie • Auteurs d'œuvres d'arts spécifiques | | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Audiovisuel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinématographie • Vidéographie • Photographie • Réalisation • Interprétation artistique • Production cinématographique • Distribution de films <p style="text-align: center;">Livre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliothèques • Édition de livre | | |
|--|--|--|--|

V.3.1.2. L'opérationnalisation des stratégies didactiques et principes pédagogiques

Les fondements pédagogiques que nous avons choisis sont entre autres : la créativité, le raisonnement complexe, les apprentissages durables et la ténacité.

Ces fondements sont les bases sur lesquelles sont assis les principes pédagogiques, présentés dans le tableau ci-dessous. Les principes sont les grandes intentions pédagogiques qui guident les enseignants dans leur choix de stratégies et de méthodes d'enseignement. Il s'agit de :

- Faire résoudre des problèmes, relever des défis ; - Miser sur la collaboration ; - Lier son cours à la réalité ; - Créer une culture essai-erreur ; - Connaître ses élèves et travailler ensemble ; - Optimiser le temps d'apprentissage ; - Développer les habiletés d'apprentissage des élèves.

Tableau 17 : opérationnalisation des stratégies didactiques et principes pédagogiques

| Variable Indépendant (VI) | Indicateurs de la VI | Modalités de la VI | Items |
|------------------------------|---|---|------------------------|
| <p>stratégies</p> | <p>1- Stratégies didactiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AVAN: «Apportez Votre Appareil Numérique» - Débat - Classe inversée - Enseignement explicite - Enseignement par projet ou laboratoire - Enseignement par les pairs - Jeux sérieux - Ludification - Pensée design - Narration web transmédia - Questionnement - Simulation et jeux de rôle <p>2- Principes pédagogiques:</p> <p>❖ Faire résoudre des problèmes, relever des défis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir différentes méthodes, démarches, manipulations ou techniques pour parvenir à des solutions. ○ Développer les raisonnements complexes des élèves par une ou plusieurs de ces actions : | <p>1- Très Peu appliqués</p> <p>2- Peu appliqués</p> <p>3- Moyennement appliqués</p> <p>4- Bien appliqués</p> <p>5- Très bien appliqués</p> | <p>20 à 31</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>didactiques et principes pédagogiques</p> | <p>analyse, élaboration, discrimination, synthèse, preuve et réfutation, déduction, inférence, recontextualisation, transfert, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Proposer des contraintes créatives : utilisation de sources, réinvestissement des apprentissages, recontextualisation d'un problème inédit. ○ Morceler la tâche en petites étapes contenant un défi chacune. <p>❖ Miser sur la collaboration:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Inviter les élèves à nommer clairement leurs attentes vis-à-vis de soi et des autres. ○ Proposer des tâches assez complexes pour que surgisse un réel besoin de collaboration. ○ Utiliser des outils de collaboration (numériques ou autres). ○ Expliciter les rôles et les valeurs de collaborateur. | | |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">○ Alternance de modèles d'équipe sur la durée : court terme, long terme, aléatoires, au choix des élèves, etc. <p>❖ Lier son cours à la réalité:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Contextualiser le plus possible les apprentissages pour leur donner du sens.○ Chercher à faire se mesurer les élèves aux réalités sociales, économiques, politiques, artistiques, scientifiques, culturelles, qui l'entourent de près ou de loin.○ Exercer notre rôle de passeur culturel, sans manquer de s'intéresser aussi à la culture immédiate des élèves. <p>❖ Créer une culture essai-erreur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Intégrer le réinvestissement des erreurs à sa pratique.○ Mettre en place des moyens pour que les élèves ciblent leurs objectifs et expérimentent comment les atteindre. | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">○ Modeler des réactions proactives à l'erreur : une occasion d'apprendre.○ Faire des erreurs des apprenants et des défis de sa matière le point de départ de tout enseignement.○ Valoriser les forces des élèves, construire leur confiance, encourager la prise de risques et souligner leurs progrès. <p>❖ Connaître ses élèves et travailler ensemble:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Avoir un discours constructif et engageant pour ses élèves.○ Expliquer les choix pédagogiques.○ Expliciter les attentes.○ S'intéresser aux particularités de chacun : intérêts, aptitudes et défis.○ Partir de la compréhension de l'élève. | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser différents outils de collecte d'informations sur les apprentissages avant, pendant et après (quiz, tests diagnostiques, cercles de discussion, portfolio, etc.) ○ Cultiver les trois variables de la motivation des élèves : contrôlabilité, sentiment d'efficacité et perception de la pertinence des tâches proposées. ○ Analyser les résultats et offrir une rétroaction. ○ Faire un suivi le plus personnalisé possible. <p>❖ Optimiser le temps d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Assurer une bonne gestion de la classe et maintenir la motivation. ● S'outiller pour la classe inversée : production de vidéos, outils Web pour personnaliser et augmenter les vidéos des collègues, pour | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>répondre aux questions que soulèvent les apprentissages, pour vérifier l'appropriation des contenus et pour permettre aux élèves de réinvestir leurs apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurer une présence en ligne. • Développer l'entraide en ligne, la « présence sociale » des élèves. <p>❖ Développer les habiletés d'apprentissage des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Structurer les tâches, mais laisser les élèves s'organiser davantage. ○ Faire cheminer l'élève par des questions. ○ Enseigner des méthodes de travail : techniques d'idéation, d'organisation, d'étude, etc. ○ Intégrer le réinvestissement des erreurs aux activités d'apprentissage. ○ Valoriser la curiosité des | | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Souligner les réflexes d'apprenant. ○ Partager notre processus d'apprentissage. | | |
|--|---|--|--|

V.3.1.3. L'opérationnalisation des supports didactiques

L'« Outil didactique » est un terme générique désignant tout dispositif matériel accompagnant une situation d'enseignement-apprentissage. Il peut donc être question du cahier de l'élève comme de l'ordinateur, du manuel comme du tableau. Afin de le spécifier, nous distinguons l'outil didactique du « matériel » qui sert de support à l'aide didactique, comme l'est le tableau, le vidéoprojecteur ou l'ordinateur. Il est donc question ici d'un objet physique qui facilite ou bien l'enseignement (carte projetée) ou bien l'apprentissage (grille de critères). Dans cette catégorie, nous devons encore différencier les outils didactiques dits « par attribution » de ceux dits « par intention » que nous retenons ici. Les outils didactiques par attribution concernent tout document non scolaire a priori mais étant choisi et utilisé par l'enseignant pour intégrer la situation didactique : des articles de presse, des médias sociaux et autres sites web, des livres documentaires, des œuvres littéraires ou cinématographiques conçues hors du champ éducatif pour un public pas forcément scolaire... Nous nommons ces outils particuliers, bien que très courants, des « matériaux ». Ils servent de support aux activités, soit pour mobiliser l'attention et l'intérêt, soit pour mobiliser et exercer des opérations mentales.

Les outils didactiques « par intention » désignent quant à eux tout document conçu et réalisé pour un public scolaire et dans le cadre d'une situation didactique d'enseignement-apprentissage. Nous retrouvons là des objets connus, comme les manuels scolaires ou, pour l'Information Documentation, mais également, les fiches-élève construites par l'enseignant, proposées par un éditeur ou tirées du web pour guider l'activité.

Tableau 18 : opérationnalisation des supports didactiques

| Variable Indépendant (VI) | Indicateurs de la VI | Modalités de la VI | Items |
|------------------------------------|---|---|------------------------------|
| <p>Supports didactiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Outils didactiques «par intention»: <ul style="list-style-type: none"> - Instructions officielles - Manuels au programme - Livres au programme - Cartes - Globe - Plans - Planisphère - Affiches posters - Frises - Diapositives - Patrimoine local - Mise en scène - Récits - Témoignages oraux - Photographies • Outils didactiques « par attribution »: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Documents textuels ➤ Documents iconographiques ➤ Internet ➤ Extraits de films ➤ Encyclopédies ➤ Dictionnaires ➤ Œuvres d’art | <p>1- Très peu utilisé</p> <p>2- Peu utilisé</p> <p>3- Moyennement utilisé</p> <p>4- Assez utilisé</p> <p>5- Suffisamment utilisé</p> | <p>32</p> <p>à</p> <p>42</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Œuvres littéraires ou cinématographiques ➤ Articles de presse ➤ Médias sociaux ➤ Sites web ➤ Livres documentaires | | |
|--|---|--|--|

V.3.1.4. L'opérationnalisation des modalités de gestion du curriculum

La mise en œuvre du curriculum fait référence au processus permettant de rendre opérationnel dans plusieurs ou toutes les écoles le curriculum. La mise en œuvre peut impliquer des changements pour les enseignants quant à leurs pratiques et la compréhension de leur rôle.

Certains modèles de mise en œuvre permettent et encouragent la diversité des pratiques selon lesquelles, les écoles et les enseignants adaptent individuellement le curriculum en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves.

Tableau 19 : opérationnalisation des modalités de gestion du curriculum

| Variable Indépendant (VI) | Indicateurs de la VI | Modalités de la VI | Items |
|----------------------------------|--|---|--------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Dialogue politique et formulation des politiques du curriculum <ul style="list-style-type: none"> ○ Documents de politique éducative ○ Cadre curriculaire national | 1- Très faible suivi 2- Faible suivi | |

| | | | |
|--|--|--|------------------------------|
| <p>Modalités de gestion du curriculum</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Développement curriculaire <ul style="list-style-type: none"> ○ Standards curriculaires ○ Matières d’enseignement, programmes d’études ○ Curricula contextualisés ○ Examens nationaux ● Développement de matériels d’apprentissage <ul style="list-style-type: none"> ○ Matériels d’enseignement et d’apprentissage ● Evaluation et validation du curriculum <ul style="list-style-type: none"> ○ Notes d’orientation, directives et spécifications pour le développement et l’évaluation de manuels scolaires ● Formation des enseignants <ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculum de formation des enseignants ● Evaluation du curriculum <ul style="list-style-type: none"> ○ Objectifs d’évaluation du curriculum | <p>3- Suivi moyen</p> <p>4- Bon suivi</p> <p>5- Très bon suivi</p> | <p>43</p> <p>à</p> <p>51</p> |
|--|--|--|------------------------------|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Rapports de recherche sur la mise en œuvre du curriculum, les acquis de l'apprentissage etc. ○ Rapports d'inspection | | |
|--|---|--|--|

V.3.2. L'opérationnalisation de l'enracinement culturel

L'Identité culturelle est ce par quoi se reconnaît une communauté humaine (sociale, politique, régionale, nationale, ethnique...) en termes de valeurs, de pensées et d'engagement, de langue et de lieu de vie, de pratiques, de traditions et de croyances, de vécu en commun et de mémoire historique. La culture est porteuse de sens, d'identité et de valeurs ; elle sert de vecteur de démocratie, d'enracinement, de dialogue interculturel et de cohésion sociale. La culture participe également au développement des autres domaines de la vie en société et favorise la créativité et l'innovation.

Tableau 20 : opérationnalisation de l'enracinement culturel

| Variable Dépendante (VD) | Indicateurs de la VD | Modalités de la VD | Items |
|---------------------------------|--|---------------------------|--------------|
| Enracinement culturel | <ul style="list-style-type: none"> • Usage de la langue maternelle • Techniques traditionnelles • Vie communautaire, collectivisme • Adaptabilité aux valeurs et aux croyances traditionnelles | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du patrimoine naturel • Connaissance et amour du patrimoine culturel • Connaissance des figures historiques • Amour de la patrie • Identification aux héros nationaux • Connaissance de la faune et de flore locale • Solidarité sociale • Sens de partage et de la coopération • Respect des personnes âgées • Cosmogonie traditionnelle africaine • Rituels religieux traditionnels • Valeurs spirituelles traditionnelles • Adaptabilité aux modes de vie, | <p>1- Très peu enraciné</p> <p>2- Peu enraciné</p> <p>3- Moyennement enraciné</p> <p>4- Bien enraciné</p> <p>5- Très bien enraciné</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | normes, conduites et aspirations locales <ul style="list-style-type: none"> • Techniques de communication • Libre expression des arts et de la musique • Merveilles de la nature | | |
|--|--|--|--|

V.4. La population, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude

Le choix de la population à étudier et l'identification de l'échantillon des participants sur lesquels portera l'observation sont déterminants dans la qualité d'une étude (Eymard, 2003). Toute recherche porte précisément sur une population donnée. C'est la raison pour laquelle, une enquête a toujours pour but d'obtenir de l'information sur une population spécifique, précise.

V.4.1. La population

La population totale, encore appelée théorique ou parente, est constituée de l'ensemble des personnes dont l'enquête ou la recherche prétend rendre compte. Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être à même d'apporter des réponses pertinentes et objectives aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir (Champagne et al. 1994).

Dans le cadre de ce travail nous disposons de deux populations distinctes : la phase quantitative de l'étude s'intéresse à l'ensemble d'élèves de l'enseignement primaire de la région de l'ouest Cameroun. D'après la carte scolaire de la DREB/Ouest, les élèves régulièrement inscrits dans tous les ordres d'enseignements au titre de l'année scolaire 2018/2019 s'élèvent à 530.435 dont 272.803 garçons et 257.626 filles. La phase qualitative quant à elle prend en compte les personnes ressources des six comités de cultures et de langues nationales de la même région.

V.4.2. Les techniques échantillonnales

En pratique, on ne considère que très rarement l'ensemble des participants qui composent une population. Administrer le questionnaire à tous les membres d'une population serait une situation idéale en termes d'informations. Mais cela présente souvent des contraintes, notamment de coût et de temps. L'usage est donc de ne considérer qu'une partie des membres appartenant à cette population. Ce sous ensemble est appelé échantillon. L'échantillonnage est le processus qui permet d'extraire ce sous-ensemble. Il permet au chercheur d'estimer des caractéristiques d'une population en observant directement une partie de l'ensemble de la population.

Deux techniques de constitution de l'échantillon ont été appliquées dans notre étude : l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage aléatoire simple stratifié par saturation, toutes étant complémentaires par rapport aux objectifs définis.

V.4.2.1. L'échantillonnage par choix raisonné

Les critères de sélection des participants à l'étude que nous avons évoqués précédemment constituent aussi la première des techniques échantillonnales appliquées pour choisir les sujets de l'étude. Il s'agit d'une technique d'échantillonnage théorique. L'échantillon à choix raisonné est une technique qui repose sur le jugement du chercheur pour constituer un échantillon de sujets en fonction de leur caractère typique. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités ; elle peut contribuer à une meilleure compréhension de ces phénomènes (Fortin, 1996, p.207). Cette technique échantillonnale nous a permis de constituer l'échantillon des personnes ressources des six comités de cultures et de langues nationales de la région de l'ouest.

V.4.2.2. L'échantillonnage aléatoire simple stratifié

Il existe généralement deux catégories de techniques d'échantillonnage : l'échantillonnage non probabiliste et l'échantillonnage probabiliste. La différence entre ces deux catégories tient à une hypothèse de base au sujet de la nature de la population étudiée. Dans le cas de l'échantillonnage probabiliste, chaque unité a une chance d'être sélectionnée. Dans le cas de l'échantillonnage non-probabiliste, on suppose que la distribution des caractéristiques à l'intérieur de la population est égale. C'est ce qui fait que le chercheur croit que n'importe quel échantillon serait représentatif et que les résultats, par conséquent, seront exacts.

Toutefois, pour l'échantillonnage probabiliste, la randomisation est une caractéristique du processus de sélection, plutôt qu'une hypothèse au sujet de la structure de la population. De même l'échantillonnage probabiliste entraîne la sélection d'un échantillon à partir d'une population, sélection qui repose exclusivement sur le hasard (aléatoire) ou la chance ; ce qui n'est pas le cas dans l'échantillonnage non-probabiliste. Nous avons voulu que tous les élèves, régulièrement inscrits dans des écoles primaires, pour l'année scolaire 2018/2019 de la région de l'ouest Cameroun, indépendamment de leurs différences (races, tribus, religions, aptitudes scolaires, pays de nationalité, sexe, types d'établissements et d'enseignement, etc.) aient une chance d'être choisis. Pour que l'étude non seulement soit représentative mais aussi ne souffre d'aucun jugement discriminatif. C'est pourquoi nous avons opté pour un échantillonnage aléatoire simple stratifié.

Cette technique d'échantillonnage consiste à constituer un échantillon en prenant les proportions d'individus différents suivant des catégories de participants que le chercheur choisit. Les catégories en question sont les strates. La population à étudier est divisée en strates. Ces strates sont construites en fonction de leur pertinence quant à l'étude et regroupent les participants sur une caractéristique commune. Chaque strate constitue un sous-ensemble dans lequel le chercheur prélève un échantillon représentatif. L'échantillon total n'est plus représentatif mais chacun des sous-échantillons des différentes strates l'est. La légitimité de la stratification est liée au fait que la dispersion de la caractéristique étudiée est moins grande que dans la population totale. En d'autres termes, la population de la strate est plus homogène sur le caractère retenu que la population totale.

Nous avons divisé l'ensemble des individus remplissant les caractéristiques de notre étude en groupes homogènes (appelés strates), qui sont mutuellement exclusifs, puis nous avons sélectionné à partir de chaque strate des échantillons indépendants. Pour sélectionner l'échantillon à l'intérieur de chaque strate, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage aléatoire simple. Ici, chaque membre d'une population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon. Chaque combinaison de membres de la population a aussi une chance égale de composer l'échantillon. Nous avons stratifié avant l'échantillonnage notre population au moyen des variables dont nous disposons pour la totalité des unités incluses dans la base de sondage (la carte scolaire de la région de l'ouest Cameroun pour l'année scolaire 2018/2019).

Dans le cadre de cette investigation, la constitution de l'échantillon obéit à la méthode d'échantillon probabiliste ou aléatoire et stratifiée. D'après Fortin, « L'échantillonnage en strate consiste à prélever de façon aléatoire les éléments de la population par grappes plutôt qu'à l'unité.

L'échantillonnage en strate est utile dans les situations où les éléments de la population sont naturellement groupés de sorte qu'il convienne de les utiliser par groupe, ou encore cette technique est utilisée quand il n'est pas possible d'obtenir la liste de tous les éléments de la population cible.

Par exemple, un chercheur désire étudier un échantillon d'enfants provenant de toutes les écoles d'une région. Il va tirer au hasard la région. A l'intérieur de celle-ci, il choisira au hasard des classes et, à l'intérieur des classes, il choisira au hasard le nombre d'enfants désirés », (Fortin, 1996 ,205).

Nous avons divisé la région de l'ouest en huit strates, chaque strate correspondant à un département. Dans chaque département nous avons procédé à un tirage aléatoire simple de (3) trois ou (4) quatre arrondissements. Ensuite, dans chaque arrondissement aléatoirement choisi, (2) deux écoles primaires au plus sont aléatoirement tirées. L'objectif final étant d'obtenir (4) quatre écoles par département, soit un total de (32) trente-deux écoles réparties dans (24) vingt-quatre arrondissements sur un total de (40) quarante que compte la région de l'ouest Cameroun. Le tableau 21 ci-dessous nous présente de manière synthétique le résultat obtenu.

Tableau 21 : Echantillonnage obtenu

| DDEB | IAEB | Ecoles | Elèves | | | Enseignants | | | Nbre de salle de classe | Villages Ou Quartiers | Années de créations |
|----------------|-----------|---------------------|--------|-----|-----|-------------|---|----|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| | | | G | F | T | G | F | T | | | |
| BAMBOUTOS | MBOUDA | EPA G.III | 215 | 172 | 387 | 4 | 7 | 11 | 6 | MBOUDA | 1975 |
| | | EP BAFEMGHA | 225 | 230 | 455 | 3 | 5 | 8 | 8 | BAMESSINGUE | 1962 |
| | BABADJOU | EP BAMELO | 197 | 187 | 384 | 3 | 2 | 5 | 9 | BAMELO | 1966 |
| | BATCHAM | EP BANGWANG G.1 | 130 | 121 | 251 | 2 | 4 | 6 | 7 | BATCHAM | 1971 |
| HAUT NKAM | BANKA | EPA BANKA MARCHE | 157 | 142 | 299 | 1 | 9 | 10 | 8 | BANKA | 1961 |
| | BAFANG | EP BAB NGALEU | 158 | 135 | 293 | 1 | 6 | 7 | 10 | BAB NGALEU | 1948 |
| | BAKOU | EP KOMAKO | 113 | 103 | 216 | 3 | 1 | 4 | 8 | KOMAKO | 1963 |
| | BANA | EP BAKASSA | 115 | 118 | 233 | 0 | 4 | 4 | 9 | BAKASSA | 1954 |
| HAUTS PLATEAUX | BAHAM | EPIA CENTRE 1 | 166 | 159 | 325 | 3 | 5 | 8 | 8 | CENTRE | 2015 |
| | | EP KAFFO | 127 | 126 | 253 | 2 | 4 | 6 | 6 | KAFFO | 1986 |
| | BANGOU | EP BANGOU CARREFOUR | 120 | 99 | 219 | 0 | 4 | 4 | 8 | BATOP | 1934 |
| | BATIE | EP BATIE CARREFOUR | 74 | 53 | 127 | 1 | 6 | 7 | 8 | FAMGOUM | 1963 |
| KOUNG KHI | POUMOUGNE | EPA HOUA | 211 | 183 | 394 | 2 | 7 | 9 | 6 | BANDJOUN | 2015 |
| | | EP DJIOPA | 137 | 134 | 271 | 3 | 1 | 4 | 6 | BANDJOUN | 1979 |
| | BAYANGAM | EP BYANGAM MARCHE | 193 | 224 | 417 | 3 | 5 | 8 | 8 | BAYANGAM | 1943 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------|---------------|-------------------------------|-------------|-------------|--------------|-----------|------------|------------|------------|----------------------|------|--|
| | DJEBEM | EP FAMLA II | 252 | 251 | 503 | 3 | 6 | 9 | 13 | DEMDENG | 1960 | |
| MENOUA | DSCHANG | EPA II | 294 | 250 | 544 | 2 | 9 | 11 | 7 | FOREKO DSCHANG | 2010 | |
| | | EP APOUH II | 185 | 175 | 360 | 2 | 5 | 7 | 7 | FOREKO DSCHANG | 2009 | |
| | FOKOUE | EP FON TSA TOUALA | 87 | 81 | 168 | 1 | 2 | 3 | 7 | FON TSA TOUALA | 1973 | |
| | NKONG NI | EP BALEPE | 94 | 108 | 202 | 0 | 4 | 4 | 5 | BALEPE | 1999 | |
| MIFI | BAFOUSSAM I | EPA CENTRE III/A ₂ | 209 | 183 | 392 | 4 | 16 | 20 | 12 | CENTRE ADMINISTRATIF | 2013 | |
| | | EP BANEGO II/B | 298 | 259 | 557 | 1 | 14 | 15 | 6 | BANENGO | 1987 | |
| | BAFOUSSAM II | EP BAYE | 141 | 106 | 247 | 1 | 4 | 5 | 5 | BAYE | 2002 | |
| | BAFOUSSAM III | EP BAMOUGOUM CHEFFERIE | 107 | 106 | 213 | 1 | 7 | 8 | 6 | BAMOUGOUM | 1988 | |
| NDE | BANGANGTE | EPA BANGANGTE I | 450 | 338 | 788 | 7 | 9 | 16 | 7 | QUARTIER 1 | 2002 | |
| | | EP BABOU | 145 | 160 | 305 | 4 | 3 | 7 | 6 | BABOU | 1964 | |
| | BAZOU | EP BALENGOU I | 159 | 191 | 350 | 2 | 6 | 8 | 15 | BALENGOU | 1946 | |
| | TONGA | EP TONGA A | 156 | 130 | 286 | 1 | 6 | 7 | 9 | QUARTIER 1 | 1954 | |
| NOUN | FOUMBAN | EPIA | 199 | 183 | 382 | 5 | 2 | 7 | 6 | MAMBAIN | 2016 | |
| | | EP FONTAIN I | 255 | 234 | 489 | 1 | 7 | 8 | 6 | FONTAIN | 1958 | |
| | KOUTABA | EP DIDANGO | 184 | 174 | 358 | 2 | 5 | 7 | 7 | DIDANGO | 1968 | |
| | | EP KOUTABA G II | 231 | 220 | 451 | 2 | 6 | 8 | 12 | KOUTABA | 1986 | |
| 8 | 24 | 32 | 5784 | 5335 | 11119 | 70 | 181 | 251 | 251 | TOTAL | | |

Source : Carte scolaire DREB/Ouest 2018/201

V.4.3. L'échantillon

La détermination de la taille de l'échantillon à constituer est un problème crucial. Le nombre de personnes interrogées doit satisfaire à deux contraintes : être assez précis dans l'estimation de la population parente ; être capable de donner des informations fiables en tenant compte des caractéristiques auxquelles on s'intéresse. D'une manière générale, la représentativité de l'échantillon dans une étude quantitative doit se faire sur les caractéristiques pouvant influencer les réponses. Dans le cadre de notre étude, le questionnaire a été soumis à 800 (huit cents) élèves du niveau III, plus précisément des classes du CM2. La répartition s'est faite de la manière suivante : dans chaque école échantillonnée, on a choisi au hasard 25 (vingt-cinq) élèves. De cette manière, chacun des 8(huit) départements de la région a le même nombre d'enquêtés, à savoir 100(cent) élèves. Le choix des élèves du CM2 répond à un souci de représentativité et de performance au vu de l'objectif principal que vise notre étude : « mesurer le degré d'enracinement culturel des élèves de l'école primaire à travers les contenus curriculaires de la culture nationale ». Trois principales raisons nous ont conduits à ce choix : premièrement, les élèves du CM2 qui ont suivi de façon méthodique depuis la classe de la SIL tous les programmes du curriculum, sont ceux par qui une évaluation sommative des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être devrait montrer avec beaucoup de pertinence le degré d'atteinte des objectifs dudit curriculum ; deuxièmement, d'après la carte scolaire de l'année scolaire 2018/2019 de la DREB/Ouest, les élèves du CM2 ne sont qu'au nombre de 62.226 dont 32.150 garçons et 30.087 filles, sur un total de 530.435 élèves régulièrement inscrits, dont 272.803 garçons et 257.626 filles ; troisièmement, les élèves du CM2 sont ceux, les plus à même de comprendre et remplir de façon autonome le questionnaire à eux adressé.

Dans la phase qualitative de l'étude, nous avons par choix raisonné, échantillonné 30(trente) personnes ressources à raison de 5(cinq) personnes ressources par comite de cultures et de langues nationales.

V.5. Présentation du site de la recherche : la région de l'ouest Cameroun

La connaissance du site de la recherche dans toute investigation scientifique est un atout pour le chercheur. Elle facilite le contrôle et la saisie des influences du milieu sur les conduites des participants et de mieux comprendre les différentes forces qui agissent sur eux ainsi que les changements et les résistances qu'elles suscitent. Dans les recherches relatives à l'enracinement culturel, la connaissance du milieu est indispensable. Car, toutes les forces du milieu sont influencées par l'environnement socioculturel.

La région de l'Ouest est la plus petite région en superficie (13.892 km²) mais la plus importante en densité de population (plus de 200 habitants/km²) du pays. Sa population actuellement estimée à environ 4.822.000 habitants est en majorité constituée de jeunes très dynamiques. ([http://www. Camerecole.org](http://www.Camerecole.org). Consulté le 23/11/2018 à 16 :09). Elle est située au centre-ouest du pays et est limitrophe de cinq régions camerounaises : le Sud-Ouest, le Nord-Ouest, l'Adamaoua, le Centre et le Littoral.

Les Bamilékés représentent un groupe socioculturel qui occupe les hautes terres de l'Ouest. Ils descendraient des Baladis partis de l'Égypte au IX^e siècle et qui arrivèrent en région Tikar vers le milieu du XII^e siècle. Vers 1360, à la mort du roi Ndéh, leur dernier souverain unique, les Bamilékés se sont divisés. Yendé, premier prince, a refusé le trône et a traversé le fleuve Noun pour fonder Bafoussam. Sa sœur est allée vers la région de Bansa (il existe près d'une trentaine de villages Bamilékés dans la région du Nord-Ouest anglophone). Vingt ans plus tard, Ncharé, le cadet descend dans la plaine du Noun pour fonder le pays Bamoun. Quasiment tous les autres groupements Bamilékés nés entre le XV^e siècle et XX^e siècle sont issus de Bafoussam.

La région de l'Ouest a pour chef-lieu Bafoussam, d'autres villes de grande importance sont : Mbouda, chef-lieu du département des Mbamboutos ; Bandjoun (qui abrite l'institut Universitaire Technologique Fotso Victor), chef-lieu du département du Koung-Khi ; Dschang (qui abrite une des six universités étatiques du Cameroun), chef-lieu du département de la Menoua ; Bangangté (qui est le siège de l'Université privée des Montagnes), chef-lieu du département du Ndé; Foumban (qui abrite un palais historique), chef-lieu du département du Noun ; Bafang, chef-lieu du département du Haut-Nkam et Baham, chef-lieu du département des Hauts-Plateaux. Le réseau routier est dense avec de nombreux axes bitumés. Les distances séparant le chef-lieu de la région, des chefs-lieux des départements varient entre 15km et 71km (Tableau 22).

Merveilleusement dotée par la nature, la région de l'Ouest a souvent été comparée à l'Auvergne, en France. C'est une région vallonnée que traversent de belles rivières entrecoupées de chutes. L'Ouest présente une série de montagnes arrondies, héritages d'anciens volcans. De climat équatorial de type camerounéen, elle compte deux saisons : une saison sèche qui va d'Octobre-Novembre à Mars-Avril, une saison des pluies qui commence en Mars-Avril jusqu'en Octobre-Novembre. Les températures oscillent entre 15°C et 30°C en moyenne avec une forte variation journalière. Certaines localités telles que Dschang, station

climatique, accusent des moyennes annuelles de température de 20°C. Pays de traditions et de culture, l'Ouest se caractérise par la richesse de son artisanat et de ses divers attraits touristiques. Le relief est montagneux avec de nombreux plateaux et plaines. L'Ouest est une région agréable avec ses collines, ses montagnes qui offrent des sites naturels qui valent le détour. C'est la deuxième région touristique du pays avec un énorme potentiel : - les sites naturels ; les chutes de la Mifi, d'Ekoum, de la Metche (route Bafoussam-Bamenda), de Mami-Water (Fongo-Tongo), de Mouankeu (Bafang), les lacs (lac Mfou, lac Baleng, lac Petponon), la falaise de Foreke près de Dschang, les Monts Bamboutos, le Mont Mbapit et son lac mystique aux eaux verdâtres à Foumban, le massif de Manengouba, la réserve de faune de Santchou dans la Menoua ; - les richesses culturelles incomparables, en l'occurrence le palais du sultan Bamoun, une multitude de chefferies (Tableau 7) dont les plus célèbres sont celles de Bandjoun, Badoumga, Foto, Dschang, Bafoussam, Bangangté, Bamougoum, Bangoulap et le sultanat Bamoun. Les richesses culturelles se déclinent également à travers les danses folkloriques, la culture du FESTAC Medumba (grande fête de rassemblement du peuple Bangangté), le Nguon (grande fête de rassemblement du peuple Bamoun). Cependant les circuits touristiques restent mal organisés et les contraintes budgétaires n'ont pas encore permis d'aménager plusieurs sites.

Le secteur artisanal est très développé dans les hauts plateaux de l'Ouest. On distingue un artisanat décoratif avec des masques, des statuettes et des sabres. Il y a aussi celui qui produit des objets d'usage courant issus des vanniers, forgerons et tisserands. Cette région n'a pas un sous-sol riche, malgré la présence de quelques gisements de bauxite (Fongo-Tongo), de lignite et de pouzzolane(Foumbot). Les principales industries sont agro-alimentaires, les brasseries et les savonneries.

Tableau 22 : Région de l'Ouest : quelques données

| Départements | Chefs-Lieux | Chefferies | | | Superficie en km ² | Population (2001) | Distances (km)/ Bafoussam |
|----------------|-------------|-----------------------|------------------------|------------|-------------------------------|-------------------|---------------------------|
| | | 1 ^{er} degré | 2 ^{ème} degré | Total | | | |
| Bamboutos | Mbouda | 03 | 13 | 16 | 1.173 | 318.848 | 28 |
| Haut-Nkam | Bafang | 02 | 38 | 40 | 958 | 203.251 | 60 |
| Hauts-Plateaux | Baham | 00 | 09 | 09 | 415 | 117.008 | 25 |
| Koung-Khi | Bandjoun | 01 | 04 | 04 | 363 | 121.794 | 15 |
| Menoua | Dschang | 02 | 18 | 20 | 1.380 | 372.244 | 60 |
| Mifi | Bafoussam | 01 | 04 | 05 | 402 | 290.758 | X |
| Ndé | Bangangté | 01 | 12 | 13 | 1.524 | 123.661 | 49 |
| Noun | Foumban | 01 | 18 | 19 | 7.687 | 434.542 | 71 |
| Total | | 11 | 116 | 127 | 13.892 | 1.982.106 | X |

Source : Terrain

V.6. Outils et instrumentation de recherche : questionnaire et entretien de recherche

L'agencement des approches quantitative et qualitative développées dans cette recherche (les modes d'investigations) est déterminé par les paradigmes et les objectifs que nous avons évoqués dans les développements précédents. Nous avons mis en place deux techniques de recueils de données, le questionnaire de recherche et l'entretien de recherche, qui nous permettent d'approcher nos quatre hypothèses. Transversalement, nous considérons, au sens de Dubus (2000), que « le résultat final ne saurait présenter une qualité supérieure à celle de la moins réussie des tâches intermédiaires ». Cette section vise ainsi à rendre compte de la logique de construction suivie dans l'élaboration de notre instrumentation, en s'attachant à caractériser - l'élaboration, - les tests de qualité et - le traitement des données empiriques appliqué pour chacun des deux outils mobilisés.

V.6.1. Le questionnaire de recherche

Même si les techniques d'enquêtes sont variées (observation directe, observation participante, observation documentaire, entretien), le questionnaire de recherche reste un outil très utilisé, notamment dans les domaines de la sociologie, de la psychologie ou encore des sciences de l'éducation. Les données produites, interprétables grâce aux outils de l'analyse quantitative, lui confèrent une certaine puissance pour décrire et expliquer « en surface » un phénomène. La dimension collective des comportements est privilégiée à la dimension strictement individuelle (accès au vécu subjectif), à partir des propos déclarés des individus.

Allport (1968, cité par Berthier, 2010 : 16) précise : « Si l'on veut savoir ce que pensent les gens ; quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils se rappellent ; quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions, pourquoi ne pas leur demander ? ». Le questionnaire de recherche permet notamment - de décrire les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier et - de mesurer des opinions et des comportements.

Pour Delhomme et Meyer (2003 : 197), le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en psychologie sociale. Le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à planifier et à faciliter le recueil de témoignages verbaux. Chaque participant ou chaque groupe de participants, répond à la même question. Les réponses sont pour la plupart contraintes par un format de réponses fixé d'avance (échelles, choix entre plusieurs alternatives, classements, etc.). Le questionnaire s'impose d'abord pour ses vertus pragmatiques comme la rapidité d'administration et l'accès quasi immédiat aux calculs. Il sert diverses méthodes d'acquisition de connaissances à titre de mesure principale ou secondaire. Premièrement, c'est l'outil principal, voire unique de l'investigation comme dans les enquêtes et l'expérimentation utilisant des échelles d'attitudes ou de personnalité. Deuxièmement, le questionnaire est un outil complémentaire pour enrichir avec des témoignages verbaux une investigation principale fondée souvent sur l'observation de comportements. Toutefois, avant de choisir d'utiliser un questionnaire à un titre ou à un autre, il est nécessaire de s'interroger pour savoir s'il va permettre d'atteindre les objectifs de la recherche que l'on s'est fixés.

Le questionnaire correspond par excellence, à la phase quantitative d'une enquête. Il comporte une série de questions ouvertes ou fermées. C'est un outil qui est prescrit chaque fois que l'objet d'étude est cerné et précis. Le questionnaire, contrairement à l'entretien, nous permet de recueillir les informations sur le terrain pendant une durée moins longue. En plus, il nous offre un instrument facile à manipuler et de moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement.

Même si cette technique revêt certains inconvénients (clarté et précision des questions indispensables, risques d'erreurs ou d'oublis dans les réponses, taux de réponses potentiellement faible, approfondissement difficile), elle possède des avantages certains : travailler sur une population étendue ; limiter les biais (souvent liés à la personnalité de l'interviewer) ; renseigner le questionnaire « à distance ». Au-delà de la simple description, le

questionnaire permet de recueillir des chiffres pouvant montrer une corrélation entre des variables, et permettre ensuite de construire un modèle explicatif (statistiques inférentielles). Cette démarche scientifique est celle énoncée dans les Règles de la méthode sociologique (Durkheim, 1894) : « [...] les faits sociaux doivent être traités comme des choses » (cité par De Singly, 2012 : 10), c'est-à-dire exercer vis-à-vis des faits de société une certaine attitude mentale, partant du principe que l'on ignore au départ absolument ce qu'ils sont.

V.6.1.1. Élaboration du questionnaire de recherche

Le questionnaire de recherche élaboré comprend 51 items répartis en cinq(5) sections. La section zéro comprend des questions d'ordre personnel visant principalement à identifier des enquêtés.

La première section s'attache à comprendre le degré d'intégration du patrimoine culturel et naturel en culture nationale.

La deuxième section du questionnaire s'intéresse au degré d'application des stratégies didactiques et des principes pédagogiques en culture nationale.

La troisième section jauge le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale.

La dernière section concerne les modalités de gestion du curriculum, il s'agit de comprendre le niveau du suivi du curriculum en culture nationale.

Les variables portées par ces questions sont toutes des variables explicatives, dans la mesure où elles permettent potentiellement de comprendre et d'expliquer les variations observables dans les réponses aux autres questions.

V.6.1.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du questionnaire

Comme chaque outil de recueil de données, le questionnaire de recherche répond à certaines règles et contraintes d'élaboration, où s'entremêlent technicité, créativité, intuition et logique. Il relève d'un savoir-faire spécifique et son élaboration requiert une certaine vigilance. Les variables et les indicateurs à étudier doivent répondre à des normes de qualité (validité, fidélité, précision), avant d'être opérationnalisés sous formes de questions. De la même manière, celles-ci doivent être précises, tant au niveau de leur formulation que du vocabulaire qu'elles mobilisent. Le chercheur doit accorder une attention particulière aux biais de formulation (ne pas orienter les réponses, ne pas mettre l'enquêté dans une situation socialement inconfortable) et adapter les stratégies de questionnement aux visées de son étude (De Singly, 2012). Les modalités de réponses, notamment au niveau des questions fermées à

choix multiples, doivent répondre à des critères stricts d'univocité et d'exhaustivité. L'organisation globale du questionnaire (ordre et successions des questions, longueur, transitions, redondances) doit être pensée en amont de la passation « définitive », au risque de perdre une partie du contrôle que l'on exerce sur l'outil (administration de la preuve / statut de l'erreur). Sa mobilisation nécessite ainsi une certaine prise de distance par rapport à l'objet d'études et un temps de maturation.

Dans cette perspective, le processus d'élaboration de notre questionnaire s'est déroulé selon trois grandes étapes. Une première version de celui-ci (variables, indicateurs, plan de codage) a émergé de nos axes théorique et contextuel, de notre problématique de recherche, ainsi que de nos rencontres sur le terrain. Cette version a ensuite été soumise à une vingtaine d'élèves d'une école autre que les écoles échantillonnées, qui par leurs réponses ont contribué à l'amélioration globale du questionnaire. Puis, nous avons réalisé un pré-test auprès d'une population de trente autres élèves, via un questionnaire réaménagé. L'idée était finalement ici de tester la « recevabilité » du questionnaire par la population d'élèves échantillonnée.

V.6.2. L'entretien d'enquête

Il est couramment écrit que l'entretien n'est pas un outil fiable de recueil de données, que les réponses aux questions de l'interviewer ne sont que le produit d'une situation particulière, qu'elles sont des formes (re)construites du réel. On peut rétorquer à cela que, quelle que soit la méthode que l'on utilise en sciences sociales, les données ne sont jamais recueillies, mais construites. Parmi les outils de recueil de données évoqués plus haut, questionnaire et entretien ont en commun de solliciter directement les « enquêtés » et demander leur « avis » ou « opinion », de décrire leurs comportements ou leurs préférences, de tester leurs connaissances, etc. L'entretien permet cependant de comprendre plus en profondeur les phénomènes complexes ou les processus. Même si le questionnaire permet de saisir le sens « objectif » des conduites, en les croisant avec certains indicateurs qui sont vus comme des « déterminants » des conduites, l'entretien permet de reconstruire le sens « subjectif » des conduites, c'est-à-dire le sens tel qu'il est vécu par les acteurs sociaux (De Singly, 2012). Il convient pourtant d'être conscient des limites et des biais de cette technique de recueil de données. Le discours n'y est pas libre et spontané, il n'en a que l'apparence : il est dépendant et adressé à un interlocuteur dont les interventions, même « savamment pesées », peuvent être prises en compte, décrites et analysées, dans leurs effets comparés. En d'autres termes, le discours de l'entretien n'est pas comparable à celui qu'engendre une conversation banale (Blanchet, 2007).

À cette étape de la recherche, cet outil se révèle particulièrement pertinent puisqu'il permet de réinterroger les éléments préalablement établis, à partir d'une confrontation et d'une mise en perspective. Sa mobilisation propose au chercheur de se placer, à ce moment de la recherche, dans une logique stricte de la découverte, c'est-à-dire de se détacher et de se distancier le plus possible des aprioris hypothétiques structurant potentiellement sa pensée. Comme le souligne Thompson (1980 : 254-255), dans le cadre de tels entretiens, [...] *le chercheur est préparé à recevoir l'inattendu, et, plus encore, que le cadre d'ensemble lui-même au sein duquel les informations sont recueillies n'est pas déterminé par le chercheur, mais par l'informateur ou l'informatrice, plus exactement par la façon dont il / elle voit sa propre vie. C'est le questionnement du chercheur qui doit s'insérer dans ce cadre et non l'inverse, et il est normal dans ce type d'entretien que l'essentiel soit exprimé sans référence à des questions directes (cité par Blanchet, 2007 : 27).*

Il s'agit donc pour nous d'acquérir la possibilité d'effectuer des déplacements, de faire varier le centre de gravité de notre conception du phénomène étudié. Dans cette recherche, les entretiens menés revêtent un caractère semi-directif : nous sommes parti d'une consigne initiale assez vague, capable de suggérer et d'entraîner une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse à la question posée. Cependant, il serait illusoire voire dangereux d'effectuer ce type d'entretien sans une solide préparation préalable, tant au niveau des contenus mobilisés que des techniques d'entretien : il se doit d'être en mesure d'orienter les propos de l'enquêté dans la direction qui l'intéresse, afin d'éviter tous risques d'« éparpillement ». Pour résumer, l'attitude générale que nous avons adoptée dans le cadre de cette seconde phase est celle du « sérendipiste », dont la vocation est de privilégier « une position de guetteur, de fureteur et de vigie » (Danvers, 2012 : 959) capable de faire face au hasard, à l'inattendu, et d'en faire émerger une observation pertinente.

V.6.2.1. Élaboration du guide d'entretien d'enquête

Le guide d'entretien constitue un système organisé de thèmes que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter ni à le formuler Blanchet et Gotman (1992). Ce guide permet ainsi d'aborder une série de thèmes préalablement définis. Il a été construit pour cette étude en fonction des acteurs de notre population à interroger. Les thèmes choisis pour leur pertinence par rapport à la littérature et par rapport à la problématique de recherche sont les suivants :

Thème 1 : la culture nationale dans le village planétaire ;

Thème 2 : Les rapports interculturels;

Thème 3 : la culture nationale, sentiment d'identité et de continuité.

L'objectif était de recueillir la perception et les représentations des personnes ressources sur le degré et l'importance de l'enracinement culturel de la jeunesse en générale et des élèves de l'éducation de base en particulier. Nous avons intentionnellement placé les questions relatives à la culture nationale dans la mondialisation en première position : il s'agissait d'une part d'aborder des éléments qu'ils connaissaient bien pour que la conversation s'engage sur une base de confiance ; et d'autre part de nous permettre d'y faire référence au cours de la conversation.

D'une manière générale, nous nous sommes constamment adaptés à nos interlocuteurs lors de la conduite des entretiens.

Figure 3 : Guide d'entretien de l'enquête

Introduction préalable

Présentation personnelle / remerciements / Aspects déontologiques/
Modalités de réalisation des entretiens / Présentation générale de l'enquête de terrain

Questions

Présentation personnelle et professionnelle de la personne ressource (parcours, responsabilité, domaine d'activité)

Question de départ : L'éducation dans nos écoles, dans le contexte de la mondialisation, assoit-elle prioritairement dans le mental de nos enfants, notre héritage culturel et scientifique, nos propres acquis techniques et technologiques, du développement de ceux-ci ?

Dynamique de conversation (selon les axes du formulaire)

Axe 1 : La culture nationale dans le village planétaire

- A votre avis, y a-t-il une culture universelle? Des cultures à promouvoir et d'autres à bannir pour le bien être de notre planète ?
- Malgré l'effort gigantesque d'éducation et de formation des hauts cadres depuis les indépendances, pourquoi nos jeunes sont toujours autant attirés par les métropoles ?
- L'Afrique, très riche en diverses ressources, abrite des populations les plus misérables de la planète ; pourquoi cette extrême pauvreté dans une mer de richesses économiques ? Comment estomper ce contraste ?
- Qu'est-ce qui nous est arrivé pour que nous installions dans nos politiques de l'éducation et de la culture le refus systématique de nous-mêmes, l'ignorance de soi, que nous acceptions d'être ce grand vide à combler par le blanc venu d'ailleurs et qui vise des intérêts précis à défendre chez nous ? pour que nous défendions avec acharnement des causes indéfendables à notre propre détriment ? quelles solutions pouvez-vous envisager ?

Axe 2 : Les rapports interculturels

- L'hybridation culturelle peut-elle être source d'équilibre ?
- A quelles conditions pouvons-nous tirer profit du dialogue des cultures ?
- L'essentiel de nos structures (éducatives, religieuses,...), des rapports sociaux et économiques sont hérités de la colonisation. Comment se défaire de l'aliénation qui en découle ?
- A votre avis, quels sont parmi les facteurs ci-après ceux qui contribueraient le plus au génocide interculturel ? (1) la violence de domination coloniale et impérialiste ; (2) les religions révélées ; (3) les langues étrangères ; (4) la conception, la philosophie, la recherche et même des rituels des cérémonies académiques issus des systèmes éducatifs occidentaux.
- Comment réhabiliter la mémoire de soi-même (héritage intellectuel, scientifique et culturel) et devenir capable d'articuler sa propre pensée grâce au véhicule de sa langue maternelle ?

Axe 3 : la culture nationale, sentiment d'identité et de continuité

- Par quelles modalités éducatives pouvons-nous transmettre efficacement et durablement nos valeurs culturelles, sources de d'amour de soi, de progrès et de prospérité ?
- Quelles actions mène votre comité de langue nationale pour la promotion, l'épanouissement et la pérennité de la culture nationale ?
- Elaborez-vous des manuels pédagogiques spécialisés aux enseignements des langues nationales ?
- Utilisez-vous systématiquement internet pour le travail scientifique, l'enseignement, la vulgarisation et la communication en langues nationales ?
- Procédez-vous a des formations programmées et accélérées d'enseignants en langues nationales ?

Conclusion de l'entretien

Comment relever le défi de la renaissance culturelle?

Le principal objectif de nos entretiens était de tenter de rassembler un maximum d'éléments constitutifs des causes profondes de l'aliénation culturelle de notre jeunesse, tout

en recueillant des solutions envisageables pour pouvoir inverser cette tendance. Le guide d'entretien (Figure 3) établi était un guide assez souple et dynamique qui consistait, à partir d'une question de départ assez générale, à déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions. Plutôt que d'essayer d'enfermer les discours dans un certain ordre logique, une attention particulière a ainsi été accordée aux biais de hiérarchisation pouvant éventuellement être induits lors des entretiens. Ainsi, les thématiques énoncées dans notre guide sont plutôt à comprendre comme des éléments d'orientation de la discussion permettant des recadrages potentiels, que comme des éléments d'enfermement du discours. Pour concevoir ce guide, nous avons articulé, dans une perspective heuristique, les principaux axes déjà présents dans le questionnaire et y avons compilé et projeté nos idées à la lumière de notre problématique et de nos hypothèses de recherche.

V.6.2.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du guide d'entretien

Le corpus de données que génère une enquête par entretiens apporte une masse d'informations riche et non atteignable par d'autres outils d'investigation (Blanchet, 2010). Il faut cependant bien noter ce à quoi nous avons accès, c'est-à-dire les « propos déclarés » des personnes ressources des comités de cultures et de langues nationales sur le degré et l'importance de l'enracinement culturel de la jeunesse en générale et des élèves de l'éducation de base en particulier. Dès lors, nous considérons que ce type d'outils ne nous donne pas directement accès aux compétences effectives (elles sont en partie intégrées et non explicites, Pastré & Samurçay, 2001), mais un accès indirect, par l'intermédiaire des représentations et configurations produites dans le discours.

Même si la constitution de notre guide d'entretien a demandé un travail de préparation préalable (en lien avec les réponses au questionnaire notamment), c'est bien dans la confrontation avec le « réel » que nous avons pu, au fur et à mesure, réajuster certains éléments, que ce soit au niveau de l'élaboration du guide, de nos techniques de présentation personnelle et de questionnement, qu'au niveau de la prise de contact avec les personnes ressources sollicitées. Un entretien test a d'abord été effectué auprès de trois personnes ressources (absents de l'échantillon). Cette étape nous a permis de tester la pertinence de nos questions (sur le fond et sur la forme), la qualité de nos relances ainsi que d'intégrer les biais potentiels d'un face-à-face « apprenti-chercheur / chercheur confirmé » en situation d'enquête. Les cinq premiers entretiens menés (intégrés dans l'échantillon) nous ont ensuite permis d'affiner encore un peu plus notre guide et notre « attitude » d'enquêteur. Cependant, à l'issue de cette première série, la seule certitude que nous avons acquise était que les propos,

les situations et les personnalités auxquelles nous allions être confrontées seraient particulièrement diversifiées.

V.7. Le terrain d'enquête

Cette section vise à préciser les spécificités de notre terrain d'enquête. Dans notre contexte, deux échantillons distincts sont enquêtés : le premier échantillon constitué des 800 (huit cents) élèves de la région de l'ouest a été soumis au questionnaire ; le second échantillon, concernant la phase qualitative de cette étude, constitué des 30(trente) personnes ressources des 6(six) comités de cultures et de langues nationales de la même région, a été soumis à l'interview.

V.7.1. L'administration du questionnaire

L'administration du questionnaire, comme l'affirment Ghiglione et Matalon (2004), peut se dérouler, soit au domicile du participant, soit dans les lieux publics. Dans cette recherche, nous avons penché pour la seconde option. Nous nous sommes intéressés aux élèves des classes de CM2 des écoles échantillonnées rencontrés respectivement dans leurs salles de classes, en plein cours, pendant la pause, pendant les heures de permanence. Nous avons opté rencontrer nos participants dans leurs établissements respectifs, et précisément, dans leurs salles de classe en plein cours. Cette option garantissait l'objectivité de l'identification de nos participants. Au regard du nombre assez réduit d'enquêtés par école, 25 élèves du CM2, nous devons choisir au hasard une classe de CM2, ensuite soumettre de façon aléatoire 25 questionnaires dans ladite classe.

Avant d'aller dans les salles, nous adressions une demande d'administration du questionnaire au responsable (Directeur d'école) de l'établissement deux semaines avant le jour fixé pour l'enquête dans le dit établissement. Nous y joignons évidemment un exemplaire du questionnaire. Ce n'est qu'après l'accord du responsable que nous nous rendions sur le site. C'est avec le concours du responsable de l'établissement, que nous tirions au hasard la salle de classe devant abriter l'administration du questionnaire. Après le tirage au sort, il fallait contrôler l'emploi du temps pour voir le jour de convenance (jour où les programmes ne sont pas trop surchargés et fatiguant pour les élèves). Le jour venu, nous nous rendions en salle, en compagnie de l'enseignant chargé de classe, qui nous présentait aux élèves comme doctorant sollicitant leur aide par le simple fait de remplir le questionnaire que nous allions leur distribuer. Les participants avaient entre 20 et 25 minutes pour remplir, même si certains allaient au-delà ou bien remplissaient avant le temps qui leur était imparti.

Selon Nworgu (1991), il y a deux modes d'administration du questionnaire : l'administration directe et l'administration indirecte. Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995 :191), le questionnaire est dit d'« administration indirecte » lorsqu'un enquêteur le complète lui-même à partir des réponses qui lui sont fournies par le répondant. Il est dit d'« administration directe » lorsque le répondant le remplit lui-même. Le questionnaire lui est alors remis en main propre par un enquêteur chargé de fournir toutes les explications nécessaires. Ce deuxième mode d'administration a retenu notre attention scientifique. Cette manière de procéder offre l'avantage qu'elle permet de s'assurer que c'est le participant qui apporte effectivement les réponses aux questions et elle élimine l'écueil de la transcription (qui n'est pas toujours fidèle) par l'enquêteur des réponses de l'enquêté. Nous expliquions au préalable aux répondants l'objet et partiellement les objectifs de notre étude avant de leur remettre éventuellement le questionnaire lorsqu'ils marquaient leur accord pour participer à l'enquête. Même pendant que les répondants remplissaient le questionnaire, ils pouvaient nous solliciter pour des questions qu'ils ne comprenaient pas. Chaque fois, nous leur donnions et rappelions les instructions concernant la manière de remplir le questionnaire.

L'enquête s'est déroulée du 15 Avril 2019 au 31 Mai 2019, soit une période de 2 (deux) mois. Le tableau 7 ci-dessous nous présente clairement les différentes périodes de l'enquête.

V.7.1.1. Difficultés rencontrées

Malgré les dispositions qui ont été prises pour contourner les obstacles de terrain, notre enquête ne s'est pas déroulée sans difficultés. La principale difficulté à laquelle nous avons été confrontée a été la réticence de certains responsables d'établissements d'accepter nos dates proposées ; ces derniers nous opposaient, et à raison, la coïncidence de nos dates avec les périodes d'évaluation mensuelle, la surcharge des programmes scolaires et la sécurité des élèves. Il a fallu assez de convictions et de consensus pour arrêter de commun accord avec chaque responsable d'école le jour et l'heure de passage.

A côté de la réticence de certains responsables d'établissements, il faut aussi ajouter celles des élèves. Certains élèves ont refusé de participer, d'autres remplissaient uniquement l'identification. En refusant de coopérer, ces derniers perturbaient leurs camarades concentrés qui répondaient aux questions. Il nous fallait donc solliciter des volontaires pour substituer les démissionnaires, la conséquence étant des perturbations dans le délai imparti à l'enquête.

Une autre difficulté rencontrée était la précarité des infrastructures. Il nous arrivait d'entrer dans des salles de classe où la circulation n'était pas aisée. Nous ne pouvions pas, par exemple, contrôler les réactions des élèves qui se trouvaient au fond de la classe. Pour avoir leurs questionnaires, il fallait solliciter l'aide de leurs camarades. Il n'a pas été aisé de faire participer sereinement 25 élèves choisis au hasard parmi 60 voire 80 de leurs camarades. L'ordre était mis à mal, et si l'enseignant chargé de classe ne s'y investissait pas personnellement pour restaurer la discipline, l'enquête aurait été pratiquement impossible.

Une autre difficulté était la non-participation de certains enseignants. En effet, les heures retenues pour l'administration du questionnaire étaient aussi sollicitées par certains enseignants pour leurs cours de rattrapage, des évaluations ou la correction des interrogations. Dans cette condition, il a fallu, de commun accord avec les élèves et l'enseignant, passer le questionnaire pendant la pause (recréation).

Tableau 23: Répartition des périodes d'enquêtes

| DDEB | IAEB | Ecoles | Administration du questionnaire | Nombre d'élèves enquêtés | Interviews | Nombre de personnes interviewées | Villages Ou Quartiers | Années de créations |
|----------------|-----------|---------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------|---------------------|
| BAMBOUTOS | MBOUDA | EPA G.III | 15/04/2019 | 25 | Du 01 au 05/07/2019 | 05 | MBOUDA | 1975 |
| | | EP BAFEMGHA | 15/04/2019 | 25 | | | BAMESSINGUE | 1962 |
| | BABADJOU | EP BAMELO | 16/04/2019 | 25 | | | BAMELO | 1966 |
| | BATCHAM | EP BANGWANG G.1 | 16/04/2019 | 25 | | | BATCHAM | 1971 |
| HAUT NKAM | BANKA | EPA BANKA MARCHE | 17/04/2019 | 25 | Du 08 au 12/07/2019 | 05 | BANKA | 1961 |
| | BAFANG | EP BAB NGALEU | 17/04/2019 | 25 | | | BAB NGALEU | 1948 |
| | BAKOU | EP KOMAKO | 18/04/2019 | 25 | | | KOMAKO | 1963 |
| | BANA | EP BAKASSA | 18/04/2019 | 25 | | | BAKASSA | 1954 |
| HAUTS PLATEAUX | BAHAM | EPIA CENTRE 1 | 22/04/2019 | 25 | / | / | CENTRE | 2015 |
| | | EP KAFFO | 22/04/2019 | 25 | | | KAFFO | 1986 |
| | BANGOU | EP BANGOU CARREFOUR | 23/04/2019 | 25 | | | BATOP | 1934 |
| | BATIE | EP BATIE CARREFOUR | 24/04/2019 | 25 | | | FAMGOUM | 1963 |
| KOUNG KHI | POUMOUGNE | EPA HOUA | 29/04/2019 | 25 | Du 15 au 19/07/2019 | 05 | BANDJOUN | 2015 |
| | | EP DJIOPA | 29/04/2019 | 25 | | | BANDJOUN | 1979 |
| | BAYANGAM | EP BYANGAM MARCHE | 30/04/2019 | 25 | | | BAYANGAM | 1943 |
| | DJEBEM | EP FAMLA II | 02/05/2019 | 25 | | | DEMDENG | 1960 |

| | | | | | | | | |
|----------|---------------|-------------------------------|---------------------------|------------|-------------------------------|-----------|----------------------|------|
| MENOUA | DSCHANG | EPA II | 06/05/2019 | 25 | Du 22 au 26/07/2019 | 05 | FOREKO DSCHANG | 2010 |
| | | EP APOUH II | 06/05/2019 | 25 | | | FOREKO DSCHANG | 2009 |
| | FOKOUÉ | EP FONSA TOUALA | 07/05/2019 | 25 | | | FONSA TOUALA | 1973 |
| | NKONG NI | EP BALEPE | 08/05/2019 | 25 | | | BALEPE | 1999 |
| MIFI | BAFOUSSAM I | EPA CENTRE III/A ₂ | 13/05/2019 | 25 | / | / | CENTRE ADMINISTRATIF | 2013 |
| | | EP BANEGO II/B | 14/05/2019 | 25 | | | BANENGO | 1987 |
| | BAFOUSSAM II | EP BAYE | 15/05/2019 | 25 | | | BAYE | 2002 |
| | BAFOUSSAM III | EP BAMOUGOUM CHEFFERIE | 16/05/2019 | 25 | | | BAMOUGOUM | 1988 |
| NDE | BANGANGTE | EPA BANGANGTE I | 21/05/2019 | 25 | Du 29/07 au 02/08/2019 | 05 | QUARTIER 1 | 2002 |
| | | EP BABOU | 21/05/2019 | 25 | | | BABOU | 1964 |
| | BAZOU | EP BALENGOU I | 22/05/2019 | 25 | | | BALENGOU | 1946 |
| | TONGA | EP TONGA A | 23/05/2019 | 25 | | | QUARTIER 1 | 1954 |
| NOUN | FOUMBAN | EPIA | 27/05/2019 | 25 | Du 05 au 09/08/2019 | 05 | MAMBAIN | 2016 |
| | | EP FONTAIN I | 27/05/2019 | 25 | | | FONTAIN | 1958 |
| | KOUTABA | EP DIDANGO | 28/05/2019 | 25 | | | DIDANGO | 1968 |
| | | EP KOUTABA G II | 28/05/2019 | 25 | | | KOUTABA | 1986 |
| 8 | 24 | 32 | Période de 02 mois | 800 | Période de 06 semaines | 30 | TOTAL | |

Source : Carte scolaire DREB/Ouest 2018/20

V.7.2. La pratique en situation de l'entretien

L'enquête de terrain s'est déroulée au sein des six comités de cultures et de langues nationales dans région de l'Ouest Cameroun : le "Medûmbà" dans le département du Ndé, le "Ngomba a" dans le département du Bamoutos, le "Yemba" dans le département de la Menoua, le "Fèe-fèe" dans le département du Haut Nkam, le "Shumum" dans le département du Noun et le "Ghom'a-lah" dans les départements de la Mifi, du Koung-Khi et des hauts-plateaux. Cette enquête s'est effectuée du 01 Juillet 2019 au 09 Août 2019, soit une période de 06 semaines.

L'entretien individuel implique une situation en face à face entre un chercheur et un sujet ; et c'est alors « l'interaction interviewer / interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien », Blanchet et Gotman (1992).

Pour mener l'entretien dans de bonnes circonstances, nous avons recueilli les données en milieu formel ; c'est-à-dire à l'intérieur même du site visité. Nous avons mené tous les entretiens en face à face, et surtout seule avec le répondant afin d'améliorer la qualité des données (Huberman et Miles ; 1991). Dans les faits, les entretiens ont eu lieu dans les locaux des comités de cultures et de langues nationales et dans des bureaux de certaines personnes ressources pour éviter la présence de toute autre personne.

Toutes les techniques liées à l'entretien ont ensuite été utilisées : relance, reformulation, et surtout mise en confiance. La mise en confiance était indispensable afin de recueillir des informations riches et sans retenue. Dans certains cas, nous avons en effet été exposés à des réticences de la part des répondants assez réfractaires, notamment à l'enregistrement des entretiens. Aussi, à chaque début d'entretien, nous nous engageons à expliquer notre présence, notre position (en précisant notre statut de chercheur) ainsi que nos besoins et objectifs. De plus, nous donnions clairement les raisons de l'enregistrement, en expliquant l'usage du magnétophone en tant qu'outil purement technique accompagnant la recherche. A ce titre, nous renouvelions la garantie d'une totale confidentialité des informations divulguées.

Ces précautions nous ont permis non seulement d'introduire en douceur notre sujet mais aussi de mettre à l'aise les répondants ; cela a facilité l'interaction avec les membres de la population étudiée. En agissant de la sorte, le statut du chercheur ne paraissait pas ambigu et par conséquent n'a pas créé de suspicion. A la suite de ces précautions et avec l'accord des répondants, tous les entretiens ont été enregistrés, puis fidèlement retranscrits afin de permettre une analyse plus fine des discours, notamment une analyse de contenu.

En fonction de la disponibilité des personnes rencontrées, les entretiens ont duré en moyenne trois quarts d'heure à une heure. Dans notre courrier envoyé aux différents responsables, nous annoncions une durée d'une heure d'entrevue mais cette durée a été largement dépassée dans tous les cas ; les personnes rencontrées étant fortement intéressées et sensiblement touchées que l'on étudie cette question d'enracinement culturel des jeunes élèves. Il nous a été possible parfois de multiplier les entretiens auprès du même acteur ; ce qui constitue une forme puissante de recueil des données Igalens et Roussel (1998).

V.8. Traitement des données empiriques

Nous présentons ici les outils correspondant au traitement de nos données quantitatives et qualitatives.

V.8.1. Le traitement des données quantitatives

La première phase de notre enquête consistait en la passation d'un questionnaire anonyme, sur papier. L'échantillon étudié dans cette première phase est composé de 800 élèves, répartis dans trente-deux écoles de la région de l'ouest Cameroun.

V.8.1.1. Présentation du logiciel de traitement statistique retenu : SPSS

SPSS (« Statistical Package for the Social Sciences ») est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique. La première version de SPSS a été mise en vente en 1968 et fait partie des programmes les plus largement utilisés pour l'analyse statistique en sciences sociales. Il est utilisé par des chercheurs appartenant à diverses obédiences scientifiques (économie, science de la santé, éducation nationale, etc.). En plus de l'analyse statistique, la gestion des données (sélection de cas, reformatage de fichier, création de données dérivées) et la documentation des données sont deux autres caractéristiques de ce logiciel.

Les nombreuses caractéristiques de SPSS sont accessibles via les menus déroulants ou peuvent être programmées avec un langage en ligne de commande appelé 4GL (licence propriétaire). La programmation par lignes de commande a les avantages de la reproductibilité et de la manipulation et de l'analyse de données complexes. L'interface des menus déroulants génère également la syntaxe de commandes, bien que par défaut, elle soit invisible à l'utilisateur. Les programmes peuvent être lancés de manière interactive ou de façon non surveillée en utilisant le « Production Job Facility » fourni. Un langage de macro peut être utilisé pour écrire des routines et une extension pour le langage Python permet d'accéder aux informations dans les données ou dans le dictionnaire des données et de construire des programmes en syntaxe de lignes de commande de façon dynamique. Cette extension de programmation Python, introduite dans la version 14 de ce logiciel, a remplacé les scripts SAX Basic moins fonctionnels pour la plupart des besoins, bien que SAX Basic reste disponible. Depuis la version 14, SPSS peut être piloté extérieurement en utilisant un programme en python ou en VB.Net ou en utilisant les « plug-ins » fournis.

SPSS impose des contraintes concernant la structure interne des fichiers, les types des données, le traitement des données et les fichiers de correspondance, ce qui en fin de compte simplifie considérablement la programmation. Les séries de données de SPSS ont une structure en tableaux à deux dimensions où les rangées représentent typiquement les cas et où les colonnes représentent les mesures. Il n'y a que deux types définis de données : nombres ou chaînes de caractères. Tous les traitements de données se déroulent de façon séquentielle, les cas à la suite les uns des autres dans l'ordre du fichier. Les fichiers peuvent être comparés un à un, un envers les autres, mais pas plusieurs d'un coup envers les autres. SPSS peut lire et écrire des données à partir des fichiers texte en caractères ASCII (incluant les fichiers hiérarchiques), d'autres paquetages statistiques, des feuilles de calcul et des bases de données.

Différentes versions de SPSS existent pour Windows, Mac OSX et Unix. La version pour Windows est mise à jour plus fréquemment et possède plus de caractéristiques que les versions pour les autres systèmes d'exploitation. La version 15.1 de SPSS mise sur le marché depuis 2007 tourne de façon native sur ordinateur Macintosh muni de processeur Intel X86.

Les fonctions statistiques incluses dans le logiciel de base SPSS sont :

- Statistique descriptive : Gross tabulation, fréquences, etc ;
- Statistique bivariée : moyennes, test T., ANOVA, corrélation (bivariée, partielle), tests non paramétriques ;
- Prédiction pour numérique outcomes : régression linéaire ;
- Prédiction pour groupes identifiant : analyse de facteurs, analyse de groupe, analyse discriminante.

Des modules peuvent également être ajoutés pour augmenter les possibilités du logiciel SPSS. Les modules disponibles sont :

- L'extension de programmabilité SPSS (« SPSS Programmability Extension », ajouté dans la version 14) qui permet la programmation en python pour contrôler SPSS ;
- La validation de données SPSS (« SPSS Data Validation » ajouté dans la version 14), qui permet la programmation du contrôle de la logique des données et le rapport des valeurs suspectes ;
- Les modèles de régression SPSS (« SPSS Regression Models ») ;
- Les modèles avancés SPSS (SPSS Advanced Models) · le modèle des arbres de classification SPSS (« SPSS Classification Trees ») qui crée des arbres de classification et de décisions pour l'identification de groupes et la prévision de comportements ;
- Les tableaux SPSS (« SPSS Tables »), qui permettent de contrôler la manière d'effectuer les exportations de données dans les rapports ;
- Les tests exacts SPSS (« SPSS exact Tests ») qui permettent le test statistique sur des petits échantillons ;
- Les catégories SPSS (« SPSS Categories ») ;
- L'analyse de valeur manquante SPSS (« SPSS Missing Value Analysis ») qui est une imputation simple à base de régression ;
- Le modèle des échantillons complexes SPSS (« SPSS Complex Sampling », ajouté dans la version 12) qui réalise des ajustements pour la stratification et le groupage et autres biais de choix d'échantillon. Notre choix s'est porté sur SPSS pour des raisons ci-dessus énumérés et également parce que SPSS est crédible dans le traitement des échelles d'attitudes. SPSS permet de tirer le plus d'informations possibles d'un ensemble de données.

V.8.1.2. Techniques d'analyse des données

Le type de traitement des données comme le précise Eymard (2003, p.157) est en lien étroit avec la méthode de recherche et l'objectif poursuivi. Le traitement statistique de données s'appuie toujours sur la statistique descriptive et, suivant le type d'enquête, sur l'inférence statistique. Les données recueillies à l'issue de notre enquête ont été essentiellement analysées grâce aux outils de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. L'analyse descriptive a pour but de décrire la congruence entre le système éducatif et l'environnement socioculturel du Cameroun en résumant ses caractéristiques quantitatives en quelques nombres (fréquences et pourcentages). L'inférence statistique quant à elle propose de déduire les caractéristiques de la population parente à partir de l'étude de l'échantillon, ainsi qu'à mettre en évidence le degré de l'enracinement culturel de la jeunesse en générale et des élèves de l'éducation de base en particulier. Cette technique statistique nous a également permis de vérifier les hypothèses secondaires que nous avons formulées et qui établissent des liens entre les contenus curriculaires de la culture nationale et l'enracinement culturel des élèves de l'éducation de base. Nous avons selon les données utilisées simultanément l'analyse descriptive et l'inférence statistique.

V.8.1.2.1. Les analyses descriptives : les effectifs et les pourcentages

Ces premières analyses nous permettent de décrire les résultats obtenus pour chacune des variables des contenus curriculaires. A cet effet, nous présenterons les résultats descriptifs se rapportant aux différentes échelles de mesure. L'analyse portera sur la présentation des tableaux, les effectifs et les pourcentages.

V.8.1.2.2. L'inférence statistique : le test du khi-deux (X^2)

Le test du X^2 est un cas particulier de test statistique d'hypothèses créé en 1900 par Pearson. Il permet, partant d'une hypothèse et d'un risque supposé au départ, de rejeter l'hypothèse si la distance entre deux ensembles d'informations est jugée excessive. Il est particulièrement utilisé comme test d'adéquation d'une loi de probabilité à un échantillon d'observations supposées indépendantes et de même loi de probabilité. Il permet également de mesurer l'écart qui existe entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Il permet aussi d'établir une liaison entre les caractères qualitatifs. La technique de contrôle de liaison entre deux variables qualitatives comporte deux étapes : l'établissement du tableau de contingence et son analyse statistique.

- **Tableau de contingence**

Il s'agit d'un tableau à double entrée qui est tel que, les totaux en lignes et les totaux en colonnes aient un sens. Ce tableau comporte autant de colonnes que la première variable a des modalités, et autant de lignes que la deuxième variable a des modalités. Les colonnes et les lignes délimitent des cases dans lesquelles on inscrit les effectifs des participants vérifiant simultanément les modalités des deux variables. On complète le tableau en inscrivant les effectifs des différentes colonnes et lignes et le total général. L'effectif théorique de chaque case s'obtient en multipliant le total de la ligne par le total de la colonne puis en le divisant par l'effectif général.

❖ Le coefficient de contingence

C'est un coefficient qui sert à montrer si le lien qui existe entre deux variables est significatif. On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif général. On considère que le coefficient de contingence comprise entre 0,5 et 1 est significatif.

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N + X_{cal}^2}}$$

- Application pratique

Soit un tableau de contingence d'effectifs observés avec deux variables qualitatives (X et Y).

Tableau d'effectifs observés (fo)

| | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | X _a | X _b | |
| Y _a | A | B | L ₁ |
| Y _b | C | D | L ₂ |
| | C ₁ | C ₂ | N |

L1 est la somme des effectifs marginaux pour la première ligne,

L2 est la somme des effectifs marginaux pour la deuxième ligne,

C1 est la somme des effectifs marginaux pour la première colonne,

C2 est la somme des effectifs marginaux pour la deuxième colonne,

N correspond à l'ensemble des effectifs de l'enquête.

Les symboles (a, b, c, d), symboles ayant leurs homologues correspondants (a', b', c', d') dans le tableau des effectifs théoriques sont des valeurs (observées ou théoriques).

· Calcul des valeurs théoriques de chaque case (a', b', c', d') :

$$a' = \frac{C_1 L_1}{N}; b' = \frac{C_2 L_1}{N}; c' = \frac{C_1 L_2}{N}; d' = \frac{C_2 L_2}{N}.$$

Tableau d'effectifs théoriques (fe)

| | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | X _a | X _b | |
| Y _a | a' | b' | L ₁ |
| Y _b | c' | d' | L ₂ |
| | C ₁ | C ₂ | N |

On notera le fait que les valeurs marginales (L1, L2, C1 et C2) sont identiques pour les deux tableaux (observés et théoriques).

- **Formule du X^2**

Le Khi-deux (X^2) calculé : $X_{cal}^2 = \sum \frac{(fo-fe)^2}{fe}$

- **la correction de Yates**

Il s'agit d'une formule proposée pour corriger les fréquences théoriques inférieures à 5(cinq) afin d'obtenir un résultat fiable du X_{lu}^2 .

$$X^2 = \sum \frac{[(fo - fe) - 0,5]^2}{fe}$$

- **on calcule le degré de liberté : ddl = (C - 1) (L - 1)**

- **règle de décision :**

On lit sur la table du X^2 la valeur correspondant au degré de liberté (ddl) au seuil de signification α (en général 5% pour les sciences sociales) c'est-à-dire avec un risque de 5 chances sur 100 de se tromper. Cette valeur est appelée le khi-deux lu (X_{lu}^2). Si le X_{cal}^2 est supérieur au X_{lu}^2 , nous pouvons conclure qu'il existe une liaison statistiquement significative entre les deux variables.

· Remarques importantes :

- on ne calcule jamais un X^2 avec les pourcentages mais toujours avec des effectifs réels observés.

- Les effectifs influent directement sur la valeur du X^2 . En effet, lorsque les effectifs doublent, la valeur du khi-deux double également.

- Un khi-deux non significatif ne signifie surtout pas que les deux variables sont indépendantes.

- Le khi-deux donne la probabilité pour que la distribution observée soit liée au hasard. Il n'indique pas directement la force de la liaison. La force de la liaison peut se mesurer par le calcul du coefficient de contingence. La probabilité n'est pas un indicateur de cette force.

V.8.2. Le traitement des données qualitatives

Après les premiers résultats de l'analyse par questionnaire, une série d'entretiens semi directifs a été postérieurement menée auprès de 3(trois) personnalités ressources, n'étant pas dans l'échantillon.

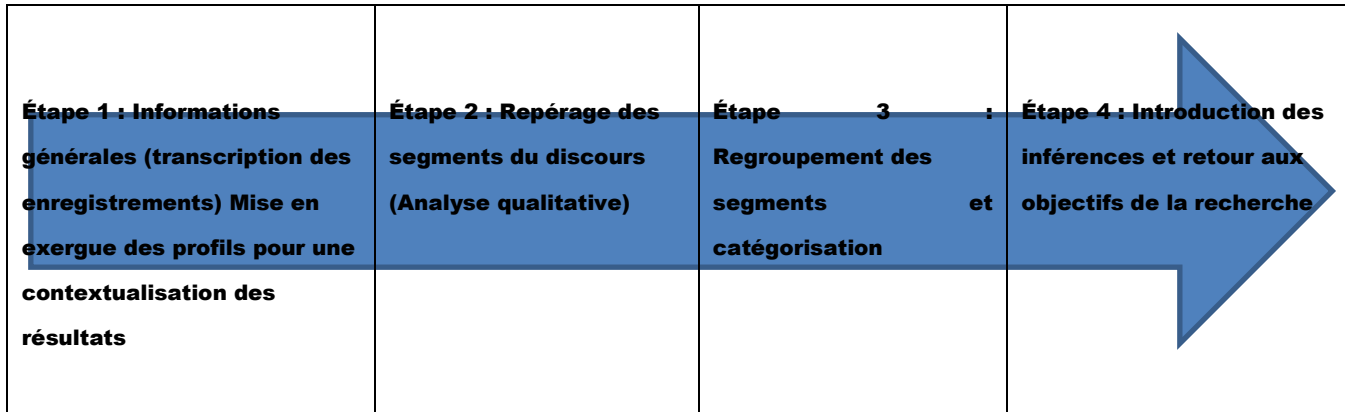
La réalisation d'une enquête par entretien peut prendre des fonctions différentes selon son usage dans le cadre d'une recherche. Soit elle est à usage exploratoire ou à usage principal, soit elle est, comme c'est le cas ici, à usage complémentaire. Les entretiens menés ont donc une fonction de contextualisation des résultats obtenus grâce à l'enquête par questionnaire, et permettent l'interprétation, l'approfondissement et la compréhension de données déjà produites. Cependant, une partie des apports de ces entretiens peut également être qualifiée d'heuristique. Nous avons donc tenté, parallèlement aux éléments préétablis, de conserver une posture analytique liée à la logique de la découverte, c'est-à-dire de laisser également place à l'idée de hasard : « à l'écart du projet, de la recherche orientée, savoir saisir l'occasion, le Kairos grec que F. Nietzsche (1844- 1900) traduit par « le juste temps, non pas la simple contingence mais la rencontre à repérer, la chance à saisir » (Danvers, 2009b : 15).

La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre repose notamment sur les axes établis par Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007). Nous avons également complété notre approche par des lectures attentives d'articles de recherche portant les méthodes d'analyse qualitative, afin d'acquérir une vision davantage surplombante de l'instrumentation mobilisée.

La retranscription des entretiens a constitué une première étape importante dans l'appropriation de nos données d'enquête, et a été menée en simultané de notre collecte. L'idée était notamment d'inscrire notre méthodologie dans le modèle itératif (ou circulaire) proposé par Miles et Huberman (Ibid.), afin de progresser dans nos analyses par approximations successives. Nous avons ainsi été amené à effectuer différentes tentatives de codages du discours, à envisager différentes possibilités d'organisation, pour ensuite revenir à nos données (et ainsi de suite), jusqu'à une cohérence que nous avons jugée acceptable.

Dans un premier temps, l'analyse a été conditionnée par une volonté de faire émerger une intelligibilité dans le matériel discursif recueilli. Nous avons ainsi projeté les trois axes thématiques de notre guide d'entretien (cf. figure 3) : «La culture nationale dans le village planétaire» ; «Les rapports interculturels» et «la culture nationale, sentiment d'identité et de continuité». Pour chaque axe thématique, nous avons ensuite tenté de repérer les jugements de valeurs associés des personnes ressources. Ces premières tentatives de codifications ont permis d'affiner, à partir d'un processus « inductivo-déductif », nos catégories d'analyse en nous basant sur un repérage systématique des éléments de discours, c'est-à-dire des « unités de signification [...] isolables » (Bardin, 2007 : 136), attentives au cadre de référence qui guide la lecture. À partir de ce repérage de segments, nous avons ensuite procédé à des regroupements et à l'introduction d'inférences pour répondre à nos questionnements de recherche. La figure 4 reprend les principaux éléments de cette démarche.

Figure 4 : Démarche générale d'analyse qualitative



Source : Mukamurera, Lacourse & Couturier (2006 : 118).

L'idée principale n'était pas de « calquer » notre guide d'entretien sur nos données, mais bien d'insérer notre analyse dans un processus dynamique (Miles & Huberman, 2003). Plus précisément, nous avons cherché à comprendre et à expliquer le degré d'ancrage culturel des élèves de l'Education de Base à travers les contenus curriculaires de la culture nationale, en tentant de repérer les logiques à l'œuvre dans la mondialisation, le choc des cultures... Dans le cadre de nos interprétations, une place particulière a été accordée à la renaissance culturelle et à un enracinement culturel durable de notre jeunesse par le système formel d'éducation.

Même si nous revenons plus précisément au cours du chapitre 6 sur les critères de validité de nos interprétations, deux éléments peuvent être soulignés ici. La validité interne de nos analyses a été guidée par plusieurs préoccupations :

- Le recours aux résultats de l'analyse par questionnaire, nous permettant d'acquérir certains points de focalisations supplémentaires, venant eux-mêmes s'ajouter aux pistes dégagées grâce à notre cadre contextuel et théorique.
- La fiabilité des enquêtés et de leurs propos.



CHAPITRE VI : *Présentation des résultats*

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question de présenter et de commenter les résultats découlant du traitement des données collectées et dépouillées.

VI.1. Traitement des données quantitatives

Le traitement des données quantitatives consiste à présenter les résultats du questionnaire adressé aux élèves sous forme de tableaux et de graphiques, suivie d'une analyse. Une seconde partie est consacrée à la vérification des hypothèses secondaires.

VI.1.1. Présentation et analyse des données

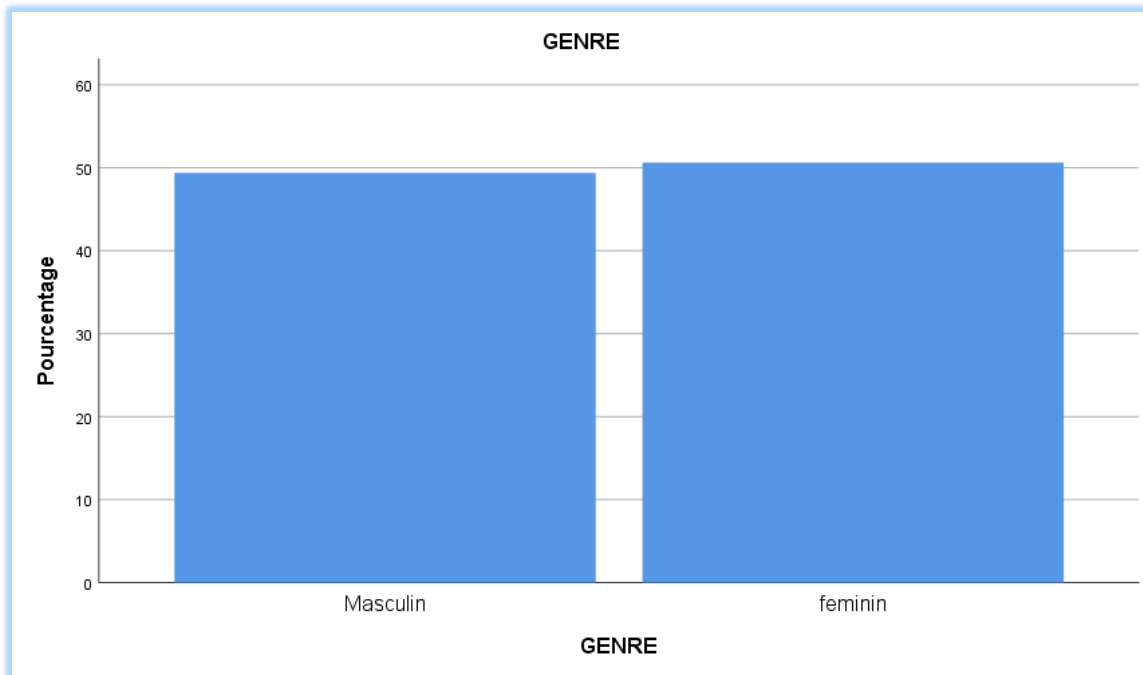
Le questionnaire adressé aux élèves comprend 51(cinquante-un) items repartis en 5(cinq) sections :

- La section zéro comprend des questions d'ordre personnel visant principalement à identifier des enquêtés ;
- La première section s'attache à comprendre le degré d'intégration du patrimoine culturel et naturel en culture nationale ;
- La deuxième section du questionnaire s'intéresse au degré d'application des stratégies didactiques et des principes pédagogiques en culture nationale ;
- La troisième section jauge le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale ;
- La dernière section concerne les modalités de gestion du curriculum, il s'agit de comprendre le niveau du suivi du curriculum en culture nationale.

VI.1.1.1. Section 0 : Identification des enquêtés

Tableau 24 : Répartition de l'échantillon en fonction du genre

| | | Genre | | | |
|--------|----------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Masculin | 395 | 49,4 | 49,4 | 49,4 |
| | Féminin | 405 | 50,6 | 50,6 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

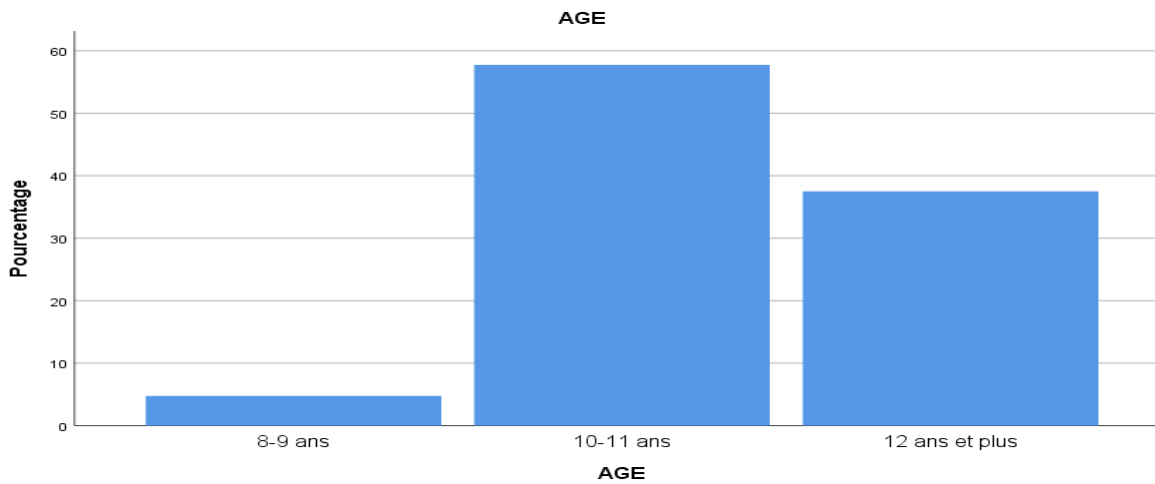


Graphique 1 : Répartition de l'échantillon en fonction du genre

Il se dégage de ce tableau et de ce graphique que, des 800 élèves enquêtés, le nombre de sujets féminins est légèrement supérieur au nombre de sujets masculins. Soit un total de 395 garçons et de 405 filles, représentant respectivement 49,4% et 50,6%. Cette légère différence de genre dans notre échantillon ne peut s'expliquer que par la tendance naturelle des natalités car aucune discrimination n'a été faite lors de notre enquête.

Tableau 25 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge

| | | Age | | | |
|--------|----------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | 8-9 ans | 38 | 4,8 | 4,8 | 4,8 |
| | 10-11 ans | 462 | 57,8 | 57,8 | 62,5 |
| | 12 ans et plus | 300 | 37,5 | 37,5 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

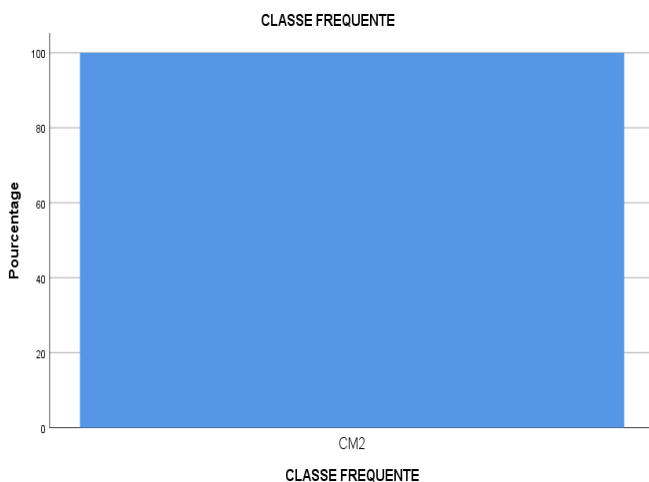


Graphique 2 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que la tranche d'âge la plus représentée est celle de 10-11 ans (57,8%), suivi de 12ans et plus (37,5%). La tranche de 8-9 ans (4,8%) est la plus faiblement représentée. En effet, sur les 800 élèves enquêtés, 462 élèves sont âgés de 10 à 11 ans ; 300 élèves sont âgés de 12 ans et plus ; il n'y a que 38 élèves âgés de 8 à 9 ans. Ceci montre que plus de 62 % d'élèves ont moins de 12 ans au sortir de l'école primaire. En outre, d'après Piaget, environ 38% des élèves du CM2 ont déjà atteint le stade des opérations formelles dans leur développement intellectuel, conséquemment capables d'abstraction dans leur raisonnement.

Tableau 26 : Répartition de l'échantillon en fonction de la classe fréquentée

| Classe fréquentée | | | | | |
|-------------------|-----|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | CM2 | 800 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |



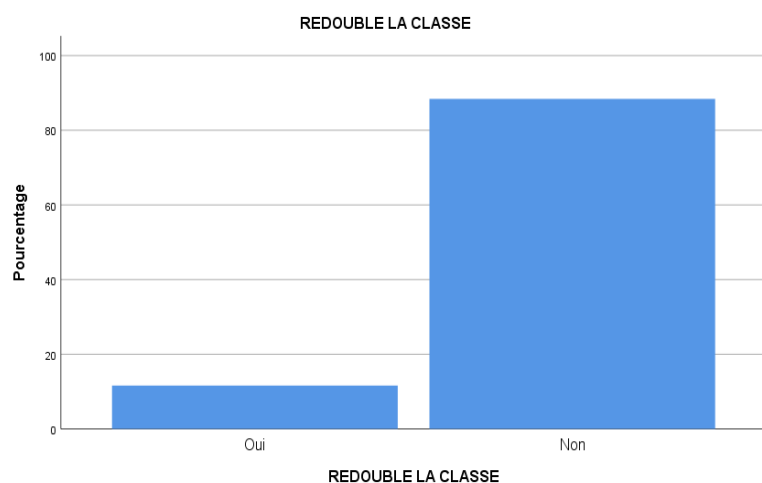
Graphique 3 : Répartition de l'échantillon en fonction de la classe fréquentée

À l'observation du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que tous les 800 élèves enquêtés fréquentent au CM2, soit un pourcentage de 100%. Le choix des élèves du CM2 répond à un souci de

représentativité et de performance au vu de l'objectif principal que vise notre étude : « mesurer le degré d'enracinement culturel des élèves de l'école primaire à travers les contenus curriculaires de la culture nationale ». Trois principales raisons nous ont conduits à ce choix : premièrement, les élèves du CM2 qui ont suivi de façon méthodique depuis la classe de la SIL tous les programmes du curriculum, sont ceux par qui une évaluation sommative des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être devrait montrer avec beaucoup de pertinence le degré d'atteinte des objectifs dudit curriculum ; deuxièmement, d'après la carte scolaire de l'année scolaire 2018/2019 de la DREB/Ouest, les élèves du CM2 ne sont qu'au nombre de 62.226 dont 32.150 garçons et 30.087 filles, sur un total de 530.435 élèves régulièrement inscrits, dont 272.803 garçons et 257.626 filles ; troisièmement, les élèves du CM2 sont ceux, les plus à même de comprendre et remplir de façon autonome le questionnaire à eux adressé.

Tableau 27 : Répartition de l'échantillon en fonction du redoublement de la classe

| Redouble la classe | | | | | |
|--------------------|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Oui | 93 | 11,6 | 11,6 | 11,6 |
| | Non | 707 | 88,4 | 88,4 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

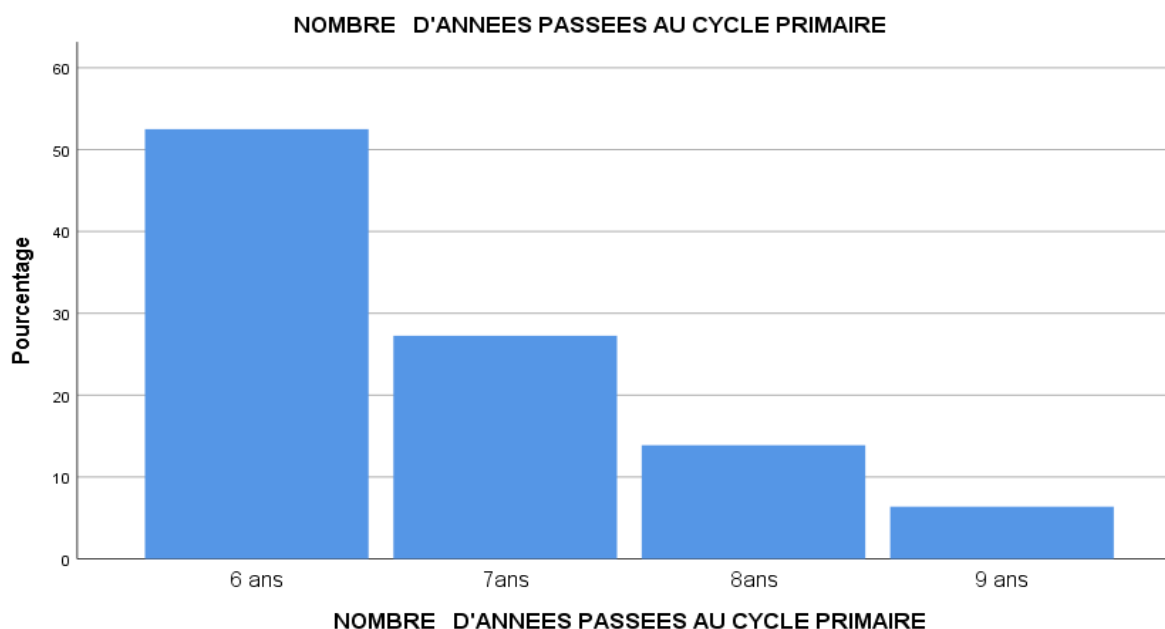


Graphique 4 : Répartition de l'échantillon en fonction du redoublement de la classe

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que 707 élèves des 800 enquêtés sont nouvellement inscrits au CM2, soit une large majorité représentant 88,4%. Les redoublants, au nombre de 93 élèves, ne représentent que 11,6%. Il est évident qu'avec l'effectivité de la promotion collective, le redoublement de la classe est devenu une exception.

Tableau 28 : Répartition de l'échantillon en fonction du nombre d'années passées au cycle primaire

| Nombre d'années passées au cycle primaire | | | | | |
|---|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | 6 ans | 420 | 52,5 | 52,5 | 52,5 |
| | 7ans | 218 | 27,3 | 27,3 | 79,8 |
| | 8ans | 111 | 13,9 | 13,9 | 93,6 |
| | 9 ans | 51 | 6,4 | 6,4 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



Graphique 5 : Répartition de l'échantillon en fonction du nombre d'années passées au cycle primaire

Du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que 420 des élèves enquêtés, plus de la moitié (52,5%), n'ont repris aucune classe du cycle primaire. 218 élèves soit 27,3% ont repris une classe, des six que compte le cycle primaire. 111 élèves soit 13,9% ont fait un total de 8 ans, ayant redoublé deux classes, dans tout le cycle primaire. 51 élèves, une infime minorité (6,4%), ont redoublé plus de deux classes au cycle primaire. Cette courbe décroissante des redoublements à l'école primaire peut trouver une explication objective dans l'effectivité de la politique de la promotion collective à l'école primaire camerounaise.

Tableau 29 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'effectivité de l'enseignement de la leçon de culture nationale

| <i>Faites-vous la leçon de culture nationale</i> | | | | | |
|--|---------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Oui | 300 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |
| | Non | 5 | ,6 | ,6 | 38,1 |
| | Souvent | 495 | 61,9 | 61,9 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



Graphique 6 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'effectivité de l'enseignement de la leçon de culture nationale

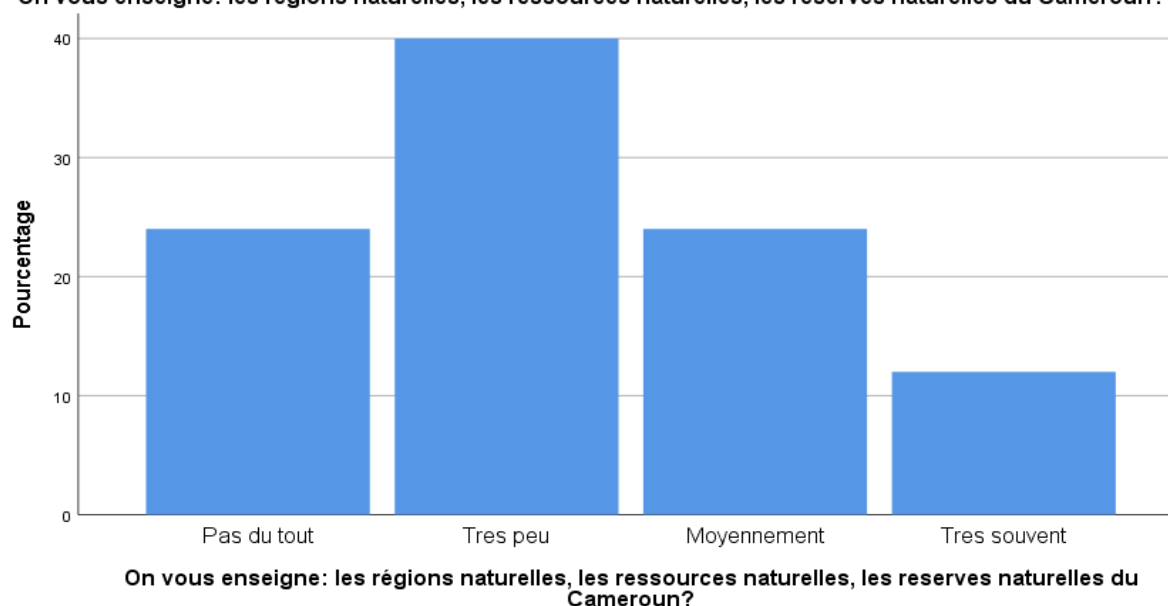
On observe dans ce tableau et dans ce graphique que, 37,5% d'élèves confirment l'effectivité de l'enseignement de la leçon de culture nationale. Cependant plus de la moitié de ceux-ci (61,9%) affirment ne recevoir ces cours que de temps en temps, ceci soulève le problème de peu de sérieux que mettent les enseignants dans cette discipline et surtout le manque de suivi par des superviseurs pédagogiques. C'est pour cette raison qu'il n'est pas étonnant que certains élèves, quoique minoritaires (0,6%), estiment qu'ils n'ont jamais fait de leçon de culture nationale.

VI.1.1.2. Section 1 : Intégration du patrimoine culturel et Naturel en culture Nationale

Tableau 30 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des régions naturelles, des ressources naturelles et des réserves naturelles du Cameroun

| <i>On vous enseigne: les régions naturelles, les ressources naturelles, les réserves naturelles du Cameroun?</i> | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 192 | 24,0 | 24,0 | 24,0 |
| | Très peu | 320 | 40,0 | 40,0 | 64,0 |
| | Moyennement | 192 | 24,0 | 24,0 | 88,0 |
| | Très souvent | 96 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

On vous enseigne: les régions naturelles, les ressources naturelles, les reserves naturelles du Cameroun?



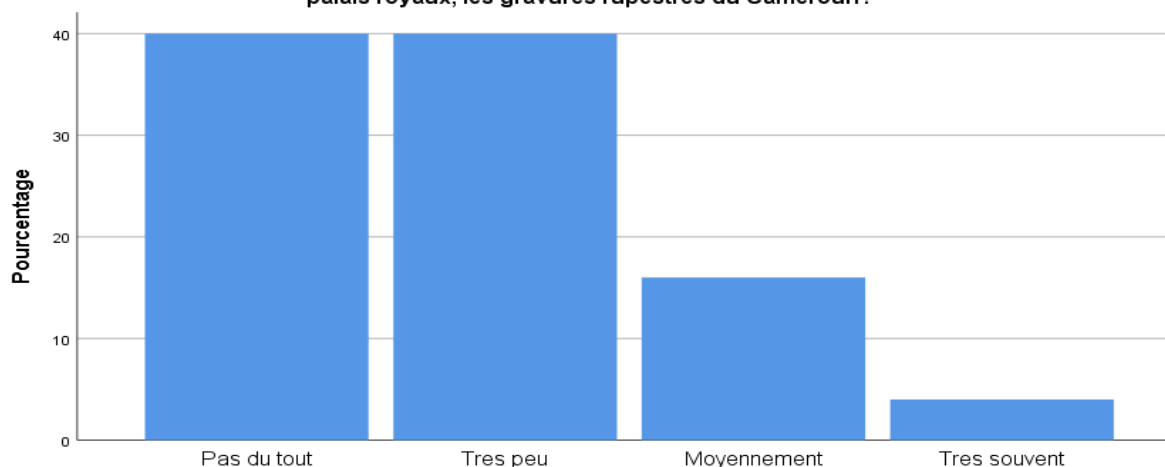
Graphique 7 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des régions naturelles, des ressources naturelles et des réserves naturelles du Cameroun.

A propos de l'enseignement des régions naturelles, des ressources naturelles et des réserves naturelles lors des cours de culture nationale, au vue des résultats de l'enquête présentée au tableau et au graphique ci-dessus, 64% d'élèves affirment ne pas recevoir ces cours ou les reçoivent très peu. 24% d'enquêtes affirment recevoir ces cours de temps en temps et seulement 12% d'élèves affirment les recevoir très souvent. Au regard de ces résultats, il ressort qu'il y a une très faible intégration de ces contenus dans les programmes de culture nationale.

Tableau 31 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des sites archéologiques et historiques, des sites touristiques, des musées de chefferies, des palais royaux et des gravures rupestres du Cameroun.

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| <i>On vous enseigne: les sites archéologiques et historiques, les sites touristiques, les musées de chefferies, les palais royaux, les gravures rupestres du Cameroun?</i> | | | | | |
| Valide | Pas du tout | 320 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | Très peu | 320 | 40,0 | 40,0 | 80,0 |
| | Moyennement | 128 | 16,0 | 16,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

On vous enseigne: les sites archeologiques,et historiques, les sites touristiques, les musees de chefferies, les palais royaux, les gravures rupestres du Cameroun?



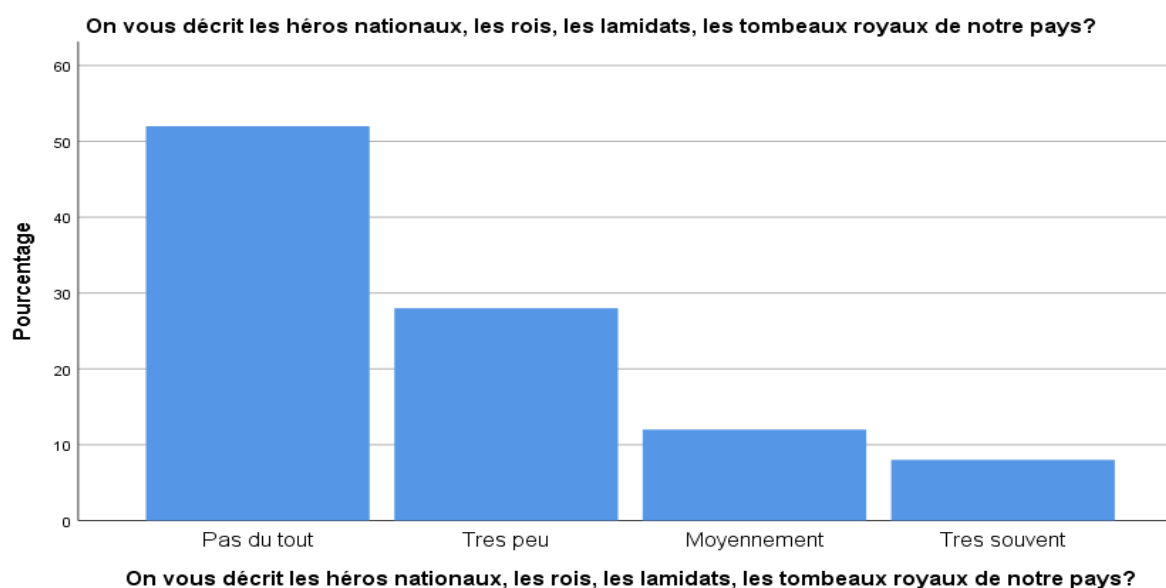
On vous enseigne: les sites archeologiques,et historiques, les sites touristiques, les musees de chefferies, les palais royaux, les gravures rupestres du Cameroun?

Graphique 8 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement des sites archéologiques et historiques, des sites touristiques, des musées de chefferies, des palais royaux et des gravures rupestres du Cameroun.

Il ressort du tableau et du graphique ci-dessus que, 40,0 % d'élèves enquêtés ne reçoivent pas du tout des cours contenant les sites archéologiques, les sites touristiques, les musées, les chefferies, les palais royaux et les gravures rupestres du Cameroun. 40,0 % d'élèves affirment ne recevoir ces cours que très peu, 16,0 % d'élèves affirment les recevoir moyennement et seulement 4,0 % affirment recevoir ces enseignements très souvent. Nous constatons qu'environ 80,0 % d'élèves ne sont pas imprégnés de ces contenus (valeurs symboliques, morales, artistiques, identitaires, économiques...) importants de notre culture.

Tableau 32 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la description des héros nationaux, des rois, des Lamidats et les tombeaux royaux de notre pays.

| <i>On vous décrit les héros nationaux, les rois, les Lamidats, les tombeaux royaux de notre pays</i> | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 416 | 52,0 | 52,0 | 52,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 80,0 |
| | Moyennement | 96 | 12,0 | 12,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

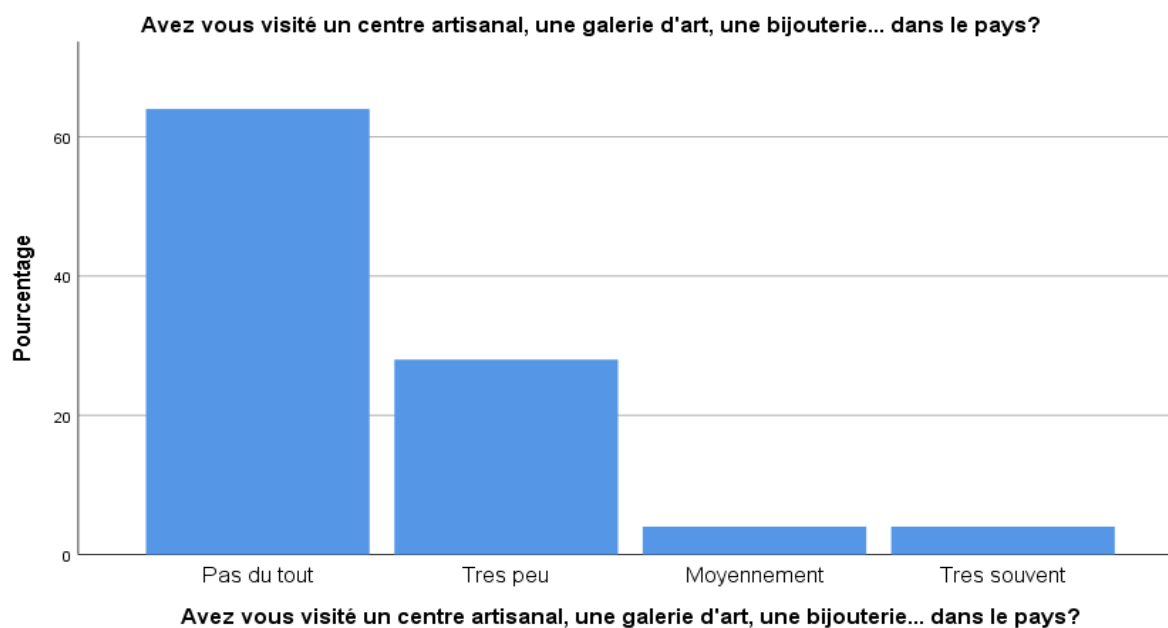


Graphique 9 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la description des héros nationaux, des rois, des Lamidats et les tombeaux royaux de notre pays.

Au regard du tableau ci-dessus et de la figure y afférente, 52,0 % d'élèves, plus de la moitié enquêtés, n'ont jamais été entretenus dans leurs cours de culture nationale sur nos héros nationaux, des rois, des Lamidats et des tombeaux royaux. 28,0 % d'enquêtés affirment recevoir très peu ces cours. 12,0 % et 8,0 % d'élèves interrogés affirment recevoir respectivement moyennement et très souvent les dits cours. Il en ressort de ces résultats que plus de 80,0 % de nos jeunes élèves ne peuvent prendre pour référentiel la vaillance et le nationalisme de nombreux héros nationaux et ne peuvent avoir une quelconque considération de certains lieux sacrés et institutions culturelles.

Tableau 33 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les visites de centres artisanaux, de galeries d'art, de bijouteries... dans le pays.

| Avez-vous visité un centre artisanal, une galerie d'art, une bijouterie... dans le pays? | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 92,0 |
| | Moyennement | 32 | 4,0 | 4,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

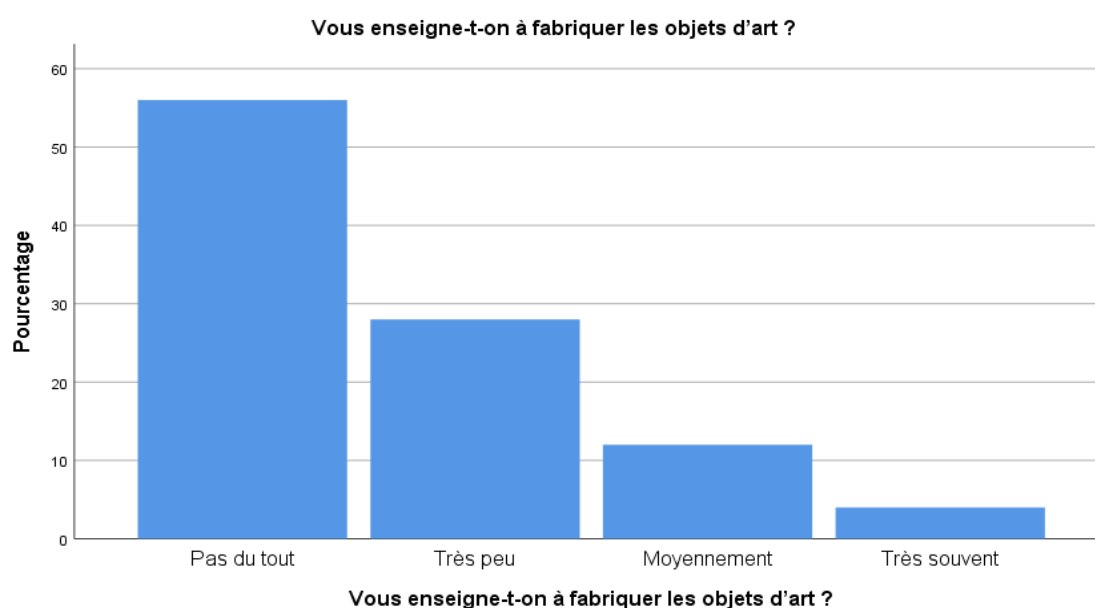


Graphique 10 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les visites de centres artisanaux, de galeries d'art, de bijouteries... dans le pays.

Du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort qu'une confortable majorité d'enquêtés (64,0 %) affirment n'avoir jamais visité un centre artisanal, une galerie d'art, une bijouterie... 28,0 % de ceux-ci affirment avoir rarement visité ces centres artistiques. Par contre, une minorité de 8,0 % d'élèves confirment avoir moyennement et/ou très souvent visité les dits lieux. Il se dégage de ces chiffres qu'il y a une rareté de classes promenades permettant aux élèves de se familiariser de manière concrète aux objets d'art de son environnement socio-culturel.

Tableau 34 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fabrication des objets d'art en classe.

| Vous enseigne-t-on à fabriquer les objets d'art ? | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 448 | 56,0 | 56,0 | 56,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 96 | 12,0 | 12,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

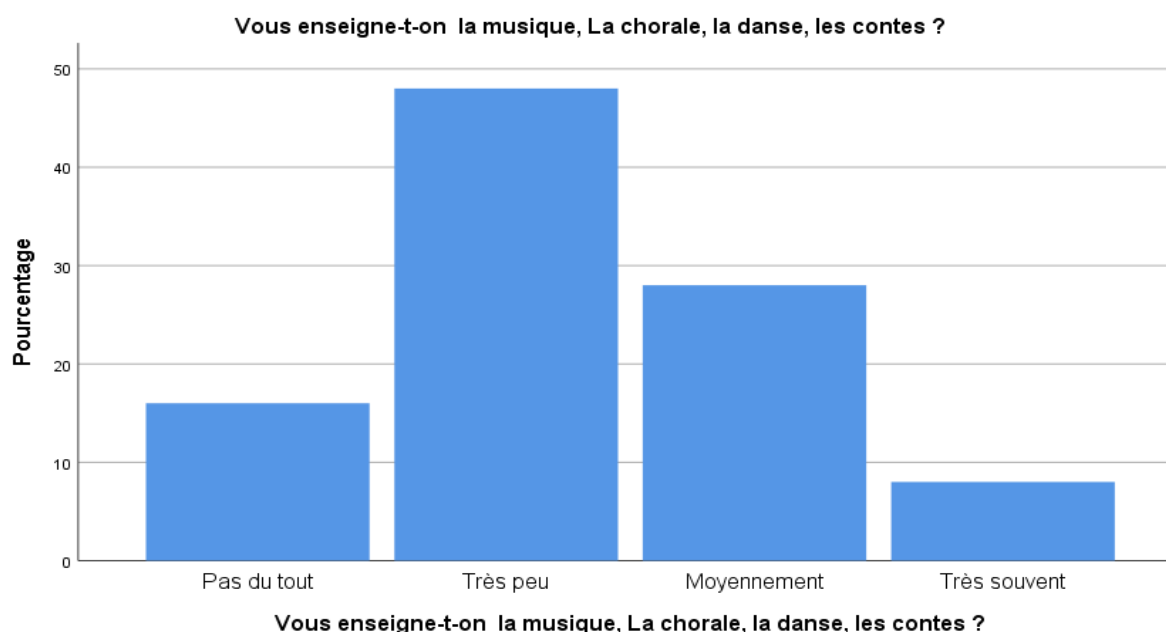


Graphique 11 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fabrication des objets d'art en classe.

Il ressort du tableau et du graphique ci-dessus que, 56,0 % d'élèves enquêtés (plus de la moitié) n'apprennent pas à fabriquer les objets d'art en classe, lors de leurs cours de culture nationale. 28,0 % d'élèves affirment apprendre très peu à fabriquer les objets d'art, 12,0 % et 4,0 % soutiennent apprendre respectivement moyennement et très souvent à fabriquer, sous l'orientation de leurs enseignants, ces mêmes objets. On peut retenir de ces statistiques que la classe atelier, surtout des objets locaux, est plutôt chose rare.

Tableau 35 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la musique, de La chorale de la danse et des contes.

| <i>Vous enseigne-t-on la musique, La chorale, la danse, les contes ?</i> | | | | | |
|--|---------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 128 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| | Très peu | 384 | 48,0 | 48,0 | 64,0 |
| | Moyennement | 224 | 28,0 | 28,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



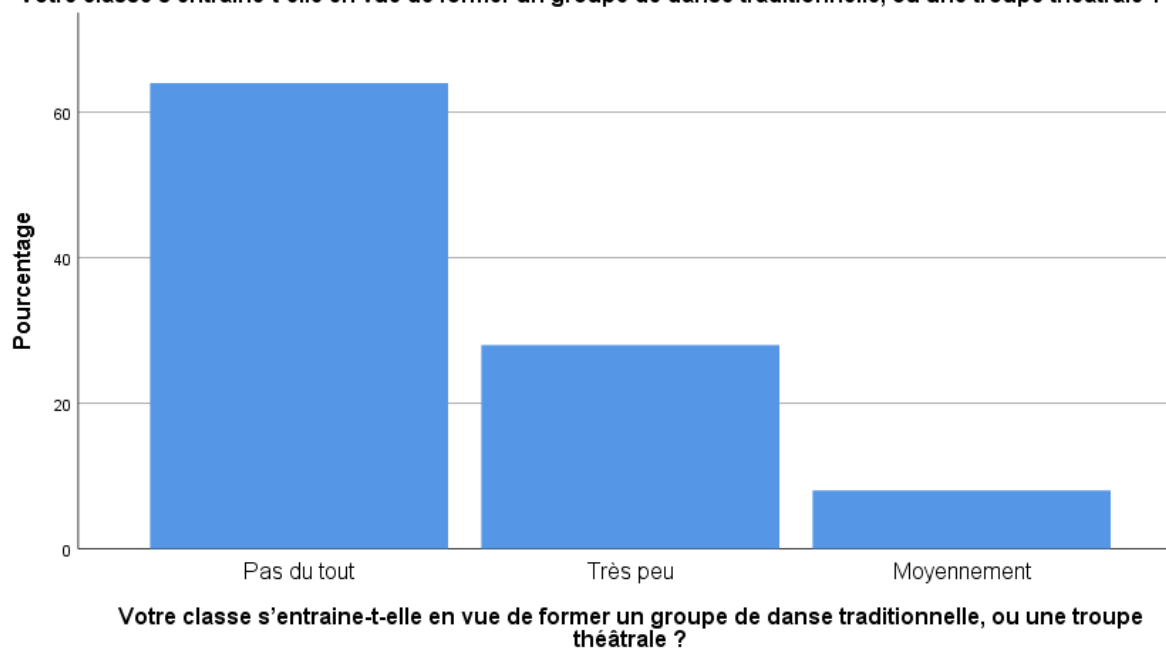
Graphique 12 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la musique, de la chorale de la danse et des contes.

De la lecture de ce tableau et de ce graphique il ressort que : 16,0 % d'élèves qui ne reçoivent pas du tout des enseignements de la musique, de la chorale, de la danse et des contes ; 48,0 % de ceux-ci affirment recevoir très peu ces cours ; 28,0 % d'enquêtés disent recevoir ces cours de temps en temps et une petite frange d'élèves (8,0 %) ont régulièrement lesdits cours. Il ressort nettement que ces enseignements pourtant obligatoires à l'école primaire est très négligée par les enseignants qui confèrent à ceux-ci un caractère facultatif. De ce fait, les élèves perdent toutes les valeurs morales, cosmogoniques, esthétiques, culturelles et toute la philosophie de vie que véhiculent ces contes, ces musiques et ces danses.

Tableau 36 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la création en classe d'un groupe de danse traditionnelle ou d'une troupe théâtrale.

| Votre classe s'entraîne-t-elle en vue de former un groupe de danse traditionnelle, ou une troupe théâtrale ? | | | | | |
|--|-------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 92,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

Votre classe s'entraîne-t-elle en vue de former un groupe de danse traditionnelle, ou une troupe théâtrale ?

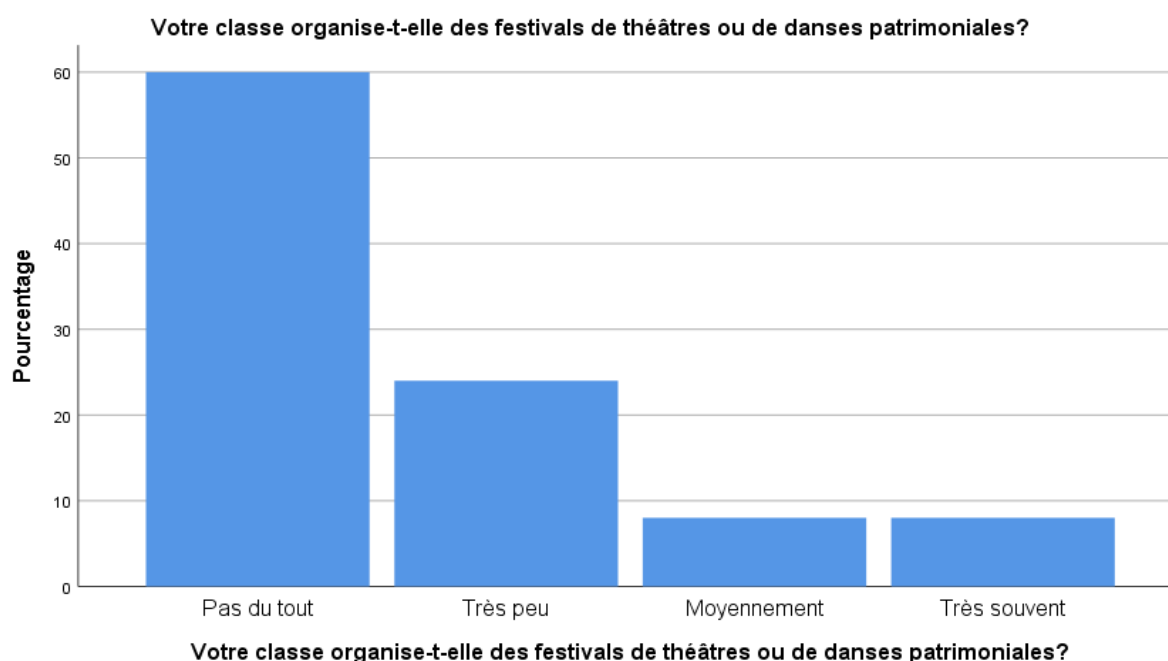


Graphique 13 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la création en classe d'un groupe de danse traditionnelle, ou d'une troupe théâtrale.

Du tableau ci-dessus et de son graphique associé, il ressort qu'une large majorité d'élèves (64,0 %) ne s'entraîne jamais en vue de former un groupe de danse traditionnelle ou une troupe théâtrale. 28,0 % d'élèves envisagent très peu un tel projet, cependant une minorité (8,0 %) de ceux-ci affirment s'entraîner quelquefois pour cette finalité. Nous constatons que, plus de 90,0 % d'enseignants n'initient pas leurs élèves aux danses traditionnelles.

Tableau 37 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'organisation par la classe des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales.

| Votre classe organise-t-elle des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales? | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 480 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | Très peu | 192 | 24,0 | 24,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

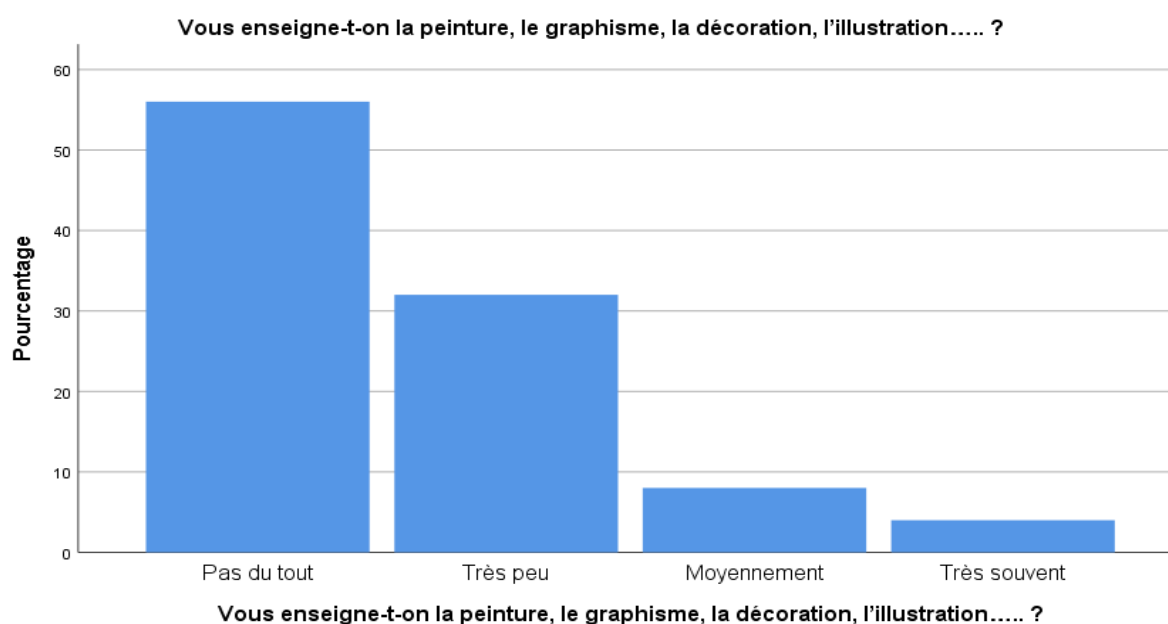


Graphique 14 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'organisation par la classe des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que 60,0 % d'élèves enquêtés n'ont jamais organisé dans leurs classes et/ou écoles un festival de théâtre ou de danses patrimoniales. 24,0 % affirment l'avoir fait rarement. Une minorité d'enquêtés affirment l'avoir fait quelquefois (8,0 %) et même très souvent (8,0 %). Il ressort ici que, la culture locale n'est pas du tout rependue à travers des scènes de théâtres ou de festivals de danses patrimoniales.

Tableau 38 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la peinture, du graphisme, de la décoration et de l'illustration.

| Vous enseigne-t-on la peinture, le graphisme, la décoration, l'illustration..... ? | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 448 | 56,0 | 56,0 | 56,0 |
| | Très peu | 256 | 32,0 | 32,0 | 88,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



Graphique 15 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la peinture, du graphisme, de la décoration et de l'illustration.

On apprend du tableau et du graphique ci-dessus que 56,0 % d'élèves interrogés affirment ne pas du tout, lors des cours de culture nationale, recevoir des enseignements de la peinture, du graphisme, de la décoration et de l'illustration. 32,0 % d'enquêtés disent ne recevoir que très peu ces enseignements. Une minorité, respectivement 8,0 % et 4,0 %, soutiennent avoir ces enseignements moyennement et très souvent. Il ressort ici un constat d'absence d'enseignement d'éducation artistique à près de 90,0 % dans nos écoles.

Tableau 39 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la photographie et de l'interprétation artistique.

| Faites- vous de la photographie, de l'interprétation artistique ? | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Très peu | 192 | 24,0 | 24,0 | 88,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

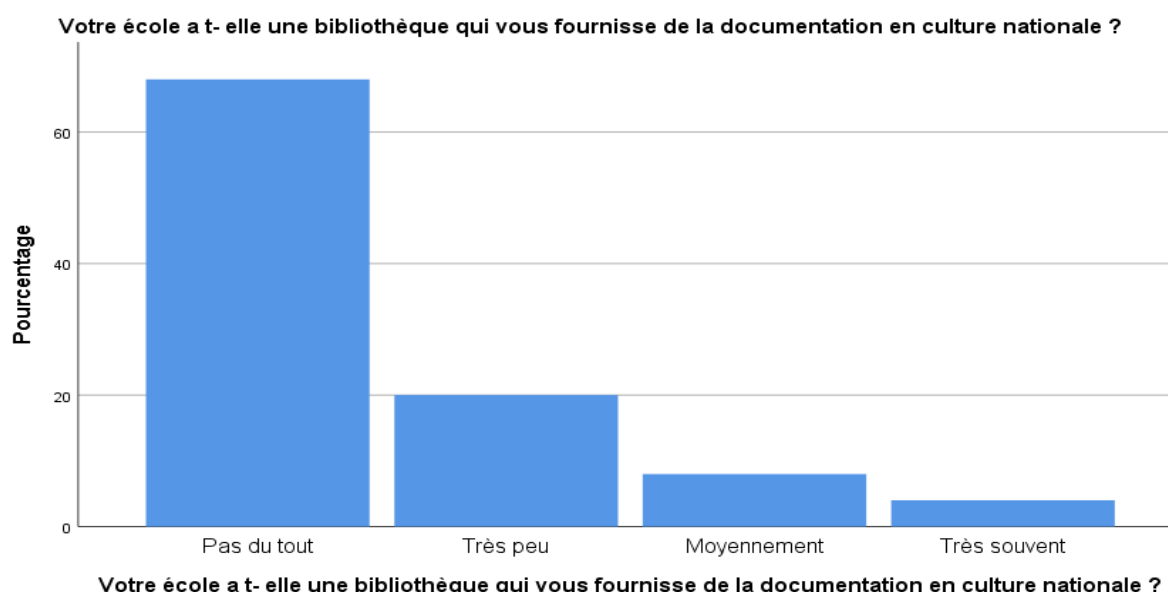


Graphique 16 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'enseignement de la photographie et de l'interprétation artistique.

Du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que la répartition des enquêtés sur l'effectivité de l'enseignement de la photographie et de l'interprétation artistique est la suivante : 64,0 % d'élèves ne profitent pas du tout de cet enseignement ; 24,0 % d'élèves font très peu cet enseignement ; 8,0 % d'élèves le font moyennement et seulement 4,0 % d'élèves le font très souvent. Au vue de ces statistiques, seulement 12,0 % d'élèves profitent des leçons de photographie et d'interprétation artistique, 88,0 % de ceux-ci étant entièrement sevrés.

Tableau 40 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la disponibilité d'une bibliothèque à l'école leur fournissant de la documentation en culture nationale.

| Votre école a-t-elle une bibliothèque qui vous fournisse de la documentation en culture nationale ? | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 544 | 68,0 | 68,0 | 68,0 |
| | Très peu | 160 | 20,0 | 20,0 | 88,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



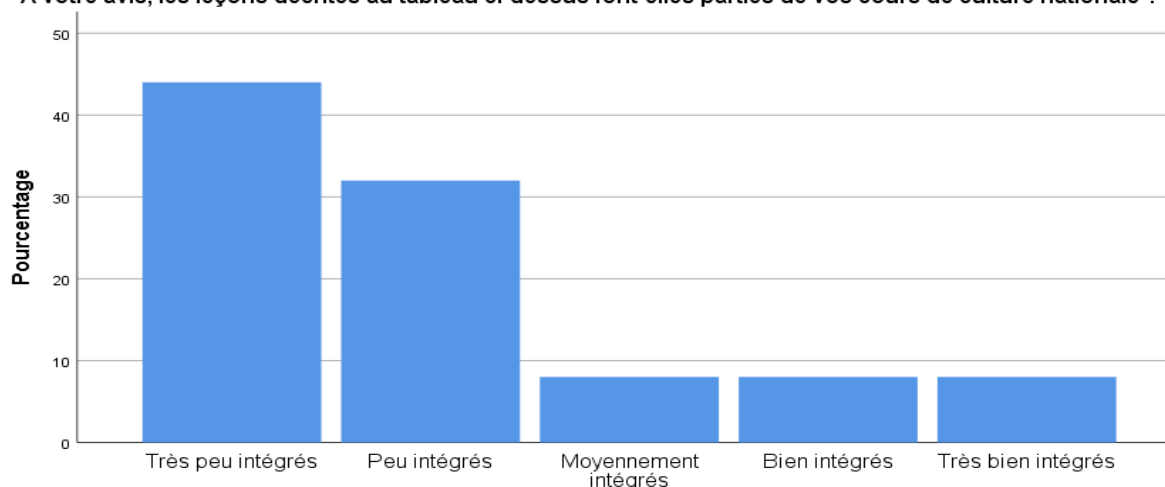
Graphique 17 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la disponibilité d'une bibliothèque à l'école leur fournissant de la documentation en culture nationale.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, le constat est que 68,0 % d'élèves, une large majorité d'enquêtés, n'ont pas de bibliothèque dans leurs écoles, pouvant leur fournir de la documentation en culture nationale. 20,0 % d'élèves affirment avoir très peu de documents en cette discipline. Toutefois 8,0 % d'élèves disent avoir quelquefois de la documentation y afférente et 4,0 % seulement de ceux-ci affirment être suffisamment documentés. Nous constatons que les enseignants, aussi bien que les élèves sont très sous-documentés en culture nationale. De ce fait, les enseignements que reçoivent les élèves relèvent à près de 90,0 % de l'imaginaire de l'enseignant.

Tableau 41 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'introduction du patrimoine culturel et naturel dans leurs cours de culture nationale.

| A votre avis, les leçons décrites au tableau ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ? | | | | | |
|---|----------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Très peu intégrés | 352 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | Peu intégrés | 256 | 32,0 | 32,0 | 76,0 |
| | Moyennement intégrés | 64 | 8,0 | 8,0 | 84,0 |
| | Bien intégrés | 64 | 8,0 | 8,0 | 92,0 |
| | Très bien intégrés | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

A votre avis, les leçons décrites au tableau ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ?



A votre avis, les leçons décrites au tableau ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ?

Graphique 18 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'introduction du patrimoine culturel et naturel dans leurs cours de culture nationale.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique portant sur les avis des élèves à propos du degré d'intégration du patrimoine culturel et naturel en culture nationale (héritage naturel et culturel, arts de spectacle, arts plastiques et services créatifs, audiovisuel, livres) que : 44,0 % affirment que ce patrimoine culturel et naturel est très peu intégré dans leurs leçons ; 32,0 % jugent peu cette intégration ; 8,0 % estiment qu'il est moyennement intégré dans les programmes ; 8,0 % affirment qu'il est bien intégré et 8,0 % l'estiment très bien intégré. En somme, il ressort que plus de 75,0 % du patrimoine culturel et naturel camerounais est très insuffisamment intégré aux programmes de l'école primaire.

VI.1.1.3. Section 2: Les stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale

Tableau 42 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport aux lieux où se déroulent leurs enseignements

| Vos cours se déroulent sur le terrain ou dans des sites patrimoniaux | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 384 | 48,0 | 48,0 | 48,0 |
| | Très peu | 288 | 36,0 | 36,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

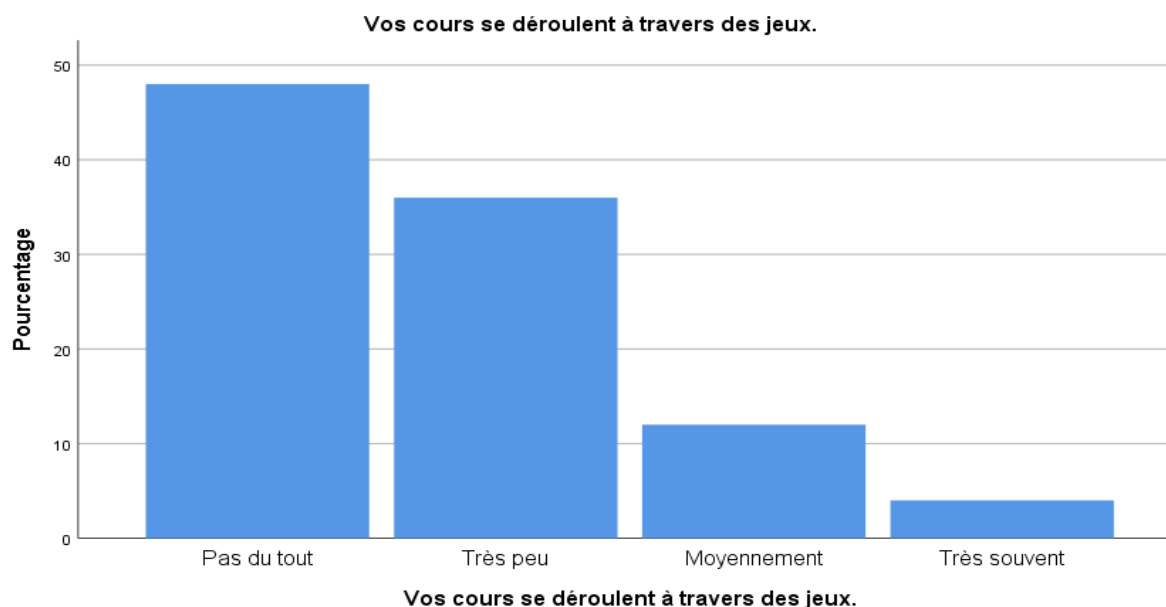


Graphique 19 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport aux lieux où se déroulent leurs enseignements.

A l'observation du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que 48,0 % d'élèves n'ont jamais eu de cours en dehors de leurs salles de classe ou dans des sites patrimoniaux. 36,0 % d'élèves reçoivent très peu de cours dans ces lieux. Seulement 8,0 % d'élèves reçoivent quelquefois des cours en dehors de leurs salles de classe et 8,0 % de ceux-ci affirment recevoir très souvent des enseignements en divers lieux. Il est à noter ici, la rareté des classes promenades, des excursions et des classes ateliers.

Tableau 43 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport au déroulement des enseignements à travers des jeux.

| Vos cours se déroulent à travers des jeux. | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 384 | 48,0 | 48,0 | 48,0 |
| | Très peu | 288 | 36,0 | 36,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 96 | 12,0 | 12,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

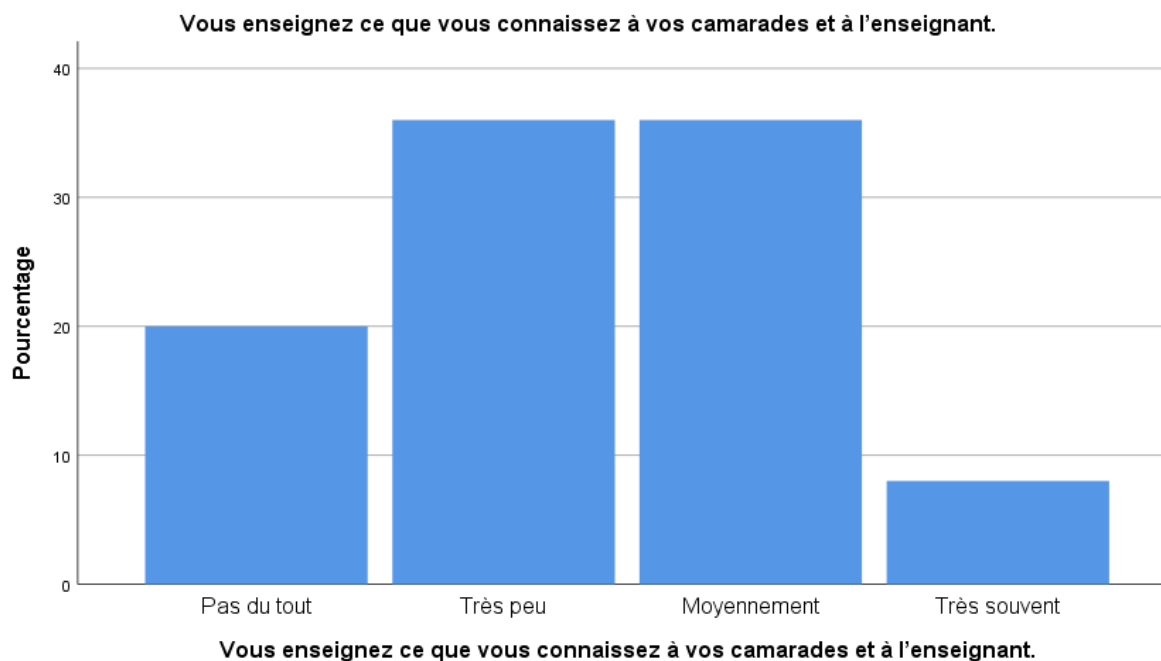


Graphique 20 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis par rapport au déroulement des enseignements à travers des jeux.

Du tableau et du graphique ci-dessus, nous relevons que 48,0 % d'élèves ne reçoivent jamais des enseignements à travers des jeux. 36,0 % d'apprenants, dans les mêmes conditions, les reçoivent très peu. Une minorité d'élèves (12,0 %) reçoivent de temps en temps des enseignements a travers jeux organisés et seulement 4,0 % font très souvent des activités ludiques. Il ressort que, plus de 80,0 % des enseignements se font sans activités ludiques.

Tableau 44 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la collaboration entre pairs et à l'usage de la classe inversée.

| <i>Vous enseignez ce que vous connaissez à vos camarades et à l'enseignant.</i> | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 160 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | Très peu | 288 | 36,0 | 36,0 | 56,0 |
| | Moyennement | 288 | 36,0 | 36,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

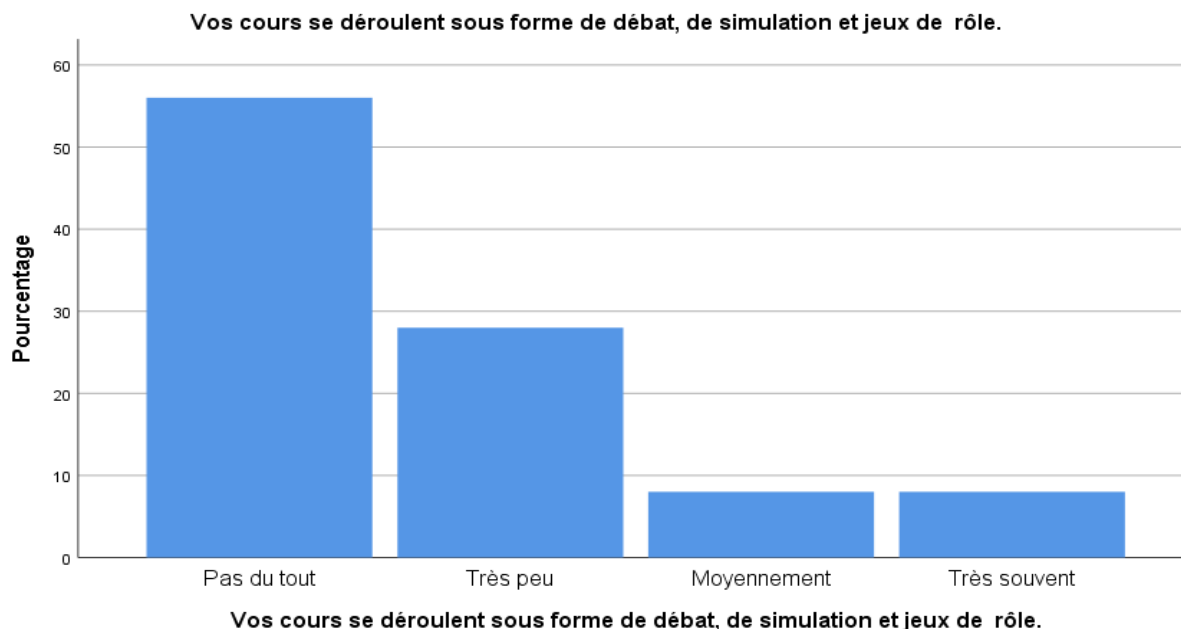


Graphique 21: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la collaboration entre pairs et à l'usage de la classe inversée.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que, 20,0 % n'enseignent pas à leurs camarades ce qu'ils savent ou ce qu'ils apprennent de leur communauté culturelle. 36,0 % d'élèves communiquent très peu, dans les mêmes circonstances, avec leurs camarades. Cependant 36,0 % de ceux-ci communiquent de temps en temps avec leurs pairs et seulement 8,0 % d'élèves font très souvent profiter à leurs pairs les connaissances acquises dans leurs communautés post et périscolaires.

Tableau 45 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des enseignements sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle.

| <i>Vos cours se déroulent sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle.</i> | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 448 | 56,0 | 56,0 | 56,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 64 | 8,0 | 8,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



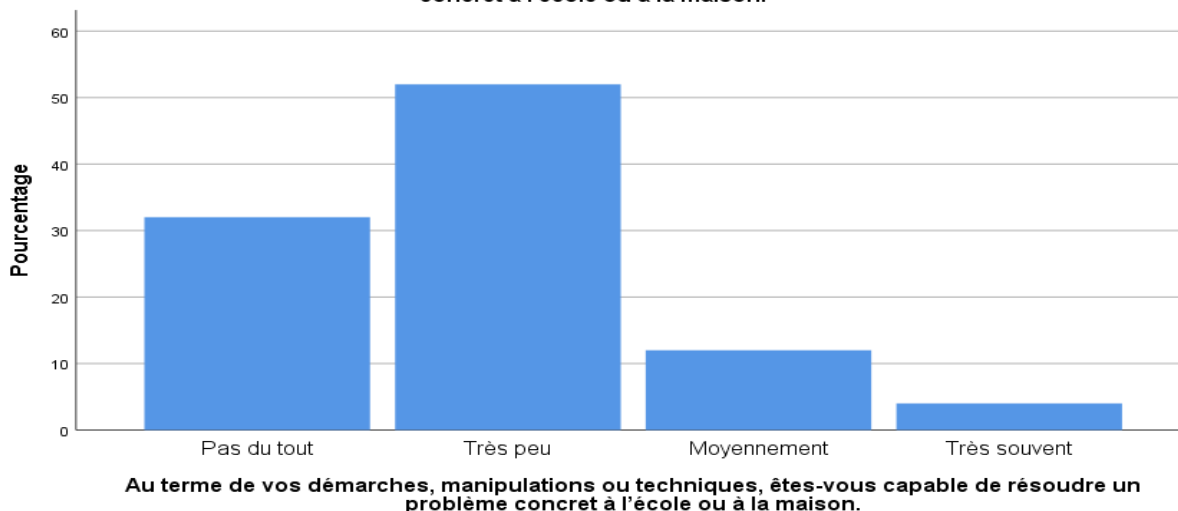
Graphique 22 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des enseignements sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle.

Dans le tableau et le graphique ci- dessus, on note 56,0 % d'enquêtés qui affirment que leurs cours ne se déroulent jamais sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle. 28,0 % d'élèves soutiennent qu'ils font très peu des débats et des jeux de rôle lors des enseignements. 8,0 % d'élèves disent que leurs enseignants organisent quelquefois des séances de débats pendant les enseignements et 8,0 % affirment qu'ils font les mêmes exercices très souvent.

Tableau 46 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur leur capacité à résoudre un problème pratique dans la vie quotidienne au terme des connaissances acquises en classe.

| <i>Au terme de vos démarches, manipulations ou techniques, êtes-vous capable de résoudre un problème concret à l'école ou à la maison ?</i> | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 256 | 32,0 | 32,0 | 32,0 |
| | Très peu | 416 | 52,0 | 52,0 | 84,0 |
| | Moyennement | 96 | 12,0 | 12,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

Au terme de vos démarches, manipulations ou techniques, êtes-vous capable de résoudre un problème concret à l'école ou à la maison.

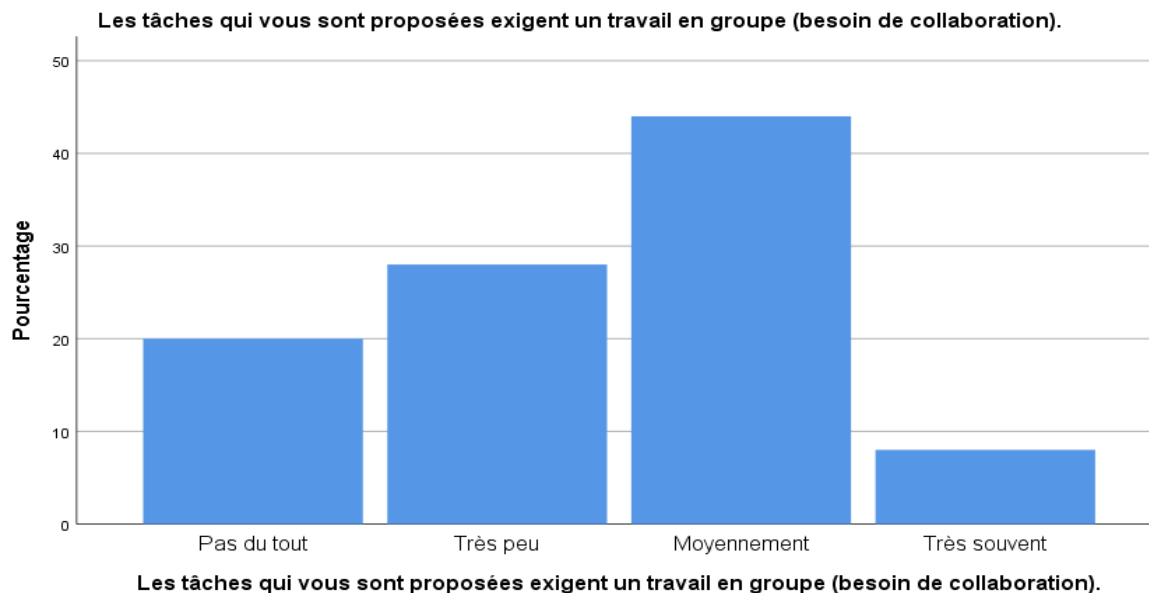


Graphique 23 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur leur capacité à résoudre un problème pratique dans la vie quotidienne au terme des connaissances acquises en classe.

On observe dans ce tableau et dans ce graphique que 32,0 % d'élèves ne peuvent pas du tout résoudre un problème concret dans la vie quotidienne au terme des connaissances acquises en classe. 52,0 % d'élèves peinent à allier la théorie à la pratique dans la vie courante au terme des activités pédagogiques à l'école. 12,0 % d'élèves parviennent quelquefois, au terme des démarches pédagogiques, des manipulations et des techniques, à résoudre des problèmes concrets à l'école ou à la maison. Une minorité d'élèves (4,0 %) parviennent à allier les apprentissages des salles de classe à leurs réalités environnementales.

Tableau 47 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le travail collaboratif.

| Les tâches qui vous sont proposées exigent un travail en groupe (besoin de collaboration). | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 160 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | Très peu | 224 | 28,0 | 28,0 | 48,0 |
| | Moyennement | 352 | 44,0 | 44,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

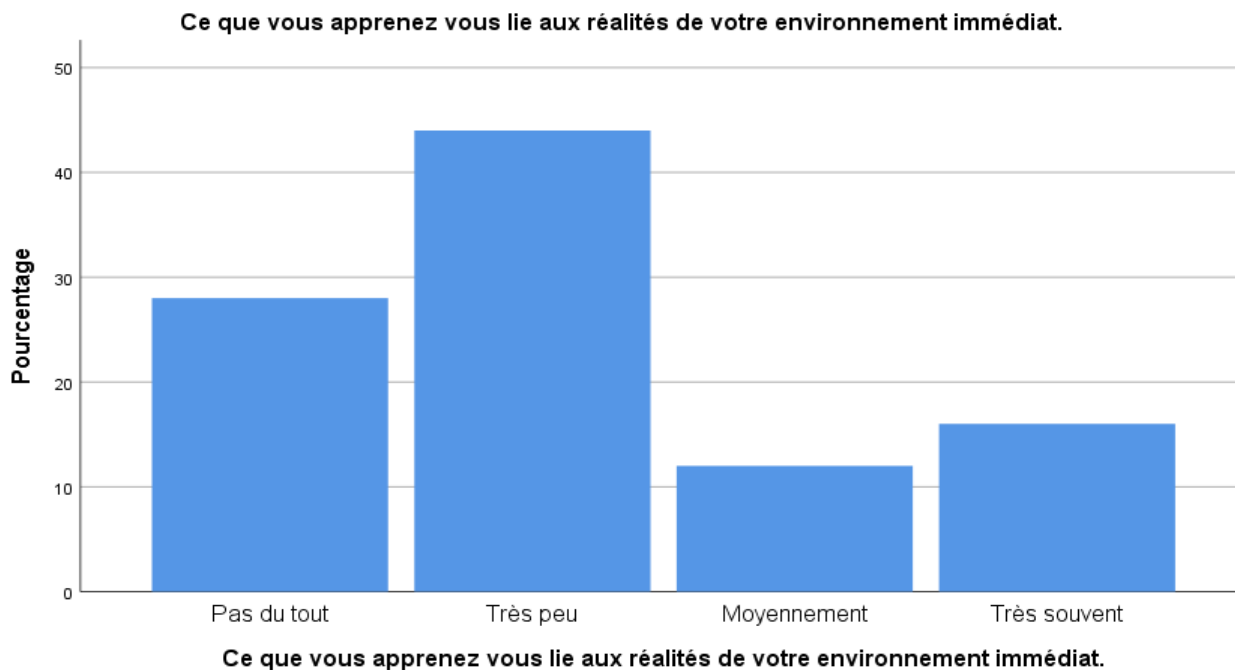


Graphique 24 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le travail collaboratif.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que 20,0 % d'élèves ne travaillent pas en groupe. 28,0 % de ceux-ci ne font que très peu de travaux en groupe en situation classe. Une bonne frange d'enquêtés (44,0 %) travaillent de temps en temps en groupe en situation enseignement/apprentissage et seulement 8,0 % d'élèves font régulièrement cette technique didactique. Le travail collaboratif est juste moyen ici.

Tableau 48 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur ce qu'ils apprennent, en rapport aux réalités de leur environnement immédiat.

| <i>Ce que vous apprenez vous lie aux réalités de votre environnement immédiat.</i> | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 224 | 28,0 | 28,0 | 28,0 |
| | Très peu | 352 | 44,0 | 44,0 | 72,0 |
| | Moyennement | 96 | 12,0 | 12,0 | 84,0 |
| | Très souvent | 128 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



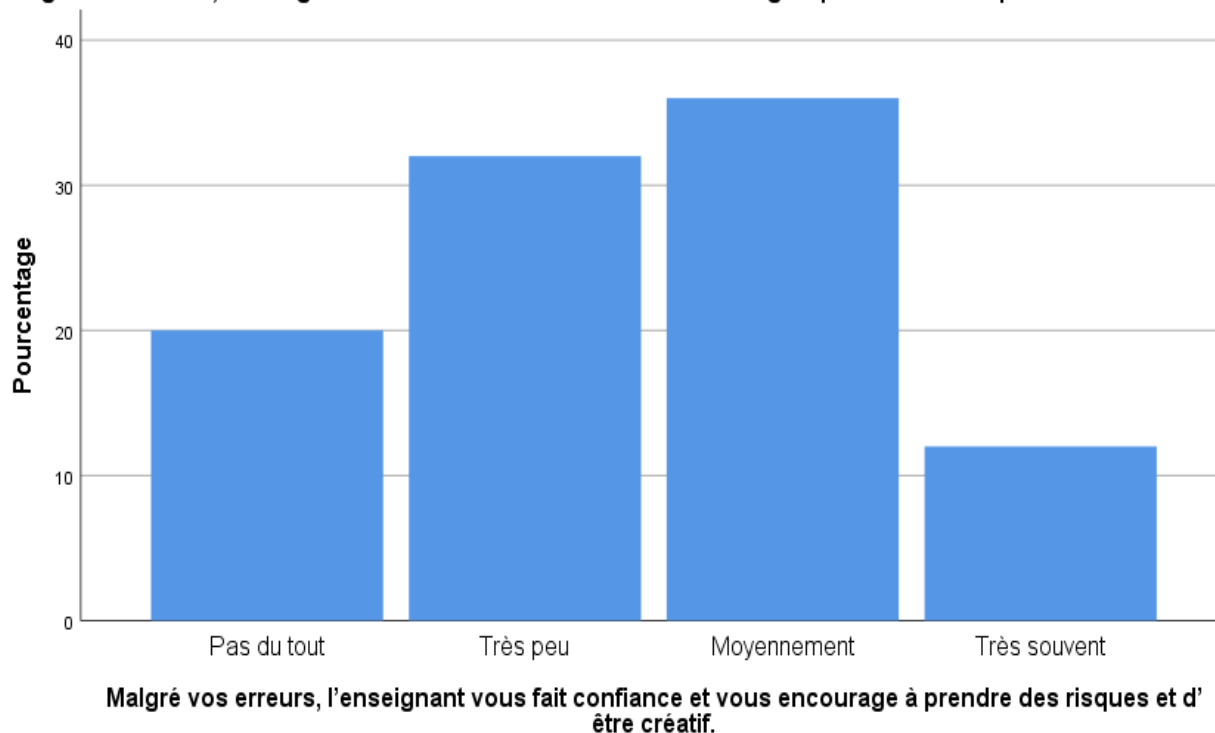
Graphique 25: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur ce qu'ils apprennent, en rapport aux réalités de leur environnement immédiat.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que, 28,0 % d'élèves ne trouvent aucune similitude entre ce qu'ils apprennent en classe et leur environnement immédiat. 44,0 % d'élèves établissent très peu de liens entre leurs apprentissages scolaires et leur vie de tous les jours. 12,0 % de ceux-ci approuvent ces liens quelquefois et 16,0 % d'enquêtés établissent très souvent cette cohérence éducative. Il en ressort qu'il y a peu de cohérence entre les apprentissages scolaires et l'environnement socioculturel des élèves.

Tableau 49 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de leurs erreurs.

| <i>Malgré vos erreurs, l'enseignant vous fait confiance et vous encourage à prendre des risques et d'être créatif.</i> | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 160 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | Très peu | 256 | 32,0 | 32,0 | 52,0 |
| | Moyennement | 288 | 36,0 | 36,0 | 88,0 |
| | Très souvent | 96 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

Malgré vos erreurs, l'enseignant vous fait confiance et vous encourage à prendre des risques et d'être créatif.

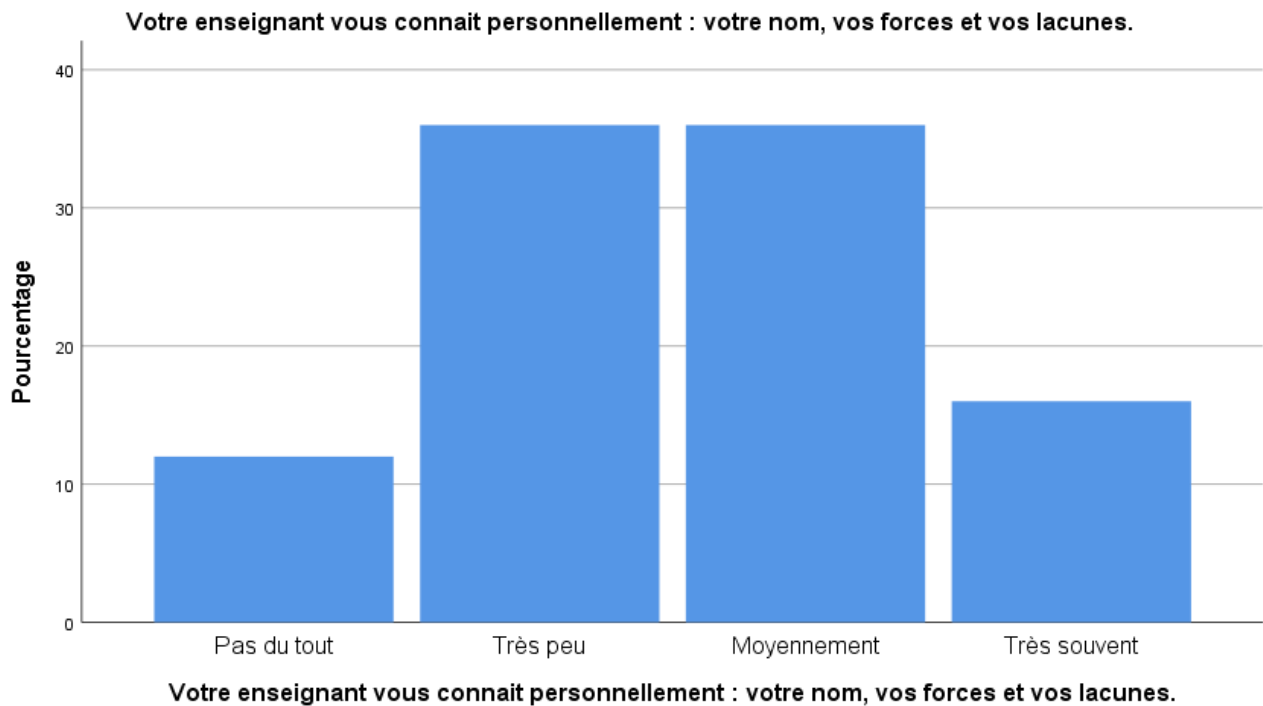


Graphique 26 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de leurs erreurs.

Du tableau et du graphique ci-dessus, nous relevons que 20,0 % d'élèves ne profitent pas du tout du soutien de leurs enseignants face à leurs erreurs et à leurs difficultés d'apprentissage. 32,0 % d'élèves reçoivent très peu d'aide de leurs enseignants face à leurs difficultés. 36,0 % d'élèves reçoivent de temps en temps les soutiens de leurs enseignants et 12,0 % d'enquêtés affirment recevoir très souvent de précieux soutiens de la part de leurs encadreurs.

Tableau 50 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la connaissance de leurs forces et lacunes par leurs enseignants.

| Votre enseignant vous connaît personnellement : votre nom, vos forces et vos lacunes. | | | | | |
|---|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 96 | 12,0 | 12,0 | 12,0 |
| | Très peu | 288 | 36,0 | 36,0 | 48,0 |
| | Moyennement | 288 | 36,0 | 36,0 | 84,0 |
| | Très souvent | 128 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

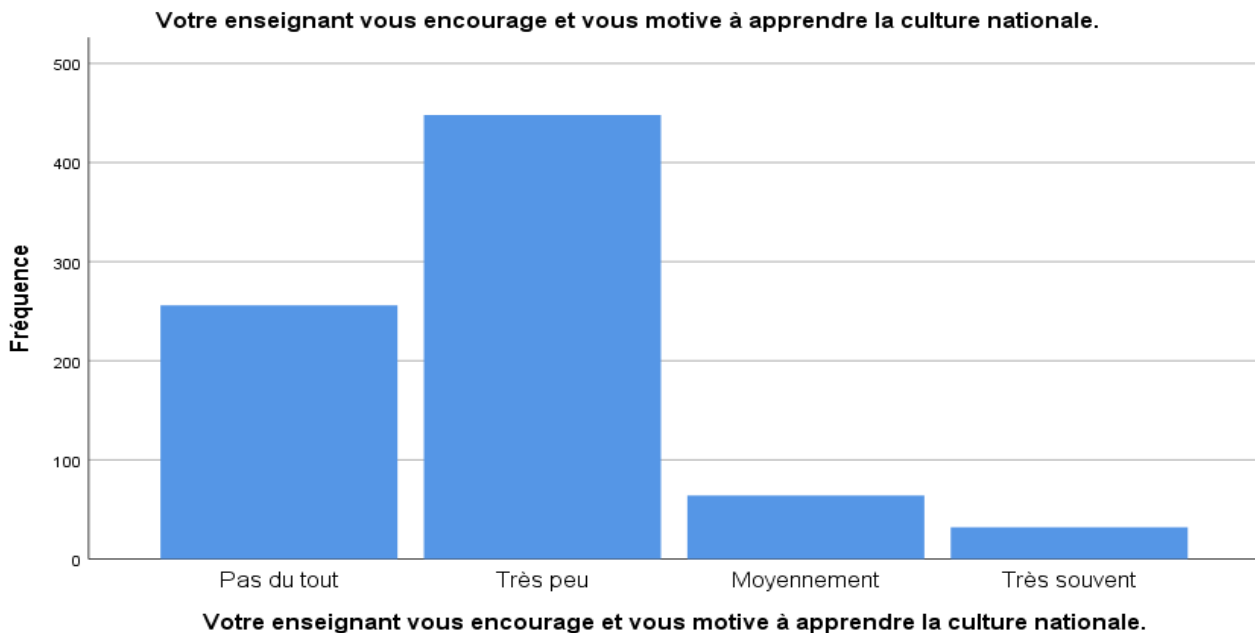


Graphique 27 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la connaissance de leurs forces et lacunes par leurs enseignants.

On observe dans ce tableau et dans ce graphique que 12,0 % d'élèves affirment que leurs enseignants ne les identifient pas nommément. 36,0 % d'enquêtés affirment que leurs enseignants connaissent très peu leurs forces et leurs faiblesses. 36,0 % disent que leurs enseignants les identifient de temps en temps et 16,0 % d'élèves soutiennent que leurs enseignants connaissent très bien leurs forces et faiblesses.

Tableau 51 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis à propos de l'encouragement et de la motivation par leur enseignant à apprendre la culture nationale.

| Votre enseignant vous encourage et vous motive à apprendre la culture nationale. | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 256 | 32.0 | 32.0 | 32.0 |
| | Très peu | 448 | 56.0 | 56.0 | 88.0 |
| | Moyennement | 64 | 8.0 | 8.0 | 96.0 |
| | Très souvent | 32 | 4.0 | 4.0 | 100.0 |
| | Total | 800 | 100.0 | 100.0 | |



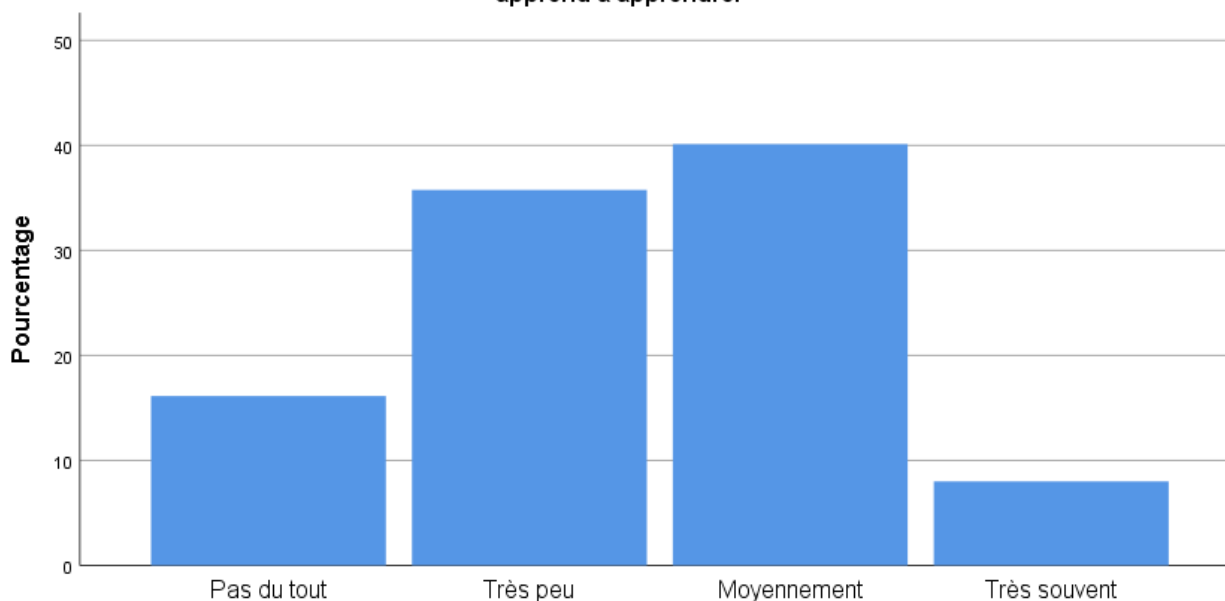
Graphique 28 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis à propos de l'encouragement et de la motivation par leur enseignant à apprendre la culture nationale.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que, 32,0 % d'enquêtés ne sont pas du tout encouragés et motivés à apprendre la culture nationale. 56,0 % d'élèves affirment d'être très peu encouragés par leurs enseignants à apprendre ladite discipline. Cependant 8,0 % de ceux-ci soutiennent qu'ils sont quelquefois motivés par leurs enseignants à apprendre la culture nationale et seulement 4,0 % d'élèves sont très souvent encouragés et motivés à apprendre la culture nationale.

Tableau 52 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le réinvestissement, par l'enseignant, des erreurs aux activités d'apprentissage.

| <i>Votre enseignant encourage votre curiosité, réinvestit vos erreurs aux activités d'apprentissage et vous apprend à apprendre.</i> | | | | | |
|--|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 129 | 16,1 | 16,1 | 16,1 |
| | Très peu | 286 | 35,8 | 35,8 | 51,9 |
| | Moyennement | 321 | 40,1 | 40,1 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

Voire enseignant encourage voire curiosité, réinvestit vos erreurs aux activités d'apprentissage et vous apprend à apprendre.



Voire enseignant encourage voire curiosité, réinvestit vos erreurs aux activités d'apprentissage et vous apprend à apprendre.

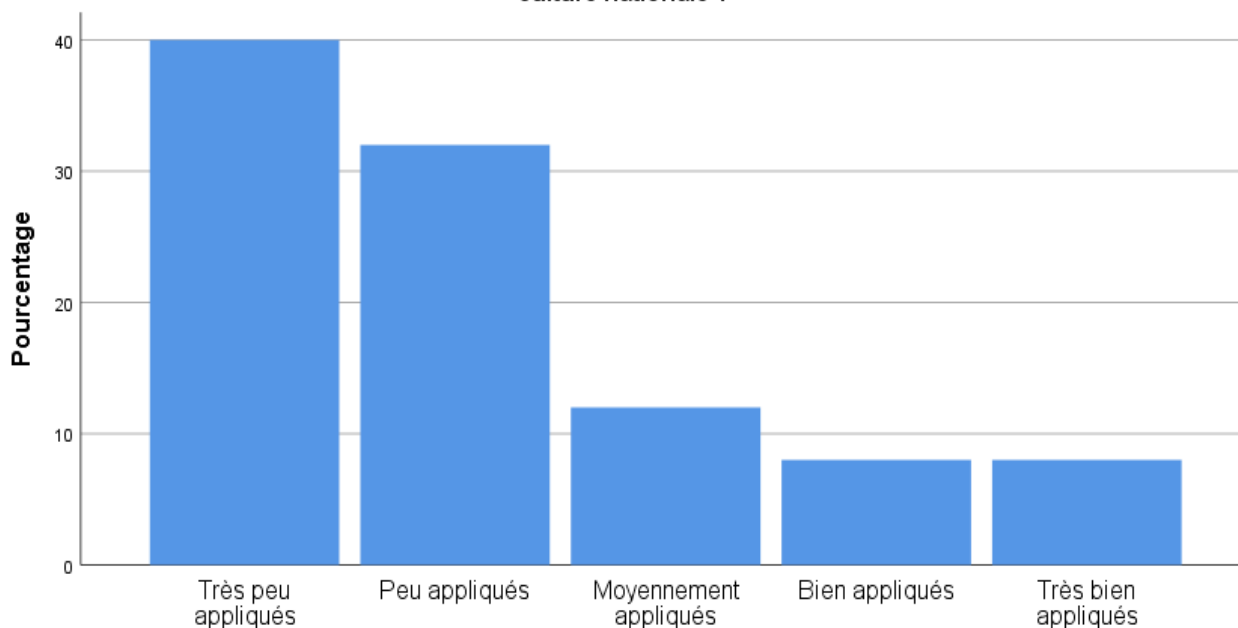
Graphique 29: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le réinvestissement, par l'enseignant, des erreurs aux activités d'apprentissage.

Le tableau et le graphique ci-dessus nous montrent que 16,1 % d'élèves ne profitent pas du tout des encouragements de leurs enseignants qui devraient booster leur curiosité, réinvestir leurs erreurs aux activités d'apprentissage et leur apprendre à apprendre. 35,8 % d'élèves affirment profiter très peu de cette saine émulation. 40,1 % d'élèves reçoivent de temps en temps des encouragements de leurs enseignants et seulement 8,0 % d'élèves sont régulièrement soutenus à ce propos par leurs éducateurs.

Tableau 53: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale.

| A quel degré voire maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ? | | | | | |
|--|-----------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Très peu appliqués | 320 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | Peu appliqués | 256 | 32,0 | 32,0 | 72,0 |
| | Moyennement appliqués | 96 | 12,0 | 12,0 | 84,0 |
| | Bien appliqués | 64 | 8,0 | 8,0 | 92,0 |
| | Très bien appliqués | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

A quel degré votre maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ?



A quel degré votre maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ?

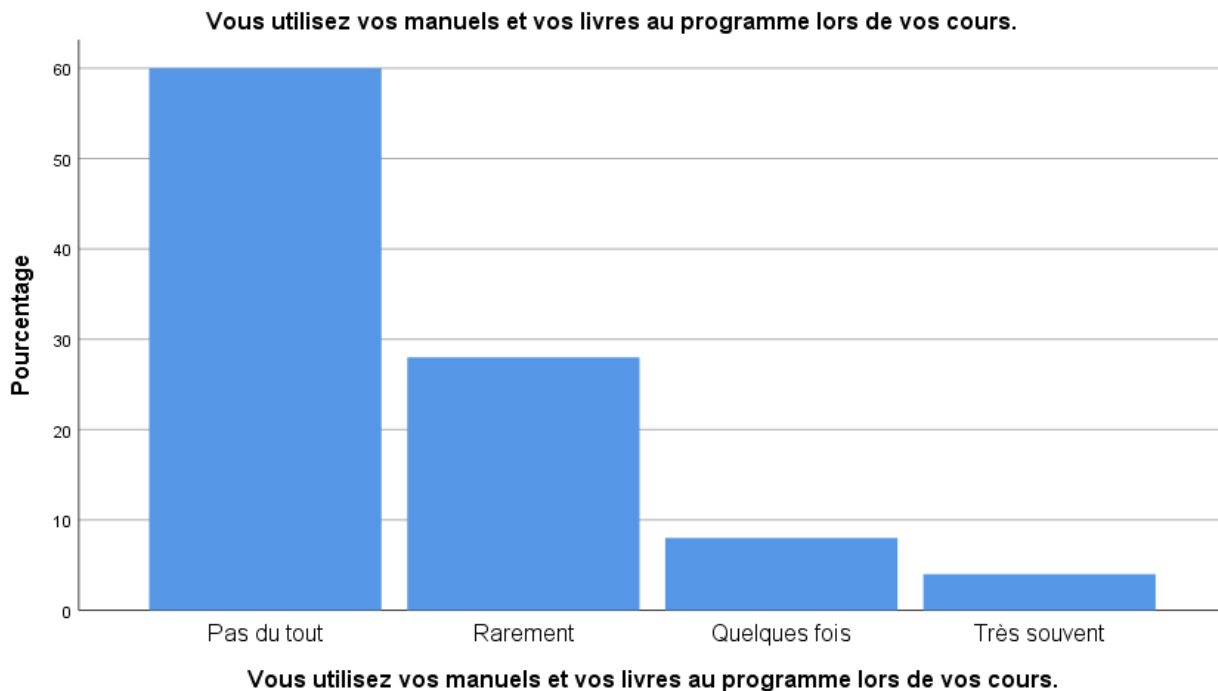
Graphique 30: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale.

A propos du degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale, le tableau et le graphique ci-dessus ressortent que : 40,0 % d'élèves estiment qu'ils sont très peu appliqués ; 32,0 % d'élèves les jugent peu appliqués ; 12,0 % d'enquêtés estiment que ces stratégies didactiques et principes pédagogiques sont moyennement appliqués ; 8,0 % d'élèves les trouvent bien appliqués et 8,0 % de ceux-ci soutiennent qu'ils sont très bien appliqués.

VI.1.1.4. Section 3 : Utilisation des supports didactiques en culture nationale

Tableau 54 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage de leurs manuels et de leurs livres au programme lors des cours de culture nationale.

| Vous utilisez vos manuels et vos livres au programme lors de vos cours. | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 480 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | Rarement | 224 | 28,0 | 28,0 | 88,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

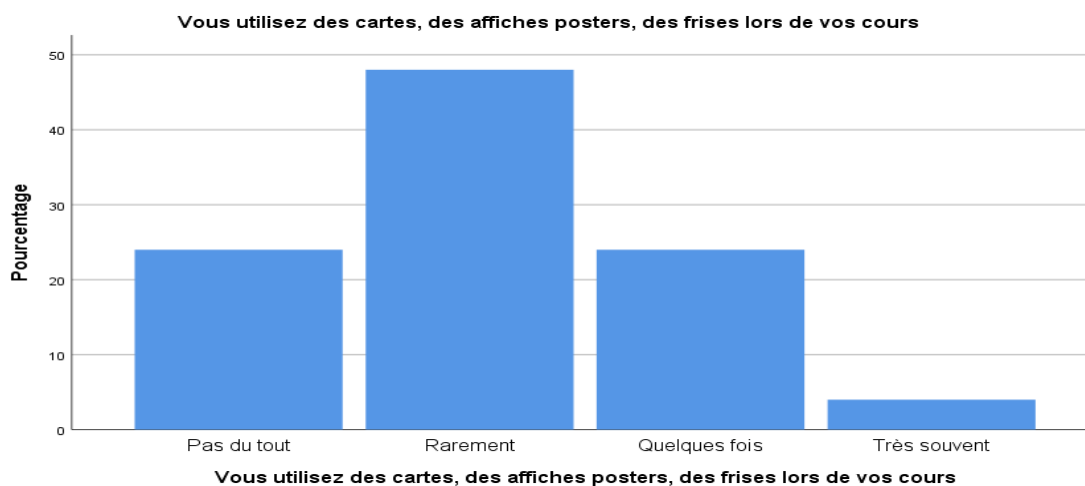


Graphique 31 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage de leurs manuels et de leurs livres au programme lors des cours de culture nationale.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que 60,0 % d'élèves n'utilisent pas du tout de manuels lors de leurs cours de culture nationale. 28,0 % d'enquêtés affirment les utiliser rarement. 8,0 % d'élèves disent utiliser quelques fois leurs manuels et leurs livres au programme lors des cours de culture nationale et seulement 4,0 % d'élèves soutiennent utiliser très souvent ces supports didactiques. Nous notons ici que près de 90,0 % d'élèves n'ont pas de manuels et de livres appropriés à cette discipline.

Tableau 55 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des cartes, des affiches posters et des frises lors de leurs cours de culture nationale.

| <i>Vous utilisez des cartes, des affiches posters, des frises lors de vos cours</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 192 | 24,0 | 24,0 | 24,0 |
| | Rarement | 384 | 48,0 | 48,0 | 72,0 |
| | Quelques fois | 192 | 24,0 | 24,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

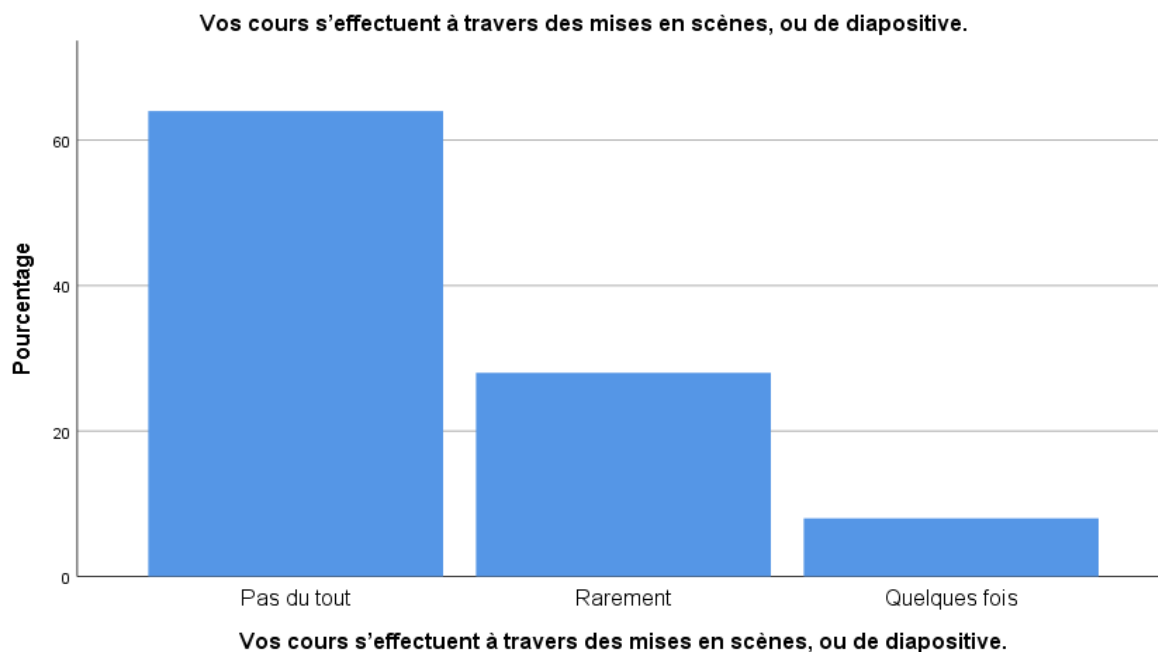


Graphique 32 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des cartes, des affiches posters et des frises lors de leurs cours de culture nationale.

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 24,0 % d'élèves n'utilisent pas du tout des cartes, des affiches posters et des frises lors de leurs cours de culture nationale. 48,0 % les utilisent rarement. 24,0 % les utilisent quelques fois et une petite frange (4,0 %) d'élèves utilisent régulièrement ces outils.

Tableau 56 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à travers des mises en scènes ou de diapositives.

| <i>Vos cours s'effectuent à travers des mises en scènes, ou de diapositive.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Rarement | 224 | 28,0 | 28,0 | 92,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

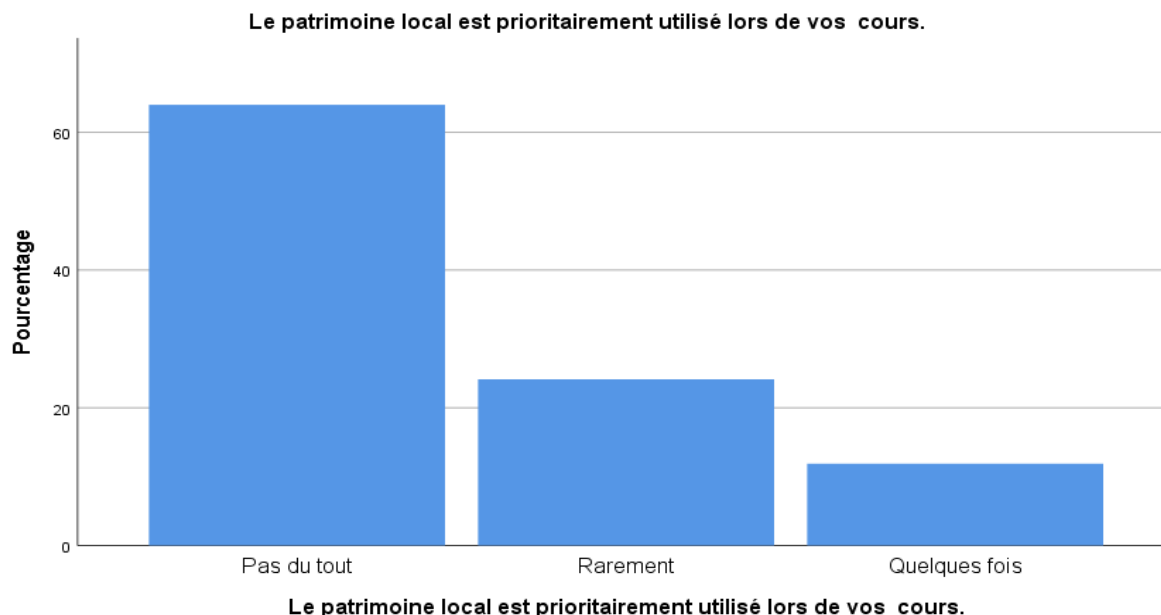


Graphique 33 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à travers des mises en scènes ou de diapositives.

Du tableau et du graphique ci-dessus il se dégage que 64,0 % d'élèves ne reçoivent jamais des enseignements à travers des mises en scènes et de diapositives. 28,0 % d'élèves affirment les recevoir rarement et juste 8,0 % d'enquêtés soutiennent recevoir quelques fois des enseignements à travers ces dispositifs didactiques. Il ressort que les mises en scènes et le dispositif audio-visuel, utilisés comme techniques didactiques, sont très rares en culture nationale.

Tableau 57 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la priorité accordée à l'usage du patrimoine local lors de leurs cours de culture nationale.

| <i>Le patrimoine local est prioritairement utilisé lors de vos cours.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Rarement | 193 | 24,1 | 24,1 | 88,1 |
| | Quelques fois | 95 | 11,9 | 11,9 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

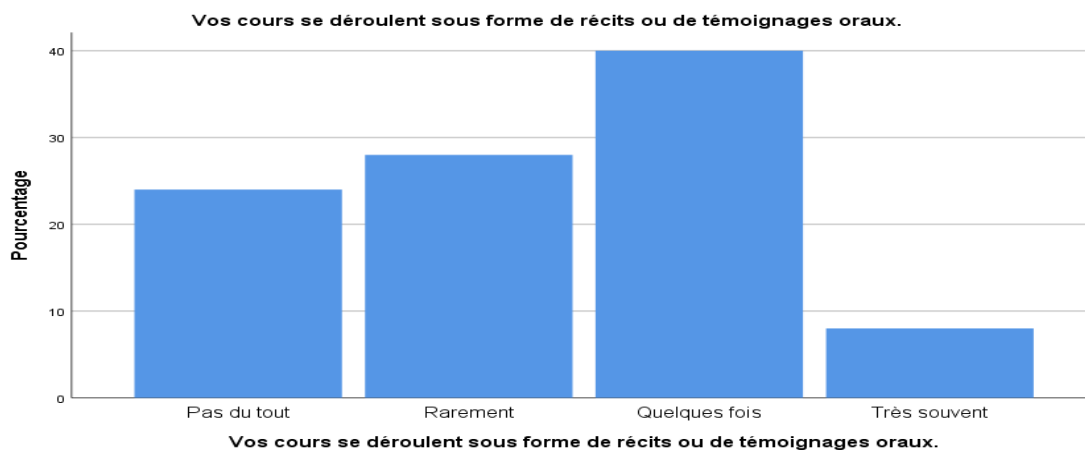


Graphique 34: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la priorité accordée à l'usage du patrimoine local lors de leurs cours de culture nationale.

Le tableau et le graphique ci-dessus révèlent que 64,0 %, plus de la moitié d'enquêtés, affirment qu'aucune priorité n'est accordée à l'usage du patrimoine local lors de leurs cours de culture nationale. 24,1% d'élèves affirment qu'il est rarement fait usage de matériaux locaux pour des apprentissages scolaires et 11,9% d'entre eux disent utiliser quelques fois du patrimoine local pour implémenter des enseignements en cette discipline.

Tableau 58 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des cours sous forme de récits ou de témoignages oraux.

| <i>Vos cours se déroulent sous forme de récits ou de témoignages oraux.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 192 | 24,0 | 24,0 | 24,0 |
| | Rarement | 224 | 28,0 | 28,0 | 52,0 |
| | Quelques fois | 320 | 40,0 | 40,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

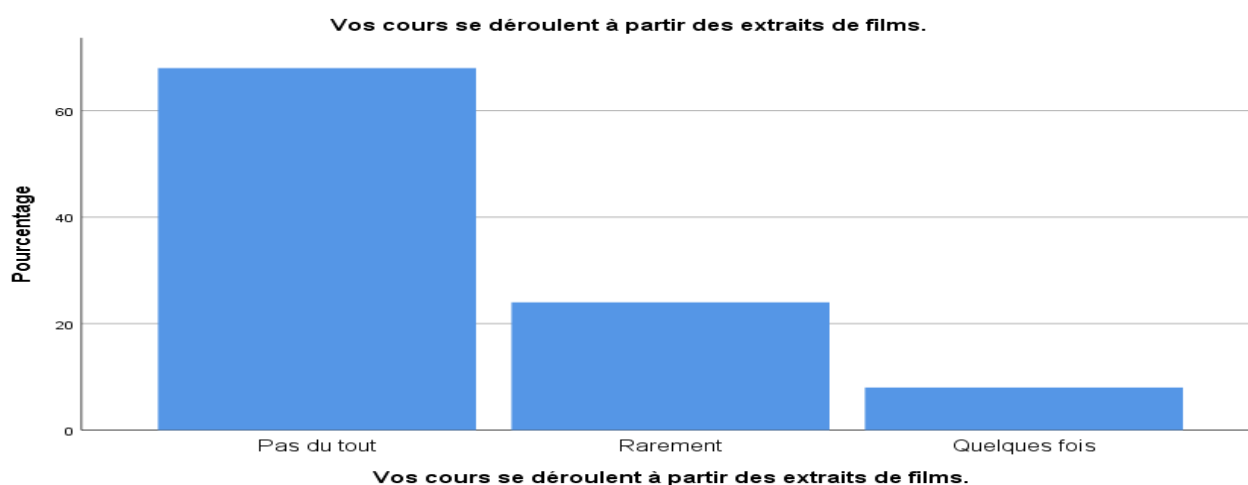


Graphique 35: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le déroulement des cours sous forme de récits ou de témoignages oraux.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, on relève que 24,0 % d'enquêtés ne reçoivent pas du tout des enseignements sous forme de récits ou de témoignages oraux. 28,0 % d'élèves les reçoivent rarement. 40,0 % d'enquêtés disent recevoir quelque fois des enseignements à travers des récits et de témoignages oraux et seulement 8,0 % d'élèves affirment utiliser ces instruments très souvent.

Tableau 59: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à partir des extraits de films.

| <i>Vos cours se déroulent à partir des extraits de films.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 544 | 68,0 | 68,0 | 68,0 |
| | Rarement | 192 | 24,0 | 24,0 | 92,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



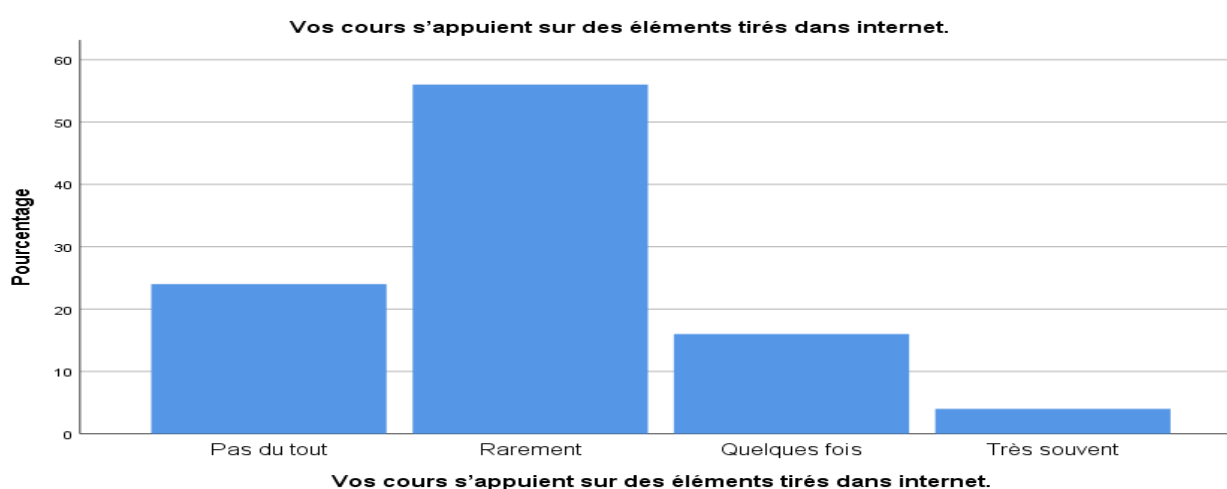
Graphique 36: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements à partir des extraits de films.

Le tableau et le graphique ci-dessus révèlent que 68,0 % d'élèves non jamais eu d'enseignement à partir des extraits de films. 24,0 % d'élèves reçoivent rarement des enseignements de culture nationale à

partir des extraits de films et seulement 8,0 % d'élèves ont quelque fois, à partir des extraits de films, des activités d'enseignement/apprentissage. Il ressort que, plus de 90,0 % d'activités pédagogiques n'utilisent pas cette technique audio-visuelle.

Tableau 60 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements tirés de l'internet.

| <i>Vos cours s'appuient sur des éléments tirés dans internet.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 192 | 24,0 | 24,0 | 24,0 |
| | Rarement | 448 | 56,0 | 56,0 | 80,0 |
| | Quelques fois | 128 | 16,0 | 16,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

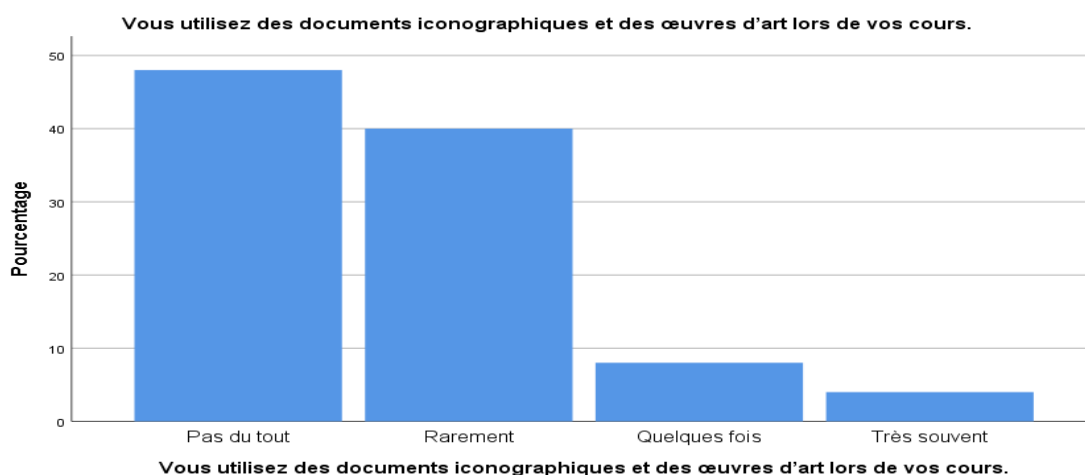


Graphique 37: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les enseignements tirés de l'internet.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus 24.0 % d'enquêtés n'ont pas du tout des enseignements s'appuyant sur des éléments tirés d'internet. 56,0 % d'élèves affirment qu'ils reçoivent rarement des cours provenant des éléments d'internet. 16,0 % de ceux-ci disent recevoir quelque fois des cours à partir d'éléments provenant des réseaux sociaux et une petite frange (4,0 %) d'apprenants profitent très régulièrement des avantages d'internet. Il ressort ici que les informations provenant d'internet en vue d'enrichir des activités d'enseignement/apprentissage sont sous-exploitées à plus de 95,0 %.

Tableau 61 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de leurs cours.

| <i>Vous utilisez des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de vos cours.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 384 | 48,0 | 48,0 | 48,0 |
| | Rarement | 320 | 40,0 | 40,0 | 88,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

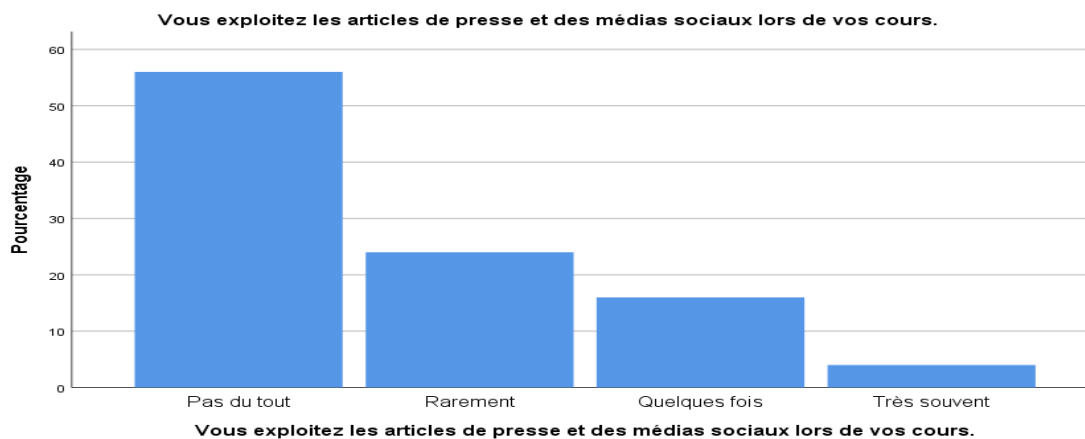


Graphique 38 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de leurs cours.

Il ressort de ce tableau et de son graphique que 48,0 % d'élèves, près de la moitié d'enquêtés, n'utilisent pas du tout des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de leurs cours. 40,0 % d'élèves rarement lesdits éléments. Seulement 8,0 % d'enquêtés les utilisent quelque fois et 4,0 % de ceux-ci les font très souvent

Tableau 62 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'exploitation des articles de presse et des médias sociaux lors de leurs cours.

| <i>Vous exploitez les articles de presse et des médias sociaux lors de vos cours.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 448 | 56,0 | 56,0 | 56,0 |
| | Rarement | 192 | 24,0 | 24,0 | 80,0 |
| | Quelques fois | 128 | 16,0 | 16,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

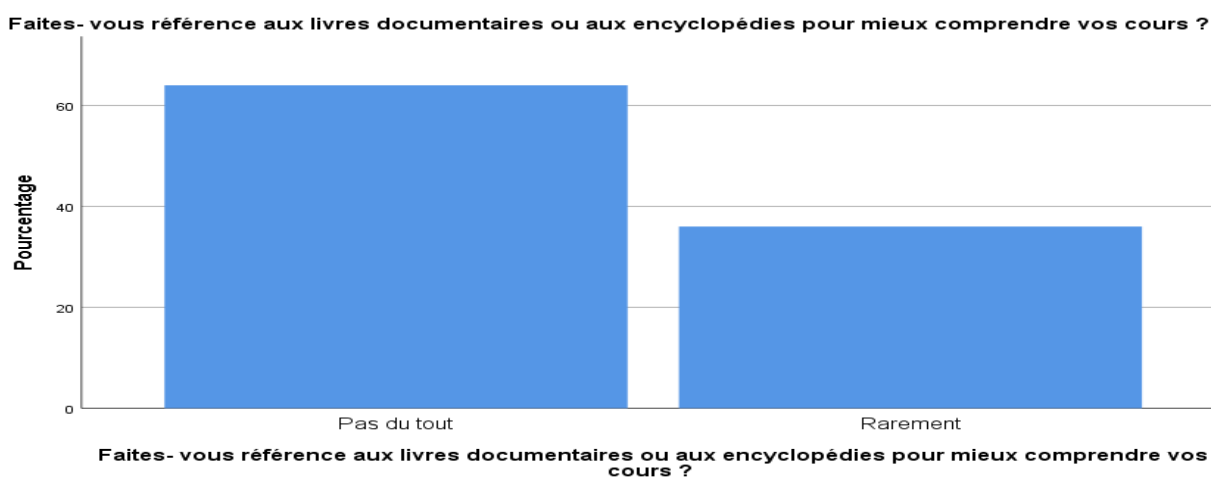


Graphique 39: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'exploitation des articles de presse et des médias sociaux lors de leurs cours.

Le tableau et le graphique ci-dessus révèlent que 56,0 % d'élèves n'exploitent pas articles de presse et des médias sociaux lors de leurs cours. 24,0 % d'enquêtés font rarement usage des articles de presse et des médias sociaux. 16,0 % de ceux-ci en font usage quelque fois, et seulement 4,0 % d'élèves utilisent ces outils modernes de communication très souvent pendant leurs activités pédagogiques.

Tableau 63 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la référenciations aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre leurs cours.

| <i>Faites- vous référence aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre vos cours ?</i> | | | | | |
|---|-------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 512 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | Rarement | 288 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



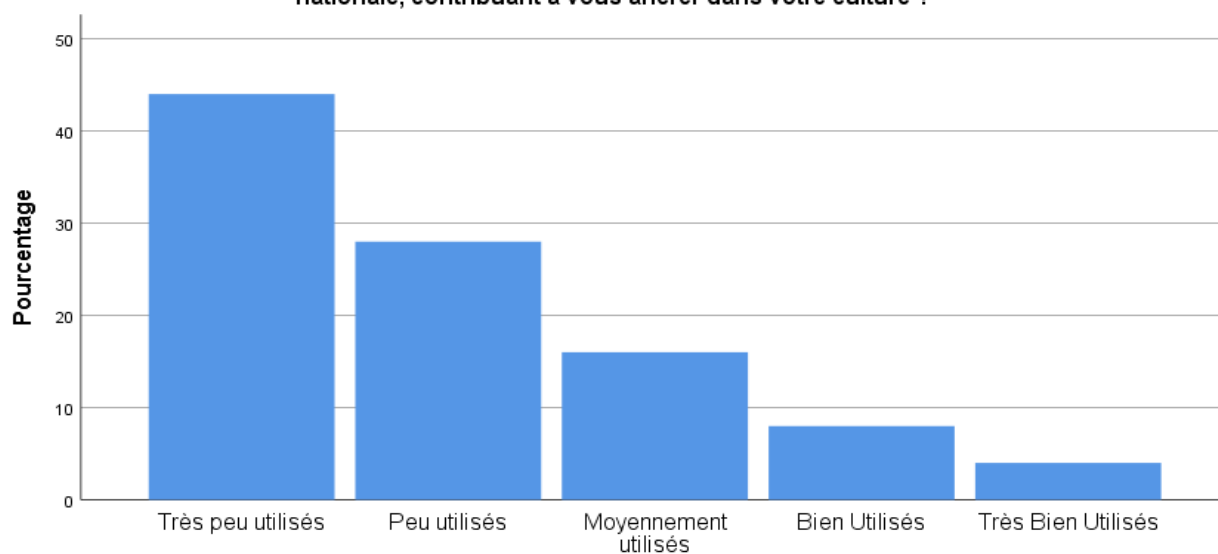
Graphique 40: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la référencement aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre leurs cours.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, il ressort que 64,0 % d'élèves n'utilisent pas des livres documentaires ou des encyclopédies pour mieux comprendre leurs cours et 36,0 % de ceux-ci en font rarement usage. Les résultats ci-dessus dévoilent une absence notable de bibliothèques et des documents de référence au sein de nos établissements scolaires de base.

Tableau 64 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale, contribuant à leur ancrer dans leurs cultures.

| A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés au tableau ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ? | | | | | |
|--|----------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Très peu utilisés | 352 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | Peu utilisés | 224 | 28,0 | 28,0 | 72,0 |
| | Moyennement utilisés | 128 | 16,0 | 16,0 | 88,0 |
| | Bien Utilisés | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très Bien Utilisés | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés au tableau ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ?



A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés au tableau ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ?

Graphique 41 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale, contribuant à leur ancrer dans leurs cultures.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que : 44,0 % d'élèves jugent que les supports didactiques en culture nationale sont très peu utilisés ; 28,0 % de ceux-ci les jugent peu utilisés ; 16,0 % d'élèves quant - à eux disent que ces supports didactiques sont de temps en temps utilisés ; 8,0 % soutiennent que leurs enseignants font bien usage des outils didactiques et seulement une petite frange d'élèves (4,0 %) bénéficient d'un usage très régulier desdits outils, qui contribuent à leur imprégner des

valeurs culturelles. Il apparaît ici que plus de 70,0 % d'enseignants font rarement usage de matériels didactiques lors des situations didactiques enseignement/apprentissage en culture nationale.

VI.1.1.5. Section 4 : Gestion du curriculum en culture nationale

Tableau 65 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des livres adaptés à leurs cours de culture nationale.

| Vous avez des livres très adaptés à vos leçons de culture nationale | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 576 | 72,0 | 72,0 | 72,0 |
| | Rarement | 160 | 20,0 | 20,0 | 92,0 |
| | Quelques fois | 32 | 4,0 | 4,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

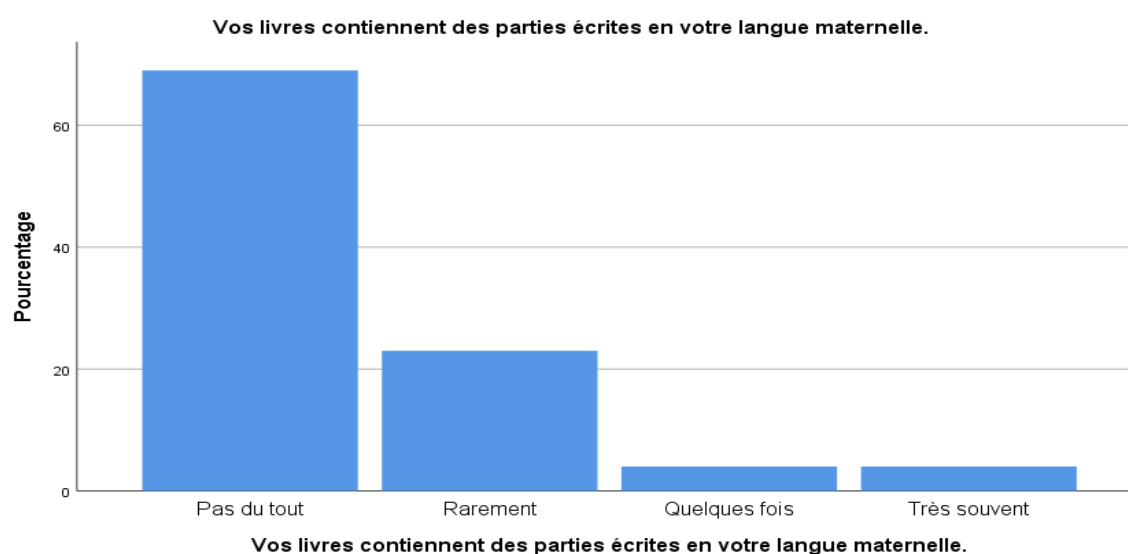


Graphique 42: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur l'usage des livres adaptés à leurs cours de culture nationale.

On observe dans ce tableau et dans ce graphique qu'une grande majorité d'élèves (72,0 %) ne possède pas de livres adaptés à leurs cours de culture nationale. 20,0 % d'élèves utilisent rarement des livres adaptés à leurs programmes. 4,0 % de ceux-ci affirment utiliser quelque fois des livres adaptés à leurs programmes et 4,0 % soutiennent avoir des documents compatibles à leurs apprentissages. Cette situation s'explique par le fait qu'il n'y a aucun livre officiel au programme en langue et culture nationale. Les nouveaux curricula de l'école primaire camerounaise, publiés en 2018, prescrivent que l'enseignant devrait s'inspirer de son environnement et des réalités locales pour élaborer leurs leçons de culture et langue nationale. Certains enseignants utilisent quelque fois des livres produits par des comités de langue nationale de leur localité.

Tableau 66 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres écrits en leurs langues maternelles.

| Vos livres contiennent des parties écrites en votre langue maternelle. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 552 | 69,0 | 69,0 | 69,0 |
| | Rarement | 184 | 23,0 | 23,0 | 92,0 |
| | Quelques fois | 32 | 4,0 | 4,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

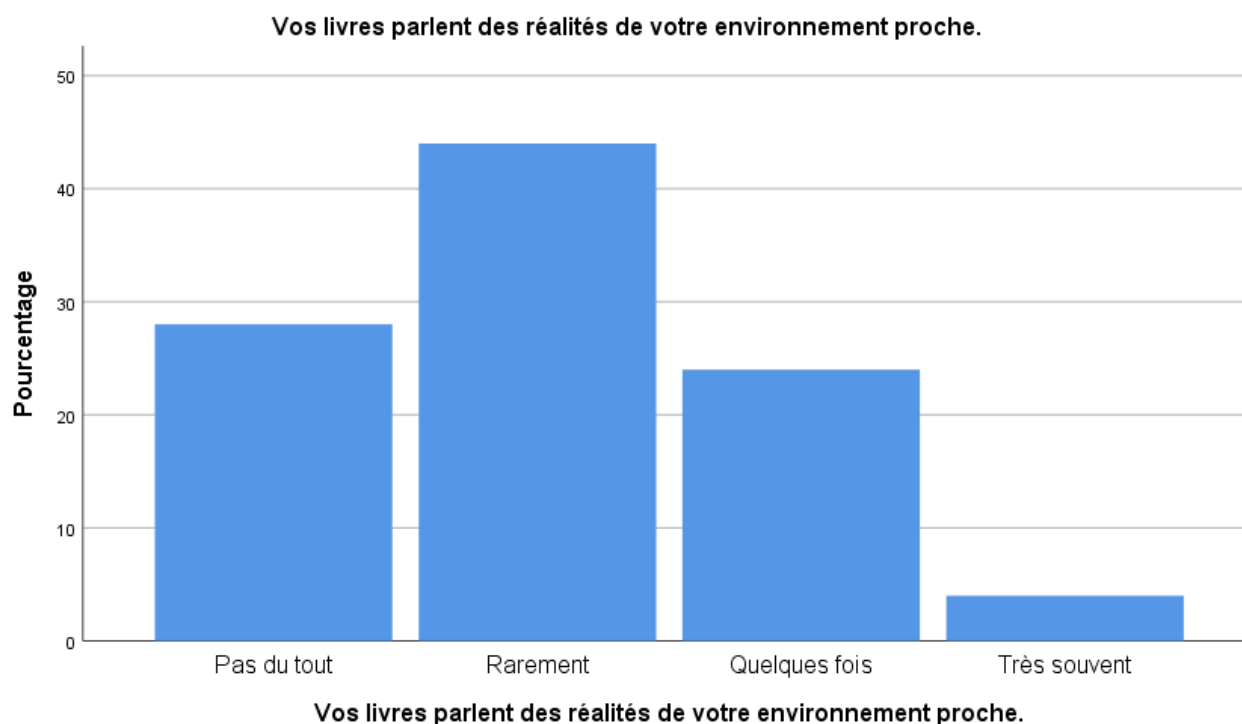


Graphique 43: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres écrits en leurs langues maternelles.

Au regard de ce tableau et de ce graphique, 69,0 % d'élèves affirment qu'aucune partie de leurs livres n'est écrite en leur langue maternelle. 23,0 % disent avoir rarement des parties écrites en leur langue maternelle dans leurs livres. 4,0 % de ceux-ci affirment déceler quelque fois, dans leurs livres, des écrits en leur langue maternelle et autres 4,0 % ont des livres contenant très souvent des parties écrites en leur langue maternelle. Il est à noter que la minorité d'élèves (4,0 %) qui ont des livres (non officiels) en langue et culture nationale, les tiennent des comités de langue nationale de la localité.

Tableau 67 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres en rapport avec les réalités de leur environnement proche.

| Vos livres parlent des réalités de votre environnement proche. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 224 | 28,0 | 28,0 | 28,0 |
| | Rarement | 352 | 44,0 | 44,0 | 72,0 |
| | Quelques fois | 192 | 24,0 | 24,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

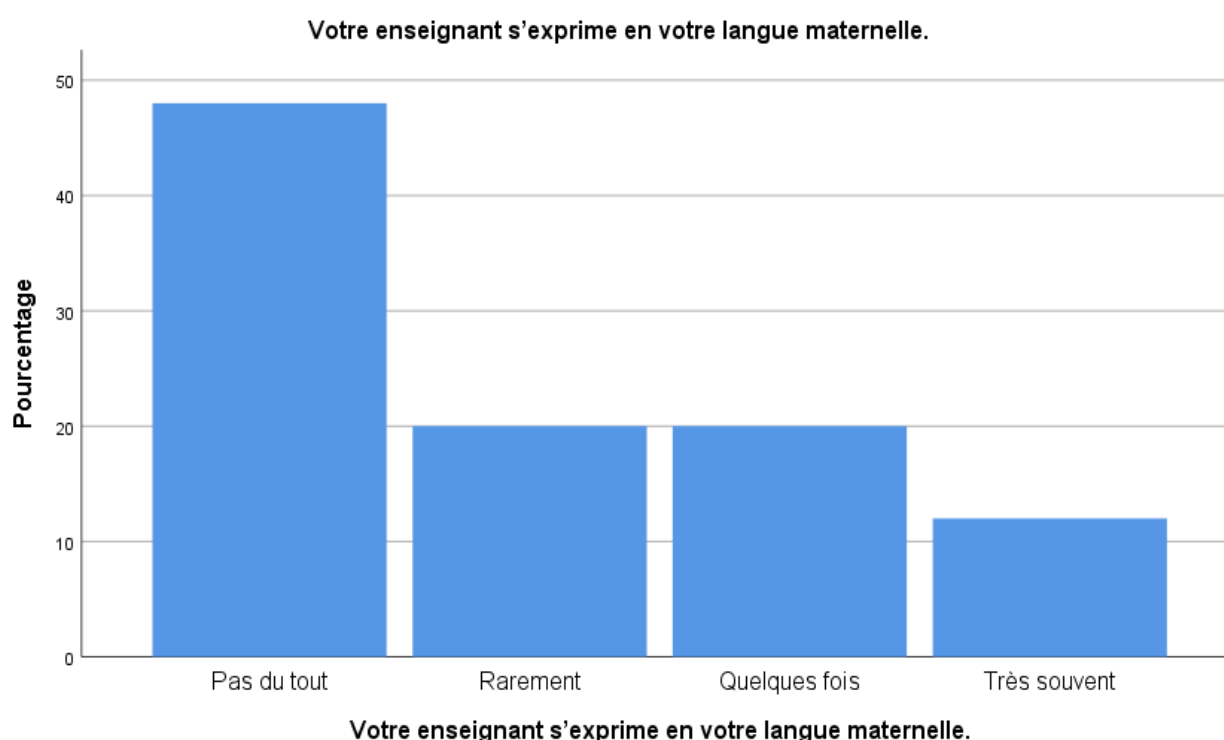


Graphique 44: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur les contenus de leurs livres en rapport avec les réalités de leur environnement proche.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que 28,0 % d'élèves n'utilisent pas du tout des livres qui parlent de leurs environnements proches. 44,0 % de ceux-ci utilisent rarement des livres qui parlent de leurs environnements proches. 24,0 % disent posséder des livres contenant quelques fois des éléments de leurs environnement et seulement 4,0 % d'enquêtés détiennent des livres les ayant très souvent.

Tableau 68 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en leur langue maternelle.

| Votre enseignant s'exprime en votre langue maternelle. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 384 | 48,0 | 48,0 | 48,0 |
| | Rarement | 160 | 20,0 | 20,0 | 68,0 |
| | Quelques fois | 160 | 20,0 | 20,0 | 88,0 |
| | Très souvent | 96 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

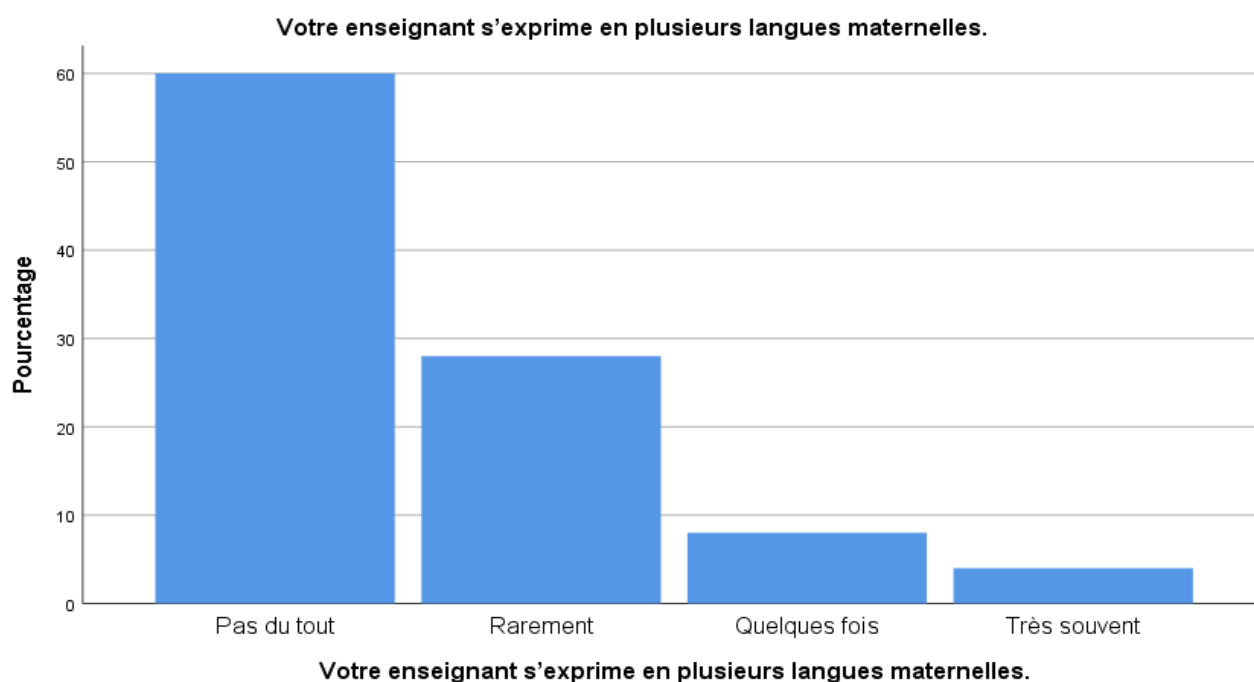


Graphique 45: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en leur langue maternelle.

Il ressort du tableau et du graphique ci-dessus que, 48,0 % d'élèves n'ont pas du tout d'enseignants qui s'expriment en leur langue maternelle. 20,0 % de ceux-ci ont des enseignants qui s'expriment rarement en leur langue maternelle. 20,0 % d'élèves ont des enseignants qui s'expriment quelques fois en leur langue maternelle et 12,0 % d'apprenants ont des enseignants locuteurs de la langue locale.

Tableau 69 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en plusieurs langues maternelles.

| Votre enseignant s'exprime en plusieurs langues maternelles. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 480 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | Rarement | 224 | 28,0 | 28,0 | 88,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



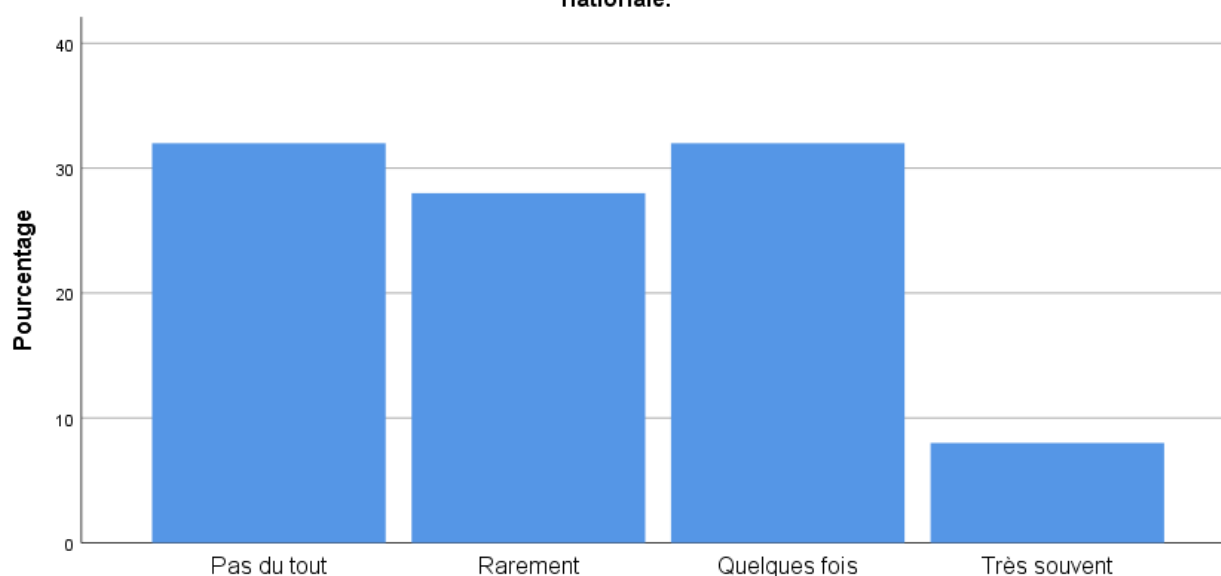
Graphique 46: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la capacité de leur enseignant à s'exprimer en plusieurs langues maternelles.

Au regard du tableau et du graphique ci-dessus, 60,0 % d'élèves, plus de la moitié, n'ont pas d'enseignants s'exprimant en plusieurs langues nationales. 28,0 % d'élèves possèdent rarement des enseignants qui s'expriment en plusieurs langues nationales. 8,0 % d'élèves ont des enseignants qui, quelques fois s'expriment en plusieurs langues nationales et seulement 4,0 % d'élèves possèdent des enseignants très souvent multilingues.

Tableau 70 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la traduction en leur langue maternelle, sur la demande de l'enseignant, de certaines notions de culture nationale.

| Votre enseignant vous demande souvent de traduire en votre langue maternelle certaines notions de culture nationale. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 256 | 32,0 | 32,0 | 32,0 |
| | Rarement | 224 | 28,0 | 28,0 | 60,0 |
| | Quelques fois | 256 | 32,0 | 32,0 | 92,0 |
| | Très souvent | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

Votre enseignant vous demande souvent de traduire en votre langue maternelle certaines notions de culture nationale.



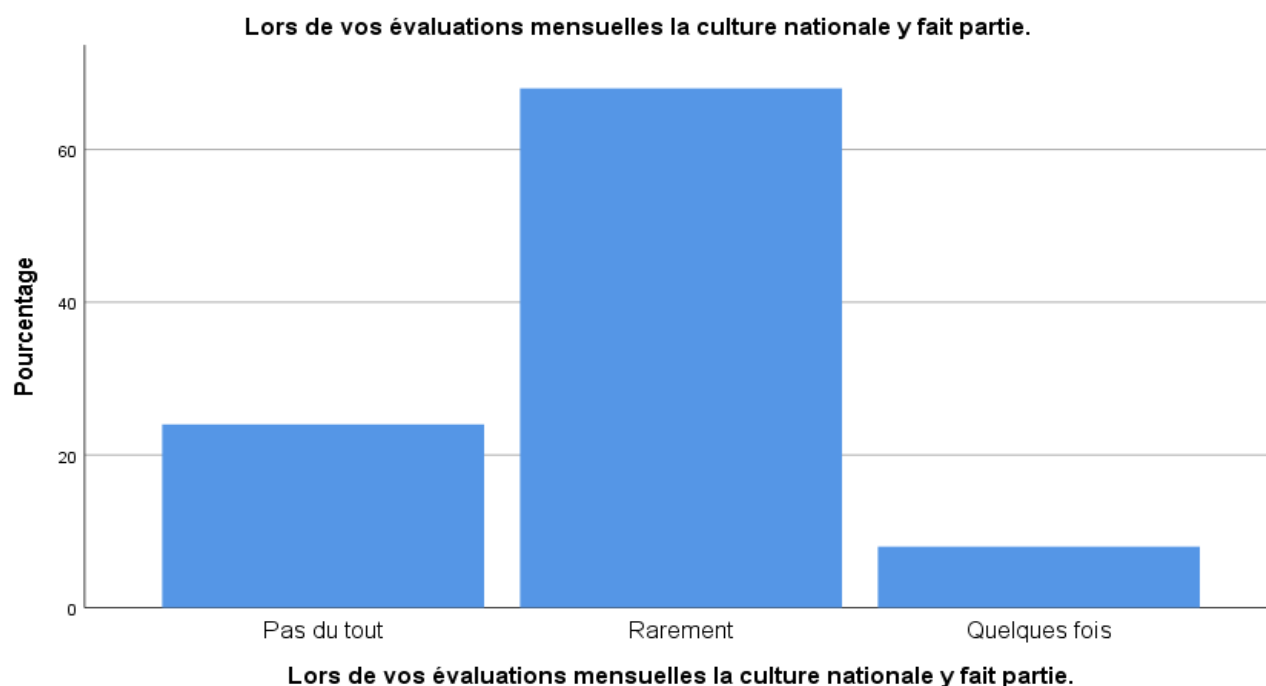
Votre enseignant vous demande souvent de traduire en votre langue maternelle certaines notions de culture nationale.

Graphique 47: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la traduction en leur langue maternelle, sur la demande de l'enseignant, de certaines notions de culture nationale.

Du tableau et du graphique ci-dessus il ressort que, 32,0 % d'élèves ne traduisent pas du tout, pour leurs camarades, certaines notions de culture nationale en leur langue maternelle. 28,0 % d'élèves le font rarement. 32,0 % d'apprenants font quelques fois des traductions de certaines notions de culture nationale en leur langue nationale, pour une compréhension optimale de leurs camarades non locuteurs de la langue locale et seulement 8,0 % de ceux-ci traduisent très souvent, pour leurs camarades, des notions de culture nationale en leur langue nationale. Nous relevons de cette enquête que la pédagogie inversée, indispensable pour cette discipline, est quelque peu prise à la légère.

Tableau 71 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fréquence des évaluations de la culture nationale.

| <i>Lors de vos évaluations mensuelles la culture nationale y fait partie.</i> | | | | | |
|---|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 192 | 24,0 | 24,0 | 24,0 |
| | Rarement | 544 | 68,0 | 68,0 | 92,0 |
| | Quelques fois | 64 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

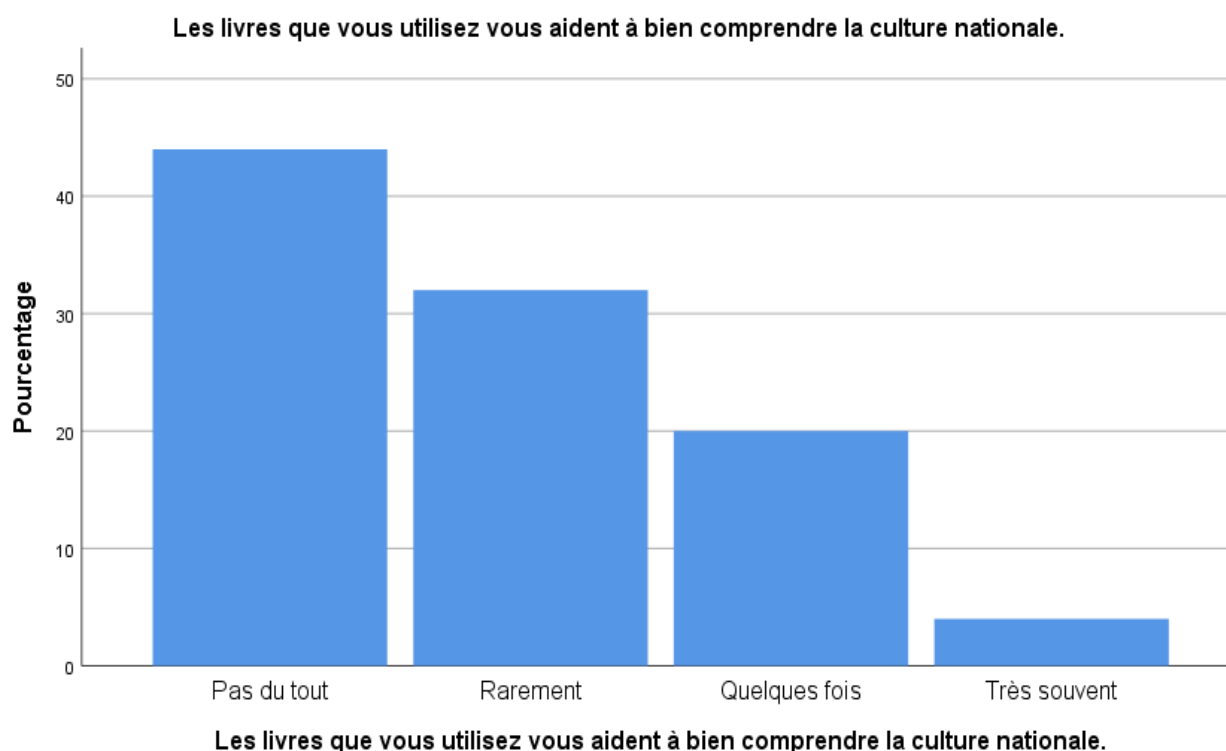


Graphique 48 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la fréquence des évaluations de la culture nationale.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que, 24,0 % d'élèves ne sont pas du tout évalués en culture nationale, lors des évaluations mensuelles. 68,0 % d'apprenants disent être rarement évalués en culture nationale lors des évaluations mensuelles et seulement 8,0 % de ceux-ci affirment être quelques fois évalués en culture nationale pendant des évaluations harmonisées. Il en ressort ici que les évaluations en culture nationale sont rares et donnent l'impression d'être facultatives.

Tableau 72 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la pertinence des contenus en rapport avec leur compréhension de la culture nationale.

| Les livres que vous utilisez vous aident à bien comprendre la culture nationale. | | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Pas du tout | 352 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | Rarement | 256 | 32,0 | 32,0 | 76,0 |
| | Quelques fois | 160 | 20,0 | 20,0 | 96,0 |
| | Très souvent | 32 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |



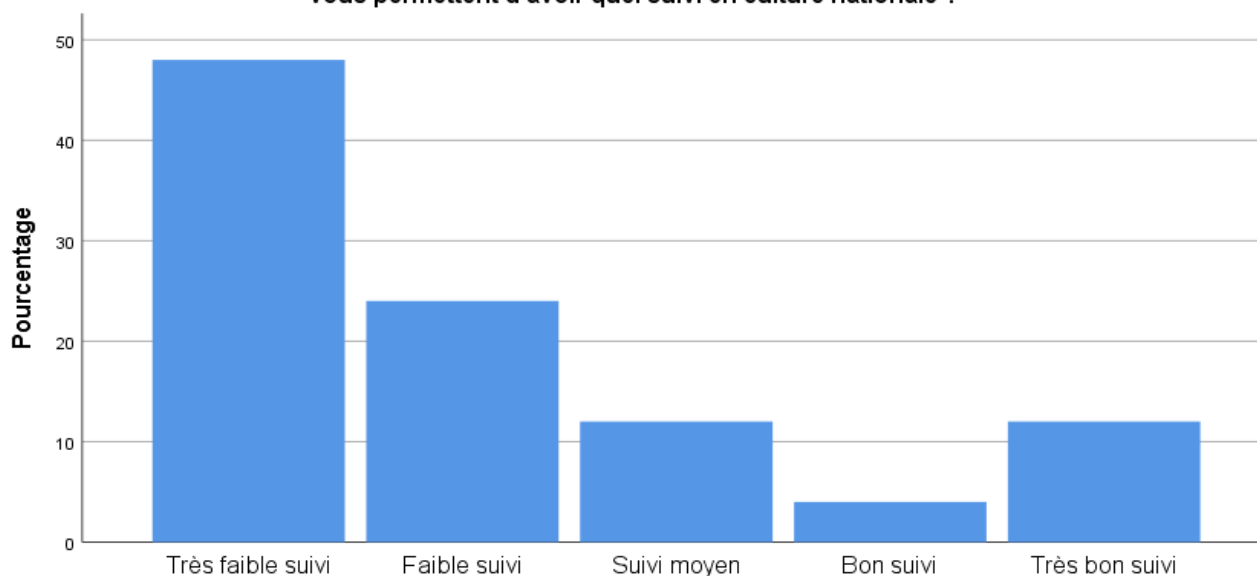
Graphique 49: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur la pertinence des contenus en rapport avec leur compréhension de la culture nationale.

Le tableau et le graphique ci-dessus révèlent que 44,0 % d'élèves utilisent des livres n'ayant aucun lien avec leurs contenus de cours en culture nationale. 32,0 % d'élèves disent trouver rarement des similitudes directes dans leurs livres utilisés lors des cours en cette discipline. 20,0 % d'apprenants affirment repérer quelques fois des éléments de cours dans leurs livres usuels et juste 4,0 % d'élèves disent avoir des livres bien adaptés à leurs leçons de culture nationale. Il ressort ici clairement qu'il n'y pas de livre officiel au programme en culture et langue nationale.

Tableau 73 : Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré de suivi en culture nationale.

| La manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maitre à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ? | | | | | |
|---|-------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Très faible suivi | 384 | 48,0 | 48,0 | 48,0 |
| | Faible suivi | 192 | 24,0 | 24,0 | 72,0 |
| | Suivi moyen | 96 | 12,0 | 12,0 | 84,0 |
| | Bon suivi | 32 | 4,0 | 4,0 | 88,0 |
| | Très bon suivi | 96 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | Total | 800 | 100,0 | 100,0 | |

La manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maitre à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ?



La manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maitre à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ?

Graphique 50: Répartition de l'échantillon en fonction de leur avis sur le degré de suivi en culture nationale.

Il se dégage de ce tableau ainsi que de ce graphique que : 48,0 % d'élèves estiment qu'il y a un très faible suivi à leur enracinement culturel, au vue de la manière dont leurs livres sont conçus et de la capacité de leurs enseignants, très souvent non locuteurs des langues nationales locales, à transmettre des valeurs culturelles ; 24,0 % d'apprenants disent que ce suivi est faible ; 12,0 % estiment qu'il est moyen ; d'autre part, 4,0 % d'élèves affirment qu'il y a un bon suivi à leur enracinement culturel et autre 12,0 % disent qu'il y a un très bon suivi.

VI.2. Traitement des données qualitatives

Cette seconde partie de la présentation des résultats concerne les interviews des personnalités ressources, trente (30) au total, des six comités de langues nationales de la région de l'Ouest Cameroun, comme indiqués dans le tableau ci-après.

Tableau 74 : présentation du nombre de répondants par comité de langue nationale

| Comités de langues nationales | “Medûmbà” dans le département du Ndé | “Ngomba a” dans le département du Bamoutos | “Yemba” dans le département de la Menoua | “Fèe-fèe” dans le département du Haut Nkam | “Shumum” dans le département du Noun | “Ghom’alah” dans les départements de la Mifi, du Koung-Khi et des hauts-plateaux |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|--|
| Nombre de répondants | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 |

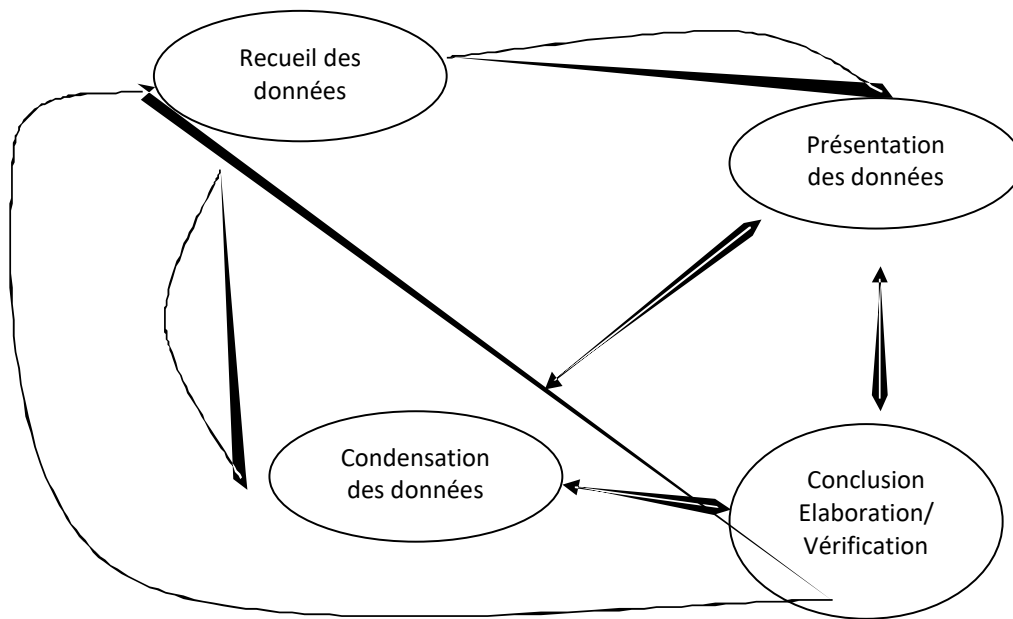
Source : Terrain

VI.2.1. Le protocole de traitement et d'analyse des données

Ce point expose la démarche d'analyse et d'interprétation des données qualitatives en vue d'en extraire le sens Usinier et al. (1993), et ainsi produire des informations permettant de répondre aux questions posées dans notre recherche.

Le traitement de données utilise un certain nombre d'outils méthodologiques et nécessite d'après Huberman et Miles (1991), une activité dynamique, continue et itérative, comme le suggère la figure suivante :

Figure 5 : Composantes de l'analyse des données : modèle interactif



Source: (Huberman et Miles, 1991 : 37)

Dans cette recherche, nous avons tenté de respecter ces différentes phases en gardant à l'esprit la nécessité d'effectuer des constants allers-retours « terrain-analyse » dans un souci de rigueur afin d'assurer la validité des résultats. Pour des besoins de clarté et de concision, nous abordons dans ce deuxième point les phases de « condensation » et de « présentation » des données. La phase d'« élaboration / vérification des conclusions » fera l'objet d'un troisième point (évaluation de la recherche).

Nous allons donc exposer dans les paragraphes qui suivent les méthodes et instruments de mesure que nous avons utilisés pour condenser et présenter les données recueillies.

VI.2.2. La condensation des données

D'après Huberman et Miles (1991), la condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions de notes de terrain. Il s'agit d'une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte que le chercheur puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier.

La condensation des données s'est opérée de manière continue durant tout notre travail sur le terrain. Ainsi, des fiches de synthèse correspondant aux entretiens de l'ensemble de nos contacts ont été tenues pendant le recueil des données ; puis, après celui-ci, les entretiens ont été traités principalement selon une analyse de contenu.

VI.2.3. Les fiches de synthèse d'entretiens

Pour chaque contact donné, nous avons établi une « fiche de synthèse d'entretien », ainsi que le préconisent Huberman et Miles (1991). Selon les auteurs, la fiche de synthèse d'entretien consiste à

résumer ou préciser un contact sur le terrain en une page recto simple comportant une série de questions. Il s'agit donc d'une façon rapide et pratique d'opérer une première condensation des données.

Nous avons rempli la fiche dès que les notes de terrain étaient revues ; précisément sur chaque fiche, nous avons tout d'abord noté les informations signalétiques collectées sur le comité de langue et culture (identification du site) ; ce qui correspond à la première partie de notre guide d'entretien. Puis, nous restituons le contenu de l'entretien, en synthétisant brièvement les informations fournies par les interviewés de chaque cas en fonction de la série de questions. Les données figurant sur la fiche d'entretien ont permis de récapituler les principaux thèmes, problèmes ou questions apparus durant la visite dont nous avons tenu compte pour les entretiens ultérieurs. Cette fiche a donc été particulièrement utile pour mémoriser les entretiens passés et préparer les futurs Igalens et Roussel (1998).

En procédant de la sorte, il s'agit aussi de se fixer des premières impressions et réflexions.

Ces fiches ont ainsi constitué des formes de microanalyses régulières ; elles nous ont permis de formaliser des résultats intermédiaires.

A la fin des interviews de chaque comité de langue et de culture, nous classions les fiches de synthèse de comité par comité afin de servir de support à l'analyse visant une comparabilité inter-cas ; lors du traitement des données, nous avons parfois complété ces fiches.

Toutes les fiches de synthèse d'entretien ont ensuite été subsumées par une analyse de contenu Igalens et Roussel (1998).

VI.2.4. L'analyse de contenu

Tous les entretiens que nous avons conduits ont été retranscrits littéralement. Chaque retranscription d'entretien a été analysée précisément pour mettre en évidence les représentations individuelles concernant le processus d'enculturation de la jeunesse par le système formel que constitue l'école. Pour analyser les données produites par le texte, nous avons eu recours à l'analyse de contenu, en nous basant sur les recommandations d'auteurs dans le domaine.

D'après Blanchet et Gotman (1992), l'analyse de contenu permet la simplification d'un texte dans le but de produire un effet d'intelligibilité, et d'accéder à une interprétation. Pour cela, les auteurs proposent trois phases principales : la catégorisation qui correspond à une analyse descriptive au cours de laquelle le chercheur code le texte en fonction des objectifs de l'étude, et aboutit à la classification et au dénombrement d'items de sens ; l'inférence qui consiste à une déduction logique, une explication de ce qui a poussé l'acteur à l'énoncé et l'interprétation pour aboutir à une signification de l'énumération synthétisée des caractéristiques d'un texte.

Parmi les différentes techniques existantes dont les principales sont l'analyse « entretien par entretien » et l'analyse « thématique », nous avons retenu une analyse thématique des données ; cette

technique nous semble davantage convenir à nos objectifs d'étude dans la mesure où elle permet de rendre plus facile la comparaison des différents entretiens.

VI.2.5. Une analyse thématique

L'analyse thématique est une des techniques d'analyse de contenu utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages permettant l'inférence de connaissances Bardin (2007).

L'analyse des données consiste à défaire en quelque sorte la singularité du discours, en découpant transversalement tout le corpus dont « l'unité d'analyse est le thème représentant un fragment de discours », Blanchet et Gotman (1992). Ce mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre. Ce principe de stabilité dans l'analyse apparaît fondamental dans la mise en œuvre de notre étude.

Les données produites ont été soumises à une analyse « verticale », puis « horizontale » afin de relever les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaissait d'un sujet à l'autre Ghiglione et Matalon (1978). Ce qui a permis de mettre en évidence des traits communs ou des différences entre entretiens.

En procédant de la sorte, cela permet de rendre compte essentiellement des dimensions transversales des cas, en cohérence avec la méthode des cas déployée ; c'est-à-dire de chercher une cohérence inter-entretiens qui nous est indispensable. La construction de notre grille thématique répond à cette logique.

VI.2.5.1. La construction d'une grille thématique

Blanchet et Gotman (1992) précisent que la grille d'analyse représente un outil explicatif, visant la production de résultats, à la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration, visant la production de données.

Pour construire une grille thématique, les auteurs dans ce domaine indiquent que dans un premier temps, il convient de procéder à une lecture « flottante » des entretiens pour chaque cas afin de laisser venir à soi des impressions, des orientations comme le recommande Bardin (2007). Il s'agit bien ici d'une lecture, et non d'une analyse de contenu ; cette lecture a pour but la prise de connaissance du corpus, Blanchet et Gotman (1992). Dans un deuxième temps, selon eux, le travail consiste en une lecture vigilante et répétée du document afin de recenser les thèmes liés à la recherche, à partir - comme le préconise Wacheux (1996) - des concepts mobilisés, de leur contextualisation sur le terrain et du sens donné par les acteurs à leurs actes.

De cette manière, les thèmes identifiés constituent une grille d'analyse stable de tous les entretiens.

L'analyse de contenu nous ayant permis de stabiliser le mode d'extraction du sens et de produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche, nous devons désormais structurer la présentation de nos résultats.

VI.2.6 La présentation des données

Examiner la situation étudiée implique en effet de structurer la présentation des données d'une manière qui rende intelligible le type de phénomène auquel on s'intéresse. Par présentation, Huberman et Miles (1991) entendent un format spatial qui présente de manière systématique des informations. Il s'agit donc d'un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions fondées, et d'agir en conséquence, de passer à l'action.

Ces formats ont pour avantage de pallier les problèmes posés par le mode traditionnel de présentation utilisé par les chercheurs qualitatifs : le texte narratif. Le seul texte narratif constitue en effet une forme de présentation reconnue peu puissante et extrêmement difficile à manier. D'après ces auteurs, l'utilisation de format de présentation est donc essentielle pour aboutir à « une analyse qualitative valable ». Dans ce cas, Huberman et Miles (1991) suggèrent de se doter de tableaux, matrices, graphiques ou diagrammes pour organiser l'information de façon méthodique et assurer une rigueur suffisante à l'analyse, notamment lorsque l'objectif est de réaliser une étude de cas multiples - ce qui est le cas pour la présente recherche -. La comparaison inter-cas impose en effet une standardisation des outils de telle sorte que l'on puisse juxtaposer les résultats.

Cependant, en adoptant une méthode qualitative, le chercheur dispose d'une « liberté créative » importante Wacheux (1996) ; c'est aussi à l'analyste qualitatif de « fabriquer à la main » sa propre présentation. Nous avons donc construit un outil qui nous est propre pour nous aider à mieux comprendre le processus d'enculturation de la jeunesse par le système formel que constitue l'école.

Tableau 75 : Présentation de données condensées

| Codes | Items | Suggestions | Conclusions |
|---------------------|--|--|--|
| <i>Introduction</i> | | | |
| I | <i>L'éducation dans nos écoles, dans le contexte de la mondialisation, assoit-elle prioritairement dans le mental de nos enfants, notre héritage culturel et scientifique, nos</i> | Le système éducatif actuellement opérationnel, mis sur pied par des puissances coloniales, avait pour objectif de transmettre aux apprenants des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiellement exogènes pour une assimilation culturelle à leur profit exclusif. Malgré des décennies de tentative de réforme, cette école ne prend pas suffisamment en compte la culture | Redéfinir un système éducatif tenant prioritairement en compte les spécificités endogènes, tout en définissant précisément le type |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <i>propres acquis techniques et technologiques, du développement de ceux-ci ?</i> | locale et les langues nationales, véhicules de notre héritage culturel et scientifique, ainsi que de nos acquis techniques et technologiques. | d'homme à former. |
| • Axe 1 : La culture nationale dans le village planétaire | | | |
| A1 | <i>A votre avis, y a-t-il une culture universelle? Des cultures à promouvoir et d'autres à bannir pour le bien être de notre planète ?</i> | Diverses cultures du globe peuvent converger en certaines valeurs (justice, politesse...). Toutefois, toute culture est une caractéristique d'un peuple et d'une aire géographique donnée. En effet, toute culture est une solution à un environnement spécifique. Tout peuple s'adapte mieux à son biotope, il serait important d'impulser tout développement à partir de noyaux culturels. | Promouvoir toutes les cultures, surtout en leurs valeurs positives. |
| A2 | <i>Malgré l'effort gigantesque d'éducation et de formation des hauts cadres depuis les indépendances, pourquoi nos jeunes sont toujours autant attirés par les métropoles ?</i> | Ceci est le résultat de la domination culturelle de la métropole. La profonde destruction du socle culturel local a dévié la jeunesse vers un eldorado miroité par l'occident. Notre école ne nous permet pas de résoudre nos problèmes locaux ; elle nous apprend plus les réalités d'ailleurs. Conséquemment nous nous sentons étrangers et inadaptés dans notre propre environnement. L'effort que fait le système éducatif est de déraciner l'apprenant de son socle culturel pour lui en présenter un substitue. L'école contribue ainsi à extraire psychologiquement l'enfant de son milieu naturel pour un mirage occidental. Cette aliénation est d'autant efficace du fait que, les modèles de réussite sociale présentée à la jeunesse sont des élites ayant remplacé l'administration coloniale. Ces élites étaient formées suivant l'idéologie occidentale (mode de pensée, cosmogonie, habitudes | -Transmettre par le système scolaire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être locaux et ancestraux. -Promouvoir les valeurs culturelles qui impulseront l'industrie et l'économie locales pourvoyeuses d'emplois pour les jeunes. -Enseigner dès l'école maternelle la langue maternelle qui charrie le vocabulaire environnemental, les savoirs locaux et le mode de vie locale. |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | | alimentaires et vestimentaires, la vision du monde...). Dès lors, cette élite s'est pérennisée, s'est reproduite et a ainsi perpétué la domination multiforme de la métropole. Nos jeunes sont également attirés par la métropole à cause du fort taux de chômage qui les accablent au sortir du système scolaire qui a totalement abandonné l'industrie locale pouvant être développée à partir de l'héritage technique, technologique, culturel et des petits métiers qu'exerçaient nos aïeux. | En effet, si à sa majorité l'enfant maîtrise son environnement immédiat mieux que d'autres, il n'aura aucune envie d'aller ailleurs, car son épanouissement est assuré sur place, plus encore, il aura peur d'aller affronter des environnements mal connus. |
| A3 | <i>Le Cameroun, Afrique en miniature, très riche en diverses ressources, abrite des populations les plus misérables de la planète ; pourquoi cette extrême pauvreté dans une mer de richesses économiques ? Comment estomper ce contraste ?</i> | La pauvreté ambiante est une conséquence du manque d'activités ; nous n'avons pas la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des structures pour transformer à notre profit, les éléments de la nature pourtant très pourvus. Du fait des accords de coopération coloniaux des années 1960, en grande partie, toujours en vigueur à ce jour, nos choix économiques, éducatifs, culturels... ne sont pas très souvent définis par nous. C'est ainsi que, malgré la présence d'un certain nombre d'ingénieurs formés ici, la tendance est toujours d'exporter à l'état brute nos ressources naturelles dont une transformation locale apporterait une plus-value et serait source d'emplois et de richesses. | -Restructurer le système éducatif pour qu'il s'adapte à la transformation de son milieu naturel. -Développer l'industrie locale et valoriser le savoir local. -Définir par nous-mêmes nos orientations culturelles, éducatives et économiques en fonction de nos besoins. |
| | <i>Qu'est-ce qui nous est arrivé pour que nous installions dans nos politiques de l'éducation et de la culture le refus</i> | La violence coloniale a été si brutale qu'elle a détruit systématiquement le substrat culturel endogène et la mémoire | -Endogéniser suffisamment le |

| | | | |
|------------------|---|--|--|
| <p>A4</p> | <p><i>systematique de nous-mêmes, l'ignorance de soi, que nous acceptons d'être ce grand vide à combler par le blanc venu d'ailleurs et qui vise des intérêts précis à défendre chez nous ? pour que nous défendions avec acharnement des causes indéfendables à notre propre détriment ? quelles solutions pouvez-vous envisager ?</i></p> | <p>historique de nos ancêtres. Cette brutalité a façonné une personnalité étrange du colonisé (le complexe du colonisé), qui consiste au reniement et même à l'ignorance de soi.</p> <p>A l'entame des indépendances, l'école mise en place était un facteur puissant d'acculturation, en ce sens qu'elle était essentiellement extravertie, nous rendant ignorant de nous-mêmes, de nos propres potentialités. Elle s'évertuait à substituer le vide créé par une alternative qui, presque toujours, va à l'avantage de la culture dominante.</p> | <p>système éducatif.</p> <p>-Initier la formation au nationalisme et à la citoyenneté.</p> <p>-Confier la formulation des finalités éducatives à des personnes ayant suffisamment pris conscience du degré de traumatisme culturel de l'impérialisme occidental.</p> |
|------------------|---|--|--|

• Axe 2 : Les rapports interculturels

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| <p>B1</p> | <p><i>L'hybridation culturelle peut-elle être source d'équilibre ?</i></p> | <p>L'hybridation culturelle est un atout. Elle est source de solution à choix multiple, car toutes les cultures ont des valeurs positives. Cette hybridation est source d'équilibre si elle s'éloigne de toute idée d'hégémonie.</p> | <p>-Promouvoir toutes les cultures.</p> <p>-Encourager le dialogue interculturel.</p> |
| <p>B2</p> | <p><i>A quelles conditions pouvons-nous tirer profit du dialogue des cultures ?</i></p> | <p>-Aller au rendez-vous du donné et du recevoir avec quelque chose de spécifique à soi.</p> <p>-Les diverses cultures se doivent respect mutuel se défaire de toute intention d'assimilation ou d'hégémonie.</p> | <p>-Encourager le dialogue interculturel.</p> |
| <p>B3</p> | <p><i>L'essentiel de nos structures (éducatives, religieuses, ...), des rapports sociaux et économiques sont</i></p> | <p>Prendre conscience de notre état d'aliénation culturelle.</p> <p>Etablir en quoi cette aliénation nous est préjudiciable ; ceci va constituer une motivation suffisante pour nous décider de sortir de ce marasme.</p> <p>Former une jeunesse qui est ancrée dans</p> | <p>Solliciter, former une élite politique qui maîtrise suffisamment notre</p> |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | <p><i>hérités de la colonisation.</i></p> <p><i>Comment se défaire de l'aliénation qui en découle ?</i></p> | <p>sa culture, toutefois ouverte au monde ; ceci nécessite une forte volonté politique, car le système néocolonial a encore une forte emprise dans notre politique éducative.</p> | <p>environnement afin qu'elle prenne à bras le corps nos problèmes.</p> |
| <p>B4</p> | <p><i>A votre avis, quels sont parmi les facteurs ci-après ceux qui contribueraient le plus au génocide interculturel ? (1) la violence de domination coloniale et impérialiste ; (2) les religions révélées ; (3) les langues étrangères ; (4) la conception, la philosophie, la recherche et même des rituels des cérémonies académiques issus des systèmes éducatifs occidentaux.</i></p> | <p>Tous ces éléments sont liés et contribuent à de degrés divers au génocide interculturel.</p> <p>La base du génocide interculturel est la religion. En effet, les religions révélées relèvent des dogmes et s'attaquent à ce que l'être humain a de plus cher : la spiritualité ; la relation avec Dieu. Ces religions se sont attaquées à nos coutumes, notre culture, notre conception du monde, vilipender nos ancêtres (lien avec la divinité) tout en sanctifiant les leurs. L'idéologie de ces religions, charriée par l'école a profondément dénaturé des âmes.</p> <p>Ensuite, s'est relayée la violence de domination coloniale et impérialiste. Les langues étrangères sont des véhicules de leurs cultures et civilisations. La chaîne s'achève par leur conception du monde, leur philosophie, la recherche, leurs rituels et leurs cérémonies académiques qui sont des méthodes de conditionnement, d'ancrage et d'entretien de leur culture ainsi installée.</p> <p>Tous ces facteurs se sont perpétués jusqu'aujourd'hui par le système éducatif qui est calqué sur le modèle occidental.</p> | <p>A ce stade d'aliénation culturelle, nous devons déconstruire cette idéologie dominatrice en entrant par leur porte de sortie ; éteindre le réflexe (le complexe du colonisé) en n'entretenant plus les outils de domination placés en nous. En effet, si dans notre système éducatif nous concevons, pensons et philosophons en nos langues maternelles et suivant nos réalités socio-culturelles, si en plus les rituels des cérémonies académiques épousent notre vision du monde, les schèmes de l'aliénation culturelles tomberont assez rapidement.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>B5</p> | <p><i>Comment réhabiliter la mémoire de soi-même (héritage intellectuel, scientifique et culturel) et devenir capable d'articuler sa propre pensée grâce au véhicule de sa langue maternelle ?</i></p> | <p>Pour redevenir nous-mêmes, nous devons réapprendre nos langues, car celles-ci sont des révélateurs de notre être profond.</p> <p>Revenir à nos cultures locales, revenir à notre identité culturelle et réapprendre notre histoire.</p> <p>Mettre sur pied et financer des structures de recherche sur des savoirs ancestraux et des savoir-faire locaux. De ce fait, nous penserons et philosopherons d'abord en nos langues, les langues étrangères n'étant plus que des vecteurs de communication.</p> | <p>Structurer et développer nos langues nationales dans des centres étatiques de recherche</p> |
| <p>• Axe 3 : la culture nationale, sentiment d'identité et de continuité</p> | | | |
| <p>C1</p> | <p><i>Par quelles modalités éducatives pouvons-nous transmettre efficacement et durablement nos valeurs culturelles, sources de d'amour de soi, de progrès et de prospérité ?</i></p> | <p>-Familiariser l'enfant, avant l'âge scolaire, à la langue maternelle, aux coutumes et à la culture locale.</p> <p>-L'école formelle en vigueur est un acquis de par sa structuration et les méthodes pédagogiques utilisées.</p> <p>Toutefois, il faut ajuster à ces acquis du matériel didactique et des programmes scolaires en fonction des réalités environnementales de l'apprenant.</p> <p>-Créer une passerelle entre l'école et la famille.</p> | <p>L'école doit être le prolongement de la famille et de la communauté.</p> |
| | <p><i>Quelles actions mène votre comité de</i></p> | <p>Les actions des comités de langues nationales visant la promotion, l'épanouissement et la pérennité des langues et cultures nationales sont entre autres :</p> <p>-l'enseignement des enfants à travers des séminaires de vacances ;</p> <p>-l'enseignement des adultes à travers des cours d'alphabétisation ;</p> <p>-les actions culturelles à travers des journées de langues maternelles ;</p> <p>-l'organisation des conférences pour des animations culturelles ;</p> | <p>Accorder un statut d'organisation d'utilité publique à</p> |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| C ₂ | <i>langue nationale pour la promotion, l'épanouissement et la pérennité de la culture nationale ?</i> | <p>-la production des manuels et du matériel didactique ;</p> <p>-la coopération avec d'autres organisations culturelles (APADER, ANACLAC, PROPELCA, SIL...) qui contribuent également à asseoir les langues et cultures nationales ;</p> <p>- le partenariat avec l'Université de Dschang qui leur envoie des étudiants stagiaires en langues et cultures nationales.</p> <p>Cependant, toutes ces actions sont très limités, en effet, tous ces comités de langues nationales ne reçoivent aucune subvention étatique, toutes leurs actions sont bénévoles.</p> | ces comités de langues nationales et leur octroyer une subvention conséquente. |
| C ₃ | <i>Elaborez-vous des manuels pédagogiques spécialisés aux enseignements des langues nationales ?</i> | <p>Les comités de langues nationales initient divers documents pouvant significativement contribuer au processus enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales. Il s'agit entre autres : des syllabaires ; des dictionnaires ; des chants et récits ; des contes ; des manuels d'expression orale ; des manuels de calcul...</p> <p>Cependant, par manque de ressources financières et de subvention, la quasi-totalité de ces œuvres est produite dans des conditions archaïques, et la diffusion n'est pas toujours assurée.</p> | Apporter aux comités de langues nationales des subventions communautaires et étatiques. |
| C ₄ | <i>Utilisez-vous systématiquement internet pour le travail scientifique, l'enseignement, la</i> | <p>Les comités de langues nationales s'arriment progressivement aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour effectuer leurs travaux scientifiques.</p> <p>Internet est utilisé, mais pas de manière systématique. De part et d'autre, certains travaux (dictionnaires, usage de la langue courante, expressions contextualisées, enseignements programmés...) pouvant</p> | Apporter aux comités de langues nationales des subventions |

| | | | |
|-------------------|---|--|---|
| | <i>vulgarisation et la communication en langues nationales ?</i> | être exploités par internet sont bénévolement produits, mais la coordination est mal faite par manque de ressources humaines et financières. Certains comités de langues nationales, en plus d'une adresse e-mail, possèdent des fora Facebook et des fora Whatsapp à travers lesquels ils interagissent avec beaucoup d'utilisateurs, qui sont pour la plupart, à l'étranger. | communautaires et étatiques. |
| C5 | <i>Procédez-vous à des formations programmées et accélérées d'enseignants en langues nationales ?</i> | les comités de langues nationales bénéficiaient du programme PROPELCA pour la formation programmée et accélérée des enseignants, de la vulgarisation et de la communication en langues nationales, mais à cause du manque de financement, ledit programme a été arrêté depuis une dizaine d'années. Actuellement, cette formation se fait de manière informelle à travers les recyclages des enseignants dans des séminaires et des journées pédagogiques. | Initier une politique nationale de promotion des langues et cultures nationales |
| Conclusion | | | |
| Co | <i>Comment relever le défi de la renaissance culturelle ?</i> | -Octroyer suffisamment de ressources humaines et financières à l'ANACLAC, aux comités de langues nationales et aux systèmes éducatifs. -Promouvoir la recherche dans le domaine des langues et cultures nationales. L'ANACLAC peut servir comme structure ressource pour l'introduction dans les programmes scolaires, les savoirs et les savoir-faire locaux en tenant compte des spécificités de nos différentes aires culturelles. | -Privilégier l'expertise locale dans l'initiation des programmes scolaires. -Valoriser les travaux de l'ANACLAC, financer ses recherches, la reconnaître d'utilité publique et lui accorder les moyens d'Etat. |

CHAPITRE VII: *Analyse, interprétation des résultats et suggestions*

CHAPITRE VII : ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

Une fois les résultats de notre investigation recueillis, nous devons les mettre en perspective en les reliant au problème étudié et à l'hypothèse formulée au départ : c'est l'étape de l'analyse des résultats. Cette étape franchie, il faut ensuite interpréter ces résultats, c'est-à-dire faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter nos résultats, c'est en fait énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par nos résultats. Ce chapitre n'a d'autres objectifs que de « faire parler » les résultats et d'en livrer leur sens dans le contexte des théories curriculaires et les modèles d'évaluation, de la théorie sociocognitive et de la théorie socioculturelle. Il accorde une attention sans égale à de nouvelles pistes de recherche suscitées par les résultats de l'étude.

VII.1. Analyse et interprétation des résultats

Le but de toute analyse consiste à mettre en évidence les informations qui sont pertinentes à la question de recherche posée, afin de vérifier les hypothèses formulées. Dans cette partie du travail, il sera question de rappeler les hypothèses de notre étude, les analyser à travers des techniques de la statistique inférentielle, puis procéder à leur interprétation qui consistera à faire une confrontation des résultats obtenus théoriquement.

VII.1.1. Analyse des résultats et Vérification des hypothèses

A cette phase quantitative de notre étude, nous-nous situons dans le paradigme explicatif et corrélationnel. L'outil utilisé, de ce fait, pour la vérification de nos hypothèses est le test du khi-carré. Le test du khi-carré ou khi-deux (X^2) permet d'apprécier le degré de corrélation, de dépendance entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Dans le cadre de cette étude, le processus de vérification pour chacune de nos hypothèses secondaires se fera en quatre(4) étapes.

La première étape s'articulera essentiellement sur la formulation des hypothèses statistiques, c'est-à-dire de l'hypothèse alternative(H_a) et de l'hypothèse nulle(H_0).

La deuxième étape consistera à la présentation du tableau des fréquences à partir desquelles on aboutit au khi-carré calculé(X^2_{cal}). Les effectifs influent directement sur la valeur du X^2 . En effet, lorsque les effectifs doublent, la valeur du khi-deux double également. Pour cette raison, on ne calcule jamais un X^2 avec les pourcentages, mais toujours avec des effectifs réels observés suivant la formule ci-après :

$$X^2_{cal} = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} \quad (f_o = \text{fréquence observée}; \quad f_e = \text{fréquence théorique})$$

Toutefois, chaque fois qu'une case du tableau croisé des variables a un effectif théorique (f_e) inférieur à 5, on procède à la correction de Yates, formulée ci-dessous, afin d'obtenir un résultat fiable du khi-carré lu (X_{lu}^2)

$$X^2 = \sum \frac{[(fo-fe)-0,5]^2}{fe}$$

La troisième étape consistera à présenter le tableau des tests statistiques qui, dans le cas du logiciel statistique utilisé (SPSS 15.1 : Statistical Package for the Social Sciences, version 15.1), ressort le khi-carré calculé (X_{cal}^2), le degré de liberté (ddl), la signification asymptotique (Sig. Asymptotique), la signification Monte Carlo (Sig. Monte Carlo), l'Intervalle de confiance à 5 %, la borne inférieure et la borne supérieure. Il s'agira dans cette même étape de déterminer le khi-carré lu (X_{lu}^2) et la force de la relation. La force de la relation est déterminée en calculant le coefficient de contingence ; C'est un coefficient (c) qui sert à montrer si le lien qui existe entre deux variables est significatif. On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif total (N). On considère que le coefficient de contingence comprise entre 0,5 et 1 est significatif.

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N + X_{cal}^2}}$$

Il est cependant important de remarquer que :

- Un khi-deux non significatif ne signifie surtout pas que les deux variables sont indépendantes.
- Le khi-deux donne la probabilité pour que la distribution observée soit liée au hasard. Il n'indique pas directement la force de la liaison. La force de la liaison peut se mesurer par le calcul du coefficient de contingence. La probabilité n'est pas un indicateur de cette force.

La quatrième étape sera celle de la décision sur la base de conditions suivantes :

On lit sur la table du X^2 la valeur correspondant au degré de liberté (ddl), au seuil de signification α (en général 5% pour les sciences sociales) c'est-à-dire avec un risque de 5 chances sur 100 de se tromper. Cette valeur est appelée le khi-deux lu (X_{lu}^2). Si le X_{cal}^2 est supérieur au X_{lu}^2 , nous pouvons conclure qu'il existe une liaison statistiquement significative entre les deux variables. Autrement dit :

- Si le X_{cal}^2 est inférieur au X_{lu}^2 , alors H_a est rejetée et H_0 est confirmée ; ceci revient à rejeter tout lien entre la variable dépendante et la variable indépendante.
- Si le X_{cal}^2 est supérieur au X_{lu}^2 , alors H_a est confirmée et H_0 est rejetée ; ceci revient à reconnaître l'existence significative du lien entre la variable dépendante et la variable indépendante.

VII.1.1.1. Vérification de l'hypothèse secondaire N°1

Cette hypothèse qui nous est inspirée par les théories curriculaires de **Kemmis(1988)** est formulée comme suit : « Le patrimoine culturel est insuffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants. »

- **Première étape** : formulation des hypothèses statistiques (hypothèse alternative(H_a) et hypothèse nulle(H_0)).
 - H_a : il existe un lien significatif entre le patrimoine culturel et l'enracinement culturel des apprenants.
 - H_0 : il n'existe pas un lien significatif entre le patrimoine culturel et l'enracinement culturel des apprenants.
- **Deuxième étape** : présentation du tableau des fréquences

Tableau 76 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°1

| <i>A votre avis, les leçons décrites aux tableaux ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ?</i> | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|---------|
| | Effectif observé (f_o) | N théorique (f_e) | Résidus |
| Très peu intégrés | 352 | 160,0 | 192,0 |
| Peu intégrés | 256 | 160,0 | 96,0 |
| Moyennement intégrés | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Bien intégrés | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Très bien intégrés | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Total | 800 | | |

- **Troisième étape** : présentation du tableau des tests statistiques, détermination du khi-carré lu(X^2_{lu} .) et le calcul du coefficient de contingence(c) qui détermine la force de la relation.
 - **La présentation du tableau des tests statistiques**

Tableau 77 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°1

| Tests statistiques | | | |
|---|-------------------------------|------------------|---|
| | | | A votre avis, les leçons décrites aux tableaux ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ? |
| Khi-carré | | | 460,800^a |
| Ddl | | | 4 |
| Sig. Asymptotique | | | ,000 |
| Sig. Monte Carlo | Sig. | | ,000 ^b |
| | Intervalle de confiance à 5 % | Borne inférieure | ,000 |
| | | Borne supérieure | ,004 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 160,0. | | | |
| b. Basée sur 800 tables échantillonnées avec valeur de départ 334431365. | | | |

- **Détermination du khi-carré lu(X_{lu}^2)**

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ et au degré de liberté (**ddl**) = 4, $X_{lu}^2 = 9,4877$.

- **Le calcul du coefficient de contingence(c)**

On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif total(N).

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N + X_{cal}^2}}. \text{ Pour } X_{cal}^2 = 460,800 \text{ et } N = 800, \text{ après calcul, } c = 0,6045$$

Remarque : la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante est significative car le coefficient de contingence (**c = 0,6045**) est compris entre 0,5 et 1.

• **Quatrième étape: décision**

Nous constatons que la valeur du $X_{cal}^2(460,800)$ est supérieure à la valeur du $X_{lu}^2(9,4877)$; conséquemment, **H_a** est confirmée et **H₀** rejetée. Autrement dit, il existe un lien significatif entre le patrimoine culturel et l'enracinement culturel des apprenants.

Conclusion:

Notre hypothèse secondaire est alors confirmée, à savoir : « *Le patrimoine culturel est insuffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants.* »

VII.1.1.2. Vérification de l'hypothèse secondaire N°2

Notre deuxième hypothèse secondaire s'intitule comme suit : « Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale entraînent inefficacement l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire. »

1. **Première étape :** formulation des hypothèses statistiques (hypothèse alternative(H_a) et hypothèse nulle(H_0)).
 - H_a : il existe un lien significatif entre les stratégies didactiques et les principes pédagogiques et l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.
 - H_0 : il n'existe pas un lien significatif entre les stratégies didactiques et les principes pédagogiques et l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.
2. **Deuxième étape :** présentation du tableau des fréquences

Tableau 78 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°2

| A quel degré votre maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ? | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|---------|
| | Effectif observé (f_o) | N théorique (f_e) | Résidus |
| Très peu appliqués | 320 | 160,0 | 160,0 |
| Peu appliqués | 256 | 160,0 | 96,0 |
| Moyennement appliqués | 96 | 160,0 | -64,0 |
| Bien appliqués | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Très bien appliqués | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Total | 800 | | |

3. **Troisième étape :** présentation du tableau des tests statistiques, détermination du khi-carré lu (X^2_{lu}) et le calcul du coefficient de contingence(c) qui détermine la force de la relation.
 - a. **La présentation du tableau des tests statistiques.**

Tableau 79 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°2

| Tests statistiques | | | |
|---|-------------------------------|--|------|
| | | A quel degré votre maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ? | |
| Khi-carré | | 358,400^a | |
| Ddl | | 4 | |
| Sig. Asymptotique | | ,000 | |
| Sig. Monte Carlo | Sig. | ,000 ^b | |
| | Intervalle de confiance à 5 % | Borne inférieure | ,000 |
| | | Borne supérieure | ,004 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 160,0. | | | |
| b. Basée sur 800 tables échantillonnées avec valeur de départ 624387341. | | | |

b. Détermination du khi-carré lu(X_{lu}^2 .)

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ et au degré de liberté (**ddl**) = 4, $X_{lu}^2 = 9,4877$.

c. Le calcul du coefficient de contingence(c)

On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif total(N).

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N + X_{cal}^2}}. \text{ Pour } X_{cal}^2 = 358,400 \text{ et } N = 800, \text{ après calcul, } c = 0,5562$$

Remarque : la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante est significative car le coefficient de contingence (**c = 0,5562**) est compris entre **0,5** et **1**.

4. Quatrième étape : décision

Nous constatons que la valeur du X_{cal}^2 (**358,400**) est supérieure à la valeur du X_{lu}^2 (**9,4877**) ; conséquemment, **H_a** est confirmée et **H₀** rejetée. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les stratégies didactiques et les principes pédagogiques et l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.

Conclusion :

Notre hypothèse secondaire est alors confirmée, à savoir : « *Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale entraînent inefficacement l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.* »

VII.1.1.3. Vérification de l'hypothèse secondaire N°3

Cette troisième hypothèse s'énonce de la manière suivante : « Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à enraciner les élèves de l'école primaire dans leur culture. »

- **Première étape :** formulation des hypothèses statistiques (hypothèse alternative (H_a) et hypothèse nulle (H_0)).
 - H_a : il existe un lien significatif entre les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.
 - H_0 : il n'existe pas un lien significatif entre les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.
- **Deuxième étape :** présentation du tableau des fréquences

Tableau 80 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°3

| <i>A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés aux tableaux ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ?</i> | | | |
|---|----------------------------|-----------------------|---------|
| | Effectif observé (f_o) | N théorique (f_e) | Résidus |
| Très peu utilisés | 352 | 160,0 | 192,0 |
| Peu utilisés | 224 | 160,0 | 64,0 |
| Moyennement utilisés | 128 | 160,0 | -32,0 |
| Bien Utilisés | 64 | 160,0 | -96,0 |
| Très Bien Utilisés | 32 | 160,0 | -128,0 |
| Total | 800 | | |

- **Troisième étape :** présentation du tableau des tests statistiques, détermination du khi-carré lu(X_{lu}^2) et le calcul du coefficient de contingence(c) qui détermine la force de la relation.

a- La présentation du tableau des tests statistiques

Tableau 81 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°3

| Tests statistiques | | | |
|---|-------------------------------|--|------|
| | | A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés aux tableaux ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ? | |
| Khi-carré | | 422,400^a | |
| Ddl | | 4 | |
| Sig. Asymptotique | | ,000 | |
| Sig. Monte Carlo | Sig. | ,000 ^b | |
| | Intervalle de confiance à 5 % | Borne inférieure | ,000 |
| | | Borne supérieure | ,004 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 160,0. | | | |
| b. Basée sur 800 tables échantillonnées avec valeur de départ 1502173562. | | | |

b- Détermination du khi-carré lu(X_{lu}^2 .)

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ et au degré de liberté (**ddl**) = 4, $X_{lu}^2 = 9,4877$.

c- Le calcul du coefficient de contingence(c)

On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif total(N).

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N+X_{cal}^2}}. \text{ Pour } X_{cal}^2 = 422,400 \text{ et } N = 800, \text{ après calcul, } c = 0,5878$$

Remarque : la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante est significative car le coefficient de contingence ($c = 0,5878$) est compris entre 0,5 et 1.

- Quatrième étape : décision

Nous constatons que la valeur du $X_{cal}^2(422,400)$ est supérieure à la valeur du $X_{lu}^2(9,4877)$; conséquemment, H_a est confirmée et H_0 rejetée. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.

Conclusion :

Notre hypothèse secondaire est alors confirmée, à savoir : « *Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture.* »

VII.1.1.4. Vérification de l'hypothèse secondaire N°4

Notre quatrième hypothèse est formulée comme suit : « Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale. »

- **Première étape :** formulation des hypothèses statistiques (hypothèse alternative (H_a) et hypothèse nulle (H_0)).
 - H_a : il existe un lien significatif entre les modalités de gestion du curriculum et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.
 - H_0 : il n'existe pas un lien significatif entre les modalités de gestion du curriculum et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.

- **Deuxième étape :** présentation du tableau des fréquences

Tableau 82 : fréquences des effectifs observés et des effectifs théoriques de l'hypothèse secondaire N°4

| <i>La manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maitre à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ?</i> | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|---------|
| | Effectif observé (f_o) | N théorique (f_e) | Résidus |
| Très faible suivi | 384 | 160,0 | 224,0 |
| Faible suivi | 192 | 160,0 | 32,0 |
| Suivi moyen | 96 | 160,0 | -64,0 |
| Bon suivi | 32 | 160,0 | -128,0 |
| Très bon suivi | 96 | 160,0 | -64,0 |
| Total | 800 | | |

- **Troisième étape :** présentation du tableau des tests statistiques, détermination du khi-carré (χ^2_{tu}) et le calcul du coefficient de contingence(c) qui détermine la force de la relation.

a. La présentation du tableau des tests statistiques

Tableau 83 : les tests statistiques de l'hypothèse secondaire N°4

| <i>Tests statistiques</i> | | | |
|---|-------------------------------|------------------|---|
| | | | La manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maître à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ? |
| Khi-carré | | | 473,600^a |
| Ddl | | | 4 |
| Sig. Asymptotique | | | ,000 |
| Sig. Monte Carlo | Sig. | | ,000 ^b |
| | Intervalle de confiance à 5 % | Borne inférieure | ,000 |
| | | Borne supérieure | ,004 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 160,0. | | | |
| b. Basée sur 800 tables échantillonnées avec valeur de départ 743671174. | | | |

b. Détermination du khi-carré lu (X_{lu}^2)

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ et au degré de liberté (**ddl**) = 4, $X_{lu}^2 = 9,4877$.

c. Le calcul du coefficient de contingence(c)

On l'obtient en trouvant la racine du rapport du X_{cal}^2 sur la somme de ce même X_{cal}^2 et l'effectif total(N).

$$c = \sqrt{\frac{X_{cal}^2}{N + X_{cal}^2}}. \text{ Pour } X_{cal}^2 = 473,600 \text{ et } N = 800, \text{ après calcul, } c = 0,6098$$

Remarque : la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante est significative car le coefficient de contingence (**c = 0,6098**) est compris entre **0,5** et **1**.

- Quatrième étape : décision

Nous constatons que la valeur du $X_{cal}^2(473,600)$ est supérieure à la valeur du $X_{lu}^2(9,4877)$; conséquemment, **H_a** est confirmée et **H₀** rejetée. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les modalités de gestion du curriculum et l'enracinement culturel des élèves de l'école primaire.

Conclusion :

Notre hypothèse secondaire est alors confirmée, à savoir : « *Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale.* »

Tableau 84 : Récapitulatif de vérification des hypothèses secondaires

| Hypothèse secondaire | X^2_{cal} | ddl | α | X^2_{lu} | Coefficient de contingence | Observation | Décision | Conclusion |
|----------------------|-------------|-----|----------|------------|----------------------------|------------------------|--|---------------------|
| HS ₁ | 460,800 | 4 | 0,05 | 9,4877 | 0,6045 | $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ | Nous acceptons H_a et rejetons H_0 | Hypothèse confirmée |
| HS ₂ | 358,400 | 4 | 0,05 | 9,4877 | 0,5562 | $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ | Nous acceptons H_a et rejetons H_0 | Hypothèse confirmée |
| HS ₃ | 422,400 | 4 | 0,05 | 9,4877 | 0,5878 | $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ | Nous acceptons H_a et rejetons H_0 | Hypothèse confirmée |
| HS ₄ | 473,600 | 4 | 0,05 | 9,4877 | 0,6098 | $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ | Nous acceptons H_a et rejetons H_0 | Hypothèse confirmée |

VII.1.2. Interprétation des résultats

Interpréter des résultats, c'est faire parler les données et les coefficients tirés de leur traitement. C'est mettre du sens dans les chiffres, donner des significations concrètes, opérationnelles (et rattachées au terrain particulier de la recherche) à tous les indices et ratios élaborés par le calcul statistique.

Dans cette partie, il sera question de présenter une lecture non plus statistique, mais théorique des résultats obtenus. Pour (Albarello, 2003 :165), cette étape de la recherche : «fournit son véritable sens à la recherche. Sans elle, celle-ci en resterait au simple stade de la présentation des résultats. Sans cette interprétation, la recherche resterait à un niveau descriptif ».

VII.1.2.1. Hypothèse secondaire N°1

L'hypothèse secondaire intitulée : « **Le patrimoine culturel est insuffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants.** » a été confirmée statistiquement à **60,45%**. Ainsi, on peut dire qu'il existe un lien fort entre **Le patrimoine culturel** et **l'enracinement culturel**.

Au regard de l'observation faite au **tableau 41** et au **graphique 18**, portant sur les avis des élèves à propos du degré d'intégration du patrimoine culturel et naturel en culture nationale (héritage naturel et

culturel, arts de spectacle, arts plastiques et services créatifs, audiovisuel, livres) , il ressort, de l'avis des enquêtés, que plus de 75,0 % du patrimoine culturel et naturel camerounais est très insuffisamment intégré aux programmes de l'école primaire.

Les programmes scolaires doivent être conçus en tenant compte des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique afin de former le type d'homme adéquat et opérationnel aux défis divers de la société. De ce fait, les écoles doivent être orientées par des politiques culturelles en tenant compte des individus, membres de communautés primaires et attachés à des traditions culturelles. C'est dans cette optique que plusieurs auteurs (**Grundy, 1987 ; Fourquin, 1996 ; Pacheco, 2001**) soutiennent que, le curriculum est le produit social, culturel et politique d'une société donnée.

Le patrimoine culturel se spécifie globalement en deux grandes entités qui sont : le patrimoine culturel matériel et le Patrimoine culturel immatériel. Le patrimoine culturel matériel est constitué d'objets, de bâtiments ainsi que les groupes de constructions et les sites dotés d'une valeur symbolique, historique, artistique, ethnologique, anthropologique, scientifique et sociale. Or, l'environnement social ou vie l'enfant est de plus en plus urbanisé dans le style occidental, même l'environnement scolaire qui accueille l'enfant est bâti sur un modèle qui ne rappelle en rien notre patrimoine culturel locale. Les classes ateliers et les classes promenades sont très rares ; ces classes particulières devraient imprégner l'élève de ses valeurs culturelles en lui faisant visiter régulièrement des sites dotés d'une valeur symbolique, historique, artistique, ethnologique, anthropologique, scientifique et sociale. Quant au Patrimoine culturel immatériel, qui pour l'**UNESCO (2003 b)** représente : « les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est récréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et de la créativité humaine ». Les langues nationales, facteurs essentiels de la transmission générationnelle du patrimoine culturel, sont mises en berne par le système éducatif, au profit des langues étrangères érigées en langues officielles. Pourtant, (**Kum'a Ndumbe 3, 2006**) réitère que : « Le français et l'anglais sont des langues européennes, sans aucun rapport avec la culture, la philosophie, les religions, la vision du monde ou le système de pensée propre aux peuples d'Afrique noire. Le français et l'anglais au Cameroun sont des langues d'importation, de domination, de contrôle policier à différents niveaux de la vie administrative et quotidienne des Camerounais. » Au Cameroun et en Afrique noire, ces langues ne sont pas des langues de dialogue et d'ouverture au monde, elles tendent à vider le Camerounais et le Noir africain de sa culture et de sa personnalité propres pour faire de lui un être glorifiant avec acharnement sa propre aliénation et ne jurant plus que par les bienfaits de ce qui vient d'ailleurs, de l'extérieur, surtout de l'Europe et des Etats-Unis d'Amérique.

Le contenu des enseignements et l'examen des leçons assimilées restent essentiellement importés, extravertis et étrangers à notre environnement, à notre culture et à nos prouesses scientifiques accumulées au fil des millénaires. Le processus d'apprentissage, en milieu scolaire, devrait significativement être influencé par les pratiques, les us et coutumes, les systèmes de représentation du milieu de vie de l'apprenant. A ce sujet, les thèses culturalistes de l'éducation sont éloquentes. Lesdites thèses stipulent que dans toute communauté, l'éducation est avant tout une transmission culturelle et par conséquent, on ne saurait parler de l'éducation en dehors de la culture (**Durkheim, 1922 ; Clause, 1968 ; Forquin, 1996 ; Mvesso, 1998 ; Ntebe, 2006...**) et que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (**Super et Harkness, 1986**).

VII.1.2.2. Hypothèse secondaire N°2

L'hypothèse secondaire intitulée : « **Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale entraînent inefficacement l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire** » a été confirmée statistiquement à **55,62%**. Ainsi, on peut dire qu'il existe un lien significatif entre **Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques** et **l'aliénation culturelle**.

Au regard de l'observation faite au **tableau 53** et au **graphique 30**, portant sur les avis des élèves à propos du degré d'application des stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale, il ressort que, **72,0 %** d'enquêtés jugent ces techniques et principes très peu ou peu appliqués. Cependant **16,0 %** d'enquêtés les jugent bien ou très bien appliqués.

Les fondements pédagogiques les plus à jour sont entre autres : la créativité, le raisonnement complexe, les apprentissages durables et la ténacité. Ces fondements sont les bases sur lesquelles sont assis les principes pédagogiques. Ces derniers sont les grandes intentions pédagogiques qui guident les enseignants dans leur choix de stratégies et de méthodes d'enseignement. Il s'agit de :

- Faire résoudre des problèmes, relever des défis ;
- Miser sur la collaboration ;
- Lier son cours à la réalité ;
- Créer une culture essai-erreur ;
- Connaître ses élèves et travailler ensemble ;
- Optimiser le temps d'apprentissage ;
- Développer les habiletés d'apprentissage des élèves.

L'Ecole est une institution qui sélectionne fortement des modes de conduite appropriés, valorise les adéquations et sanctionne les infractions. Le système des valeurs qu'elle véhicule fait partie d'une culture de communication à la fois émergente à travers les pratiques et structurant ces pratiques. On peut en effet concevoir que l'école propose, pour reprendre la terminologie de **Cole (1994)**, des schémas culturels comme médiateurs. Pour l'élève, la connaissance des règles du jeu et des préférences du professeur constitue une ressource précieuse l'aidant à accomplir dûment les tâches en classe. Pour le professeur, la connaissance des difficultés, des peurs et des motivations des élèves fonctionne comme un repère semblable. La source qui alimente ces connaissances est l'expérience communicative des deux parties, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution où elles se rencontrent. C'est en cela que réside la

nature socio-culturelle de nos activités en général, et des processus de médiation en particulier, qui ne peut être réduite à une interactivité abstraite.

L'enracinement du jeune dans sa culture exige un important engagement cognitif. En effet, pour réduire la dissonance cognitive (état de tension désagréable) due aux chocs des cultures, il faut une prise de conscience indispensable à la décentration et à l'acceptation des différences. Le milieu scolaire constitue un cadre idéal à l'atteinte de cet objectif car les apprenants perçoivent la classe comme plus coopérative et ressentent plus de support personnel de la part de l'enseignant et des pairs (**Mitchell et al., 2002**). La controverse qui résulte entre l'élève et l'enseignant favorise des stratégies de résolution de conflits constructives (valorisation des autres intervenants, recherche de solutions bénéfiques pour tous). De plus, la controverse améliore l'apprentissage, en stimulant une élaboration de haut niveau (**Smith et al., 1984**) et la compréhension de l'ensemble des positions (**Smith et al., 1981**). Ainsi, la controverse renforce la curiosité et cette dernière stimule la compréhension du contenu étudié (**Mitchell et al., 2002**).

L'environnement scolaire crée des conditions de contradiction, de débat, de tolérance et de cohésion sociale. Dans la condition dite de débat, la divergence et les critiques sont encouragées de manière à réduire la conformité. Cette dernière proposition s'inspire des travaux sur l'influence minoritaire (**Moscovici, 1980**) qui soulignent les effets positifs du conflit généré sur la pensée divergente (**Nemeth, 1986**) et la qualité des décisions de groupe. La possibilité de critiquer libérerait le discours et stimulerait des idées supplémentaires grâce à l'expression de points de vue opposés. Ceci permettrait l'émission d'idées additionnelles sans crainte qu'elles constituent une critique d'idées déjà émises. Ces conditions de brainstorming et de débats ont été comparées à un travail de groupe sans consigne particulière (condition contrôle). Les résultats de cette étude indiquent que seuls les groupes autorisés à utiliser la critique génèrent plus d'idées au total (lors de la discussion, et ensuite de manière individuelle) que les groupes sans consignes. Ainsi, les consignes favorisant les divergences entraînent plus d'idées que celles inhibant les divergences. Ce point n'est pas sans rappeler les travaux sur la pensée de groupe (« groupthink », **Janis, 1982**), qui suggèrent que l'introduction d'un contradicteur, l'avocat du diable, dans les discussions de groupe augmente la qualité des décisions prises par le groupe.

Dans l'approche piagétienne, le conflit joue un rôle non négligeable. Le mécanisme d'apprentissage dégagé par Piaget, Assimilation - Accommodation - Équilibration (**Piaget, 1975**) implique bien l'idée de conflit. L'assimilation rend compte du mécanisme dans lequel l'objet est intégré au schème correspondant ; le concept d'accommodation met en évidence le fait que la "résistance" de l'objet entraîne une adaptation du schème lui-même ; l'équilibration renvoie au mécanisme d'ajustement entre assimilation et accommodation. Le progrès cognitif est alors vu comme une suite de perturbations et de rééquilibrations. Le conflit entre un objet et le schème sollicité est donc ce qui suscite l'apprentissage et le développement cognitif.

La pensée préopératoire est caractérisée, selon Piaget, par l'égoïsme c.-à-d. non seulement l'ignorance d'autres points de vue que le sien, mais aussi l'ignorance de l'existence même de points de vue. Lorsque le dispositif crée une relation conflictuelle, il met en scène la nécessité de reconnaître

explicitement l'existence de points de vue et leurs différences. Le conflit sociocognitif est donc la source d'un déséquilibre, à la fois social et cognitif. L'apprentissage n'a pas lieu parce qu'il y a eu la construction commune d'une réponse mais parce le conflit ainsi caractérisé est l'occasion d'une décentration.

Les recherches sur le développement social de l'intelligence (**Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1996**) mettent l'accent sur le conflit sociocognitif comme mécanisme de la construction cognitive. Dans cette perspective, ces travaux ont pris appui sur les phases du développement cognitif proposées par **J. Piaget (1956)** et plus spécifiquement la mise en place de la pensée opératoire concrète. Les tâches piagésiennes (notamment les problèmes de coordination spatiale ou de conservation) ont souvent été utilisées pour étudier les conflits sociocognitifs dans la mesure où différentes solutions ou perspectives peuvent être proposées par les enfants en fonction de leur niveau cognitif ou de leur centration respective. À chaque stade de développement correspond une réponse déterminée (reposant sur une centration spécifique), ce qui permet d'évaluer les progrès cognitifs éventuels. Ainsi **G. Mugny, J.-C. Giroud et W. Doise (1978-1979, étude 2)** ont constaté que les interactions entre pairs conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel, lorsque celles-ci donnent lieu à des conflits sociocognitifs. De même, d'autres recherches ont souligné que les conflits sont plus bénéfiques lorsqu'ils prennent place au cours d'une interaction sociale réelle avec un partenaire que lorsqu'il s'agit seulement de conflit cognitif (**Ames & Murray, 1982**) ou de l'observation d'une interaction sociale (**Weinstein & Bearison, 1985**). En d'autres termes, la divergence cognitive (conflit de réponses) et à la fois le désaccord social (avec un partenaire) sont requis. Plusieurs recherches confirment le caractère bénéfique de ces conflits sociocognitifs, et ce dans différents contextes (**Doise & Mugny, 1997 ; Gilly, 1989 ; Levine, Resnick & Higgins, 1993**). Dans la mesure où chaque stade de développement correspond à des raisonnements particuliers, des enfants se trouvant à des stades de développement différents (niveaux opératoires différents) devraient émettre des réponses différentes. **G. Mugny et W. Doise (1978)** ont donc stimulé les conflits sociocognitifs en formant des duos composés d'enfants de niveaux opératoires différents. Cette étude a mis en évidence des progrès pour les enfants dont le niveau cognitif est plus bas, mais également pour ceux dont le niveau cognitif est un peu plus avancé (intermédiaire), lorsqu'ils confrontent activement leurs solutions. D'une part, lorsque les enfants plus avancés autorisent une négociation active, les enfants moins avancés progressent. D'autre part, les progrès réalisés par l'enfant dont le niveau est plus élevé suggèrent que les progrès induits par les conflits sociocognitifs ne relèvent pas de la simple imitation, mais d'une authentique restructuration cognitive.

Les recherches examinant les liens entre les interactions sociales et l'apprentissage ont permis d'identifier différents types de dynamiques interactives telles que le guidage, la tutelle, la coconstruction des connaissances, ou les confrontations de points de vue (**Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988 ; Buchs, Lehraus & Butera, 2006 ; Carton & Winnykamen, 2004 ; PerretClermont & Nicolet, 2001 ; Sorsana, 1999**). Parmi ces dynamiques interactives, cette étude se focalise sur les situations où des conflits de réponses prennent place entre les acteurs qui travaillent conjointement sur une tâche d'apprentissage, qui, pour le cas est l'acquisition et l'intériorisation des valeurs culturelles. *Comme les*

conflits entre pairs peuvent s'avérer particulièrement utiles pour permettre aux apprenants de réellement apprendre et progresser, il faut les utiliser comme instruments constructifs dans les pratiques pédagogiques. Prenant appui sur la conceptualisation piagétienne de l'apprentissage, on soutiendra que la situation de conflit sociocognitif provoque un déséquilibre. Et c'est en la restauration d'un nouvel équilibre que consiste l'apprentissage. Il y a lieu de « comprendre le développement cognitif comme une spirale de causalité où certains pré requis permettent à l'enfant de participer à des interactions plus complexes, assurant l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de nouvelles interactions structurantes. » (Doise et Mugny, 1981:173) En conséquence : « ...c'est seulement au moment même de l'initiation d'un nouvel instrument cognitif que le travail collectif peut être supérieur au travail individuel » (1981:174) Aussi les auteurs disent-ils faire leur la conception de Vygotsky : « un processus interpersonnel se transforme en un processus intra personnel » (Doise et Mugny, 1981:174). On voit bien alors la double détermination en spirale dont il s'agit : des instruments cognitifs et psychoaffectifs sont nécessaires pour tirer profit d'interactions sociales de ce type ; mais participer à des interactions sociales de ce type provoque tout autant le perfectionnement de compétences cognitives et psychoaffectives nouvelles, qui à leur tour permettront une contribution et une participation actives à de nouvelles interactions...

D'après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l'existence de réponses différentes. Deuxièmement, l'explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l'enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif organisé autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination inter individuelle serait ensuite intériorisée.

VII.1.2.3. Hypothèse secondaire N°3

L'hypothèse secondaire intitulée : « **Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture** » a été confirmée statistiquement à **58,78 %**. Ainsi, on peut dire qu'il existe un lien significatif entre **Les supports didactiques** et **l'enracinement culturel**.

Au regard de l'observation faite au **tableau 64** et au **graphique 41**, portant sur les avis des élèves sur le degré d'utilisation des supports didactiques en culture nationale, contribuant à leur ancrer dans leurs cultures, il ressort que, plus de **70,0 %** d'enseignants font rarement usage de matériels didactiques lors des situations didactiques enseignement/apprentissage en culture nationale.

L'« Outil didactique » est un terme générique désignant tout dispositif matériel accompagnant une situation d'enseignement-apprentissage. Il peut donc être question du cahier de l'élève comme de l'ordinateur, du manuel comme du tableau. Afin de le spécifier, nous distinguons l'outil didactique du « matériel » qui sert de support à l'aide didactique, comme l'est le tableau, le

vidéoprojecteur ou l'ordinateur. Il est donc question ici d'un objet physique qui facilite ou bien l'enseignement (carte projetée) ou bien l'apprentissage (grille de critères). Dans cette catégorie, nous devons encore différencier les outils didactiques dits « par attribution » de ceux dits « par intention » que nous retenons ici. Les outils didactiques par attribution concernent tout document non scolaire a priori mais étant choisi et utilisé par l'enseignant pour intégrer la situation didactique : des articles de presse, des médias sociaux et autres sites web, des livres documentaires, des œuvres littéraires ou cinématographiques conçues hors du champ éducatif pour un public pas forcément scolaire... Nous nommons ces outils particuliers, bien que très courants, des « matériaux ». **Ils servent de support aux activités, soit pour mobiliser l'attention et l'intérêt, soit pour mobiliser et exercer des opérations mentales.** Les outils didactiques « par intention » désignent quant à eux tout document conçu et réalisé pour un public scolaire et dans le cadre d'une **situation didactique d'enseignement-apprentissage**. Nous retrouvons là des objets connus, comme les manuels scolaires ou, pour l'Information Documentation, mais également, les fiches-élève construites par l'enseignant, proposées par un éditeur ou tirées du web pour guider l'activité.

Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale devant contribuer suffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture devraient provenir de leur environnement socioculturel immédiat. En effet, des études scientifiques (**Durkheim, 1922 ; Clause, 1968 ; Forquin, 1996 ; Mvesso, 1998 ; Ntebe, 2006...**) ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'environnement socioculturel des apprenants et leurs performances scolaires. En d'autres termes, le processus d'apprentissage, même en milieu scolaire, est significativement influencé par les pratiques, les us et coutumes, les systèmes de représentation du milieu de vie de l'apprenant. A ce sujet, les thèses culturalistes de l'éducation sont éloquentes. Lesdites thèses stipulent que dans toute communauté, l'éducation est avant tout une transmission culturelle et par conséquent, on ne saurait parler de l'éducation en dehors de la culture et que tout processus d'apprentissage porte inévitablement la marque de l'environnement socioculturel dans lequel il se déroule (**Super et Harkness, 1986**).

Vygotsky (1896-1934) est considéré comme le chantre du socioconstructivisme. Il a étudié le développement cognitif de l'enfant en insistant sur le rôle de la culture, des adultes et des pairs, bref de l'environnement social dans le développement de l'enfant. Selon Vygotsky cité par **Goupil et Lusignan (1993 :53)** : « l'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que l'enfant puiserait d'abord de son environnement social et elle se développe sous l'influence de l'histoire culturelle par l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants et les autres personnes de son environnement. » **Vygotsky (1985)** propose par là une conception radicalement constructiviste qui, loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, la comprend comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier. La façon dont a été abordée la notion de médiation sociale est symptomatique à cet égard. Cette notion renvoie en effet à l'idée que l'enfant/apprenant élabore ses compétences supérieures à travers l'interaction avec un expert (l'adulte, l'enseignant) qui l'aide à gérer sa tâche. Cette idée a été principalement appliquée, notamment sous le

terme d'étayage (introduit par **Wood, Bruner & Ross, (1976)** à la suite de Vygotsky), à l'aide offerte par le locuteur expert lorsque l'apprenant rencontre des problèmes de compréhension ou de production dus à des lacunes dans son répertoire lexical ou éventuellement grammatical. Vygotsky explique que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : la première manifestation apparaît à l'issue d'une activité collective avec le soutien de l'adulte ou du groupe, la seconde fois lors d'une activité individuelle ; et entre les deux moments, se constitue « la zone proximale de développement(ZPD) » c'est-à-dire la zone située entre « ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou des pairs. » Il montre à partir du langage, que le développement de l'individu va du social à l'individuel et non l'inverse. En définitive, les socioconstructivistes considèrent que « les fonctions supérieures (attention, mémoire, volonté, langage, pensée...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation interpersonnelle en processus intra personnelle », c'est dire que les fonctions supérieures sont socialement élaborées. Et comme le précise **Roux (2008)** : « dans l'approche socioconstructiviste, on considère que les variables sociales sont consubstantielles aux processus d'apprentissage. » La dimension socio-historique/socio-culturelle propose un prolongement intéressant des idées Vygotskienne en formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel. Ce développement représente un intérêt évident pour une approche interactionniste de l'acquisition qui ne veut ni se confiner à une interactivité abstraite ni se réduire à un déterminisme contextuel. Il offre un modèle théorique fort pour penser la variabilité des processus discursifs et la variabilité des compétences en tenant compte de la nature émergente et contingente des activités discursives et des processus cognitifs (par rapport à des contextes socio-culturels, des cadres institutionnels et des expériences communicatives des acteurs).

C'est au sein des domaines adjacents à la recherche acquisitionniste, et notamment en psychologie développementale, que se forge, sous l'influence de Vygotsky, de ses collègues (**Leontiev, 1981**) et successeurs (**Luria, 1976**), une approche de la cognition qui déstabilise foncièrement la séparation entre le plan individuel et le plan social pour les comprendre comme des éléments mutuellement constitutifs. On lui attribue couramment l'étiquette d'approche 'socioculturelle' (**Cole, 1994 ; Resnick, Levine & Teasley, 1991 ; Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1991a et b**). Deux postulats de base sont au cœur de cette approche : la nature située de la cognition et la primauté de l'activité en tant qu'activité socio-culturelle. Le premier postulat renvoie au fait que les processus mentaux se façonnent à travers les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils sont mis en œuvre. La cognition peut être comprise comme située en deux sens : d'une part, elle peut être considérée comme enracinée dans l'interaction sociale (**Rogoff, 1990**) ; d'autre part, elle peut être comprise comme étant ancrée dans des contextes institutionnels et culturels plus larges (**Cole, 1994 et 1995 ; Wertsch, 1991a et b**). L'approche socio-culturelle cherche à réunir ces deux aspects dans un modèle cohérent : « Le fonctionnement mental humain est intrinsèquement situé dans des contextes sociaux interactionnels, culturels, institutionnels et historiques» (**Wertsch, 1991a : 86**). Suivant cette conception de la cognition, l'approche socio-culturelle

se propose d'explorer le rapport entre les processus mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux, contingents par rapport à des institutions et des valeurs socio-culturelles (**Wertsch, 1985**).

L'idée que les processus et les activités sont doublement situés, dans le présent et dans le passé, comme héritage et accomplissement à la fois, a certes été déjà discutée dans le cadre des sciences sociales. Force est toutefois de constater qu'au sein de la recherche empirique chacune de ces deux dimensions tend à être étudiée de façon isolée. Or, l'impact des institutions sociales sur l'individu et sur ses processus mentaux constitue également un domaine où l'approfondissement des conceptions Vygotskienne est des plus urgents. Vygotsky souligne en effet que les systèmes sémiotiques qui servent de support aux processus interactifs/interpsychiques (à la médiation sociale, donc) sont eux-mêmes les produits d'un développement socio-culturel. Comme le formule **Wertsch (1991a : 96)**, « dans l'approche Vygotskienne, la situation socioculturelle inhérente aux moyens médiateurs utilisés dans le fonctionnement mental de l'individu est intrinsèquement lié au cadre socioculturel ».

Comprise ainsi, la médiation sociale apparaît comme une des activités par lesquelles les interlocuteurs accomplissent de façon collaborative leurs contextes d'apprentissage. Cette définition est parfaitement cohérente avec l'idée de Vygotsky selon laquelle des locuteurs sont des agents actifs contrôlant leur environnement, un environnement qui est structuré par leurs activités locales. Tenir compte des dimensions socio-institutionnelles des processus de médiation nous amène en même temps à reconnaître que la médiation en tant qu'accomplissement local est un processus situé socio historiquement. L'intervention de l'autre n'est pas une simple réponse à un stimulus (par exemple à une demande d'aide) fourni par l'interlocuteur apprenant, mais fait partie des activités socialement ou institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non. La pertinence des activités proposées par l'adulte est déterminée par les normes et les valeurs du milieu socio-culturel qu'il représente (**Lantolf & Appel, 1994 : 10**).

Le constat que des façons de faire distinctes se développent, chez des sujets d'un même groupe, selon des contextes institutionnels différents montre que ces contextes, tels que perçus et vécus par les acteurs, ont un effet structurant sur les micro-cultures d'activité et de traitement cognitif qui s'y déroulent. Cela n'est évidemment qu'un côté de la médaille. L'autre est, comme nous l'avons souligné plus haut, que les pratiques culturelles elles-mêmes consolident, transforment ou déconstruisent les cadres socio-culturels dans lesquels elles se déploient. Comme le dit **Cole (1995 : 201)** : « les individus et les systèmes socioculturels sont des agents actifs » – les deux sont inévitablement en constante interaction

VII.1.2.4. Hypothèse secondaire N°4

L'hypothèse secondaire intitulée : « **Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale.** » a été confirmée statistiquement à **60,98%**. Ainsi, on peut dire qu'il existe un lien fort entre **Les modalités de gestion du curriculum** et **l'enracinement culturel**.

Au regard de l'observation faite au **tableau 73** et au **graphique 50**, portant sur les avis des élèves sur le degré de suivi en culture nationale. Il ressort que, **48,0 %** d'élèves estiment qu'il y a un très faible

suivi à leur enracinement culturel, au vue de la manière dont leurs livres sont conçus et de la capacité de leurs enseignants, très souvent non locuteurs des langues nationales locales, à transmettre des valeurs culturelles ; **24,0 %** d'apprenants disent que ce suivi est faible ; **12,0 %** estiment qu'il est moyen ; d'autre part, **4,0 %** d'élèves affirment qu'il y a un bon suivi à leur enracinement culturel et autres **12,0 %** disent qu'il y a un très bon suivi.

La mise en œuvre du curriculum fait référence au processus permettant de le rendre opérationnel dans plusieurs ou toutes les écoles. La mise en œuvre peut impliquer des changements pour les enseignants quant à leurs pratiques et la compréhension de leur rôle. Certains modèles de mise en œuvre permettent et encouragent la diversité des pratiques selon lesquelles, les écoles et les enseignants adaptent individuellement le curriculum en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves.

L'Adaptation du curriculum au contexte local est un défi et une opportunité. En effet, La pertinence du contenu du curriculum est une dimension cruciale pour une éducation de qualité. La promotion de curricula adaptés aux contextes locaux est une manière d'encourager cette pertinence dans différentes conditions politiques, culturelles et socio-économiques. Cet élément est important dans le cadre de la décentralisation de l'éducation, de la gouvernance et de la gestion.

L'adaptation du curriculum au contexte local peut enrichir l'enseignement en le rendant plus pertinent et porteur de sens. Cette adaptation contribue aussi à la formulation de politiques publiques et à l'élaboration de normes pour une réforme curriculaire ayant un impact sur les compétences et les connaissances des enseignants. Cette localisation implique l'utilisation de matériel d'enseignement local, à la fois comme sujet et objet de l'instruction. Ceci implique également de considérer la culture locale comme faisant partie intégrante du curriculum.

La supervision et l'inspection ont un important rôle à jouer dans le suivi du curriculum. De nombreuses activités peuvent être conduites en vue d'évaluer le curriculum de l'école. Les niveaux du curriculum formel sont caractérisés par la structure formellement adoptée de ce qui devrait être enseigné. Le processus de vérification implique de : i) s'assurer que le document écrit existe, ii) vérifier que chaque enseignant a une copie du plan ; et iii) vérifier que le document est opérationnel (c'est à dire qu'il présente la portée et la séquence des objectifs ou des contenus et qu'il fait explicitement référence aux objectifs contenus dans les manuels scolaires, dans les matériels additionnels, dans les scénarii d'apprentissage, dans les fiches de travail, dans les projets etc., pour chaque objectif, ainsi que les éléments qui devraient être évalués pour chaque objectif).

Avant d'y préparer les élèves à s'enraciner dans leurs cultures comme les y invitent les textes proposant les réformes, les enseignants doivent s'y préparer eux-mêmes. Dans de nombreux contextes, le développement professionnel des enseignants se divise en trois phases :

- formation préparatoire ou initiale, avant d'enseigner dans les écoles ;
- induction, pendant les premières années d'enseignement, souvent les trois premières années ; et
- formation continue qui se déroule tout au long d'une carrière d'enseignement.

Pour être plus efficace, chacune de ces trois phases de développement devrait être ajustée par rapport aux autres, s'appuyant sur les leçons de la phase précédente et l'expérience professionnelle de l'enseignant. Les communautés d'apprentissage professionnelles, telles que les associations professionnelles, offrent des opportunités de soutien mutuel et d'encadrement.

De même, le renforcement des capacités devrait être un processus continu et non pas une formation unique. Les enseignants doivent mettre à jour leurs connaissances et compétences au fur et à mesure que les curricula et les technologies changent. Le développement professionnel des enseignants doit être accompagné d'un développement organisationnel au niveau des écoles, des centres de formation et des universités. Le renforcement des capacités a, depuis peu, tendance à mettre l'accent sur la formation centrée sur l'école, utilisant l'école ou la classe comme lieu de développement professionnel.

Afin d'améliorer la qualité de l'éducation, renforcer le curriculum ne suffit pas. En revanche, agir à la fois sur l'amélioration du curriculum et le développement professionnel des enseignants contribuera efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour y parvenir, des politiques mettant en avant le développement professionnel à long terme des enseignants paraissent nécessaires. Considérer les enseignants comme des sujets actifs de leur développement a permis de réorienter les objectifs des programmes de formation continue et de les focaliser vers la mise en œuvre de stratégies facilitant la construction de la connaissance pratique des enseignants et de leurs compétences à travers la systématisation, la documentation et l'échange de leurs expériences d'enseignement et de leurs meilleures pratiques.

VII.2. suggestions

Au terme de notre étude, fort des résultats obtenus, nous suggérons ci-après quelques pistes de solutions pouvant contribuer à enraciner la jeunesse camerounaise dans sa culture ancestrale :

- adopter pour chacune de nos quatre aires culturelles (Soudano-sahélienne ; Grassfield ; Fang-Béti ; Sawa.), une langue nationale et l'introduire comme langue medium d'enseignement dans le système éducatif ;
- Mettre sur pied et financer des structures de recherche sur des savoirs ancestraux, le développement de nos langues nationales et des savoir-faire locaux. De ce fait, nous penserons et philosopherons d'abord en nos langues, les langues étrangères n'étant plus que des vecteurs de communication.
- Accorder un statut d'organisation d'utilité publique aux comités de langues nationales, à l'ANACLAC et leur octroyer suffisamment de ressources humaines et financières. L'ANACLAC peut servir comme structure ressource pour l'introduction dans les programmes scolaires, les savoirs et les savoir-faire locaux en tenant compte des spécificités de nos différentes aires culturelles.

-Transmettre par le système scolaire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être locaux et ancestraux en Promouvant les valeurs culturelles qui impulseront l'industrie et l'économie locales pourvoyeuses d'emplois pour les jeunes.

- Définir par une expertise locale nos orientations culturelles, éducatives et économiques en fonction de nos besoins. En effet, la formulation des finalités éducatives doit suffisamment prendre en compte le degré du traumatisme culturel subi de l'impérialisme occidental.

- Familiariser l'enfant, avant l'âge scolaire, à la langue maternelle, aux coutumes et à la culture locale. Créer une passerelle entre l'école et la famille ; l'école doit être le prolongement de la famille et de la communauté.

- adopter à l'école maternelle des enseignements exclusivement en langues nationales et introduire progressivement les langues officielles à l'école primaire aux proportions de 30%, 40% et 50% respectivement au niveau 1 (SIL et CP), au niveau 2 (CE1 et CE2) et au niveau 3 (CM1 et CM2). Que les évaluations et la certification aient un coefficient assez important pour encourager les élèves à s'y atteler avec beaucoup de sérieux à leurs cultures et langues nationales ;

- Initier la formation au nationalisme et à la citoyenneté ;

- Initier la formation programmée et accélérée d'enseignants de langues camerounaises ;

- Elaborer des manuels pédagogiques spécialisés adaptés aux enseignements des langues camerounaises à la maternelle et au primaire ;

- Initier l'utilisation systématique de l'Internet pour le travail scientifique, d'enseignement, de vulgarisation et de communication en langues camerounaises ;

- Les étudiants des Ecoles Normales d'Instituteurs, et même des Ecoles Normales Supérieures, intégreront obligatoirement dans leur cursus des unités de valeurs de langues et littératures en langues camerounaises. Le but serait d'aider ces étudiants à lire, écrire et maîtriser au moins une langue camerounaise medium d'enseignement, à découvrir la littérature en langue camerounaise, même si celle-ci n'est pas nécessairement la langue locale de l'étudiant.

Ces mesures engendreront de nouveaux emplois comme traducteurs, enseignants de langues camerounaises pour le primaire, les lycées et collèges et pour les universités. Des spécialisations dans ces langues se feront en médecine, pharmacie, physique, chimie, droit, économie, informatique, etc. Des journaux, des revues, des livres seront édités par de nouvelles maisons d'éditions spécialisées dans les langues camerounaises. A la radio, à la télévision et dans la presse, un besoin croissant de locuteurs et de présentateurs d'émissions en langues camerounaises se fera sentir et créera des emplois.

Il faudra expliquer, instruire l'opinion publique, les responsables politiques, administratifs et universitaires, les instituteurs, les professeurs et étudiants, pour que la structure de domination mentale

dans tout le système éducatif chez nous soit mise à nue et que la mise en sous-développement par la logique de ces écoles, lycées et universités soit révélée.

Il faudra un courage politique aux décideurs politiques pour orienter le système éducatif camerounais dans cette nouvelle direction qui pourrait sauver la nation de la désintégration avancée des valeurs et des repères, ainsi que de la dégringolade politique et économique.

Nous proposons dans le tableau ci-dessous quelques thèmes et notions pouvant être exploités dans tout le cycle primaire en langues et cultures nationales.

Tableau 85 : Quelques thèmes et notions en langues et cultures nationales à l'école primaire

| THEMES | NOTIONS | SIL | CP | CE 1 | CE 2 | CM1 | CM 2 |
|---------------------------|---|--------------------------------|----|------|------|-----|------|
| La famille et ses membres | Nommer les membres qui composent la famille nucléaire dans de courtes phrases | ✓ | ✓ | | | | |
| | Décrire les rôles des membres d'une famille | ✓ | | | | | |
| | Former des syllabes et des mots relatifs à la famille et comportant des lettres-sons simples de l'AGLC | | ✓ | | | | |
| | Présenter sa généalogie | | ✓ | | | | |
| | Identifier des lettres-sons complexes de l'AGLC en rapport avec les membres de la famille nucléaire | | | ✓ | | | |
| | Remplacer les syllabes dans les mots/ajouter les syllabes (substitution, complétion, déplacement) | | | ✓ | | | |
| | Produire les syllabes et des mots en rapport avec la famille et ses membres comportant des lettres-sons complexes de l'AGLC en rapport avec les membres de la famille élargie | | | | ✓ | | |
| | Les phénomènes naturels | Nommer les phénomènes naturels | | | | | ✓ |

| | | | | | | | |
|-----------------|---|--|--|--|--|---|---|
| physiques | Former des phrases en utilisant le vocabulaire approprié aux phénomènes naturels (pluies, vents, marée, séisme, etc.) | | | | | ✓ | |
| | Lier les phénomènes naturels aux activités culturelles de son village | | | | | ✓ | |
| | Dire les expressions relatives à certains phénomènes naturels | | | | | | ✓ |
| | Dire un proverbe en relation avec les phénomènes naturels et l'expliquer | | | | | | ✓ |
| La vie végétale | Nommer des arbres fruitiers et des plantes comestibles | | | | | ✓ | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire la vie des plantes | | | | | ✓ | |
| | Déterminer la portée de certaines plantes | | | | | ✓ | |
| | Former des phrases en rapport avec la vie des plantes | | | | | | ✓ |
| | Dire des proverbes en rapport avec la plante | | | | | | ✓ |
| | Mettre en scène l'utilisation des plantes qui ont une signification culturelle | | | | | | ✓ |
| La vie animale | Nommer des animaux domestiques et des animaux sauvages | | | | | ✓ | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire la vie des animaux domestiques | | | | | ✓ | |
| | Dire des contes mettant en scène des animaux | | | | | ✓ | |
| | Dire des contes mettant en scène des animaux | | | | | | ✓ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Dire un proverbe en relation avec les animaux | | | | | ✓ | |
| | Mettre en scène l'utilisation des animaux qui ont une signification culturelle | | | | | | ✓ |
| La vie à la maison | Dire les formules de politesse selon les moments de la journée et les circonstances | ✓ | ✓ | | | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire les principales activités de la maison | ✓ | ✓ | | | | |
| La maison et les objets familiers à la maison | Dans un texte correct et cohérent d'au moins trois phrases décrire : ❖ Les types de maison dans ta communauté ❖ Les différentes parties de la maison ❖ Les matériaux utilisés pour la construire | | | ✓ | | | |
| | Dans un texte correct et cohérent d'au moins cinq (05) phrases comparer les différentes parties de la maison ainsi que leurs usages | | | | ✓ | | |
| Les objets domestiques familiers | Utiliser le vocabulaire approprié pour nommer : les meubles d'une maison, les ustensiles de cuisine | ✓ | ✓ | | | | |
| | Identifier les lettres-sons simples (voyelles et consonnes de l'AGLC) | ✓ | ✓ | | | | |
| L'habitat | Nommer les différentes parties d'une maison d'habitation | ✓ | ✓ | | | | |
| | Nommer les différents types | ✓ | ✓ | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|--|--|--|--|
| | d'habitation au village et en ville | | | | | | |
| L'eau | Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire les activités menées autour de l'eau, au village et en ville (boire de l'eau, donner de l'eau, puiser de l'eau, laver des objets avec de l'eau etc.) | ✓ | | | | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour expliquer l'utilité de l'eau au village et en ville | | ✓ | | | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire les activités en lien avec l'eau (nager, naviguer, etc.) | | ✓ | | | | |
| La pollution | Nommer son village, le village de sa mère, d ses grands-parents | ✓ | | | | | |
| | Dire les différentes manières de nommer le village dans sa langue | ✓ | | | | | |
| | Identifier les causes de la pollution au village et en ville (air, eau, ordures, etc.) | ✓ | | | | | |
| | Nommer son village, le village de sa mère, d ses grands-parents | | ✓ | | | | |
| | Dire les différentes manières de nommer le village dans sa langue | | ✓ | | | | |
| | Identifier les causes de la pollution au village et en ville (air, eau, ordures, etc.) | | ✓ | | | | |
| | Expliquer comment lutter contre la pollution. | | ✓ | | | | |
| | Donner le nom de celui qui est | ✓ | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|---|--|--|
| Le village et ses traditions | à la tête du village | | | | | | |
| | Identifier les jeux traditionnels pratiqués dans la communauté | ✓ | | | | | |
| | Nommer quelques éléments de sa culture ethnique (son ethnie, sa tribu, son clan, mets traditionnels, etc.) | ✓ | | | | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour désigner un village | | ✓ | | | | |
| | Dire le nom de son village, du village de sa maman | | ✓ | | | | |
| | Décrire son village | | ✓ | | | | |
| | Expliquer son nom et le nom du village | | ✓ | | | | |
| | Décrire le rôle de celui qui est à la tête du village | | ✓ | | | | |
| | Décrire les procédures des jeux et leurs règles | | ✓ | | | | |
| | En utilisant convenablement les tons simples : <ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliser le vocabulaire approprié pour dire les formules de salutation et de politesse et scénariser ❖ Exprimer un besoin ou solliciter un service dans sa communauté ❖ Distinguer les jeux traditionnels des jeux modernes ❖ Nommer les rites pratiqués au village | | | ✓ | | | |
| | Analyser les formules de politesse, de salutation, | | | | ✓ | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|--|---|---|---|---|
| | d'expression d'un besoin et de sollicitation d'un service de sa culture ainsi que celles des autres cultures utilisant convenablement les tons complexes | | | | | | |
| | Interpréter un jeu traditionnel | | | | ✓ | | |
| | Décrire un rite de sa communauté. | | | | ✓ | | |
| | Produire un texte cohérent de cinq (05 phrases) au plus décrivant une fête au village en respectant les temps de conjugaison (passé I, II ou III) | | | | | ✓ | |
| | Expliquer le rôle des rites traditionnels | | | | | ✓ | |
| | Annoncer un événement heureux (mariage, naissance, intronisation, etc.) qui aura lieu dans le futur et dire comment va se passer | | | | | | ✓ |
| | Produire un texte argumentatif sur le bienfait d'un rite pour sa communauté ayant du sens | | | | | | ✓ |
| La ville | Produire des expressions adéquates pour saluer, solliciter un service ou exprimer un besoin dans un environnement multilingue et multiculturel. | | | ✓ | | | |
| | Interpréter une salutation, un besoin ou un service demandé en veillant à la bonne utilisation des tons | | | | ✓ | | |
| | Rédiger une courte lettre à un proche sur le mode de vie en ville en utilisant les formules de | | | | | ✓ | |

| | | | | | | | |
|--------------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| | comparaison | | | | | | |
| | Former des mots nouveaux sur les activités de la ville en utilisant des affixes | | | | | ✓ | |
| | Echanger avec autrui sur les règles de politesse envers les personnes inconnues et les étrangers | | | | | | ✓ |
| | Produire des énoncés d'au moins cinq (05) lignes ayant du sens en marquant convenablement les tons en rapport avec les activités de la ville | | | | | | ✓ |
| La sécurité | Nommer les agents qui s'occupent de la sécurité publique Utiliser un vocabulaire approprié pour expliquer les mesures de sécurité à prendre à la maison | | | | ✓ | ✓ | |
| L'environnement scolaire | Nommer les éléments constitutifs d'une école : élèves, enseignants, salles de classes, outils de l'élève... | ✓ | ✓ | | | | |
| | Décrire une journée type à l'école en utilisant le présent de narration | | | ✓ | ✓ | | |
| | Dire en cinq (05) phrases maximum, les activités qui se sont déroulées au passé | | | | ✓ | | |
| La vie à l'école | Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire les activités à l'école, les jours de la semaine et les mois de l'année | ✓ | ✓ | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| Les apprentissages scolaires | Enumérer les activités de l'élève à l'école : écrire, dessiner, calculer, apprendre... | ✓ | ✓ | | | | |
| | Réagir à un message, une instruction ou un ordre reçu et en donner à son tour | ✓ | ✓ | | | | |
| Les enseignements | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire les activités de l'enseignement | | | | | ✓ | ✓ |
| Les apprentissages | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire les activités de l'élève | | | | | ✓ | ✓ |
| L'utilité de l'école | Expliquer l'utilité de l'école | | | | | ✓ | ✓ |
| Les métiers | Décrire les activités d'un artisan en fonction de sa communauté. | | | ✓ | | | |
| | Comparer les activités dans les différents métiers | | | | ✓ | | |
| Les artisans | Nommer les types de métiers (menuisier, maçon, cultivateur, chauffeur, bouché...) | ✓ | ✓ | | | | |
| | Expliquer le travail de chaque artisan | ✓ | ✓ | | | | |
| | Décrire oralement les techniques artisanales de pêches, de chasse, d'agriculture, etc. | | | | | ✓ | ✓ |
| Les professionnels | Nommer les types des professionnels (infirmier, médecin, enseignants, hommes en tenue, commerçants...) | ✓ | ✓ | | | | |
| | Décrire le travail de chaque professionnel | ✓ | ✓ | | | | |
| | Nommer des professionnels et décrire leur travail dans de | | | | | ✓ | ✓ |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|
| | courtes phrases | | | | | | |
| Les produits artisans et manufacturés | Nommer des produits fabriqués par les artisans | ✓ | ✓ | | | | |
| | Nommer des produits manufacturés et indiquer l'origine de ces produits | ✓ | ✓ | | | | |
| La création des entreprises | Formuler un conseil à un professionnel qui veut créer une entreprise | | | | | ✓ | ✓ |
| Les moyens et les voies de communication | Nommer les moyens et les voies de communication | | | | | ✓ | |
| | Décrire les préparatifs d'un voyage | | | | | | ✓ |
| Les activités liées au voyage et les moyens de locomotion | Utiliser un vocabulaire approprié pour énumérer les activités liées au voyage | ✓ | ✓ | | | | |
| | Donner (oralement) les moyens de locomotion en utilisant les qualificatifs appropriés | | | ✓ | | | |
| | Soutenir le choix d'un moyen de locomotion de son choix, en utilisant les qualificatifs et les conjonctions appropriés | | | | ✓ | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour nommer les moyens de locomotion (aller à pieds, en pirogue, en voiture, à moto, à bicyclette, en bateau, à cheval) | ✓ | | | | | |
| | Utiliser le vocabulaire approprié pour construire des phrases relatives aux moyens de locomotion | ✓ | ✓ | | | | |
| Les émotions du voyage | Apprécier un voyage effectué | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| | Décrire un voyage | | | | | ✓ | |
| | Faire le compte rendu d'un | | | | | | ✓ |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | voyage | | | | | | |
| La santé | Identifier les médicaments traditionnels pour soigner les maladies courantes | | | | | ✓ | |
| | Expliquer l'importance de la santé et dire les précautions à prendre pour être en bonne santé | | | | | | ✓ |
| La protection de la santé | Dire les précautions à prendre pour prévenir les maladies courantes | ✓ | ✓ | | | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour nommer les maladies contagieuses dues à certaines pratiques culturelles (varicelle, rougeole, la grippe, etc...) | | | ✓ | | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour dire le mode de prévention des maladies contagieuses | | | | ✓ | | |
| Les maladies | Nommer des maladies | | | | | ✓ | |
| | Décrire les symptômes des maladies fréquentes (paludisme, rhume, mal de ventre, etc.) | | | | | ✓ | |
| | Dire des proverbes liés aux maladies | | | | | ✓ | |
| Les causes des maladies | Utiliser un vocabulaire approprié pour nommer les maladies courantes (paludisme, blessures, diarrhée, gales, rhumes, toux...) | ✓ | | | | | |
| | Expliquer les causes des maladies courantes | ✓ | | | | | |
| | Dire les précautions à prendre pour prévenir les maladies | | ✓ | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | courantes | | | | | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour nommer les maladies courantes (paludisme, blessures, diarrhée, gales, rhumes, toux...) | ✓ | ✓ | | | | |
| | Expliquer les causes des maladies courantes | ✓ | ✓ | | | | |
| Les soins de santé | Expliquer comment on peut soigner une maladie. | ✓ | ✓ | | | | |
| L'industrie du médicament | Expliquer comment on soigne traditionnellement quelques maladies dans son village | | | | | ✓ | |
| | Décrire les procédures de fabrication, de consommation et de conservation des médicaments traditionnels | | | | | | ✓ |
| Les jeux | Utiliser un vocabulaire approprié pour nommer les des jeux | ✓ | ✓ | | | | |
| | Indiquer des objets avec lesquels on peut jouer Pratiquer un jeu traditionnel | ✓ | ✓ | | | | |
| | Nommer les jeux traditionnels de sa localité | | | ✓ | ✓ | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire un jeu pratiqué dans son village | | | ✓ | ✓ | | |
| | Expliquer les règles d'un jeu pratiqué dans sa localité | | | ✓ | ✓ | | |
| Les sports de compétition | Décrire les sports de compétition pratiqués dans son village | | | | | ✓ | |
| | Expliquer les règles du sport de compétition pratiqué dans son village | | | | | | ✓ |
| | Pratiquer des jeux ou des loisirs traditionnellement pratiqués dans | | | | | ✓ | ✓ |

| | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | sa région et expliquer les règles | | | | | | |
| Les communications | Utiliser un vocabulaire approprié pour nommer les outils traditionnels de communication | ✓ | ✓ | | | | |
| | Nommer des outils de communication traditionnels de sa localité | | | ✓ | ✓ | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire des situations de communication dans son village | | | ✓ | ✓ | | |
| | Mettre en scène des situations de communication utilisant des méthodes traditionnelles pour communiquer avec une personne éloignée ou proche. | | | ✓ | ✓ | | |
| Le système solaire | Nommer les astres | | | | | ✓ | |
| | Expliquer l'importance du soleil et de la lune dans sa tradition | | | | | | |
| | Utiliser un vocabulaire approprié pour décrire les astres | | | | | | ✓ |
| | Dire un conte | | | | | | ✓ |

Source: adapté des travaux du CEPOM-2018-



CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Tout peuple qui ne contrôle plus son système éducationnel, qui ne transmet plus les connaissances de ce qu'il croit nécessaire dans la vie, active de fait sa régression... pour se relever, il faut repartir de son histoire (histoire des siècles passés), faire son autopsie, se confronter à la critique la plus sévère, » (CHEIKH ANTA DIOP, 1986)

Pour Fabre (2013, pp. 154-155), la tâche éducative de l'école s'articule autour de différents niveaux de sens permettant de penser ses missions : « l'idée d'une éducation intellectuelle au-delà d'une simple acquisition de savoirs ou de savoir-faire ; l'endoctrinement par un état éducateur ; l'inculcation d'une morale et d'une ferveur républicaine ; l'idée d'une discipline nécessaire à l'apprentissage et à la formation de l'esprit ; l'exigence d'une socialisation minimale que les autres institutions assument mal ; celle de former à de nouvelles responsabilités, dans un monde problématique et dans l'horizon d'une démocratie participative».

La partie conclusive de cette recherche se donne pour principal objectif d'établir un bilan et une auto-évaluation du travail réalisé, et ainsi d'esquisser les compléments et prolongements qu'il autorise. Après un rappel de la problématique de recherche et des points charnières qui ont guidé nos propos, nous synthétisons et discutons de nos principaux résultats. À la lumière de ces éléments, il s'agit ensuite d'entrevoir plus précisément les enjeux et les perspectives qu'offre ce travail de thèse.

La Déclaration des droits linguistiques, publiée en 1996, à Barcelone, reconnaît comme inaliénable le droit pour chaque peuple à l'enseignement de sa langue et de sa culture. En effet, par le biais de cet enseignement, l'on s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. Dans la suite de la loi No 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972 qui précise, en son article 1(3) que la république du Cameroun œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales d'une part, et de la loi No 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun qui, en son article 11, prescrit l'enseignement des langues nationales d'autre part, le Ministère de l'Éducation de Base, s'est engagé dans la réforme des curricula de l'Enseignement maternel et primaire. L'une des innovations de cette réforme est l'introduction de l'enseignement des langues et cultures nationales dans ces deux cycles d'enseignement. A travers cet enseignement, l'opportunité est ainsi offerte aux apprenants d'apprendre chacun à parler, lire, écrire sa langue maternelle et à pratiquer sa culture identitaire.

Par langues nationales au Cameroun, il faut comprendre, l'ensemble des langues locales parlées par les communautés camerounaises. C'est dire que la conception de la langue nationale au Cameroun est globale et territorialiste. Les Cultures nationales sont l'ensemble des traditions, des us et coutumes, des modes de vies, des pratiques sociales, des arts, l'artisanat et l'architecture, des expressions littéraires des différentes communautés camerounaises qui fondent l'identité et l'existence des peuples du Cameroun. Cette discipline/matière, convient-il de le rappeler relève du domaine d'apprentissage qu'est l'identité culturelle. Selon les curricula de l'école maternelle et primaire, « Les langues et cultures nationales » sont une discipline ou une activité ayant deux principales composantes indissociables. Il s'agit : des langues nationales et des cultures nationales. A ce niveau d'étude, la culture et les langues sont jumelées car, la différence langue-culture est quasi-inexistante dans la mesure où les deux faits sociaux s'entremêlent. Langue et culture étant très liées, l'enseignement de la langue est quasi équivalent à l'enseignement de la culture. Par conséquent, dans l'enseignement des langues, il peut aussi avoir celui des cultures. Pour autant, cela n'exclut pas totalement qu'une distinction puisse être établie entre l'enseignement de chacun de ces faits sociaux.

L'enseignement des langues et cultures nationales est largement à inventer, car il n'existe pas de tradition scolaire installée dans cet enseignement. Souvent, ces langues sont enseignées en prenant le modèle de l'enseignement des langues officielles (anglais et français). Cet enseignement doit tenir compte de la situation linguistique des apprenants ainsi que de celle de l'enseignant. En effet, la situation linguistique de l'enfant camerounais qui entre à l'école est variable d'un enfant à l'autre. En effet, les situations linguistico-culturelles des enfants et même des enseignants peuvent être les suivantes : - l'élève qui entre à l'école parle déjà sa langue maternelle et connaît les rudiments de sa culture identitaire; - l'élève qui entre à l'école ne parle pas sa langue maternelle et n'a aucun rudiment de la culture qu'elle véhicule; - l'élève qui entre à l'école parle déjà la langue maternelle et la langue officielle ; - l'enseignant parle la langue maternelle des élèves et connaît leur culture identitaire ; - l'enseignant n'est pas locuteur de la langue maternelle de ses élèves et n'a aucun rudiment de la culture qu'elle véhicule. Cette diversité des situations linguistico-culturelles requiert méthodes et approches d'enseignement/apprentissage variées.

Les compétences visées et à faire développer sont principalement dans l'intérêt d'assurer l'enracinement culturel des apprenants, c'est là que se trouve l'enjeu principal de l'enseignement des langues et cultures nationales. Les langues et cultures nationales s'acquièrent par le biais des échanges entre camarades, avec l'enseignant, et au cours des activités variées de groupes telles que les jeux, les chants, les poèmes, les comptines et autres activités post et périscolaires. L'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales permet entre autres aux apprenants de manifester la volonté d'en apprendre pour s'en servir (communiquer dans les langues nationales et pratiquer les cultures nationales) construisant ainsi leur identité culturelle. Il leur permet aussi de se familiariser avec les autres langues et

cultures nationales facilitant ainsi le vivre-ensemble harmonieux au sein de la classe, de l'école, de la communauté et de la nation.

A la lumière des curricula de la maternelle et du primaire, le contexte d'enseignement des langues et cultures nationales est spécifique. De façon claire, la langue nationale est davantage objet d'enseignement que médium d'enseignement. Malgré l'existence des principes communs à respecter lors du déroulement des activités, les stratégies d'enseignement des langues nationales dans les écoles maternelles et primaires publiques, sont différentes suivant les cas des classes. Cette situation est surtout due à la diversité linguistico-culturelle présente dans les écoles et qui caractérise autant les apprenants que les enseignants.

En fonction des modalités d'utilisation de la langue et du contexte linguistico-culturel de la classe (langues de l'élève et de l'enseignant), il existe trois principales stratégies reliées permettant de mener les activités d'enseignement-apprentissage des langues et cultures nationales. Ces stratégies sont les suivantes :

- La pédagogie dite normale : Ici, l'enseignant mène des activités d'enseignement/apprentissage comme en français. Cette approche est préconisée essentiellement dans le 1er cas (classe monolingue et monoculturelle avec enseignant locuteur du groupe ethnique) ;
- 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 restitué et exploité en classe au moment de la leçon proprement dite. De manière plus explicite, l'enseignant : - Donne aux élèves quelques jours avant la leçon, une à deux tâches de recherche avec consignes claires, précises et adaptées (en français ou en langues nationales selon les cas) ; - Oriente l'élève vers des sources de recherche de l'information (parents, grands-parents, chefs de villages/quartiers, patriarches...) ; - Précise l'utilité de la recherche d'informations ; - Demande à chaque élève (en français ou en langues nationales selon les cas) de présenter en langues nationales, les résultats de sa recherche. Ces résultats sont exploités et synthétisés en classe le jour de l'activité. Cette approche est prioritairement préconisée dans le 2ème cas (classe multilingue et multiculturelle) mais peut aussi être utilisée dans les autres cas en fonction de la nécessité ;
- Le regroupement linguistique et culturel : C'est une stratégie complémentaire à la pédagogie inversée. Mise en place par l'école et l'association des parents d'élèves et enseignants dès la rentrée scolaire, elle permet à l'enfant d'apprendre à s'exprimer en langues nationales et à pratiquer la culture de son groupe ethnique ou de son camarade.

En plus des stratégies ci-dessus énoncées, l'enseignant ne peut réussir dans cette discipline s'il ne maîtrise les différents cas de classes et leurs modes de gestion respectifs. En effet, l'enseignant est appelé à gérer trois cas principaux de classes : - 1er cas (Classe monolingue avec enseignant locuteur de la

langue) Il s'agit d'une classe homogène avec un enseignant qui parle la langue nationale des élèves; - 2e cas (Classe multilingue) Il s'agit d'une classe hétérogène. Cette classe peut aussi avoir en son sein, des élèves ne parlant aucune langue nationale; - 3e 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 langue nationale des élèves. A chaque cas de classe, correspond un mode de gestion approprié : - 1er cas (Classe monolingue avec enseignant locuteur de la langue) L'enseignant mène des activités orales, de lecture-écriture et pratique dans la langue des élèves. Il serait utile pour l'enseignant ici d'être capable de parler, de lire et d'écrire avec l'Alphabet général des langues camerounaises (AGLC). Les principes à utiliser sont ceux de la pédagogie normale et parfois de la pédagogie inversée. - 2e cas (Classe multilingue) L'enseignant mène des activités orales, de lecture-écriture et pratique dans les langues des élèves en fonction de leurs différentes productions. Il serait utile pour l'enseignant d'avoir des connaissances sur l'AGLC. Les principes à utiliser sont prioritairement ceux de la pédagogie inversée et du regroupement linguistique et culturel. Le recrutement des élèves, aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école primaire, ne tient pas compte de la langue nationale que l'élève parle. Avant le début des enseignements, chaque élève recruté dans une classe remplit une fiche dans laquelle il décline son identité linguistique. Cette fiche permet de le mettre dans un atelier de langue. Tous les élèves d'une même classe suivent les cours de tronc commun en langues officielles. A la plage horaire prévue pour l'enseignement de la langue nationale, la classe s'atomise en autant d'ateliers que de langues nationales identifiées dans la salle de classe. Chaque atelier est alors pris en charge par l'enseignant qui dispense intégralement sa leçon de langue nationale dans les langues concernées. Il est bien noté dans ces nouveaux curricula 2018 que : « Pour plus de réalisme, les aspects de « cultures nationales » doivent être exclusivement abordés en français dans cette classe. »

Du contenu de la législation scolaire au Cameroun, l'anglais et le français restent les deux langues d'enseignement, respectivement dans le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Par conséquent, les langues nationales sont principalement introduites à l'école comme objet d'enseignement (discipline). En tout état de cause et en fonction de la situation sociolinguistique de la classe, quatre modalités s'offrent pour l'utilisation des langues nationales à l'école, à savoir : - Objet d'enseignement ou discipline (Dans tous les cas de classes) ; - Médium d'enseignement (Exclusivement pour cette discipline et dans cette discipline pour les cas des classes hétérogènes et classes homogènes avec des enseignants non locuteurs des groupes ethniques) ; - Langue auxiliaire des apprentissages , le recours à la langue nationale est utilisé pour faire comprendre une notion, aider à la compréhension d'une situation, proposer aux élèves des étayages les aidant à résoudre une tâche. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser la langue nationale comme langue relais du médium officiel quand celui-ci échoue à remplir son rôle pour cause de compétences insuffisantes des élèves (ou du maître). - Langue-culture Enfin, le dernier mode de présence de la langue nationale est celui qui propose aux élèves un enseignement de type langue-culture. Ni étudiée comme matière, ni langue des apprentissages, la langue nationale est l'objet d'enseignements de type civilisationnel dont l'objectif est de ne pas totalement couper l'enfant scolarisé de sa culture traditionnelle.

Les activités en langues et cultures nationales doivent principalement tourner autour de « l'oral, la lecture, l'écriture et la pratique ». Elles doivent être adaptées aux apprenants et aux différents milieux socioculturels. Concrètement, ces activités peuvent être : des jeux divers, des mimes, des jeux de rôles, des dialogues, des dramatisations, des sketches, des activités pratiques, des routines et des rituels... Significatives, ces activités doivent être adaptées au milieu socioculturel ainsi qu'au niveau des apprenants concernés.

Au regard de ce qui précède, il est à relever, non sans amertume que, cette discipline intitulée « Langues et cultures nationales » censée enraciner l'élève dans sa culture locale porte en elle-même les germes de son échec. En effet, les enseignants chargés d'enraciner leurs élèves dans leurs cultures locales, à travers cette nouvelle discipline, sont pour une large majorité, des « illustres illettrés » dans lesdites langues et cultures. Ils ne sont pas capables de parler, de lire et d'écrire avec l'Alphabet général des langues camerounaises (AGLC). Comment cela pouvait en être autrement, dans la mesure où les lycées, les universités, ni mêmes les Ecoles Normales d'Instituteurs ne leur a pas prédisposés ? A ce propos, Maingari, (1997) questionne si pertinemment : « Seulement, les enseignants, avant d'y préparer les élèves comme les y invitent les textes proposant les réformes, y sont-ils préparés eux-mêmes? » La rareté des stages et des rencontres pédagogiques dans le primaire, le secondaire comme dans le supérieur, la faible utilisation des données des recherches et la timidité de la collaboration entre divers acteurs éducatifs nous questionnent sur la volonté de réussite de telles réformes. En comparant les disciplines de communication dans le sous/système éducatif francophone, par exemple, ou nous avons le français, l'anglais et les langues nationales, le français, en plus d'être la langue medium d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, compte sept sous/disciplines. Le processus d'acquisition des connaissances en français se développe à travers les sous/disciplines suivantes : l'Expression orale ; la Production d'écrits, la Grammaire, le Vocabulaire, la Conjugaison, l'Orthographe et la Littérature. La littérature, ensemble des œuvres écrites ou orales comportant une dimension esthétique ou activité participant à leur élaboration. La littérature se définit comme un aspect particulier de la communication verbale, orale ou écrite, qui met en jeu une exploitation des ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. La littérature vise à développer chez l'apprenant, le goût de la lecture tout en lui permettant d'accéder à la culture littéraire. Comme textes littéraires, nous pouvons citer : les contes, les romans de jeunesse ou culturels, les recueils de poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées, les légendes, les recueils de comptines. L'anglais compte six sous/disciplines qui sont: « listening, speaking, reading, writing, Grammar and Vocabulary ». Les langues et cultures nationales se subdivise en deux sous/disciplines, à savoir les langues nationales et les cultures nationales. Dans cette discipline, il n'est fait mention, ni de grammaire, ni de vocabulaire, ni de lecture, encore moins de littérature. Il n'y a aucun livre au programme. Concernant les plages horaires de ces disciplines, le français occupe hebdomadairement 5 heures à la maternelle, 5 heures 30 minutes au Niveau 1 de l'école primaire et 6 heures aux Niveaux 2 et 3 de l'école primaire. L'anglais occupe hebdomadairement 1 heure 30 minutes à la maternelle, 5 heures au Niveau 1 de l'école primaire et 4 heures aux Niveaux 2 et 3 de l'école primaire.

Les langues et cultures nationales occupent hebdomadairement 1 heure à la maternelle et 1 heure pour chaque Niveau de l'école primaire, soit 30 minutes hebdomadaire pour chacune de ses sous/disciplines dans chaque classe, de la maternelle au CM2. A propos du suivi pédagogique, les écoles sont tenues de faire un rapport mensuel des performances des élèves en français et en anglais à la hiérarchie, pour s'assurer du degré d'ancrage de ces langues étrangères, ce qui n'est pas le cas des langues et cultures nationales. Ceci dénote, pour la haute hiérarchie, le peu d'intérêt pour cette discipline censée enraciner la jeunesse camerounaise dans sa culture. En termes d'objectifs visés de ces disciplines de communication, l'élève de la maternelle et/ou du primaire doit « Penser et communiquer » en français ; « communiquer et pratiquer » en anglais ; quant à la langue et culture nationale, les compétences visées et à faire développer sont, de manière peu explicite, principalement dans l'intérêt d'assurer l'enracinement culturel des apprenants. Le manque de considération et d'intérêt pour nos langues et cultures nationales a amené Kum'a Ndumbe 3 (2006) à affirmer que : « Au Cameroun, nous évoluons aujourd'hui en français et en anglais, tout naturellement, nous avons élevé ces langues en langues officielles, statut dont ne jouissent pas nos propres langues camerounaises, celles-ci devant se contenter de la terminologie « langues nationales », délaissées à elles-mêmes, sans aucune politique d'encadrement, d'encouragement ou de promotion. Nos politiques culturelles et d'éducation nationales ont déclassé nos langues africaines en langues de folklore, en langues de musées, en langues inférieures, en dialectes dont une personne instruite et civilisée devrait avoir honte ou tout juste savoir prononcer quelques phrases pour gagner la confiance de ses compatriotes à des fins de sympathie en vue d'une promotion personnelle auprès de ceux qui nous contrôlent de l'extérieur ou de ceux qui nous gouvernent sous mandat d'autrui. »

Notre recherche de thèse intitulée : « Contenus curriculaires de la culture nationale et enracinement culturel des apprenants de l'éducation de base au Cameroun » soulevait le problème de la congruence entre la volonté affichée des pouvoirs publics d'endogéniser le système éducatif camerounais et les contenus curriculaires. Autrement dit, dans quelle mesure : « le système éducatif du Cameroun est-il en adéquation avec son environnement socioculturel ? » L'hypothèse principale de la recherche était la suivante : « il n'y a pas une adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel. »

Au terme de notre étude, toutes nos hypothèses secondaires sont confirmées, à savoir :

HS1 : « Le patrimoine culturel est insuffisamment intégré dans les programmes scolaires pour assurer l'enracinement culturel des apprenants. »

HS2 : « Les stratégies didactiques et les principes pédagogiques actuellement appliqués en culture nationale entraînent inefficacement l'aliénation culturelle chez les élèves de l'école primaire.»

HS3 : « Les supports didactiques utilisés dans l'enseignement de la culture nationale contribuent insuffisamment à ancrer les élèves de l'école primaire dans leur culture. »

HS4 : « Les modalités de gestion du curriculum n'induisent pas un changement de comportement, résultant de la maîtrise des connaissances en culture nationale. »

Fort de ces résultats, l'hypothèse principale est par conséquent confirmée. A savoir : « il n'y a pas une adéquation entre le système éducatif Camerounais et son environnement socioculturel. »

Même si nous avons tenté de rendre intelligibles les phénomènes qui émergent et les processus qu'ils traduisent en intégrant une approche descriptive, explicative et compréhensive, une première limite de notre recherche repose sur la mobilisation de notre instrumentation, principalement basée sur le questionnaire et l'entretien de recherche. D'une part, il aurait été intéressant de mettre en place des périodes d'observation prolongées, afin de tendre vers une réelle « triangulation méthodologique » (Pourtois, Desmet & Lahaye 2005). D'autre part, comme nous l'avons précisé, les orientations de cette recherche se sont principalement établies dans la description, la compréhension et l'explication de pratiques déclarées, dans une perspective « heuristique de production de connaissances » (Marcel & al., 2002, p. 138). Une seconde limite vient de la territorialité de notre recherche. En effet si nous avions un peu plus de moyens et de temps, nous aurions étendu ces travaux à plusieurs aires culturelles du Cameroun.

A l'immédiat, quelques recommandations et suggestions peuvent être formulées à l'endroit des décideurs et pouvoirs publics en vue de solutionner les problèmes d'aliénation culturelle de la jeunesse Camerounaise.

Pour sortir de cette extraversion de nos structures politiques, juridiques, économiques, culturelles ou religieuses, il faudra une bonne dose de courage politique, d'unité d'action et d'invention de nouvelles voies. Sans cette espèce de renaissance, nous continuerons à patauger dans le développement du sous-développement et nous n'aurions retenu aucune leçon de l'histoire, ni de la nôtre, ni de celle de nos relations avec les autres.

La langue de l'étranger est devenue chez nous la clé d'accès aux institutions qui nous régissent et aux décisions qui gèrent notre quotidien. La compétition pour la maîtrise de cette langue est devenue obsessionnelle car il s'agit d'affûter toutes ses armes pour échapper à l'exclusion dans laquelle se retrouve l'immense majorité de la population. Il est urgent de démanteler cette logique de domination excessive passant par la maîtrise de la langue de l'autre pendant que l'on perd complètement la mémoire de soi-même et que l'on devient incapable d'articuler sa propre pensée grâce au véhicule de sa propre langue.

Cheikh Anta Diop avait pris la peine de traduire la « théorie de la relativité » d'Albert Einstein en langue wolof pour démontrer que ce n'est pas seulement dans la langue de l'ancien égyptien que les noirs pouvaient passer maître dans les sciences mathématiques, physiques, chimiques ou médicales, mais que les langues africaines d'aujourd'hui sont elles aussi capables d'articuler la pensée dans toutes les

disciplines scientifiques. Cela ne signifie pas que les manuels scolaires et universitaires seraient aujourd'hui prêts dans les langues africaines. Mais cela signifie que l'escroquerie de la domination coloniale et postcoloniale à travers l'imposition de la langue du blanc chez nous a été dévoilée et que la direction pour sortir de cette domination et du sous-développement qu'elle engendre est claire. Cette direction dit ceci : les Africains doivent se réapproprier leurs langues, en refaire le véhicule fondamental de leurs pensées, de leurs créations, de leurs éducations, de leurs rêves, de leurs visions du monde. Ce n'est pas une simple question de langue. C'est une question de survie de la nation, de maîtrise collective du destin d'un peuple, c'est une question de développement pensé et géré par une nation pour son propre épanouissement

Les universités en Afrique sont interpellées pour devenir des universités africaines sur le sol de l'Afrique. Et la langue est à la base de tout, de toute pensée, de toute articulation, de toute création. Les langues africaines doivent faire leur entrée solennelle dans les universités africaines, comme langues d'enseignement, comme langues de recherche, comme langues d'études comparées avec les langues étrangères. Les langues européennes doivent cesser d'être des langues de détournement de soi pour l'Africain, des langues de domination et d'aliénation structurelles. Les langues européennes doivent devenir en Afrique des langues partenaires, des langues d'ouverture et de dialogue franc. Cela devra se faire progressivement, par étapes, mais cela devra se faire, impérativement.

Les langues africaines sont un élément clé pour la recomposition de la personnalité de l'homme d'Afrique, pour le rétablissement de son équilibre psychique et mental, et pour la réconciliation avec lui-même. L'introduction de ces langues dans le système scolaire et universitaire permettra un redéploiement des énergies qui mènera vers un nouveau développement économique de nos pays et vers un nouvel équilibre de la personne et de nos sociétés. Les langues africaines deviendront ainsi des langues de dialogue pour les autres, une clé primordiale pour la découverte en profondeur de la culture et du monde africains. Cette direction, me semble-t-il vaut la peine d'être prise, dès maintenant.

KUM'A NDUMBE 3 (2006) décrit ci-après, avec beaucoup d'éloge, l'état d'équilibre psychique d'une personne suffisamment ancrée dans sa culture : Parler sa langue maternelle, c'est se retrouver, c'est se sentir en confiance, chez soi, avec les siens, c'est renouer avec son terroir, son monde propre. Parler sa langue maternelle, c'est communiquer dans un élément essentiel de sa propre personnalité, c'est évoluer dans une conception et une vision du monde construites et héritées de ses ancêtres, nourries au fil des ans par toute une chaîne que nous les vivants soumettons aux exigences d'aujourd'hui et aux défis du futur. Parler sa langue maternelle, c'est retrouver nos racines qui nous permettent de consolider nos acquis, de grandir sans se perdre. Parler sa langue maternelle, c'est retrouver l'âme de son peuple, ses valeurs de références fondamentales, c'est trouver des repères morales, sociales, c'est découvrir la philosophie et la vision du monde de son peuple, mais c'est aussi apprendre et hériter des prouesses scientifiques de ses ancêtres. Maîtriser sa langue maternelle, c'est créer la base d'un dialogue avec l'autre, l'étranger venant d'une autre culture. Maîtriser sa langue maternelle, c'est apporter l'élément de base qui prouve que vous

pouvez donner à l'autre ce qu'il ne possède pas, que vous pouvez apprendre de lui sans vous détruire, que vous pouvez échanger et mieux consolider et enrichir vos personnalités réciproques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrecht, R (1991). *L'évaluation formative*. Une analyse critique. Bruxelles : De Boeck.
- Aktouk, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Allal, L ; Cardinet, J. et Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*.Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M. (2001). *Pratiques d'évaluation et communication en classe*. In G. Figari et M. Achouche (org.).L'activité évaluative réinterrogée. Bruxelles : De Boeck, pp. 78-83.
- Altrichter, H. (2005). *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors [Mise en œuvre du curriculum : facteurs de limitation et de facilitation] (en anglais)*. In : NENTWIG, P. et WADDINGTON, D. (éds). *Context-Based Learning of Science [Apprentissage de la science centré sur le contexte]*. Munster: Waxmann, pp.35-62.
- Alves, P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação da aprendizagem*. Tese de doutoramento. Universidade de Grenoble/Universidade do Minho (policopiada).
- Ames, G. J. et Murray, F. B. (1982). *When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict*. *Developmental Psychology*, n° 18, p. 894-897.
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: DUNOD.
- Amin, E. M. (2004). *Foundations of Statistical Inference for Social Science Research*. Kampala: Makerere University.
- Amin, E. M. (2005). *Social Science Research: Conception, methodology and Analysis*. Kampala: Makerere University.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Arlow, M. (2004). *Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais)*. In : TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion [Education, conflit et cohésion sociale]*. Études d'éducation comparée. Genève : UNESCO Bureau international de l'éducation, pp. 255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 janvier 2018.

- Askerud, P. (1997). A Guide to Sustainable Textbook Provision [Guide pour l'approvisionnement durable de manuels scolaires] (en anglais). Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf>, consulté le 12 novembre 2017.
- Audigier et Tutiaux-Guillon, (éds) (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en questions. Editions de Boeck Université, coll. « perspectives en édition & en formation ».
- Audigier, F.; Crahay, M.; et Dolz, J. (éds) (2006). Curriculum, enseignement et pilotage, Bruxelles : Editions de Boeck Université, coll « Raisons éducatives »
- Barbot, M-J., Camatarri, G. (1999). Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation. Paris: PUF, pp. 126-127.
- Bardin, L. (2007). L'analyse de contenu. Paris : PUF.
- Barker R. G. (1968), *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*, Stanford University Press.
- Bearson, D. J., Magzamen, S. et Filardo, E. K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quaterly*, vol. I, n° 32, p. 51-72.
- Beatens-Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon, Angleterre, Tieto.
- Beaudichon, J., Verba, M. et Winnykamen, F. (1988). « Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle ». *Revue internationale de psychologie*, n° 1, p. 130-141.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF Éditeur.
- Belibi, A. B. (2008). Le double paradigme de l'enracinement et de l'ouverture comme fondement de la convergence: Essai d'analyse des perspectives théoriques et pratiques de la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Cameroun, *Arena Romanistica* 1, 8-29.
- Benedict, R. (1934), *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company. Bentler P. M. et Bonett D. G. (1980), Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures, *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bernard, C. (1987). *Principes de médecine expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF
- Berthelot, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : Broché.

- Berthier, N. (2010). Les techniques d'enquête : Méthodes et exercices corrigés. Paris: Armand Colin.
- Beyer, L. et Liston, D. (1996). Curriculum in conflict: social vision, educational agendas, and progressive school reform. New York: Teachers College Press.
- Bitja'a Kody, Z. D. (2001): « Emergence et survie des langues nationales au Cameroun ». Trans N° 11/2001. Internet-Zeitschrift für kulturwissenschaften. [http://www. Inst.at/trans/11Nr/kody11.htm](http://www.Inst.at/trans/11Nr/kody11.htm).
- Black, P.J. et al. (2004). Working Inside the Black Box : Assessment for Learning in the Classroom [Travailler à l'intérieur de la boîte noire: évaluation de l'apprentissage en classe] (en anglais). Londres : nferNelson.
- Blanchet, A. (1998). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (2007). L'enquête et ses méthodes (éd. 2e). Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan
- Blaye, A. (2001). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, Interagir et connaître. Paris: L'Harmattan, p. 49-62.
- Boas (1927) [1955]: Franz Boas, Primitive Art (1927), New York, Dover 1955.
- Bobbitt, F. (1918), The curriculum. New York: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (2002). La domination masculine. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America, New York: Basic Books. BRUNER, J. (1960), The process of education, New York: Harvard University Press.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement enseignant. Revue française de pédagogie (148), pp.61-74.
- Bressoux, P. (2010). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales. Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution à la psychologie culturelle. Paris: Eshel.

Buchs, C., Lehraus, K. et Butera, F. (2006). « Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? ». In E. Gentaz & P. Dessus (éd.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*. Paris: Dunod, p. 183-199.

Budiene, V. (2006). Education reform, management of uncertainty [Réforme de l'éducation, gestion de l'incertitude] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change [Défis actuels et futurs du développement curriculaire: politiques, pratiques et réseaux pour le changement]*. Bucarest : Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/ UNESCO Bureau international d'éducation.

C.R.E.S.A.S. (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Ed ESF Coll. Science de l'Éducation. (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. France.)

Camara, L. (1994). *L'enfant noir*. Paris : Editions Pocket Jeunesse.

Cardinet, J. et Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari et M. Achouche (org.), *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-29.

Carton, A. et Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Célis, G. R. (1990). *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.

Centre du patrimoine mondial de l'UNESCO : <http://whc.unesco.org>

Champagne, P., Lenoir, R. & Merllier, D. (1994). *Initiation à la pratique sociologique*. Paris: Bordas.

Charlot, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. Dans R. Hofstetter, & B.Schneuwel, *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles : De Boeck.

Charters, W. (1923), *Curriculum construction*, New York: Macmillan.

Clark, T. (1990), International marketing and national character: a review and proposal for an integrative theory, *Journal of Marketing*, 54, 4.

Clausse, A. (1968). *Pédagogie rationaliste*, Paris : PUF.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, Cambridge. Cambridge University Press.

- Cole, M. (1994). A conception of culture for a communication theory of mind. In D. R. Vocate (Ed.), *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds*. 77-97, Erlbaum, Hillsdale.
- Cole, M. (1995). Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. In L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. 168-204, Cambridge. Cambridge University Press.
- Coulter, J. (1989). *Mind in Action*, London. Polity Press.
- Courade, C., & Courade, G. (1977). *L'école du Cameroun anglophone*. Yaoundé : Office National de la Recherche scientifique et technique (« Travaux et Documents de l'Institut des Sciences Humaines).
- Crozier M. (1965), *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système – Les contraintes de l'action collective*, Seuil, Paris.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 5e éd., Bruxelles, Labor, 491 p.
- Dada, F. et al. (2009). Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa) [Rapport du Groupe de travail pour la révision de la mise en œuvre du Cadre curriculaire national (Afrique du Sud)] (en anglais). Pretoria: Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud. En ligne <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634>, consulté le 22 octobre 2018.
- Dalzon, C. (2001). Conflit cognitif et construction de la notion de Droite/Gauche. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan, p. 63-78.
- Danvers, F. (1992). 700 mots clefs pour l'éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), pp.45-66.
- Danvers, F. (2009a). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2009b). Le conseil en orientation : un enjeu de l'insertion et de la professionnalisation à l'université. Dans V. Bedin, *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (pp. 157-174). Rennes : PUR.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Davis, F. D. (1989). «Perceived usefulness, perceived Ease of use, and user acceptance of information Technology». *Miss quarterly*, 13, (pp.319-340).

- Davis, K. (1973). The case for and against business assumption of social responsibilities, *Academy of management review*, vol. 16, p. 312-322.
- Davis, L. E., Douglass, C. North. (1971). *Institutional Change and American Economic Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Dreu, C. K. W. et Beersma, B. (2001). Minority influence in organizations: Its origins and implications for learning and group performance. In C. K. W. De Dreu & N. K. De Vries, *Group consensus and minority influence: Implication for innovation*. Oxford: Blackwell, p. 258-283.
- De Landsheere, G. (1986). *Recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.
- De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : PUF.
- De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*, Berne : Peter Lang.
- De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-90.
- De Ketele, J.M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck
- Delhomme, P. & Meyer, T. (2003). *La recherche en psychologie sociale. Projets, méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin
- Demeulemeester, J.L. (2013). Une perspective économique et politique des systèmes d'éducation et de formation. In F. Parent & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles : De Boeck, coll. « pédagogies en développement ». pp. 45-68.
- Demeuse, M. (2006a). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 67-80.
- Demeuse, M., Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement. *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale (Université de Liège)*, 5-6, pp.23-50.
- Demeuse, M., Strauven, C. (avec la collaboration de Roegiers, X.). (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : Edition de Boeck Université, coll. « Perspective en éducation & formation ».
- Demeuse, M., Strauven, C. (avec la collaboration de Roegiers, X.). (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : Edition de Boeck Université, coll. « Perspective en éducation & formation ».
- Depover, C. et Noel, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les reformes et les politiques éducatives*. L'Harmattan.

- Depover, C., Jonnaert, P. (2014). Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum, Bruxelles: De Boeck Université.
- Develay, M. (2002). Donner du sens à l'école, Paris : ESF.
- Develay, M. (2015). D'un programme de connaissance à un curriculum de compétence. Bruxelles : De Boeck Université.
- Diop, C. A. (1954). Parenté linguistique de l'égyptien pharaonique avec les langues africaines, Présence Africaines, Paris
- Diop, C. A. (1980). Nation Nègre et culture. Paris : Présence africaine.
- Diop, C. A. (1986). Civilisation ou barbarie. Paris : Présence africaine.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). Le Développement Social de l'Intelligence. Inter Editions, Paris.
- Doise, W. et Mugny, G. (1975). Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. Revue Suisse de psychologie pure et appliquée, n° 34, p. 160-174.
- Doise, W. et Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. European Journal of Psychology, n° 9, p. 105-198.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Paris : Armand Colin.
- Doise, W., Mugny, G. et Perez, J.-A. (1998). The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict. In U. Flick, The psychology of the social. New York: Cambridge University Press, p. 77-90.
- Dubois B. (1987), Culture et marketing, Recherche et Applications en marketing, Vol. II, n°1/87.
- Dubois B. (1990), Un autre aspect dans l'étude du consommateur : l'approche situationnelle, Revue Française du Marketing, 129, 4, 73-81.
- Dubois P.-L. (1980), Le concept de relief des attributs, Revue Française du Marketing, 81, 2, 19-30.
- Dubus, A. (2000). Enquêtes par questionnaire : les évaluateurs de représentations. Les cahiers, Théodile, pp. 121-140.
- Duijker H. C. J. et Frijda N. H. (1960), National character and national stereotypes, Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Durkheim, E. (1871). De la division du travail social. Sixième édition. - Paris : Librairie Félix Alcan, 1932. Xliv, 416p
- Durkheim, E. (1878). Les règles de la méthode sociologique. Paris, Félix Alcan, éditeur, 1895. viii, 186p

- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*, Paris : Alcan.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1974). *Education morale*. Paris: PUF.
- Earley, P. C. (1989). Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the People's Republic of China, *Administrative Science Quarterly*, 34: 565-581.
- EL-Amine, A., Jurdak, M. (2005). Reform of general education – Study of the Lebanese curriculum reform [Réforme de l'enseignement général : étude de la réforme curriculaire libanaise] (en arabe). In : ELAMINE, A. (éd.). *Reform of general education in the Arab countries [Réforme de l'enseignement général dans les pays arabes]*. Paris: UNESCO, pp.55-76.
- Emler, N. et Valiant, G. L. (1982). Social interaction and cognitive conflict in the development of spatial coordination skills. *British Journal of Psychology*, n° 73, p. 299-303.
- Ettayebi, M., Operti, R., Jonnaert, P. (éds) (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé*. Paris : Groupe Liaison S A.
- Fabre, M. (2013a). Postface. Dans L. Clavier (dir.), *Peut-on encore éduquer à l'école ?* (pp. 149-158). Paris : L'Harmattan.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire et masques blancs*. Paris : Seuil.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris : Maspéro.
- Fanon, F. (1962). *Pour la révolution africaine*. Paris : Maspéro.
- Figari, G. (1996), *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari,G.(2001). Introduction: l'activité évaluative réinterrogée par la recherche. In G. Figari et M. Achouche (org.). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck, pp. 9-14.
- Flores, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes : tensions and challenges [Les opinions des enseignants concernant les changements curriculaires récents: tensions et défis] (en anglais). *The Curriculum Journal*, 16, 3, septembre 2005, pp.401-413.
- Foluke Adebile, R. (2011). Language policy and planning for education in Cameroon and Nigeria. *Empirical Research*, 9(2) [En ligne] consulté le 21/10/2018 à l'URL: <http://www.academicleadership.org.proxy.bib.uottawa.ca/article/language-policyand-planning-for-education-in-cameroon-and-nigeria>

- Fonkeng E. G., Tamajong E. V. (2009) *Secondary School administration and principalship*, (2^{sd} éd.). Yaoundé : presses universitaires d'Afrique.
- Foot, H. et Howe, C. (1998). *The psycho educational basis of peer-assisted learning*. In K. Topping & S. Ehly, *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.
- Forquin, J.-C. (1984). *La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*. *Revue française de sociologie*. N° 25-2. 1984. pp. 211-232.
- Forquin, J.-C. (2003). « Une discipline pour la République : La Science de l'éducation en France 1882-1914 », de J. Gautherin (2002). *Éducation et sociétés*, (12), pp. 163- 168.
- Forquin, J.C. (1996), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2^a éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris : Éditions Gallimard.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
- Gabriel de Broglie. (1987). *le Français, pour qu'il vive*, Paris, Ed. Gallimard.
- Georgescu, D. (2004). *Experimental civics education in Romania [Éducation civique expérimentale en Roumanie]* (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2004). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris: Armand Colin.
- Gilly, M. (1989). *The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives*. *International Journal of Educational Research*, n° 16, p. 607-621.
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (2001). *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs*. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan, p. 79-102.
- Gilly, M., Roux, J.-P. et Trognon, A. (Éds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Giroux, H. (1983), *Theory and resistance in education*. South Hadley, Mass: Begin and Garvey Publishers. GRUNDY, S. (1987), *Curriculum: product or praxis?* New York: Routledge.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage en milieu scolaire*, Québec : Gaétan Morin.

- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Man., Havard University Press.
- Hakuta, k. (1986). *Mirror of Language: The debate on bilingualism*, New York, Basic Books.
- Hall E. (1966), *The hidden dimension*, Garden city, New York, Anchor Press/Doubleday.
- Hall E. (1976), *Beyond culture*, Garden city, New York, Anchor Press/Doubleday.
- Hall E. (1983), *The dance of life, the other dimension of time*, Garden city, New York, Anchor Press/Doubleday.
- Harlen, W., James, M. (1997). *Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment [Évaluation et apprentissage: différences et liens entre l'évaluation formative et sommative]*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Praticce*, 4, 3, pp.365-379.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: A study in Bilingual Behavior*, Bloomington, Indiana, University of Indiana press.
- Hofstede G. (1980), *Culture's consequences: International differences in work related values*, Sage, Beverly Hills.
- Hofstede G. (1983), *Dimensions of national culture in fifty countries and three regions*, in J. D. Deregowski, S. Dziurawiec et Annios, R C. (eds.), *Explications in Cross-Cultural Psychology* (Swets and Zeirlinger, Lisse, Netherlands), 335-355.
- Hofstede G. (1984), *The cultural relativity of the quality of life concept*, *Academy of Management Review* 9, 3, 389-398. 231
- Hofstede G. et Bollinger D. (1987), *Les différences culturelles dans le management*. E.Organis.
- Hofstede G. et Bond M. H. (1988), *The Confucius connection: from cultural roots to economic growth*, *Organizationnal Dynamics*, Vol. 16, Spring, pp. 5-21.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and Organisations*. London: McGraw-Hill Compagny.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Holder, H. (2011). *Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000 : the role of teachers in curriculum implementation [Promouvoir une intégration sociale dans les écoles primaires de Trinidad et Tobago, 1972-2000 : le rôle des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum]* (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.

Holland D. et Cole, M. 1995. Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. In *Anthropology & Education Quarterly* n° 26/4, 475-489.

Hornung-Prähauser, V., Mayringer, H. (2006). How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: evaluation of Austrian e-content collections [Comment évaluer la qualité du matériel d'apprentissage et d'enseignement en ligne? Directives pour la qualité du matériel d'enseignement en ligne et leur application illustrée par une étude de cas actuelle : évaluation du contenu électronique des collections autrichiennes] (en anglais). Conférence du Réseau européen d'enseignement à distance (EDEN), Vienne, 2006. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf>, consulté le 05 décembre 2017.

Hotou, G., Fozing, I. (2016). Enseigner la culture nationale au Cameroun : Résistances, approches, défis. Paris: Harmattan.

House R. J. et alii (eds.) (2004), *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

House, R. J., Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: quo vadis. In *Journal of Management*, 23:3, p. 409-473,.

Huberman, A.-M. et Miles, M.-B. (1991), *Analyse des données qualitatives ; recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université

Hunt, T. (2006). Five case histories of textbook development [Cinq études de cas portant sur l'élaboration de manuels scolaires] (en anglais). In: BRASLASVKY C. et HALIL K. (éds). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences [Les manuels scolaires et l'enseignement de qualité pour tous : quelques leçons tirées des expériences internationales]*. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation.

Igalens, J. et Roussel, P. (1998), *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*, Paris, Economica

Inkeles A. et Levinson D. J. (1969), *National Character : the study of modal personality and sociocultural systems in the Handbook of social psychology*, Vol. 4, 2nd ed., G. Lindzey and E. Aronson, eds. Cambridge, MA : Addison-Wesley Publishing Company.

Ivic, I. (1987). Université de Belgrade. In: *CRESAS*: 126-127-128.

Janashia, S. (2006). Georgia : starting curriculum implementation (first lessons learned) [Géorgie : initier la mise en œuvre du curriculum (premières leçons apprises)] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*

[Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.

Janashia, S. (2006). Turkey: management of curriculum change and implementation [Turquie: gestion du changement curriculaire et de la mise en œuvre du curriculum] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.

Janis, I. (1982). Groupthink. Boston: Houghton-Mifflin.

Jansen, R., Franke, N., Naumann, J. (2006). State of the art, research findings on textbooks and Education for All [État des connaissances, conclusions de recherche sur les manuels scolaires et l'Education pour tous] (en anglais). In: BRASLASVKY, C. et HALIL, K. (éds). Textbooks and Quality Learning for All : Some Lessons Learned from International Experiences [Les manuels scolaires et la qualité de l'enseignement pour tous : quelques leçons apprises des expériences internationales]. Genève : UNESCO Bureau international de l'éducation.

Jenkins, E.W. (2003). Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education [Lignes directrices en matière d'élaboration des politiques relatives à l'enseignement des sciences et des technologies dans l'enseignement secondaire] (en anglais). Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf>, consulté le 07 mars 2018.

Johnson D. W., et Johnson R. T. (1995). Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom. Minneapolis, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. (1977). The distribution and exchange of information in problem-solving dyads. Communication Research, vol. III, n° 4, p. 283-298.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. American Educational Research Journal, n° 22, p. 237-256.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1993). Creative and critical thinking through academic controversy. American Behavioral Scientist, n° 37, p. 40-53.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1999). Structuring academic controversy. In S. Sharan, Handbook of cooperative learning methods. Westport, CT: Greenwood, p. 66-81.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction. Theory into practice. Swiss Journal of Psychology, n° 61, p. 119-129.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Johnson, Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, vol. I, n° 19, p. 15-29.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. In M. Deutsch & P. T. Coleman, *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, p. 65-85.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. et Tjosvold, D. (1990). Pro, con, and synthesis: Training managers to engage in constructive controversy. *Research on Negotiation in Organizations*, n° 2, p. 139-174.
- Jonnaert, P. (2007). De la compétence curriculaire aux pratiques, en passant par la compétence énoncée. Variations autour d'un concept. In philippe Jonnaert/ORE/UQAM/ Octobre 2007.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? In: *Éducation & Formation – e296* Décembre 2011. En ligne <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>, consulté le 07 mars 2018).
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : Editions de Boeck Université, coll. « perspectives en éducation & formation ».
- Kane, C. H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris VI è. Union Général d'Édition.
- Kanté, S. (2002). *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone : vers la promotion d'un travail décent*. Genève: Bureau International du Travail.
- Kemmis, S. (1988), *El curriculum : más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid : Morata.
- King, K. et Palmer, R. (2011). *Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles*. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation ».
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the american curriculum 1893-1958 (2^a ed.)*, New York: Routledge.
- Kluckhohn F. R. et Strodtbeck F. R. (1961), *Variations in value orientations*, Westport, CT: Greenwood Press.

Kroeber A. L. et Kluckhohn C. (1952), *Culture: a critical review of concepts and definitions*, papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, 47 (1), 1-223, Cambridge, MA: Harvard University.

Kum'a Ndumbe 3. (2000). *Sombrer d'avantage ou renaitre de ses cendres : Forum de Dialogue 2000*, conférence inaugurale, 3 mars 2000, Douala, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 25 Janvier 2018.

Kum'a Ndumbe 3. (2004). *Comment par les institutions européennes l'extraversion et la domination durables ont été instaurées chez nous : Commémoration des 120 ans de signature du traité du 12 juillet 1884 et des 90 ans de la pendaison du Roi Rudolf Duala Manga Bell et Ngoso Din* Douala, 6, 7 et 8 août 2004, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 8 Février 2018.

Kum'a Ndumbe 3. (2004). *Faut-il abolir le français et l'anglais comme langues primaires et principales d'enseignement dans nos écoles au Cameroun ?* Conférence inaugurale sur le cycle de la politique des langues du 25 mars 2004, Douala, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 18 Janvier 2018.

Kum'a Ndumbe 3. (2005). *La mondialisation de l'économie camerounaise : ses origines et ses conséquences durables : « Stratégies de survie des populations camerounaises dans une économie mondialisée – du secteur informel au secteur formel- Comment nos populations s'en sortent-elles ou pas ? 5-15 septembre 2005»*, Douala, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 23 Mars 2018.

Kum'a Ndumbe 3. (2006). *Langues, diversité culturelle et paix en Afrique : Langues africaines, langues européennes Arrêter le génocide intellectuel dans les universités africaines*, Yaoundé, 12-13 décembre 2006, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 5 Février 2018.

Kum'a Ndumbe 3. (2009). *Le Tiers Monde dans la Deuxième Guerre Mondiale 1-30 septembre 2009*, La Deuxième Guerre Mondiale, la création d'un nouvel ordre international et l'échec durable des indépendances africaines, Discours inaugural du 1er septembre 2009, Douala, Fondation AfricAvenir International. www.africavenir.org consulté le 15 Mars 2018.

Lantolf, J.P. et Appel, G. (Eds.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex, Nordwood, N.J.

Legendre, M-F. (2004). *Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In les reformes curriculaires, Regards croisés.* 14-47.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch. (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe, Armonk, N.Y.
- Levine, J. M., Resnick, L. B. et Higgins, E. T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, n° 44, p. 585-612.
- Levy M., Dubinsky A. J. (1983), Identifying and addressing retail salespeople's ethical problems: a method and application, *Journal of retailing*, 59 (Spring), 46-66.
- Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité prélogique*, Paris, alcan.
- Lewy, A. (1990). Curriculum tryout [Épreuves test du curriculum] (en anglais). In: WALBERG, H.J. et HAERTEL, G.H. (éds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp.203-205.
- Linton, R. (1986). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Bordas.
- Locke, R. M. (1995). *Remarking the Italian economy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Louis, M-R. (1980). Surprise And Sense Making: What Newcomers Experience in entering unfamiliar organizational settings *Administrative Science Quaterly*, vol.25, 226-251.
- Lowry, N. et Johnson, D. W. (1981). Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, n° 115, p. 31-43.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, Cambridge. Harvard University Press.
- Lynd, D. (2007). *The Education System in Pakistan: Assessment of the National Education Census: UNESCO Islamabad*.
- Lyotard, J.F. (1985). *A condição pósmoderna*, Lisboa : Gradiva.
- Mahmood, K. Iqbal, M.Z., Saeed, M. (2009). Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan [Evaluation des manuels scolaires à travers des indicateurs de qualité: le cas du Pakistan] (en anglais). *Bulletin of Education and Research*, 31, 2, pp.1-27.
- Maingari D. (1994). - « Les problèmes liés à l'Université africaine », in *Histoire et Anthropologie*, n° 9, pp. 51 -56.
- Maingari D. (1997). - « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : Des sources aux fins », in *recherche et formation*, n° 25, pp. 97 -112.
- Malinowski, B. (1944), *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*, Les classiques des sciences sociales.

Marcel, J.-F., Paul, O., Éliane, R.-B., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie* (138), pp. 135-170.

Marsh, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* [Concepts fondamentaux pour comprendre le curriculum] (en anglais). Londres : Routledge, pp.116-117.

Mazurkiewicz, G. (2006). Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case [Problématiques relatives à la question du genre dans les manuels scolaires et les activités en classe : L'exemple de la Pologne] (en anglais). In : CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement du curriculum: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.

Mballa. O (1986). Rapport à la SDN pour l'année 1923, p. 19-20.

Mballa. O. (1986). Rapport du ministre des colonies de 1921, p. 431

Mbog Bassong. (2009). *La pensée africaine*. Yaoundé: L' Harmattan.

Mead M. (1931), *The primitive child*. In: *A Handbook of Child Psychology*, ed. Carl Murchison, pp. 669-86. Worcester, Mass.: Clark University Press.

Mead, G.H. (1963), *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris (traduction française)

Mead, M. (1970), *Anthropological contributions to the development of rational dietary practices*. In: VII *Congres International des Sciences Anthropologiques et Ethnologiques*, Moscou, August 3-10, 1964, vol. 8, pp.147-53. Mockba: Hayka.

Mead, R. (1994). *International management: Cross-cultural dimensions*. Oxford, England: Blackwell Business.

Mgbwa, V., Matouwé, A. (2016). Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel de formation des ENIEG au Cameroun. In *André-Marie Manga (dir), Cameroun: de l'éducation à l'émergence*. 43-62.

Mialaret, G. (2011, Septembre 21). *Les sciences de l'éducation*. Conférence non publiée. Villeneuve d'ascq : Lille 3 (non publiée).

Miled, M. (2002). *Elaborer ou réviser un curriculum*. In *le français dans le monde*. Mai-Juin 2002, n°321 p.35.

Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp.125-136.

- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Mucchielli, L. (2005). Sciences dures et sciences molles ont une démarche commune (entretien). *La recherche. L'actualité des sciences* (386), p. 59.
- MINEDUC, (1998). Programmes officiels de l'enseignement primaire, Niveau I.
- MINEDUC, (1998). Programmes officiels de l'enseignement primaire, Niveau II.
- MINEDUC, (1998). Programmes officiels de l'enseignement primaire, Niveau III.
- Mitchell, R. (2006). High-stakes testing and effects on instruction : Research review [Évaluation rigoureuse et effets sur l'enseignement : étude de la recherche] (en anglais). Alexandria (Virginie) : Center for Public Education. En ligne <http://www.centerforpubliceducation.org/>, consulté le 24 mars 2018.
- Mitchell, J. M., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2002). Are all types of cooperation equal? Impact of academic controversy versus concurrence-seeking on health Education. *Social Psychology of Education*, vol. IV, n° 5, p. 329-344.
- Monteil J-M, (1990). *Éduquer et Former. Perspectives psycho-sociales*. Ed PUG Grenoble.
- Morin E. (2008), La politique de civilisation ne doit pas être hypnotisée par la croissance, LEMONDE.FR, 02.01.08.
- Morrison, E.W. (1993). « Longitudinal Study of the Effects of Information Seeking on Newcomer Socialization ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 78 (2), 173–183.
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behaviour. In L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 13). New York: Academic Press, p. 208-239.
- Mugny, G. (Ed.) (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Mugny, G. et Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, n° 8, p. 181-192.
- Mugny, G., DE Paolis, P. et Ccarugati, F. (1984). Social regulation in cognitive development. In W. Doise & A. Palmonari, *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 127-146.
- Mugny, G., Doise, W., et Perret-Clermont, A.-N. (1975-1976). Conflit de centrations et progrès cognitif. *Bulletin de psychologie*, n° 29, p. 199-204.
- Mugny, G., Giroud, J-C. et Doise, W. (1978-1979). Conflit de centrations et progrès cognitif, II : nouvelles illustrations expérimentales. *Bulletin de psychologie*, n° 17, p. 979-985.

- Mugny, G., Levy, M. et Doise, W. (1978). Conflit socio-cognitif et développement cognitif. *Revue Suisse de psychologie*, n° 37, p. 22-43.
- Muller, J. C. (1978). « La royauté divine chez les Rukuba » *L'Homme* XV, 1 : 5-22.
- Muller, J. C. (1991). « Entre mythe et réalité, ou pourquoi le chef Rukuba est oryctérope », *L'Homme*, 118, XXXI, 2 : 67-78.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de sciences politiques*, 55 (1), pp. 155-187.
- Muller, P. (2006). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.
- Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout*, Yaoundé : PUY.
- Myer, J. H. et Alpert M. I. (1977), Semantic confusion in attitude research: salience vs importance, *Advances in Consumer Research*, 4, Association for Consumer Research, 106-109.
- Myers, A. & Hansen, C.-H. (2003). *Psychologie expérimentale*. Bruxelles : De Boeck.
- Myers, D.G. (1993). *Social psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- Nemeth, C. (1986). Differential contributions of majority and minority influence. *Psychological Review*, n° 93, p. 1-10.
- Nemeth, C., Personnaz, B., Personnaz, M. et Goncalo, J.-A. (2004). The liberating role of conflict in group creativity: A study in two countries. *European Journal of Social Psychology*, vol. IV, n° 34, p. 365-374.
- Nga Ndongo, V. (2016). *Problématique de la renaissance en Afrique : le continent noir face au défi de l'impérieuse émergence*. Paris: L'Harmattan.
- Nguidjol, A. (2007). *Le système éducatif en Afrique noire. Analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Nguidjol, A. (2008). *Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, n° 74, p. 53-86.
- Ntebe Bomba, G. (2006). *Andragogie*, Yaoundé : PUY.
- Ostroff, C. et Koslowski, S.W.J. (1992). « Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquisition ». *Personnel Psychology*, vol. 45, 849-874.

- Owono, S. E. (2012). Trois « ENTREPRENEURES DE MORALE » A AMVOE : une étude de cas de la relation d'autorité dans une école primaire publique du Cameroun. Thèse de doctorat PhD, Ottawa, Canada.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo : teoria e práxis* (2^a ed.). Porto: Porto editora.
- Parsons, T. (1942), Age and sex in the social structure of the United States, *American sociological review*, 7, 5, pp. 604-618.
- Parsons, T. (1964). Introduction. In M. Weber, *The theory of social and economic organization* (pp. 3-86). New York : Free Press.
- Pastre, P., & Samurçay, R. (2001). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des enseignants. Dans J. Leplat, & M. de Montmollin, *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse: Éditions Octarès.
- Peabody, D. (1985). *National characteristics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pekarek, S. (1999a). *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions Universitaires, Fribourg.
- Pekarek, S. (1999b). Social mediation and the acquisition of second language interactional competencies. Paper presented at EARLI (European Conference for Research on Learning and Instruction), Goteborg, Sweden, 24-28 August 1999.
- Perrenoud, Ph. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. In *Educateur*. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande », 2002, n°1, pp.48-52.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (2^e édition). Berne: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. et Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 41-62.
- Perret-Clermont, A.-N. et NICOLET M. (Eds.) (2001). *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des Structures Cognitives*. Paris, PUF
- Piaget, J. (1956). *La psychologie de l'intelligence* (4^e édition). Paris: Armand Colin.

- Pinar, W. (1975), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, Berkeley: Mccutchan Publishing Copmpany.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines et sociales* (éd. 3e). Paris : Broché.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2005). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Publication ARSI, pp. 29-52.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2005). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Publication ARSI, pp. 29-52.
- Pritchett, L., Beatty, A. (2012). *The negative consequences of overambitious curricula in developing countries [Les conséquences négatives des curricula surchargés dans les pays en développement]* (en anglais). Washington, D.C. : Center For Global Development (CGD). (Document de travail).
- Psaltis, C. et Duveen, G. (2006). *Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender*. *European Journal of Social Psychology*, vol. III, n° 36, p. 407-430.
- Psaltis, C. et Duveen, G. (2007). *Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development*. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. I, n° 25, p. 79-102.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- RESEN (2003). *Rapport d'Etats du Système Educatif National camerounais. Eléments de diagnostic pour la politique dans le contexte de l'EPT et du DSRP*.
- Resnick, L.B., Levine, J.M. et Teasley, S.D. (Eds.) 1991. *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington. American Psychological Association.
- Rocher G. (2001), *La mondialisation : un phénomène pluriel*, dans Mercure D. (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Québec et Louvain-la-Neuve, Les Presses de l'Université Laval et De Boeck Université
- Rocher, G. (1968a). *L'organisation sociale''* Editions HMH.
- Rocher, G. (1968b). *Le changement social*. Editions HMH.
- Rocher, G. (1968c). *Introduction à la sociologie générale*. Edition HML, Limited.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.

- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*, London, Blackwell.
- Rosier, M. J., Keeves, J. P. (1991). *The IEA Study of Science1: Science Education and Curricula in Twenty-Three Countries*. Elsevier Science.
- Rossi, J-P. (1991). *La recherche en psychologie. (Domaine et méthodes)*. Paris : Bordas.
- Rostow, W. (1962). *Les étapes du développement*. Paris : Seuil.
- Rostow, W. W. (1980). (1963), *Les étapes de la croissance économique*, Paris, seuil.
- Roux, J.P. (2008). « *Socioconstructivisme et apprentissage scolaires* » disponible sur [http : recherche Aix-mrs,iufm.fr/pub/voc/nl/roux/index.html](http://recherche Aix-mrs,iufm.fr/pub/voc/nl/roux/index.html) consulté le 20/05/2018.
- Schulz-Hardt, S., Brodbeck, F.-C., Mojzisch, A., Kerschreiter, R. et Frey, D. (2006). *Group Decision Making in Hidden Profile Situations: Dissent as a Facilitator for Decision Quality*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. VI, n° 91, p. 1080-1093.
- Schwab, J. (1969), *The practical: a language for curriculum*, *School Review*, 78, 1-23.
- Schwartz, D. (1992). *Assèchement climatique vers 3000 BP et expansion bantu en Afrique centrale atlantique : quelques réflexions*. *Bulletin de la société géologie de France*, T 163, 3 : 533-361.
- Schwartz, N. H., Danielson, R. W. (2012). *What kind of graphic is this? A framework for delineating the graphics in text-graphic research*. In E. de Vries & K. Scheiter (Eds.) *Proceedings of the EARLI SIG 2 Comprehension of text and graphics Meeting* (pp11). Grenoble, France: LSE.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y. et Beizuner, S. (2000). *Two wrongs may make a right... If they argue together!* . *Cognition and Instruction*, vol. IV, n° 18, p. 461-494.
- Scriven, M. (1967), *The methodology of evaluation*. In R. Stake, *AERA Monograph Series on curriculum évaluation*, 1, Chicago: Rand Macnally.
- Sechouani, A (2005). *Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif : vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'éducation nationale – Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE–)*. In : TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (éds). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat : Bureau de l'UNESCO à Rabat. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>, consulté le 10 février 2018.
- Simon, T. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Consulté le Novembre 27, 2017, sur *Rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* : <http://www.education.gouv.fr/cid2624/accueil-et-orientation-des-nouveauxetudiants-dans-les-universites.html>

Sinclair, M. (2004). Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century [Apprendre à vivre ensemble: construire les compétences, valeurs et attitudes du XXI^e siècle: études comparatives en éducation] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf, consulté le 15 mars 2018.

Sinclair, M. et al. (2008). Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights [Apprendre à vivre ensemble: conception, suivi et évaluation de l'éducation aux compétences de la vie, à la citoyenneté, à la paix et aux droits de l'homme] (en anglais). Eschborn: German Agency for Technical Cooperation (GTZ). En ligne <http://tandis.odhr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>, consulté le 23 avril 2018.

Smith, K. A., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, n° 73, p. 651-663.

Smith, K. A., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1984). Effects of controversy on learning in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, n° 122, p. 199-209.

Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 437-473.

Srnka, K. J. (2004), Culture's role in marketers' ethical decision making: An integrated theoretical framework, *Academy of Marketing Science Review*, 2004, 1, 1-32.

Stake, R. (1967), The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.

Stenhouse, L. (1981), *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books.

Stufflebeam, D. et al (1971), *Educational evaluation and decision making*, Itasca: Peacock.

Super, C.M. et Harkness, S. (1986). « The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture » In *International Journal behavioral development*. P.445-570.

Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques au Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Khartala.

Tadajeu, M. (1985). pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif, in : MINFOC (éd.), *L'identité culturelle camerounaise*, p.187-202, Ministère de l'Information et de la

Culture, Yaoundé, 1985, ; (Dir.), *Le défi de Babel au Cameroun*, Université de Yaoundé, DLAL, Collection PROPELCA Nr. 53 ; *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa, revisited (20 years later)*, University of Cape Town, PRAESA, International Seminar on Language in Education in Africa, 15-19 July 1996

Tchombé, M.T. (2006). « Sciences of education, a necessary conceptual base for educational practices in cultural context » In *professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun, les cahiers de Terroirs n°1*, P.51-75.

Thorndike, R. L., Hagen, H. (1961). *Measurement and Evaluation in psychology and Evaluation*, New York, John Willey et sons.

Touraine, A. (1984), *Le retour de l'acteur*, Paris : Fayard.

Triandis, H. C, Leung, K., Viilareal, M. J., & Clack, F. L. (1985). *Allocentric and idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation*. *Journal of Research in Personality*, 19: 395-415.

Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.

Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal behaviour*. Monterey, CA: Brook/ Cole.

Triandis, H. C. (1989). « The self and social behaviour in differing cultural contexts ». *Psychological Review*, 96, (pp.506-520).

Trompenaars, F. (1993). *L'entreprise multiculturelle*. Paris: Editions Maxima.

Trompenaars, F. (1994), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Chicago: Irwin.

Tsafak G. (1989). - *La crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, in col. *Afrique Unie*, n° 1, pp. 53-75.

Tyler, R. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: The University Chicago Press.

Tyler, R. (ed.) (1976), *Prospects for research and development in education*. Berkeley Mc cutchan Company Publishing Corporation

Tylor E. (1871), *Primitive Culture*, 2 vol., 1873-1874. Trad. en fr. sous le titre *La civilisation primitive*.

UNESCO. (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : Auteur.

UNESCO. (1961). *Rapport de la conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis-Abeba (Ethiopie) du 15 au 25 Mai 1961*.

UNESCO. (1962). Rapport de la conférence des Ministres des pays d'Afrique tenue à Paris du 26 au 30 Mars 1962.

UNESCO. (1964). Rapport de la conférence des Ministres des pays d'Afrique tenue à Abidjan du 17 au 24 Mars 1964.

UNESCO. (1968). Rapport de la conférence des Ministres des pays d'Afrique tenue à Nairobi du 16 au 27 Juillet 1968.

UNESCO. (1976). Rapport de la conférence des Ministres des pays d'Afrique tenue à Lagos du 27 Janvier au 4 Février 1976.

UNESCO. (1982). Rapport de la conférence des Ministres des pays d'Afrique tenue à Harare du 28 Juin au 3 Juillet 1982.

UNESCO. (1984). Annuaire international de l'éducation. Volume XXXVI.

UNESCO. (1990). Tradition et développement dans l'Afrique aujourd'hui. Paris : Unesco.

UNESCO. (2000). Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.

UNESCO. (2005). Réunion des experts de haut niveau sur l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

UNESCO. (2005). Textbook quality improvement programme : support to basic education in Iraq (final report) [Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'enseignement de base en Iraq (rapport final)] (en anglais). Paris : UNESCO.

UNESCO. (2005). Texte de la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

UNESCO. (2010). Patrimoine mondial dans le bassin du Congo, 63 p.

UNESCO. (2010). Rapport mondial de suivi sur l'E.P.T.

UNESCO-BIE (1995-2013). Learning to live together – How do we assess it? [Apprendre à vivre ensemble : comment l'évaluons-nous ?] (En anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html, consulté le 23 avril 2018.

UNESCO-BIE (1995-2013). Learning to live together – The concept [Apprendre à vivre ensemble : le concept]. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricularthemes/learning-to-live-together/related/the-concept.html> (en anglais), consulté le 23 avril 2018.

UNESCO-BIE (1995-2013). Learning to live together – What to teach and how? [Apprendre à vivre ensemble : que faut-il enseigner et comment] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html>, consulté le 23 avril 2018.

Uribe, R. (2006). Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina [Programmes, approvisionnements officiels et fourniture de manuels scolaires en Amérique latine] (en espagnol). Bogota : Colombie, Centre régional de l'UNESCO pour la promotion du livre en Amérique latine et dans les Caraïbes. En ligne http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf, consulté le 21 novembre 2017.

Usunier J. C. (1996), Consommation : Quand global rime avec local, Revue Française de Gestion, N°110, septembre-octobre, 100-116.

Vinsonneau, G. (1999). Inégalités sociales et procédés identitaires, Paris, Armand Colin.

Vinsonneau, G. (2003). Culture et comportement. Paris: Armand Colin.

Vygotsky, L.S. (1983). "L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures", in Œuvres Complètes, Vol. 3 Moscou, Pedagogika, p. 145. (le texte cité date de 1931)

Vygotsky, L.S. (1985). Pensée et langage (traduction F. Sève), Paris: Edition sociales.

Wacheux, F. (1996), Méthodes qualitatives et recherche en gestion, Paris, Economica.

Watling, R., Arlow, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education Project in Northern Ireland [Voeux pieux: leçons des évaluations internes et externes d'un Projet éducatif novateur en Irlande du Nord] (en anglais). Evaluation & Research in Education, 16, 3. En ligne <http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf>, consulté le 09 janvier 2018.

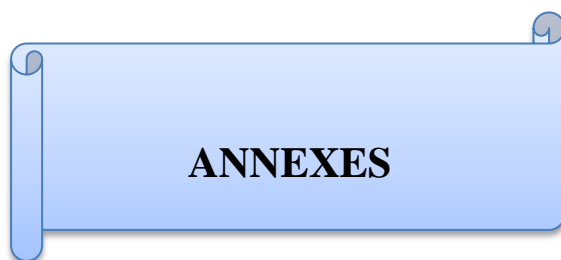
Weber J., Green S. (1991), Principle moral reasoning: Is it a viable approach to promote ethical integrity? Journal of Business Ethics, 10, 325-333

Weber M (1971) [1922], Économie et société, Paris, Plon, 2e part., chap. 5. Original: Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen, Mohr.

Weber, M. (1959). Le savant et le politique. Paris : Plon. Ed. 1963.

Wertsch, J. V. et Sammarco, J. G. (1988). Processus sociaux et fonctionnement cognitif individuel : le problème des unités d'analyse. In : Relations Interpersonnelles et développement des savoirs. Robert A. HINDE, Anne-Nelly PERRETCLERMONT, Joan Stevenson-HINDE. Ed DelVal Fondation Fyssen Cousset (Fribourg) Suisse (pages 395-414).

- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991a). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L.B. Resnick et al. (Eds.), 85-100.
- Wertsch, J.V. (1991b). *Voices of the Mind: a Socio-cultural Approach to Mediated Action*, London: Harvester Wheatsheat.
- Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. New York: Free Press. ---
- Williamson, O. E. (1991). Calculativeness, trust and economic organization. *Journal of Law and Economics*, 26: 453-488. ---
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry* n° 17, 89-100.
- Young, R. (1998). *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.
- Zhu, M. (2003). Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation [Perspectives chinoises et approches de l'évaluation du curriculum] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- Ziegler, J. (1980). *Main basse sur l'Afrique : la recolonisation*. Paris : Seuil.



ANNEXES

Figure 1 : Guide d'entretien de l'enquête (ANNEXE 1)

Introduction préalable

Présentation personnelle / remerciements / Aspects déontologiques/
Modalités de réalisation des entretiens / Présentation générale de l'enquête de terrain

Questions

Présentation personnelle et professionnelle de la personne ressource (parcours, responsabilité, domaine d'activité)

Question de départ : L'éducation dans nos écoles, dans le contexte de la mondialisation, assoit-elle prioritairement dans le mental de nos enfants, notre héritage culturel et scientifique, nos propres acquis techniques et technologiques, du développement de ceux-ci ?

Dynamique de conversation (selon les axes du formulaire)

Axe 1 : La culture nationale dans le village planétaire

- A votre avis, y a-t-il une culture universelle? Des cultures à promouvoir et d'autres à bannir pour le bien être de notre planète ?
- Malgré l'effort gigantesque d'éducation et de formation des hauts cadres depuis les indépendances, pourquoi nos jeunes sont toujours autant attirés par les métropoles ?
- L'Afrique, très riche en diverses ressources, abrite des populations les plus misérables de la planète ; pourquoi cette extrême pauvreté dans une mer de richesses économiques ? Comment estomper ce contraste ?
- Qu'est-ce qui nous est arrivé pour que nous installions dans nos politiques de l'éducation et de la culture le refus systématique de nous-mêmes, l'ignorance de soi, que nous acceptions d'être ce grand vide à combler par le blanc venu d'ailleurs et qui vise des intérêts précis à défendre chez nous ? pour que nous défendions avec acharnement des causes indéfendables à notre propre détriment ? quelles solutions pouvez-vous envisager ?

Axe 2 : Les rapports interculturels

- L'hybridation culturelle peut-elle être source d'équilibre ?
- A quelles conditions pouvons-nous tirer profit du dialogue des cultures ?
- L'essentiel de nos structures (éducatives, religieuses,...), des rapports sociaux et économiques sont hérités de la colonisation. Comment se défaire de l'aliénation qui en découle ?
- A votre avis, quels sont parmi les facteurs ci-après ceux qui contribueraient le plus au génocide interculturel ? (1) la violence de domination coloniale et impérialiste ; (2) les religions révélées ; (3) les langues étrangères ; (4) la conception, la philosophie, la recherche et même des rituels des cérémonies académiques issus des systèmes éducatifs occidentaux.

- Comment réhabiliter la mémoire de soi-même (héritage intellectuel, scientifique et culturel) et devenir capable d'articuler sa propre pensée grâce au véhicule de sa langue maternelle ?

Axe 3 : la culture nationale, sentiment d'identité et de continuité

- Par quelles modalités éducatives pouvons-nous transmettre efficacement et durablement nos valeurs culturelles, sources de d'amour de soi, de progrès et de prospérité ?
- Quelles actions mène votre comité de langue nationale pour la promotion, l'épanouissement et la pérennité de la culture nationale ?
- Elaborez-vous des manuels pédagogiques spécialisés aux enseignements des langues nationales ?
- Utilisez-vous systématiquement internet pour le travail scientifique, l'enseignement, la vulgarisation et la communication en langues nationales ?
- Procédez-vous a des formations programmées et accélérées d'enseignants en langues nationales ?

Conclusion de l'entretien

Comment relever le défi de la renaissance culturelle?

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES (ANNEXE 2)

Nous vous passons ce questionnaire pour des besoins d'une recherche scientifique portant sur « les contenus curriculaires de la culture nationale et l'enracinement culturel des apprenants de l'éducation de base au Cameroun ». Nous cherchons par-là à améliorer le niveau d'ancrage de notre jeunesse dans nos valeurs culturelles.

Nous vous prions d'être sincère car la sincérité de vos réponses est le seul garant de la qualité des solutions à suggérer à la fin de cette recherche. Aussi, nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses et vous remercions pour votre entière collaboration. Cochez tout simplement dans la case qui représente votre opinion.

SECTION 0 :

- **Genre :** Masculin Féminin
- **Age :** 8-9 ans 10-11 ans 12ans et plus
- **Classe Fréquentée :** CM1 CM2
- **Redouble la classe :** Oui Non
- **Nombre d'années passés au cycle primaire :**
6 ans 7 ans 8 ans 9 ans et plus
- **Faites-vous la leçon de culture nationale en classe ?**
Oui Non Souvent

SECTION 1

| Intégration du patrimoine culturel et Naturel en culture Nationale | | Modalités | | | |
|---|--|------------------|----------|-------------|--------------|
| | | Pas du tout | Très peu | Moyennement | Très souvent |
| 8 | On vous enseigne : les régions naturelles, les ressources naturelles, les réserves naturelles du Cameroun? | | | | |
| 9 | On vous enseigne : les sites archéologiques et historiques, les sites touristiques, les Musées de chefferies, les palais royaux, les gravures rupestres du Cameroun? | | | | |
| 10 | On vous décrit les héros nationaux, les rois, les Lamidats, les tombeaux royaux de notre pays? | | | | |
| 11 | Avez- vous visité un centre artisanal, une galerie d'art, une bijouterie..... dans le pays? | | | | |
| 12 | Vous enseigne-t-on à fabriquer les objets d'art ? | | | | |
| 13 | Vous enseigne-t-on la musique, La chorale, la danse, les contes ? | | | | |
| 14 | Votre classe s'entraîne-t-elle en vue de former un groupe de danse traditionnelle, ou une troupe théâtrale ? | | | | |
| 15 | Votre classe organise-t-elle des festivals de théâtres ou de danses patrimoniales? | | | | |
| 16 | Vous enseigne-t-on la peinture, le graphisme, la décoration, l'illustration..... ? | | | | |
| 17 | Faites- vous de la photographie, de l'interprétation artistique ? | | | | |
| 18 | Votre école a t- elle une bibliothèque qui vous fournisse de la documentation en culture nationale ? | | | | |

19- A votre avis, les leçons décrites au tableau ci-dessus font-elles parties de vos cours de culture nationale ?

Très peu intégrés ; Peu intégrés ; Moyennement intégrés ; Bien intégrés ; Très bien intégrés

SECTION 2 :

| Les stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale. | | Modalités | | | |
|---|---|------------------|----------|--------------|--------------|
| | | Pas du tout | Très peu | Moyen nement | Très souvent |
| 20 | Vos cours se déroulent sur le terrain ou dans des sites patrimoniaux | | | | |
| 21 | Vos cours se déroulent à travers des jeux. | | | | |
| 22 | Vous enseignez ce que vous connaissez à vos camarades et à l'enseignant. | | | | |
| 23 | Vos cours se déroulent sous forme de débat, de simulation et jeux de rôle. | | | | |
| 24 | Au terme de vos démarches, manipulations ou techniques, êtes-vous capable de résoudre un problème concret à l'école ou à la maison. | | | | |
| 25 | Les tâches qui vous sont proposées exigent un travail en groupe (besoin de collaboration). | | | | |
| 26 | Ce que vous apprenez vous lie aux réalités de votre environnement immédiat. | | | | |
| 27 | Malgré vos erreurs, l'enseignant vous fait confiance et vous encourage à prendre des risques et d'être créatif. | | | | |
| 28 | Votre enseignant vous connaît personnellement : votre nom, vos forces et vos lacunes. | | | | |
| 29 | Votre enseignant vous encourage et vous motive à apprendre la culture nationale. | | | | |
| 30 | Votre enseignant encourage votre curiosité, réinvestit vos erreurs aux activités d'apprentissage et vous apprend à apprendre. | | | | |

31. A quel degré votre maître applique-t-il les techniques d'enseignement ci-dessus décrits lors de vos cours de culture nationale ?

Très peu appliqués ; Peu appliqués ; Moyennement appliqués ; Bien appliqués ; Très bien appliqués

| Utilisation des supports didactiques en culture nationale | | Modalités | | | |
|---|--|-------------|----------|---------------|--------------|
| | | Pas du tout | Rarement | Quelques fois | Très souvent |
| 32 | Vous utilisez vos manuels et vos livres au programme lors de vos cours. | | | | |
| 33 | Vous utilisez des cartes, des affiches posters, des frises lors de vos cours | | | | |
| 34 | Vos cours s'effectuent à travers des mises en scènes, ou de diapositive. | | | | |
| 35 | Le patrimoine local est prioritairement utilisé lors de vos cours. | | | | |
| 36 | Vos cours se déroulent sous forme de récits ou de témoignages oraux. | | | | |
| 37 | Vos cours se déroulent à partir des extraits de films. | | | | |
| 38 | Vos cours s'appuient sur des éléments tirés dans internet. | | | | |
| 39 | Vous utilisez des documents iconographiques et des œuvres d'art lors de vos cours. | | | | |
| 40 | Vous exploitez les articles de presse et des médias sociaux lors de vos cours. | | | | |
| 41 | Faites- vous référence aux livres documentaires ou aux encyclopédies pour mieux comprendre vos cours ? | | | | |

SECTION 3 :

42- A votre avis quel est le degré d'utilisation des supports didactiques énumérés au tableau ci-dessus en culture nationale, contribuant à vous ancrer dans votre culture ?

Très peu utilisés ; Peu utilisés ; Moyennement utilisés ; Bien Utilisés ; Très Bien Utilisés

SECTION 4 :

| Gestion du curriculum en culture nationale | | Modalités | | | |
|--|--|-------------|----------|---------------|--------------|
| | | Pas du tout | Rarement | Quelques fois | Très souvent |
| 43 | Vous avez des livres très adaptés à vos leçons de culture nationale | | | | |
| 44 | Vos livres contiennent des parties écrites en votre langue maternelle. | | | | |
| 45 | Vos livres parlent des réalités de votre environnement proche. | | | | |
| 46 | Votre enseignant s'exprime en votre langue maternelle. | | | | |
| 47 | Votre enseignant s'exprime en plusieurs langues maternelles. | | | | |
| 48 | Votre enseignant vous demande souvent de traduire en votre langue maternelle certaines notions de culture nationale. | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 49 | Lors de vos évaluations mensuelles la culture nationale y fait partie. | | | | |
| 50 | Les livres que vous utilisez vous aident à bien comprendre la culture nationale. | | | | |

51-la manière dont vos livres sont conçus et l'aptitude de votre maitre à s'exprimer en votre langue maternelle, vous permettent d'avoir quel suivi en culture nationale ?

Très faible suivi ; Faible suivi ; Suivi moyen ; Bon suivi ; Très bon suivi

ANNEXE 3: Tableau du Khi-carré

Loi de Khi-deux

Le tableau donne x tel que $P(K > x) = p$

| p | 0,999 | 0,995 | 0,99 | 0,98 | 0,95 | 0,9 | 0,8 | 0,7 | 0,1 | 0,05 | 0,02 | 0,01 | 0,005 | 0,001 |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0002 | 0,0006 | 0,0039 | 0,0158 | 0,0642 | 1,6424 | 2,7055 | 3,8415 | 5,4119 | 6,6349 | 7,8794 | 10,8276 |
| 2 | 0,0020 | 0,0100 | 0,0201 | 0,0404 | 0,1026 | 0,2107 | 0,4463 | 3,2189 | 4,6052 | 5,9915 | 7,8240 | 9,2103 | 10,5966 | 13,8155 |
| 3 | 0,0243 | 0,0717 | 0,1148 | 0,1848 | 0,3518 | 0,5844 | 1,0052 | 4,6416 | 6,2514 | 7,8147 | 9,8374 | 11,3449 | 12,8382 | 16,2662 |
| 4 | 0,0908 | 0,2070 | 0,2971 | 0,4294 | 0,7107 | 1,0636 | 1,6488 | 5,9886 | 7,7794 | 9,4877 | 11,6678 | 13,2767 | 14,8603 | 18,4668 |
| 5 | 0,2102 | 0,4117 | 0,5543 | 0,7519 | 1,1455 | 1,6103 | 2,3425 | 7,2893 | 9,2364 | 11,0705 | 13,3882 | 15,0863 | 16,7496 | 20,5150 |
| 6 | 0,3811 | 0,6757 | 0,8721 | 1,1344 | 1,6354 | 2,2041 | 3,0701 | 8,5581 | 10,6446 | 12,5916 | 15,0332 | 16,8119 | 18,5476 | 22,4577 |
| 7 | 0,5985 | 0,9893 | 1,2390 | 1,5643 | 2,1673 | 2,8331 | 3,8223 | 9,8032 | 12,0170 | 14,0671 | 16,6224 | 18,4753 | 20,2777 | 24,3219 |
| 8 | 0,8571 | 1,3444 | 1,6465 | 2,0325 | 2,7326 | 3,4895 | 4,5936 | 11,0301 | 13,3616 | 15,5073 | 18,1682 | 20,0902 | 21,9550 | 26,1245 |
| 9 | 1,1519 | 1,7349 | 2,0879 | 2,5324 | 3,3251 | 4,1682 | 5,3801 | 12,2421 | 14,6837 | 16,9190 | 19,6790 | 21,6660 | 23,5894 | 27,8772 |
| 10 | 1,4787 | 2,1559 | 2,5582 | 3,0591 | 3,9403 | 4,8652 | 6,1791 | 13,4420 | 15,9872 | 18,3070 | 21,1608 | 23,2093 | 25,1882 | 29,5883 |
| 11 | 1,8339 | 2,6032 | 3,0535 | 3,6087 | 4,5748 | 5,5778 | 6,9887 | 14,6314 | 17,2750 | 19,6751 | 22,6179 | 24,7250 | 26,7568 | 31,2641 |
| 12 | 2,2142 | 3,0738 | 3,5706 | 4,1783 | 5,2260 | 6,3038 | 7,8073 | 15,8120 | 18,5493 | 21,0261 | 24,0540 | 26,2170 | 28,2995 | 32,9095 |
| 13 | 2,6172 | 3,5650 | 4,1069 | 4,7654 | 5,8919 | 7,0415 | 8,6339 | 16,9848 | 19,8119 | 22,3620 | 25,4715 | 27,6882 | 29,8195 | 34,5282 |
| 14 | 3,0407 | 4,0747 | 4,6604 | 5,3682 | 6,5706 | 7,7895 | 9,4673 | 18,1508 | 21,0641 | 23,6848 | 26,8728 | 29,1412 | 31,3193 | 36,1233 |
| 15 | 3,4827 | 4,6009 | 5,2293 | 5,9849 | 7,2609 | 8,5468 | 10,3070 | 19,3107 | 22,3071 | 24,9958 | 28,2595 | 30,5779 | 32,8013 | 37,6973 |
| 16 | 3,9416 | 5,1422 | 5,8122 | 6,6142 | 7,9616 | 9,3122 | 11,1521 | 20,4651 | 23,5418 | 26,2962 | 29,6332 | 31,9999 | 34,2672 | 39,2524 |
| 17 | 4,4161 | 5,6972 | 6,4078 | 7,2550 | 8,6718 | 10,0852 | 12,0023 | 21,6146 | 24,7690 | 27,5871 | 30,9950 | 33,4087 | 35,7185 | 40,7902 |
| 18 | 4,9048 | 6,2648 | 7,0149 | 7,9062 | 9,3905 | 10,8649 | 12,8570 | 22,7595 | 25,9894 | 28,8693 | 32,3462 | 34,8053 | 37,1565 | 42,3124 |
| 19 | 5,4068 | 6,8440 | 7,6327 | 8,5670 | 10,1170 | 11,6509 | 13,7158 | 23,9004 | 27,2036 | 30,1435 | 33,6874 | 36,1909 | 38,5823 | 43,8202 |
| 20 | 5,9210 | 7,4338 | 8,2604 | 9,2367 | 10,8508 | 12,4426 | 14,5784 | 25,0375 | 28,4120 | 31,4104 | 35,0196 | 37,5662 | 39,9968 | 45,3147 |
| 21 | 6,4467 | 8,0337 | 8,8972 | 9,9146 | 11,5913 | 13,2396 | 15,4446 | 26,1711 | 29,6151 | 32,6706 | 36,3434 | 38,9322 | 41,4011 | 46,7970 |
| 22 | 6,9830 | 8,6427 | 9,5425 | 10,6000 | 12,3380 | 14,0415 | 16,3140 | 27,3015 | 30,8133 | 33,9244 | 37,6595 | 40,2894 | 42,7957 | 48,2679 |
| 23 | 7,5292 | 9,2604 | 10,1957 | 11,2926 | 13,0905 | 14,8480 | 17,1865 | 28,4288 | 32,0069 | 35,1725 | 38,9683 | 41,6384 | 44,1813 | 49,7282 |
| 24 | 8,0849 | 9,8862 | 10,8564 | 11,9918 | 13,8484 | 15,6587 | 18,0618 | 29,5533 | 33,1962 | 36,4150 | 40,2704 | 42,9798 | 45,5585 | 51,1786 |
| 25 | 8,6493 | 10,5197 | 11,5240 | 12,6973 | 14,6114 | 16,4734 | 18,9398 | 30,6752 | 34,3816 | 37,6525 | 41,5661 | 44,3141 | 46,9279 | 52,6197 |
| 26 | 9,2221 | 11,1602 | 12,1981 | 13,4086 | 15,3792 | 17,2919 | 19,8202 | 31,7946 | 35,5632 | 38,8851 | 42,8558 | 45,6417 | 48,2899 | 54,0520 |
| 27 | 9,8028 | 11,8076 | 12,8785 | 14,1254 | 16,1514 | 18,1139 | 20,7030 | 32,9117 | 36,7412 | 40,1133 | 44,1400 | 46,9629 | 49,6449 | 55,4760 |
| 28 | 10,3909 | 12,4613 | 13,5647 | 14,8475 | 16,9279 | 18,9392 | 21,5880 | 34,0266 | 37,9159 | 41,3371 | 45,4188 | 48,2782 | 50,9934 | 56,8923 |
| 29 | 10,9861 | 13,1211 | 14,2565 | 15,5745 | 17,7084 | 19,7677 | 22,4751 | 35,1394 | 39,0875 | 42,5570 | 46,6927 | 49,5879 | 52,3356 | 58,3012 |
| 30 | 11,5880 | 13,7867 | 14,9535 | 16,3062 | 18,4927 | 20,5992 | 23,3641 | 36,2502 | 40,2560 | 43,7730 | 47,9618 | 50,8922 | 53,6720 | 59,7031 |
| 40 | 17,9164 | 20,7065 | 22,1643 | 23,8376 | 26,5093 | 29,0505 | 32,3450 | 47,2685 | 51,8051 | 55,7585 | 60,4361 | 63,6907 | 66,7660 | 73,4020 |
| 50 | 24,6739 | 27,9907 | 29,7067 | 31,6639 | 34,7643 | 37,6886 | 41,4492 | 58,1638 | 63,1671 | 67,5048 | 72,6133 | 76,1539 | 79,4900 | 86,6608 |
| 60 | 31,7383 | 35,5345 | 37,4849 | 39,6994 | 43,1880 | 46,4589 | 50,6406 | 68,9721 | 74,3970 | 79,0819 | 84,5799 | 88,3794 | 91,9517 | 99,6072 |
| 70 | 39,0364 | 43,2752 | 45,4417 | 47,8934 | 51,7393 | 55,3289 | 59,8978 | 79,7146 | 85,5270 | 90,5312 | 96,3875 | 100,4252 | 104,2149 | 112,3169 |
| 80 | 46,5199 | 51,1719 | 53,5401 | 56,2128 | 60,3915 | 64,2778 | 69,2069 | 90,4053 | 96,5782 | 101,8795 | 108,0693 | 112,3288 | 116,3211 | 124,8392 |
| 90 | 54,1552 | 59,1963 | 61,7541 | 64,6347 | 69,1260 | 73,2911 | 78,5584 | 101,0537 | 107,5650 | 113,1453 | 119,6485 | 124,1163 | 128,2989 | 137,2084 |
| 100 | 61,9179 | 67,3276 | 70,0649 | 73,1422 | 77,9295 | 82,3581 | 87,9453 | 111,6667 | 118,4980 | 124,3421 | 131,1417 | 135,8067 | 140,1695 | 149,4493 |
| 120 | 77,7551 | 83,8516 | 86,9233 | 90,3667 | 95,7046 | 100,6236 | 106,8056 | 132,8063 | 140,2326 | 146,5674 | 153,9182 | 158,9502 | 163,6482 | 173,6174 |
| 140 | 93,9256 | 100,6548 | 104,0344 | 107,8149 | 113,6593 | 119,0293 | 125,7581 | 153,8537 | 161,8270 | 168,6130 | 176,4709 | 181,8403 | 186,8468 | 197,4508 |
| 160 | 110,3603 | 117,6793 | 121,3456 | 125,4400 | 131,7561 | 137,5457 | 144,7834 | 174,8283 | 183,3106 | 190,5165 | 198,8464 | 204,5301 | 209,8239 | 221,0190 |
| 180 | 127,0111 | 134,8844 | 138,8204 | 143,2096 | 149,9688 | 156,1526 | 163,8682 | 195,7434 | 204,7037 | 212,3039 | 221,0772 | 227,0561 | 232,6198 | 244,3705 |
| 200 | 143,8428 | 152,2410 | 156,4320 | 161,1003 | 168,2786 | 174,8353 | 183,0028 | 216,6088 | 226,0210 | 233,9943 | 243,1869 | 249,4451 | 255,2642 | 267,5405 |
| 250 | 186,5541 | 196,1606 | 200,9386 | 206,2490 | 214,3916 | 221,8059 | 231,0128 | 268,5986 | 279,0504 | 287,8815 | 298,0388 | 304,9396 | 311,3462 | 324,8324 |
| 300 | 229,9634 | 240,6634 | 245,9725 | 251,8637 | 260,8781 | 269,0679 | 279,2143 | 320,3971 | 331,7885 | 341,3951 | 352,4246 | 359,9064 | 366,8444 | 381,4252 |
| 400 | 318,2596 | 330,9028 | 337,1553 | 344,0781 | 354,6410 | 364,2074 | 376,0218 | 423,5895 | 436,6490 | 447,6325 | 460,2108 | 468,7245 | 476,6064 | 493,1318 |
| 500 | 407,9470 | 422,3034 | 429,3875 | 437,2194 | 449,1468 | 459,9261 | 473,2099 | 526,4014 | 540,9303 | 553,1268 | 567,0698 | 576,4928 | 585,2066 | 603,4460 |
| 600 | 498,6229 | 514,5289 | 522,3651 | 531,0191 | 544,1801 | 556,0560 | 570,6680 | 628,9433 | 644,8004 | 658,0936 | 673,2703 | 683,5156 | 692,9816 | 712,7712 |
| 700 | 590,0480 | 607,3795 | 615,9075 | 625,3175 | 639,6130 | 652,4973 | 668,3308 | 731,2805 | 748,3591 | 762,6607 | 778,9721 | 789,9735 | 800,1314 | 821,3468 |
| 800 | 682,0665 | 700,7250 | 709,8969 | 720,0107 | 735,3623 | 749,1852 | 766,1555 | 833,4557 | 851,6712 | 866,9114 | 884,2789 | 895,9843 | 906,7862 | 929,3289 |
| 900 | 774,5698 | 794,4750 | 804,2517 | 815,0267 | 831,3702 | 846,0746 | 864,1125 | 935,4987 | 954,7819 | 970,9036 | 989,2631 | 1001,6296 | 1013,0364 | 1036,8260 |

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail- Patrie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

DELEGATION REGIONALE DE L'OUEST

B.P : 1018 Bafoussam Tél : 233 44 13 89

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-work- Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

WEST REGIONAL DELEGATION

PO Box: 1018 Bafoussam Phone 233441389

Bafoussam, le 30 SEPT. 2019

LETTRE N° 518/19 /L/MINEDUB/ DREB-O

LE DÉLÉGUÉ REGIONAL

À

MADAME ET MESSIEURS LES DÉLÈGUES
DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION DE BASE

Objet : Autorisation de recherche

Faisant suite à sa correspondance dont l'objet est repris en marge,

J'ai l'honneur de vous informer que l'étudiant **YOPA Hubert** de la faculté des sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé1, effectuera des descentes dans certaines écoles publiques de vos circonscriptions respectives de compétence du 3 Octobre au 6 Décembre 2019 à l'effet d'administrer un questionnaire aux élèves des classes du CM₂ dans le cadre de ses travaux de recherche en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat/ PhD sur le thème « **Contenus auriculaires de la culture Nationale et l'Enracinement culturel des apprenants de l'Éducation de base au Cameroun** ».

Vous voudrez bien lui permettre d'administrer son questionnaire aux personnes suscitées et dans le cadre strict de son thème.

Le Délégué Régional

Ampliations :

- MINEDUB/CAB
- Région/Ouest
- Archives/Chrono./.

DJIBRILA GARGA
LE DÉLÉGUÉ
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE
PROFESSEUR D'ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------|
| <i>DÉDICACE</i> | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| RÉSUMÉ..... | iii |
| ABSTRACT | vi |
| SOMMAIRE | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | x |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xii |
| LISTE DES GRAPHIQUES | xviii |
| LISTE DES FIGURES..... | xviii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : <i>Articulations conceptuelles et théoriques de l'étude</i> | 11 |
| CHAPITRE I: <i>Problématique de l'étude</i> | 12 |
| I.1. Contexte de l'Étude..... | 13 |
| I.2. Formulation du problème de la recherche | 22 |
| I.3. Question de recherche..... | 26 |
| I.3.1. Question principale de recherche..... | 26 |
| I.3.2. Questions secondaires (QS) | 26 |
| I.4. Formulation des hypothèses..... | 27 |
| I.4.1. Hypothèse principale | 27 |
| I.4.2. Hypothèses secondaires (HS) | 27 |
| I.5. Objectif de la recherche | 27 |
| I.5.1. Objectif principal | 27 |
| I.5.2. Objectif secondaires (OS) | 28 |
| I.6. Intérêt de la recherche | 28 |
| I.6.1. Intérêt pédagogique..... | 28 |

| | |
|--|----|
| I.6.2. Intérêt Scientifique..... | 28 |
| I.6.3. Intérêt au plan académique | 28 |
| I.7. Délimitation de la recherche | 29 |
| I.7.1. Délimitation thématique..... | 29 |
| I.7.2. Délimitation temporelle | 29 |
| I.7.3. Délimitation géographique..... | 29 |
| I.8. Définition des concepts..... | 30 |
| I.8.1. Culture..... | 30 |
| I.8.2. Culture nationale | 30 |
| I.8.3. Curriculum | 31 |
| I.8.4. Contenus curriculaires | 31 |
| I.8.5. Évaluation | 32 |
| I.8.6. Développement | 32 |
| I.8.7. Développement endogène | 34 |
| I.8.8. Système éducatif | 34 |
| CHAPITRE II : <i>La culture, les définitions, les approches, les dimensions</i> <i>culturelles et l'enracinement culturel</i> | 35 |
| II.1. Définition de la « culture » | 36 |
| II.1.1. Une Synthèse des définitions classiques de la culture | 37 |
| II.1.2. L'approche anthropologique | 42 |
| II.1.2.1. La culture selon une perspective historique | 42 |
| II.1.2.2. La culture et la personnalité de l'individu..... | 44 |
| II.1.2.3. La culture comme un système de communication ou d'intégration sociale..... | 45 |
| II.1.3. L'approche sociologique | 46 |
| II.2. Les approches méthodologiques dans l'étude de la culture et les dimensions culturelles | 49 |
| II.2.1. Les différentes approches méthodologiques dans la mesure de la culture..... | 51 |
| II.2.1.1. L'approche déductive centrée sur la culture..... | 52 |

| | |
|---|-----|
| II.2.1.2. L'approche inductive centrée sur la personnalité..... | 53 |
| II.2.2. La typologie des cultures ou les dimensions culturelles | 54 |
| II.2.2.1. Les dimensions culturelles basées sur les études théoriques..... | 54 |
| II.2.2.2. Les dimensions culturelles basées sur les études empiriques | 57 |
| II.2.2.3. Les dimensions culturelles de Hofstede (1980, 2001) | 61 |
| II.2.2.4. Synthèse des dimensions culturelles | 66 |
| II.3. Le bilinguisme et le multiculturalisme | 70 |
| II.3.1. Qu'est-ce que le bilinguisme? | 70 |
| II.3.2. Le biculturalisme/multiculturalisme..... | 71 |
| II.3.3. Comment caractériser la personne biculturelle ? | 71 |
| II.3.4. Le dilemme d'identité de la personne biculturelle/multiculturelle .. | 72 |
| II.3.5. Le bilinguisme et le multiculturalisme au Cameroun | 74 |
| II.3.5.1. Bref historique du bilinguisme officiel au Cameroun..... | 74 |
| II.3.5.2. Le bilinguisme et le multiculturalisme aujourd'hui | 75 |
| II.3.5.2.1. Le décret n° 98/004 du 14 avril 1998 | 76 |
| II.3.5.2.2. Le décret n° 2017/013 du 23 Février 2017..... | 78 |
| CHAPITRE III : <i>Le curriculum et les contenus curriculaires</i> | 80 |
| III.1. Concept de curriculum | 81 |
| III.1.1. Approche définitionnelle..... | 81 |
| III.1.2. Trois principales entrées d'un curriculum | 87 |
| III.1.3. Composants d'un curriculum | 87 |
| III.1.4. Des raisons de changement d'un curriculum | 89 |
| III.1.5. Conception du curriculum..... | 92 |
| III.1.6. Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage..... | 96 |
| III.1.6.1.1. Tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires | 98 |
| III.1.6.1.2. Évaluation et approbation de manuels scolaires | 99 |
| III.1.6.2. Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage . | 100 |

| | |
|--|-----|
| III.1.6.3. L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires | 101 |
| III.1.7. Processus de mise en œuvre du curriculum | 102 |
| III.1.7.1. Facteurs contextuels qui influencent la mise en œuvre du curriculum | 102 |
| III.1.7.2. Modèles de mise à l'essai..... | 103 |
| III.1.7.2.1. Études de faisabilité | 103 |
| III.1.7.2.2. Mise à l'essai et évaluation | 104 |
| III.1.7.2.3. Mise à l'essai et innovation..... | 106 |
| III.1.7.3. Conception de l'étude pilote | 106 |
| III.1.7.3.1. Sélection des écoles et des enseignants pilotes..... | 107 |
| III.1.7.3.2. Les modalités de participation des parties prenantes..... | 108 |
| III.1.7.3.3. Évaluation et recherche | 110 |
| III.1.7.4. L'intégration de l'innovation | 111 |
| III.1.8. Évaluation du curriculum et des élèves..... | 112 |
| III.1.8.1. Évaluation règlementaire de l'élève..... | 114 |
| III.1.8.2. Évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaire spécifiques..... | 117 |
| III.1.8.3. Apprendre à vivre ensemble..... | 117 |
| III.1.8.4. Enseignement des sciences et de la technologie | 117 |
| III.1.8.5. Évaluation du curriculum au niveau national | 118 |
| III.1.8.4. Évaluation du curriculum au niveau des écoles | 119 |
| III.2. Programmes officiels de culture nationale à l'école primaire camerounaise | 120 |
| III.2.1. Niveau 1 | 120 |
| III.2.1.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes | 120 |
| III.2.1.2. Objectifs Généraux..... | 120 |
| III.2.1.3. Objectif spécifiques..... | 121 |
| III.2.1.4. Méthodologie | 121 |
| III.2.1.5. Contenu et Objectifs d'apprentissage | 122 |

| | |
|--|-----|
| III.2.2. Niveau II..... | 122 |
| III.2.2.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes | 122 |
| III.2.2.2. Objectif Généraux | 122 |
| III.2.2.3. Objectif Spécifiques | 122 |
| III.2.2.4. Méthodologie | 122 |
| III.2.2.5. Contenus et objectifs d'apprentissage | 122 |
| III.2.3. Niveau III | 123 |
| III.2.3.1. Horaire Hebdomadaire : 30 minutes | 123 |
| III.2.3.2. Objectifs Généraux..... | 123 |
| III.2.3.3. Objectifs Spécifiques..... | 123 |
| III.2.3.4. Méthodologie | 123 |
| III.2.3.5. Contenus et objectif d'apprentissage | 124 |
| CHAPITRE IV : <i>Insertion théorique de l'étude</i> | 125 |
| IV.1. Les théories curriculaires et les modèles d'évaluation | 126 |
| IV.1.1. Une évaluation qui régit le curriculum | 127 |
| IV.1.2. Une évaluation qui régule le curriculum..... | 129 |
| IV.1.3. Évaluation du curriculum et référentialisation..... | 130 |
| IV.1. 4. Les théories curriculaires et l'enracinement culturel..... | 131 |
| IV.2. La théorie sociocognitive | 132 |
| IV.2.1. Le développement cognitif et le conflit sociocognitif | 132 |
| IV.2.1.1. Le conflit sociocognitif et le marquage social..... | 132 |
| IV.2.1.1. Les compétences préalables au conflit sociocognitif..... | 133 |
| IV.2.2. Les effets de la divergence sur la créativité des décisions collectives | 134 |
| IV.2.2.1. divergence et qualité des décisions collective | 134 |
| IV.2.2.2. Divergence et créativité | 135 |
| IV.2.3. Les effets constructifs des conflits sur l'apprentissage..... | 136 |
| IV.2.3.1. Apprentissage et conflits: approche piagétienne | 136 |
| IV.2.3.2. Les effets de la controverse coopérative dans l'échange d'informations | 138 |

| | |
|---|-----|
| IV.2.3.3. Le développement social de l'intelligence et le rôle des conflits sociocognitifs..... | 139 |
| IV.2.3.4. La construction sociale des compétences cognitives et le rôle des déstabilisations | 140 |
| IV.2.4. La théorie sociocognitive et l'enracinement culturel..... | 141 |
| IV.3. La théorie socioculturelle..... | 142 |
| IV.3. 1. La réception des concepts vygotskiens | 142 |
| IV.3.2. Modèles de la cognition pour une approche interactionnelle de l'acquisition | 143 |
| IV.3.2.1. L'approche socio-culturelle du développement cognitif | 144 |
| IV.3.2.1.1. La nature située de la cognition et la primauté de l'activité socio-culturelle | 144 |
| IV.3.2.1.2. Une notion interactionnelle et historique de la médiation sociale | 146 |
| IV.3.2.1.3. Institutions sociales, activités situées et processus cognitifs .. | 147 |
| IV.3.3. La théorie socioculturelle et l'enracinement culturel | 148 |
| DEUXIÈME PARTIE: <i>Approches méthodologiques et opératoires, présentation des résultats, analyse, interprétation et suggestion</i> | 150 |
| CHAPITRE V: <i>Approches méthodologiques et opératoires</i> | 151 |
| V.1. Les orientations épistémologiques de la recherche..... | 153 |
| V.2. Les hypothèses de l'étude..... | 155 |
| V.2.1. L'hypothèse principale | 155 |
| V.2.2. Les hypothèses secondaires..... | 156 |
| V.3. L'opérationnalisation des facteurs, variables et modalités | 159 |
| V.3.1. L'opérationnalisation des contenus curriculaires de la culture nationale | 159 |
| V.3.1.1. L'opérationnalisation du patrimoine culturel et naturel..... | 159 |
| V.3.1.2. L'opérationnalisation des stratégies didactiques et principes pédagogiques | 162 |
| V.3.1.3. L'opérationnalisation des supports didactiques | 169 |
| V.3.1.4. L'opérationnalisation des modalités de gestion du curriculum .. | 171 |

| | |
|---|-----|
| V.3.2. L'opérationnalisation de l'enracinement culturel | 173 |
| V.4. La population, l'échantillonnage et l'échantillon de l'étude..... | 175 |
| V.4.1. La population..... | 175 |
| V.4.2. Les techniques échantillonnales | 176 |
| V.4.2.1. L'échantillonnage par choix raisonné | 176 |
| V.4.2.2. L'échantillonnage aléatoire simple stratifié | 176 |
| V.4.3. L'échantillon..... | 180 |
| V.5. Présentation du site de la recherche : la région de l'ouest Cameroun.. | 180 |
| V.6. Outils et instrumentation de recherche : questionnaire et entretien de recherche..... | 183 |
| V.6.1. Le questionnaire de recherche | 183 |
| V.6.1.1. Élaboration du questionnaire de recherche | 185 |
| V.6.1.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du questionnaire | 185 |
| V.6.2. L'entretien d'enquête | 186 |
| V.6.2.1. Élaboration du guide d'entretien d'enquête | 187 |
| V.6.2.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du guide d'entretien..... | 190 |
| V.7. Le terrain d'enquête..... | 191 |
| V.7.1. L'administration du questionnaire | 191 |
| V.7.1.1. Difficultés rencontrées | 192 |
| V.7.2. La pratique en situation de l'entretien..... | 196 |
| V.8. Traitement des données empiriques | 197 |
| V.8.1. Le traitement des données quantitatives..... | 197 |
| V.8.1.1. Présentation du logiciel de traitement statistique retenu : SPSS. | 197 |
| V.8.1.2. Techniques d'analyse des données..... | 199 |
| V.8.1.2.1. Les analyses descriptives : les effectifs et les pourcentages | 199 |
| V.8.1.2.2. L'inférence statistique : le test du khi-deux (X^2)..... | 199 |
| V.8.2. Le traitement des données qualitatives | 202 |
| CHAPITRE VI : <i>Présentation des résultats</i> | 204 |

| | |
|--|-----|
| VI.1. Traitement des données quantitatives | 205 |
| VI.1.1. Présentation et analyse des données | 205 |
| VI.1.1.1. Section 0 : Identification des enquêtés | 205 |
| VI.1.1.2. Section 1 : Intégration du patrimoine culturel et Naturel en culture Nationale | 211 |
| VI.1.1.3. Section 2: Les stratégies didactiques et principes pédagogiques en culture nationale | 222 |
| VI.1.1.4. Section 3 : Utilisation des supports didactiques en culture nationale | 234 |
| VI.1.1.5. Section 4 : Gestion du curriculum en culture nationale..... | 244 |
| VI.2. Traitement des données qualitatives | 253 |
| VI.2.1. Le protocole de traitement et d'analyse des données | 253 |
| VI.2.2. La condensation des données..... | 254 |
| VI.2.3. Les fiches de synthèse d'entretiens..... | 254 |
| VI.2.4. L'analyse de contenu | 255 |
| VI.2.5. Une analyse thématique | 256 |
| VI.2.5.1. La construction d'une grille thématique | 256 |
| VI.2.6 La présentation des données | 257 |
| CHAPITRE VII: <i>Analyse, interprétation des résultats et suggestions</i> | 265 |
| VII.1. Analyse et interprétation des résultats..... | 266 |
| VII.1.1. Analyse des résultats et Vérification des hypothèses | 266 |
| VII.1.1.1. Vérification de l'hypothèse secondaire N°1 | 268 |
| VII.1.1.2. Vérification de l'hypothèse secondaire N°2..... | 270 |
| VII.1.1.3. Vérification de l'hypothèse secondaire N°3..... | 272 |
| VII.1.1.4. Vérification de l'hypothèse secondaire N°4..... | 274 |
| VII.1.2. Interprétation des résultats..... | 276 |
| VII.1.2.1. Hypothèse secondaire N°1..... | 276 |
| VII.1.2.2. Hypothèse secondaire N°2..... | 278 |
| VII.1.2.3. Hypothèse secondaire N°3..... | 281 |
| VII.1.2.4. Hypothèse secondaire N°4..... | 284 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| VII.2. suggestions..... | 286 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 300 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 310 |
| ANNEXES..... | 336 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 345 |