

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

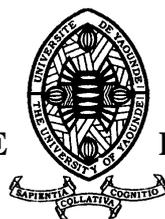
UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
THE HUMAN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

POST GRADUATE RESEARCH
UNITY FOR EDUCATIONAL
SCIENCES AND ENGINEERING



DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

**DISPOSITIFS TRADITIONNELS ET NUMERIQUES ET
ENRACINEMENT CULTUREL DES APPRENANTS DU
PRIMAIRE AU CAMEROUN**

Thèse rédigée et présentée en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique de Langues et Cultures nationales

Par :

NANKAP Thérèse Épse NENWA
Matricule : 95U190
DEA en Sciences de l'Éducation

Sous la Direction de :
Simon BELINGA BESSALA
Professeur Titulaire des Universités

Octobre 2022

Année Académique : 2022/2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES	ix
RESUME	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE.....	6
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	7
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE.....	55
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	154
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	155
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	177
CHAPITRE V. INTERPRETATION DISCUSSION DES RESULTATS	231
CONCLUSION GENERALE.....	267
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES.....	270
ANNEXES.....	279
TABLE DE MATIERES	323

À

Nos enfants Linda, Libert, Florine, Brenda, Vanel

et mon époux, Pr. NENWA Justin

REMERCIEMENTS

Il m'est agréable au moment où le présent travail s'achève, d'adresser mes sincères remerciements à tous ceux ou celles qui m'ont assistée de près ou de loin dans son élaboration Je pense particulièrement à :

- Professeur Simon BELINGA BESSALA, directeur de cette thèse, pour sa disponibilité, sa rigueur scientifique et sa patience.
- Professeurs : FONKOUA, MBALA, ZEH, FOZING, FOUA, EVOLA (de regretté mémoire), EMTCHEU (de regretté mémoire), NGA NDONGO pour les conseils qu'ils nous ont prodigués pendant de multiples séminaires doctoraux.
- Tous les enseignants de l'Eole doctorale et la faculté des Sciences de l'éducation, pour le meilleur encadrement et la qualité des connaissances qu'ils nous ont procurées.
- Tous mes camarades de recherche : Dr KAMAHA Yolande TATCHUM, Dr MBIAKOP Martial, Dr WASSOU Paul, PAYNE Lilian, MISSAMA Vincent, NOUGA Manfred de regretté mémoire pour la disponibilité, l'assistance matérielle et morale et l'esprit de collaboration souhaité.
- Tous les responsables des services centraux et déconcentrés du MINEDUB, MINESEC, MINJEC et les enseignants des E.P.A.O des ENIEG et toutes autres écoles ayant été sollicités pour leur disponibilité à répondre aux questionnaires d'enquête.
- Les familles EWANE, GUEPNANG, NAMENI, FOGUE, DIEMOU TADOGEN, MBA SATCHO et DJIKANG Jetamben pour leur soutien matériel et moral.
- Que tous ceux dont les identités ont été involontairement omis dans ce cadre, trouve ici, l'expression de ma parfaite gratitude.

LISTE DES ABREVIATIONS

AN	: Application Numérique
APC	: Approche Par Compétence
APE	: Association des Parents d'élèves
BEPC	: Brevet d'études du Premier Cycle
BIE	: Bureau International de l'éducation
CAPIEMP	: Certificat d'aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'enseignement Maternel et Primaire
CD	: Compact disk
CE1 et 2	: Cours Élémentaire 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année
CIE	: Conférence Internationale de l'éducation
CN	: Culture Nationale
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'éducation Nationale
D.D.E.B.	: Divisional Delegation of Basic Education
DIPEN II	: Diplôme de Professeur d'enseignement Normale 2 ^{ème} Grade
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'emploi
DSSEF	: Document de Stratégie de Secteur de l'éducation et de la Formation
DTT/A	: Dispositifs techno traditionnels ou ancestraux
ECN	: Enseignement de la culture Nationale
EGC	: Enseignement
ELCO	: Enseignement des Langues et Cultures d'origine
ENAM	: Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
ENIEG	: Ecole Normale d'Instituteurs de l'enseignement Générale
ENS	: Ecole Normale Supérieure
EPAN	: Ecole Publique d'application de Newtown (Mbalmayo)
EPAO	: Ecole Publique d'application d'Oyack
FENAC	: Festival national des arts et cultures

FLE	: Français langue étrangère
FLM	: Français Langue maternelle
FLS	: Français langue seconde
GE	: Groupe Expérimental
GPS	: Government Practising School (GPS)
GT	: Groupe Témoin ou Contrôle
GTTC	: Government Teachers Training College
H	: Heure
HA	: Hypothèse Alternative (image statistique de l'hypothèse de travail)
HG	: Hypothèse Générale
HO	: Hypothèse nulle (négation de l'hypothèse alternative)
HR/T	: Hypothèse de Recherche ou de Travail
IBID	: Même Documents cités juste avant mais page différente
Idem	: de même que le précédent
IEPA	: Instituteur de l'enseignement Primaire
INE	: Institut National de l'éducation
IPAR	: Institut de Pédagogie Appliqué à vocation rurale
J.I.C.A	: Japan International Cooperation
LMD	: Licence Master Doctorat
M.E.Q	: Ministère de l'éducation du Québec
MINAC	: Ministère des Arts et culture
MINEDUB	: Ministère de l'éducation de Base
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
MINESEC/CAB	: Cabinet du Ministre des Enseignements Secondaires
MINESUP	: Ministère de l'Enseignement Supérieure
MINSEP	: Ministère du Sport et de l'éducation Physique
N.C.	: National Culture
NAP	: Nouvelle Approche Pédagogique
OIF	: Organisation Internationale de la Francophonie
Op.cit	: Opere Citatur

OUA	: Organisation de l'Union Africaine
PASECA	: Programme d'Appui au Système Educatif Camerounais
PEMA	: Programme Expérimentale Mondiale d'Alphabétisation
PHD	: Philosophy Doctorate
RESEN	: Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
T.T.D. /A.	: Techno-traditional Devises and Ancestral G.P.S
T1₂	: Tableau N°1 ou 2.....
TIC	: Technologie de l'information et de la Communication (Traditionnelle et moderne)
UNAPED	: Unité d'Animation Pédagogique pour l'Ecole Primaire
UNESCO	: United Nation for Education Science and Culture Organisation
UNIMAT	: Unité Maternelle

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique de la Matrice de l'Etude	49
Tableau 2: Répartition de la population accessible/apprenants	158
Tableau 3: Répartition de la population accessible/enseignants.....	158
Tableau 4: Répartition de l'échantillon des apprenants du Primaire.....	161
Tableau 5: Répartition de l'échantillon des enseignants	162
Tableau 6: Présentation simultanée des fréquences absolues et absolues cumulées ..	178
Tableau 7: Distribution de fréquences des notes classées du groupe A au test de danses locales.....	181
Tableau 8: Distribution de fréquences des notes classées du groupe B au test de danses locales.....	181
Tableau 9: Tableau de calcul de la moyenne arithmétique et de la variance du groupe A.....	183
Tableau 10: Calcul de la moyenne arithmétique et de la variance des notes du Groupe B	184
Tableau 11: Notes des sujets témoins et expérimentaux au post-test.....	187
Tableau 12: Distribution de fréquences des notes classées du Gt au post-test de danses locales.....	191
Tableau 13: Distribution de fréquences des notes classées du groupe expérimental (Ge) au Post-test.....	192
Tableau 14: <i>Distributions des participants selon l'âge et le sexe</i>	216
Tableau 15: Répartition des participants selon leurs régions d'origine.....	217
Tableau 16: Statut des élèves selon leurs âges	217
Tableau 17: Performance globale des participants avant l'enseignement expérimental	218
Tableau 18: Performance globale des participants après l'enseignement expérimental	219
Tableau 19: Comparaison des performances en Cn. avant et après le test.....	220
Tableau 20: Perception de l'utilité du didacticiel en Culture nationale.....	221

Tableau 21: Représentation de l'efficacité du didacticiel en Cult. Nationales.....	221
Tableau 22: Didacticiel comme catalyseur en Culture nationale	222
Tableau 23: Didacticiel comme stimulateur de l'apprentissage en Cult. n.	222
Tableau 24: Appréciation de l'utilité du didacticiel (vidéos) dans l'apprentissage de Cn.....	223
Tableau 25: Distribution des avis des enseignants sur le Guide pédagogique	224

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les différents degrés de la transposition didactique	135
Figure 2 : Diagramme en bâtons de la distribution des notes obtenues par les 408 sujets au test de danses nationales U avant l'introduction des DTT/A dans l'un des sous-groupes.....	179
Figure 3: Ogive du groupe GA au Test.....	180
Figure 4: Ogive du groupe GB au Test.....	180
Figure 5: Ogive du groupe A(OA) et Ogive du groupe B(OB) croisées	181
Figure 6: Diagramme en bâtons de la distribution notes obtenues au Post-test de l'épreuve de la danse nationale Bulu intitulée ENYENGUE par l'ensemble des 408 sujets expérimentaux au terme de 6 semaines de traitement expérimental.	188
Figure 7: Stylites Se du groupe expérimental entraîné avec les DTT/A et St du groupe témoin presque sans DTT/A.	190
Figure 8: Histogramme de répartition réelle des 60 enseignants interviewé à travers le pays sur la non effectivité de l'enseignement des langues et cultures nationales dans les classes de nos institutions d'éducation et formation.	196
Figure 9: Histogramme de la répartition réelle des responsables hiérarchiques interviewés sur l'ineffectivité de l'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun.....	197
Figure 10: Styliste présentant l'échantillon des spécialistes interviewés dans le pays	199
Figure 11: Silhouette présentant la répartition des enseignants selon leur maîtrise de l'insertion de l'ECN aux programmes d'études primaires	201
Figure 12: Tarte présentant la répartition des enseignants d'après la provenance des instruments traditionnels pour transmettre la culture nationale.....	202
Figure 13: Diagramme présentant le pourcentage du corps enseignant du pays respectant ou appliquant (A) les horaires règlementaires de séances de danses	203
Figure 14: Histogramme montrant les proportions d'enseignants accusant diverses lacunes décourageant l'E.C.N.....	205

Figure 15: Pictogramme silhouette des enseignants titulaires de classe dans la République selon leur avis sur le nombre de fois qu'ils entendent présenter, expliquer et commenter les traditions, us et coutumes au cours d'une séquence de 6 semaines de classe.	206
Figure 16: Tarte pour représenter les pourcentages des enseignants utilisant les différents instruments traditionnels pour animer l'exécution pratique des danses nationales et ceux n'en font rien du tout.	207
Figure 17: Tarte représentant la répartition du corps enseignant national d'après leur souci de faire apprendre ou non les chants et comptines en langues maternelles	210
Figure 18: stylistes présentant la distribution des enseignants d'après la provenance des instruments technologiques d'après la provenance des instruments de communication utilisés à l'école.....	211
Figure 19: Tarte présentant la répartition des enseignants du pays en fonction des raisons justificatives du refus de faire fabriquer les TIC de la Culture nationale à l'école avec les élèves.....	212
Figure 20: Stylites représentant le taux des responsables en culture nationale en fonction de la différence fondamentale entre anciens et nouveaux programmes scolaires.....	213
Figure 21: Figure présentant la répartition des responsables nationaux de C.N. d'après les stratégies pour motiver l'E.C.N.....	214
Figure 22: Histogramme représentant la distribution des Responsables nationaux de culture nationale d'après les actions mises en jeu par le MINEDUB pour promouvoir l'enseignement des langues nationales	215
Figure 23: Tarte présentant les proportions du corps enseignant national selon les causes de l'ineffectivité de l'E.C.M.....	226
Figure 24: Silhouette présentant la répartition du corps d'après le type de TIC choisi pour faciliter l'enseignement de la C.N.....	227
Figure 25: Silhouettes présentant la distribution des responsables nationaux de la nationale selon les stratégies proposées pour améliorer l'effectivité de l'E.C.N sur le terrain et portant l'apprentissage des danses traditionnelles.....	228

RESUME

Face à l'ineffectivité de l'enseignement de la Culture nationale à l'école primaire camerounaise et au déracinement croissant des jeunes épris par l'exode vers l'étranger, notre préoccupation est de mettre en évidence, l'apport des dispositifs techno-traditionnels dans l'enseignement de la Culture nationale.

Ainsi, l'orientation générale de cette étude se matérialise par l'hypothèse de travail suivante : « les apprenants qui utilisent les DT dans l'apprentissage de la culture nationale sont plus performants que leurs semblables qui en sont exemptés ».

Par une approche méthodologique expérimentale et comparative, les données ont été collectées auprès d'un échantillon raisonné de 408 apprenants, divisés en deux sous-groupes avec un taux de représentativité de 23,18%, repartis dans quelques écoles de la région du Centre et auprès de 40 enseignants issus des régions du Centre, du Littoral, du Nord-ouest, de l'Ouest, de l'Est et de l'Adamaoua du Cameroun.

L'expérimentation a permis d'observer les apprenants en train d'exécuter les danses, des chants et des jeux des aires culturelles Beti-fang, Grassfield, Sawa et Soudano-sahélien dont les uns avec et l'autre sans DT ; les données quantitatives (notes) correspondants à leurs prestations, ont été comparées afin d'évaluer le degré de maîtrise d'une danse.

L'analyse des contenus (100% d'avis favorables) d'entretien ressort par ailleurs le degré l'utilité des supports didactiques favorables à l'enseignement- apprentissage des éléments patrimoniaux. D'où la publication d'un manuel ou supports en faveur de l'enseignement-apprentissage de la Culture nationale. Des recommandations ont formulées afin que d'autres mesures soient entreprises pour la résolution durable de la problématique de l'étude.

Mots clés : Dispositifs traditionnels, animation, Culture nationale, enracinement culturel

ABSTRACT

Faced with the inefficiency of education of National Culture from compulsory Primary Education and the rising, eradication of exodus abroad, the preoccupation of the author is to put in place, the effect of techno-traditional devices on the education of national culture and the global research of causes and remedies of cultural eradication. Given that this only aggravates despite reforms, innovations and other successive general situations the researcher has the following as hypothesis “learners using TTD/A in teaching/learning national culture are more performant than their akins which are hereby exempted.

By a comparative and descriptive approach, data was collected and analysed ; the experimentation enabled a sample of 408 drawn from learners, pupils of G.P.S D.D.B.A of primaries schools of region centre, and 40 teachers were trained to perform the dances, songs et playings of Beti-fang , Grassfield, Sawa and Soudano-sahelien areas ; thus some with and others without (TD . The usage of tool Z, show the two subgroups are identical to the test, both present a huge difference between the mastery grade of the local dance.

This difference is due to the effect of TD; the hypothesis is then verified and confirmed Analysing the content of the interview brings out the degree of importance of every loophole which hinders cultural rooting of the product of the educational system. Such as the pedagogic guide and pupils manual, fully demanded by the teaching body as seen in, bad mastery of national culture sincerely revealed by 58% of the all teachers etc. This drive us to the conception of an immediate provision of a pedagogic guide in national culture. Some others sustainabled solutions have been proposed to some authorities of Ministries in charge of education.

Key words : Traditionnal device, nationale Culture, cultural rooth, numeric.

INTRODUCTION GENERALE

Dans le monde, l'amélioration de la qualité de l'éducation est primordiale pour l'évolution intégrale des individus et de la société ; l'école devrait donc former les apprenants dans tous les domaines de la vie sociétale ; elle devrait enseigner les sciences, la technologie, les arts et les langues et les cultures ; afin qu'au terme de son apprentissage, l'apprenant dispose des compétences qui lui permettent de s'intégrer harmonieusement dans son milieu de vie, de s'enraciner dans la culture de son environnement(Djeumeni Tchamabe, 2010).

Prenant en considération la problématique de la qualité de l'éducation, des réformes curriculaires des systèmes éducatifs sont engagées et les politiques culturelles sont qui sont dans cette lancée au centre des préoccupations éducatives, font l'objet d'une forte mobilisation mondiale. En référence à la déclaration de l'UNESCO (2003) sur la diversité culturelle, il est établi que « le développement économique des sociétés modernes dépend de l'efficacité du système éducatif en général qui prend en compte les réalités socioculturelles. » Par ailleurs, elle précise que le patrimoine culturel immatériel est un facteur important du maintien de la diversité culturelle face à la mondialisation croissante. Avoir une idée du patrimoine culturel des différentes communautés est utile au dialogue interculturel et encourage le respect d'autres modes de vie.

Dans la même lancée, Pretceille (2010, p.10), propose de « penser à une diversité culturelle et non à la différence culturelle car nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle, qui est une diversité au sens exponentielle ». L'hétérogénéité liée à la mondialisation est devenu le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux, ou ethniques.

Ces conceptions mondiales rejoignent l'une des recommandations du congrès de Téhéran évoquée par Ntebe Bomba (2003, p.27) sur l'objectif de l'alphabétisation fonctionnelle en ces termes: « il faut alphabétiser davantage les

gens dans leurs langues maternelles dans un premier temps en s'appuyant sur le vécu, l'environnement, les activités, les réalités socioculturelles, socioéconomiques et sociopolitiques qui sont les leurs. Ceci a conduit à la mise en œuvre du « Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation » en abrégé P.E.M.A.

Des réformes au niveau africain qui allaient du congrès d'Arusha en Tanzanie en 1967 à la conférence de Lagos tenue en 1976, où les états africains membres de l'UNESCO préconisent l'accélération d'une exploitation de toutes les forces productives nationales pour un développement plus harmonieux. Ainsi le congrès d'Harare au Zimbabwe en 1982, précise que les ministres de l'Education et de la Planification ont souscrit à cette recommandation qui stipule que : « l'homme africain qu'il s'agit de former doit être à la fois enraciné dans sa culture, conscient de ses responsabilités, capable de s'adapter aux changements, de participer au développement et de contribuer avec un esprit créatif » (Ntebe Bomba, 2003, p. 31)

Au niveau national, des réformes ont été mises en place depuis la ruralisation de l'éducation par l'I.N. E et les I.P.A.R (1967), les Etats généraux de l'Education (1995), la Loi d'Orientation de l'Education (1998) en faveur des politiques culturelles.

Le colloque sur l'identité culturelle, les Etats généraux de la culture de 1991 et la loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur de 2001 vont tous dans la même lancée : l'une des finalités de l'éducation de (1998) étant «la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde ».

Ces états des lieux accentuent l'importance de la problématique de l'enracinement culturel dans un contexte plurilingue et multiculturel. La mise à la disposition des enseignants des nouveaux programmes officiels dans l'enseignement primaire en 2000 et dans les ENIEG en 2013 avec l'introduction de la didactique des langues et cultures nationales témoigne à suffisance de cette importance dans la formation du citoyen enraciné.

Cependant, la simple présence de la culture nationale dans les programmes officiels ne suffit pas, l'effectivité de l'enseignement de la C.N et de l'enracinement culturel des apprenants sont plus importants. Parler de l'enracinement culturel de l'apprenant, revient à faire un état de la maîtrise et de l'utilisation des différents éléments culturels dans un contexte multiculturel et plurilingue dans lequel il vit. C'est dans ce sens que ERNY reprenant Ntebe Bomba (2007, p.37) déclare ce qui suit : « les Africains ont adopté l'école sans que celle-ci soit africanisée, ce qui est à l'origine de la crise actuelle d'éducation et du développement ».

Renchérissant le propos sur l'enracinement culturel, la CONFEMEN (2001, p.38) insiste sur « la scolarisation en langues nationales » comme stratégie visant à « améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages ». Dans la même lancée, reprenant Beloncle, Kamaha (2012, p. 42), articule que « l'un des facteurs qui contribue à la coupure actuelle de l'école de son milieu tient au fait que l'école utilise une langue étrangère ». De ce fait, Fonkoua (2006, p. 12) propose aux sociétés africaines, une éducation qui pourra faire face aux « jeux et enjeux » de la mondialisation; une éducation du futur qui « doit être une symbiose entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne » ; car, elle a comme impératifs explicites : « l'intégration parfaite dans l'espace de vie, faciliter le cheminement vers les autres peuples en vue de l'enrichissement mutuel » (Tchegho, 2008, p. 89).

Ainsi, les sociétés africaines doivent plus que jamais compter sur l'éducation en recherchant des mécanismes favorables au « recentrage sur soi de l'Africain dans un mouvement d'introspection et de découverte des valeurs essentielles à promouvoir dans un monde de plus en plus complexe » ; identifier des valeurs essentielles à partir desquelles l'africain s'ouvrira au monde extérieur en tant que « sujet-créateur » et non sujet-consommateur ». ; laquelle ouverture doit se faire par une « *débalkanisation idéologique* » de l'Afrique, par une « *organisation ouverte* » comme politique d'éducation envisagée pour l'Afrique » (Fonkoua , 2006, p. 29).

En dépit des textes, de dispositions pratiques et d'écrits sur les politiques éducatives susmentionnées, nous constatons que le fossé se creuse davantage entre la parole et l'acte (Djeumeni Tchamabe, 2010). Ceci dans la mesure où, les produits issus de notre système éducatif restent encore étrangers aux cultures de leur milieu de vie. Un tour dans les salles de classe, révèle que l'enseignement des cultures nationales n'est pas effectif bien qu'il figure dans le curriculum et l'emploi du temps de la classe. Or tout citoyen a besoin de s'enraciner de s'approprier son patrimoine ou héritage culturel afin de mieux s'ouvrir à l'extérieur. Il doit connaître ses langues maternelles, contes, proverbes, danses, mets traditionnels, instruments de musique traditionnelle, etc) pour s'affirmer en s'ouvrant à l'extérieur.

Cependant, les enseignants dans nos écoles primaires ne parviennent pas à dispenser les leçons de cultures nationales dans toutes ses composantes. Un grand nombre se limite au chant patriotique qui est l'hymne national ; ce qui appelle au questionnement suivant : pourquoi les enseignants ne parviennent –ils à pas développer les compétences interculturelles chez les élèves qui garantissent la qualité de l'éducation ? Pourquoi la danse, les proverbes et les contes, les us et coutumes sont-ils négligés ? De ces questions découlent le sujet, l'hypothèse générale, et les hypothèses de recherche.

La méthode utilisée dans cette étude est l'analyse descriptive des contenus d'entretien avec les responsables hiérarchiques impliqués dans la C.N et ceux de la chaîne de supervision pédagogique et surtout les enseignants de la C.N d'une part et d'autre part l'expérimentation effectuée dans les écoles d'application avec les élèves du primaire repartis en des sous-groupes dont sous-groupe expérimental et sous-groupe témoin. L'outil z test permet de comparer les performances respectives des groupes avant et après le traitement expérimental avec ou sans DTT/A

L'étude est menée dans des EPA des DDEB de 4 régions du Cameroun, avec pour foyer des sites, la région du centre quant à l'expérimentation. L'entretien quant à lui, s'est élargi sur sept régions du Cameroun.

La première partie est théorique, compte deux chapitres structurées comme suit: le premier chapitre, présentation du contexte et la problématique, questions, objectifs, hypothèses, intérêts, délimitation de la recherche, définition, l'opérationnalisation des variables, la revue de littérature et l'ancrage des théories de référence.

Pour ce faire, elle s'appuiera sur la théorie de l'approche systémique qui constitue un cadre principale d'analyse de l'ineffectivité et le déracinement de culture nationale à laquelle nous allons associer quelques théories secondaires telles la théorie de la transposition didactique, la théorie du socioconstructivisme, la théorie de l'innovation pédagogique. La présente thèse est constitué deux parties et de cinq chapitres.

Alors que la deuxième partie est subdivisée en trois chapitres consacrés d'une part aux aspects méthodologiques, empiriques et opératoires.

A cet effet, nous comptons dans le troisième chapitre présenter les différentes démarches méthodologiques adoptées portant sur les hypothèses, la population de la recherche, les techniques d'échantillonnage, l'instrument d'investigation, les outils de traitement des données, le déroulement de l'enquête.

Par la suite, nous allons présenter les résultats obtenus, les analyses, les interprétations desdits résultats au chapitre quatre.

Le cinquième chapitre s'emploiera à interprétation et la discussion des résultats.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1-CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1.1- Contexte Mondial

Dans le monde tout système éducatif est dynamique et la promotion du patrimoine culturel est au centre des politiques culturelles mondiales. L'UNESCO (2003, p. 8) à l'article 5 de la Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle stipule que: « *Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'Homme qui sont universels, indissociables et interdépendants. L'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels.* ». En d'autres termes, les droits culturels vont de pair avec les droits de l'Homme et nous ne saurions les dissocier au regard des liens de complémentarité qui existent entre eux. Il est vrai que les droits varient d'une communauté à l'autre.

L'UNESCO (idem, p. 29) renchérit cette thèse en précisant que: « *Préserver et respecter les spécificités de chaque culture, tout en les amenant à préserver et à respecter les spécificités de l'autre, à les inscrire dans une démarche qui les unit et les dépasse dans un monde plus interactif et interdépendant. Voilà le défi auquel doit répondre l'ensemble de la communauté internationale au nom de l'UNESCO et ses partenaires.* »

Cette vision de l'UNESCO nous permet de comprendre que la culture va au-delà de notre identité culturelle par rapport à notre communauté tribale et linguistique et nous amène à nous situer dans un contexte de mondialisation. Bien que les politiques culturelles rencontrées dans les différents continents du monde varient les unes des autres et sont en adéquation avec les réalités de chaque continent, ou chaque pays et chaque peuple, malgré le fait que tous visent les mêmes Objectifs du Millénaire pour le Développement durable. Cette toile multicolore des valeurs culturelles ou diversités est le centre de gravité de la

richesse culturelle de l'humanité. Contrarier ou lui substituer une autre devient alors un crime contre la richesse culturelle tout court.

En outre, l'UNESCO (2001, p. 5) dans son article 7 propose que : « *le patrimoine culturel sous toutes ses formes doit être préservé, mis en valeur et transmis aux générations futures en tant que témoignage de l'expérience et des aspirations humaines, afin de nourrir la créativité dans toute sa diversité et d'instaurer un véritable dialogue entre les cultures* ». C'est ici le lieu pour cette organisation de recommander et insister sur la préservation et la promotion du patrimoine culturel qui constitue un héritage que nous devons léguer à la postérité. Lequel héritage culturel qui pourra favoriser la vie harmonieuse, le dialogue et l'esprit de créativité entre les nouvelles générations au-delà de leurs diversités culturelles.

Dans le cadre de la promotion des langues et des cultures, la plupart des pays européens et américains intègrent leur langue dans toutes les disciplines scolaires comme langue de scolarisation. C'est le cas de l'Angleterre et des États-Unis qui utilisent l'anglais comme langue de travail. L'Espagne qui utilise l'espagnol, la France, le français et le Portugal qui se sert bien évidemment du portugais. C'est ainsi que les langues et cultures anglaises ou françaises sont dominantes et enseignées en France et en Grande-Bretagne mais aussi dans les autres pays du monde, en l'occurrence en Afrique, avec leur envers mais aussi leur revers.

Après ce contexte mondial des politiques culturelles, qu'en est-il du contexte africain?

1.1.2- Contexte africain

En contexte africain, la promotion du patrimoine culturel a été reléguée au second plan. Ceci dans la mesure où c'est la langue des colonisateurs qui est utilisée dans le système éducatif. L'enseignement des langues et cultures locales ne connaît qu'une intégration tardive dans la plupart des pays africains. Ce n'est

qu'après les indépendances des années 1960 que certains pays tels que le Tchad, le Sénégal, le Mali ont amorcé au sein de leur système éducatif le progrès dans ce sens. Ainsi, l'enseignement des langues et cultures locales comme langues de scolarisation s'est limité à l'enseignement de quelques disciplines scolaires. Ce n'est qu'à partir des années 2010 que l'enseignement des langues et cultures locales va se généraliser dans toutes les disciplines au Sénégal, au Cap Vert et au Mali. La promotion des langues et cultures dans les systèmes éducatifs africains ne s'est pas fait au même moment malgré les liens historiques qui unissent les pays africains.

Qu'en est-il du Cameroun en matière de la promotion des langues et cultures dans notre système éducatif ?

1.1.3- Contexte camerounais

Le Cameroun consent d'énormes efforts à la promotion du patrimoine culturel dans son système éducatif. Dans ce sens, sur le plan textuel, la Loi d'Orientation de L'Éducation de 1998, en l'article 5, accorde une place de choix à la promotion des langues et cultures nationales, en ces termes : « *la formation des citoyens enracinés dans leurs cultures, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » et « *la formation au bilinguisme et à la maîtrise des langues nationales.* » Mineduc (1998, p.1).

En outre, la Loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur de 2001 complète les objectifs de la Loi De 1998 et vise « *la promotion de la science, de la culture et du progrès social* » et « *la promotion des langues et cultures nationales* ». Cette implication du cadre juridique a permis à notre système éducatif de promouvoir des politiques culturelles nationales dans le cadre de la valorisation de notre patrimoine qui a été ignorée par l'éducation coloniale et reléguée au 2nd rang par l'éducation post coloniale et néocoloniale au Cameroun.

Au regard donc de l'importance de notre patrimoine culturel, le Cameroun se joint au reste de la communauté internationale pour célébrer les journées

internationales de langues maternelles et des Arts. Dans ce sens, pour l'effectivité de la valorisation du patrimoine culturel, le Cameroun a opté pour deux voies dont la première consiste à l'enseignement des langues et cultures nationales à tous les niveaux d'enseignement du système éducatif ; et la deuxième voie consiste en l'insertion des éléments de la culture nationale dans toutes les disciplines du programme scolaire qui doivent favoriser l'insertion partielle ou totale des élèves dans leurs communautés.

La création d'un département des langues et cultures a été effective à l'école Normale Supérieure du Cameroun en septembre 2008 à la suite d'un arrêté signé du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Au-delà de ces dispositions juridiques, au de-là des actions concrètes conduites en faveur de la promotion des cultures camerounaises, certaines recherches ont procédé à un état des lieux des politiques culturelles à travers l'éducation camerounaise.

Dans cette lancée, des recherches menées par Messina Ethé en 2009 lui ont permis de constater que les Langues et Cultures nationales ne sont pas encore enseignées dans nos écoles primaires malgré le fait qu'elles soient contenues dans les Programmes Officiels datant depuis les années 2000. Messina Ethé (2009, p.32) nous précise que l'enseignement des langues et cultures nationales n'est pas encore effectif dans le second cycle de l'enseignement secondaire, de même que dans les établissements de formation de maîtres encore moins dans les cycles primaire et maternel.

Des statistiques élaborées par le même auteur en 2013 montrent que près de 50% des élèves enquêtés déclarent pouvoir communiquer en utilisant la langue maternelle. Car les jeunes manifestent de plus en plus d'engouement pour les langues étrangères et les parents se plaignent de la baisse du dialogue entre eux et leurs progénitures.

Au niveau des ENIEG, la décision N° 495/13/MINESEC/CAB portant application des nouveaux Programmes de Formation a intégré la Didactique des Langues et Cultures nationales comme une discipline. Cependant, son effectivité

dans les salles de classes, rencontre beaucoup d'obstacles qui sont tributaires des défaillances en ressources humaines et matérielles.

D'abord sur le plan humain, les écoles normales d'instituteurs n'ont pas d'enseignants qualifiés en langues et cultures nationales. Ensuite, cette discipline sur le plan méthodologique doit s'enseigner selon l'A.P.C. qui n'est d'ailleurs pas bien comprise par la plupart d'enseignants. C'est ce contexte qui suscite le questionnement ci-dessous :

Quels dispositifs technologiques pouvons-nous mettre à la portée des enseignants pour promouvoir le développement des compétences des apprenants du primaire en Culture nationale ?

Quelles ressources ou supports didactiques pouvons-nous mettre à la disposition des enseignants et apprenants en vue de favoriser l'effectivité de l'enseignement-apprentissage en Culture nationale ?

Quels sont les outils didactiques multimédias ou numériques qui pourraient faciliter l'enseignement-apprentissage des éléments patrimoniaux en Culture nationale?

Ce questionnement nous amène à formuler le problème de recherche dans de façon claire et précise ?

1.2- JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Au Cameroun, l'enseignement des Langues et Cultures nationales n'est pas effectif dans les écoles primaires malgré leur introduction dans les curricula ou programmes officiels depuis l'année 2000. Ce qui justifie le fait que jusqu'ici, les apprenants terminent le cycle primaire sans s'être appropriés les éléments patrimoniaux qui s'imposent à eux pour un enracinement dans leur milieu et pour une ouverture maîtrisée au monde.

Afin de corriger cet écart entre le type d'homme souhaité et le type d'homme formé, des mesures comme nous l'avons constaté dans le contexte, sont prises mais elles ne produisent pas encore les résultats escomptés. Quelles

contributions efficaces les chercheuses peuvent apporter à la résolution durable de cette problématique de l'enseignement-apprentissage de la Culture nationale à l'école primaire camerounaise ?

En tant qu'actrice du système éducatif, nous pensons que la transposition didactique selon l'APC via la mise à la disposition des enseignants, de guides pédagogiques, d'outils technologiques issus du milieu socio-culturel de l'apprenant, peuvent contribuer à faire reculer le phénomène de déracinement de la jeunesse. Il s'agit dans cette étude, de mettre à la disposition des enseignants et des apprenants du primaire, des outils élaborés et expérimentés en vue de rendre effectifs et productifs, les enseignement-apprentissages en Culture nationale.

La contribution attendue de cette étude est un ensemble de mesures théoriques et pratiques destinées à la préservation et à la valorisation du patrimoine national dans un contexte de mondialisation, à travers l'enracinement culturel de nos apprenants afin de leur permettre d'affronter les défis qui les attendent dans un environnement multiculturel. La mise à la disposition des enseignants des outils de communication issus du milieu social de l'apprenant et des guides pédagogiques dans le processus enseignement/apprentissage de la culture nationale, serait un atout capital à l'enracinement culturel des apprenants du cycle primaire du système éducatif camerounais dans cette diversité culturelle du village planétaire telles que :

La mise sur pied des principes d'harmonisation les méthodes didactiques et les contenus d'apprentissage de notre système éducatif face à un environnement éducatif mondial en perpétuel mutation.

La justification de l'étude ainsi spécifiée, conduit à la formulation du problème de la présente étude.

1.3- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Dans ce travail de recherche, le constat empirique précède la construction du problème scientifique.

1.3-1-Constat du problème empirique

Le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF, 2013, p. 49), précise que l'un des objectifs prioritaires des politiques éducatives du Cameroun à l'horizon 2035 est l'atteinte de la scolarité primaire universelle de qualité. Il est ici question « *d'améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement socio-économique* ». Cet objectif insiste sur l'impératif de mettre à la disposition du système productif « *un capital humain solide capable de soutenir la croissance en explorant et exploitant le potentiel endogène que constituent les Langues et cultures locales.* ». Ce qui justifie « *l'introduction graduelle des langues et cultures nationales à tous les niveaux du système d'éducation et de formation vise à renforcer la qualité des acquisitions en formant des camerounais enracinés dans leur culture et ouverts au monde, dans une perspective d'exploration et d'exploitation du potentiel endogène capable d'accompagner l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035* » (DSSEF, 2013, p. 52).

Cette vision des politiques éducatives va en droite ligne avec celle de l'UNESCO consacrée dans sa Déclaration universelle sur la Diversité culturelle de 2001 en son article 7 qui stipule qui accorde une « *priorité à l'éducation de base à travers des stratégies et politiques en matière d'éducation* ». Parmi ces stratégies, figurent en bonne place des « *actions (qui) doivent être entreprises en faveur de la formation permanente des enseignants dans les écoles normales des enseignants du cycle primaire ; des politiques d'intrants classiques et nouvelles, ciblées sur des disciplines particulières ; les manuels, les documents spécialisés et la formation des enseignants dans tous les secteurs (en tant) que leviers de toutes ces politiques* » (RESEN, p.208).

En dépit de toutes ces recommandations, des observations faites dans la plupart des écoles primaires d'application pendant les activités de supervision pédagogique, révèlent que l'enseignement des Langues et Cultures nationales est négligé ou presque pas effectif. Dans les écoles primaires, nous constatons un faible niveau de maîtrise des éléments culturels et des faits culturels qui se traduit

par la non-appropriation et l'incompétence des apprenants face aux savoirs endogènes au terme du cycle primaire. La culture nationale malgré le fait qu'elle soit inscrite dans les Programmes Officiels d'enseignement, est reléguée au second plan par la plupart des enseignants. L'observation des emplois de temps nous permet de constater que la culture nationale occupe le plus souvent les dernières heures de la journée du vendredi ; malgré cela elle n'est pas enseignée de façon systématique. Des entretiens avec des enseignants sur la non effectivité de cette discipline, nous ont permis d'avoir des opinions convergentes quant aux solutions souhaitées. Une analyse documentaire nous renseigne sur le faible taux de couverture annuelle de cette discipline (75%) et un faible taux de réussite des élèves dû à l'inefficacité des enseignements en culture nationale.

Ces observations empiriques nous entraînent vers la construction du problème scientifique.

1.3-2-Construction du problème scientifique

Située dans le champ scientifique de la Didactique des Langues et Cultures tel que présenté par Blanchet et Chardenet (2015, p.194), les problématiques contemporaines les plus marquants dans l'actualité de cette discipline sont :

«La transposition didactique, la littéracie, la contextualisation, les compétences plurilingues et pluriculturelles, les compétences interculturelles, les approches plurielles des langues et des cultures, les programmes et les référentiels, les méthodes, la manuelisation, les interactions en classe et en ligne, les contacts de langues et l'évaluation ».

Prenant en considération ces variables problèmes ou objets de recherches actuelles en Didactique des Langues et Cultures, il est opportun de relever que les observations empiriques ou lacunes constatées dans l'enseignement des Langues et Cultures dans les écoles primaires camerounaises, sont similaires aux faits saillants rapportés par Blanchet et Chardenet (op.cit). Autrement dit, les objets ou problèmes scientifiques observés en Langues et Cultures nationales dans nos écoles primaires, se résument dans les concepts de transposition didactique, de

manuelisation (manuels), de compétences pluriculturelles et interculturelles, de méthodes. Parmi ces variables problématiques, cette étude prend pour objet ou problème scientifique, la question de la transposition didactique et du développement des compétences pluriculturelles dans le domaine thématique des Cultures.

De façon concrète, les faits constatés sont : des carences didactiques dans l'enseignement des Cultures nationales, l'ineffectivité de l'enseignement de l'enseignement de ces dernières dans les salles de classes malgré le fait que les programmes officiels instruisent leur enseignement, absence des outils didactiques, méthodes didactiques inappropriées en raison de l'incompétence des enseignants à enseigner cette nouvelle discipline. Ces facteurs déterminants, ont ainsi pour corollaire l'épineux problème d'enracinement culturel des apprenants du cycle primaire.

Le questionnement qui découle du problème scientifique ainsi formulé, est le suivant :

Quels supports pédagogiques pouvons-nous mettre à la disposition des enseignants afin de favoriser l'effectivité de l'enseignement-apprentissage de la Culture nationale à l'école primaire ? L'utilisation par les enseignants d'un manuel peut-elle favoriser la transposition didactique en Culture nationale ? L'exploitation des dispositifs traditionnels peut-elle favoriser l'appropriation des éléments patrimoniaux par les apprenants ? Pourquoi les didacticiels traditionnels ou numériques ne sont-ils pas utilisés par la plupart des enseignants pendant les séances de culture nationale ? Pourquoi nos apprenants du primaire ne sont-ils pas enracinés dans leurs cultures ? Pourquoi les contes, les proverbes, les danses traditionnelles, les us et coutumes ne sont-ils pas maîtrisés par ces derniers ? L'usage du dispositif traditionnel ou numérique a-t-il un impact sur l'enracinement culturel des apprenants ? Quels supports technologiques numériques pourraient-ils favoriser le développement des compétences pluriculturelles chez les apprenants ? Quels sont les outils traditionnels que les enseignants doivent utiliser pour favoriser l'enracinement culturel chez les

apprenant en culture nationale ? Quelle peut être l'impact des outils traditionnels et d'un guide pédagogique utilisés par les enseignants sur l'effectivité et la promotion des valeurs culturelles à travers les chants, danses, jeux traditionnelles, contes, proverbes ? Quelles sont les méthodes didactiques que les enseignants doivent utiliser pour l'enseignement de la culture nationale dans nos écoles primaires dans le souci de promouvoir l'enracinement culturel des apprenants ? Quels intérêts revêtiraient les guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C en vigueur dans le système éducatif du pays en faveur de l'enseignement de la culture nationale au cycle primaire ?

Ce questionnement scientifique ou épistémologique qui découle de notre constat ou problème empirique, matérialise les orientations possibles de cette recherche ; aussi, convient-il de préciser avec exactitude les questions de cette recherche.

1.4- QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme il est de coutume dans toute étude, il s'agit dans ce cadre de deux types de questions : la principale et celles spécifiques.

1.4.1-Question principale

Les dispositifs traditionnels et numériques peuvent-ils favoriser l'enracinement culturel des apprenants du primaire ?

Cette question principale nous conduit vers la formulation des questions secondaires.

1.4.2- Questions spécifiques

Les questions spécifiques générées par la question principale ci-dessus sont les suivantes :

- Les apprenants du primaire qui utilisent les dispositifs traditionnels sont-ils plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exempts ?
- Les outils didactiques numériques peuvent-ils favoriser l'enracinement des apprenants du primaire ?
- La mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut-elle favoriser l'enracinement culturel des apprenants du primaire?

Ces questions de recherche induisent deux ordres d'objectifs : générale et spécifiques.

1.5 - OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Il est question de déterminer l'objectif général et les objectifs spécifiques qui en découlent.

1.5.1-Objectif général

Il consiste à :

Vérifier si les dispositifs traditionnels et numériques peuvent favoriser l'enracinement culturel des apprenants du primaire.

1.5-2-Objectifs spécifiques

Conformément aux questions de recherche, cette étude se propose de :

- Vérifier si les apprenants du primaire qui utilisent les dispositifs traditionnels sont plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exempts.
- Les outils didactiques numériques peuvent favoriser l'enracinement des apprenants du primaire.

- Vérifier si la mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut favoriser l'enracinement culturel des apprenants du primaire.

Ces objectifs renvoient aux hypothèses de recherche qu'il convient de préciser.

1.6- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Il est question de clarifier l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche du présent travail.

1.6.1- Hypothèse générale

Les dispositifs traditionnels et numériques peuvent favoriser significativement l'enracinement culturel des apprenants du primaire.

2- Hypothèse secondaires

- Les apprenants du primaire qui utilisent les dispositifs traditionnels sont significativement plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exempts.
- Les outils didactiques numériques peuvent favoriser significativement l'enracinement des apprenants du primaire ?
- La mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut favoriser significativement l'enracinement culturel des apprenants du primaire.

De cette conception et présentation de l'ossature de l'étude, venons –en à l'intérêt de l'étude qui s'y dégage.

I.7- INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

L'intérêt de la présente étude se résume sur un triple plan à savoir : fondamental, appliqué et personnel.

1.7.1- L'intérêt fondamental

La présente étude permettra d'une part d'esquisser l'élaboration d'une théorie pour le monde scientifique et particulièrement les chercheurs en Sciences de l'Education sur les apports positifs des dispositifs technologiques traditionnels et tous autres outils facilitateurs pour les enseignants sur le niveau d'appropriation et de promotion des valeurs culturelles locales des apprenants en culture nationale.

D'autre part, les chercheurs trouveront ici un support de réflexion pouvant les aider à conduire des recherches similaires orientées vers l'amélioration de la qualité et des quantités en matière de l'inculturation des citoyens.

Or si l'on se réfère à la vision de l'UNESCO (2001) selon laquelle : « *La diversité culturelle est créatrice* », il est évident que l'appropriation et la valorisation du patrimoine culturel donnera l'opportunité aux jeunes citoyens de construire des savoirs, savoir-faire et savoir être qui leur permettront de s'adapter et de s'intégrer harmonieusement dans leur environnement en proie aux mutations dues aux effets de la mondialisation. Les jeunes seront mieux outillés pour affronter les défis du village planétaire grâce aux moyens innovants en exploitation dans les salles de classe.

1.7.2- Intérêt appliqué

Les résultats de nos recherches concerneront plus d'une catégorie de personnes : les décideurs et les praticiens, les producteurs de manuels, les apprenants...

- **Les décideurs**

Il s'agit pour les autorités éducatives de veiller strictement à la dotation de chaque établissement des outils traditionnels et modernes de communication et de pédagogie pouvant faciliter, l'enseignement effectif et la participation active des apprenants en vue de la valorisation et la promotion des langues et culture nationale dans un monde plurilingue. Ceci est en référence au DSSEF (2013, p. 52) qui stipule que : « *La promotion des langues et cultures nationales vise à*

renforcer la qualité des acquisitions en formant des camerounais enracinés dans leur culture et ouvert au monde, dans une perspective d'exploration et d'exploitation du potentiel endogène capable d'accompagner l'émergence du Cameroun ».

Il est plus question ici d'informer et d'équiper les établissements sans passer par des intermédiaires afin d'éviter les détournements des équipements. Il s'agit tout aussi donc, pour les inspecteurs pédagogiques et les directeurs d'écoles primaires, d'organiser régulièrement les séances d'animation pédagogique en utilisant les outils traditionnels et modernes de communication. De veiller au respect des contenus et des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes officiels pour favoriser l'effectivité de l'enseignement de la culture nationale dans les écoles de formation et les écoles primaires et maternelles ; de mettre à la disposition des enseignants des fiches comportant le canevas méthodologique de la culture nationale et des manuels pédagogiques afin de les outiller dans leur tâche qui consiste à la formation du citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde conformément à la Loi d'Orientation de l'Education De 1998 suscitée.

- **Les praticiens**

Les enseignants doivent veiller à ce que les mesures édictées par la hiérarchie soient traduites en actions concrètes.

Les enseignants titulaires de classe doivent exiger que les chefs d'établissement mettent à leur portée des dispositifs requis en prenant attache avec les pourvoyeurs de droit (État, APE, Mairie).

Nous voulons à travers cette étude apporter plus d'assistance pédagogique aux enseignants titulaires des classes. Ainsi, les enseignants doivent participer aux journées pédagogiques et aux séances d'animation pédagogique dans les cellules pédagogiques (UNIMAT, UNAPED) aussi fréquemment que possible.

Pour s'approprier des innovations pédagogiques dans la didactique des langues et culture nationale. Ils doivent aider les apprenants à réaliser des projets pédagogiques dont l'objectif sera la fabrication des instruments traditionnels des TIC (tam-tam, balafon...) à partir des ressources de récupération dans la nature. Ceci pourra permettre l'effectivité, la créativité et la promotion du patrimoine culturel, bref l'enracinement culturel des apprenants à travers les ressources environnementales. Or, l'amélioration de la qualité de l'éducation à l'horizon 2035 selon le DSSEF (2013) met un accent particulier sur le développement de l'esprit de créativité chez les apprenants qui leur permettra de s'affronter aux nouveaux défis dans un contexte multiculturel et plurilingue.

- **Des apprenants**

Au niveau des élèves, la présente recherche leur donnera des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour faire d'eux « *des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde* » conformément à la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1998. Elle vise l'insertion totale des jeunes dans leur environnement social, l'esprit de tolérance et du respect de l'autre, bref la reconnaissance de l'identité culturelle du jeune dans une communauté multiculturelle. Les jeunes pourront à travers les issues de la présente recherche s'approprier et valoriser le patrimoine culturel dans les projets pédagogiques qu'ils pourront réaliser à l'école en culture nationale.

Ces projets qui concernent la fabrication des instruments de danse traditionnelle tels que le tam-tam, le balafon, la flûte etc., l'exploitation de ces outils avec de plus en plus de doigté, arrivés à terme pourront favoriser l'effectivité et le développement des compétences des jeunes en culture nationale. Ainsi, dans un monde plurilingue ou multiculturel, une éducation interculturelle au nom de la diversité culturelle qui, selon l'UNESCO (2001), est le « *patrimoine commun de l'humanité* ». Elle pourra favoriser la construction de la personnalité et de l'identité d'intégration des jeunes dans le village planétaire.

La valorisation de notre patrimoine culturel à travers les danses traditionnelles pourra faire de nos jeunes des citoyens autonomes et créatifs. Ainsi, ils seront capables de s'auto employer et d'exporter au-delà du territoire national et de l'Afrique, les savoirs, les savoir-faire et savoir-être endogènes qui sont des symboles de nos potentialités et de notre identité culturelle. Elle permettra aussi le renforcement de la qualité des acquisitions des jeunes dans le processus d'accompagnement d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035.

1.7.3- Intérêt personnel

Sur le plan personnel, nous voulons à travers la présente étude, vise à apporter notre modeste contribution originale dans l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les établissements de formation en général et plus particulièrement au cycle primaire. Ceci dans la mesure où La Loi d'Orientation de l'Education de 1998 le prescrit en ces termes : « *L'enseignant est le principal garant de la qualité de la formation* ». En outre, la qualité de l'éducation fait partie des problèmes contemporains de l'éducation.

Il nous revient aussi dans le présent travail, d'apporter une assistance pédagogique assidue aux enseignants d'ENIEG et du primaire à travers l'usage des méthodes innovantes et des documents pédagogiques ; afin de favoriser le développement de leurs compétences dans la didactique de la culture nationale.

Il importe aussi de favoriser l'enracinement culturel des jeunes dans une communauté multiculturelle et plurilingue.

Cette recherche va dans le cadre d'une satisfaction personnelle, de « *La réalisation de soi* » selon Maslow (1943) dans la hiérarchie des besoins ; d'une femme qui est passionnée des Sciences de l'Éducation et qui est en quête d'une plus-value à son statut socio-professionnel.

En tant que membre de la communauté Bamena dans la région de l'Ouest Cameroun, département du Ndé, l'esprit qui nous anime, est le désir de porter plus haut le flambeau de la communauté qui nous a vu naître et où nous avons été

marqués dans ses pratiques culturelles et la sagesse ancestrale, en littérature orale qui stipule ci-dessous : « *Me waah wu, wu que waahniu* ». C'est-à-dire : « *Si quelqu'un te sous-estime, ne te sous-estimes pas* ».

Cette sagesse ancestrale nous a galvanisés tout au long de ce travail car, il est question de relever tous les défis, et prouver de quoi nous sommes capables. Car « *Ignorer sa tradition c'est perdre sa racine* » comme disait un chanteur. La racine perdue, par quoi l'arbre peut encore tenir sans tomber ?

Nous voulons aussi servir de modèles aux jeunes à travers cette étude en capitalisant nos compétences professionnelles dans la production des travaux scientifiques et la réalisation des projets pédagogiques qui vont dans le sens de la promotion du patrimoine culturel dans un contexte de mondialisation. Elle vise l'épanouissement de la femme africaine en général, camerounaise, et Bamena en particulier dont je suis originaire et que j'interpelle pour qu'ensemble nous mettions l'accent pour inculquer à nos fils et petits-fils les valeurs culturelles et africaines. Etant donné que ce sont ces valeurs qui pourront leur servir de repères identitaires et de moyen d'intégration dans leur communauté et dans le monde qui est devenu un village planétaire et aussi réduit que la paume de la main.

Il se dégage un sentiment de fierté car nous avons fait cette étude pour l'intérêt de notre pays, de notre village, de l'Afrique et pourquoi pas du monde quand nous savons que nos fils et petits-fils sont présents partout dans le monde.

Ceci nous amène à délimiter notre étude.

1.8- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Les limites de l'étude sont d'ordre thématique et spatio-temporel.

1.8.1- Délimitation thématique

Il s'agit de définir le champ scientifique de l'étude. Celle-ci se situe dans le domaine des Sciences de l'Education, plus précisément dans le champ de la techno pédagogie spécialité de l'ingénierie et Technologie Éducatives. Car il est

question de chercher les moyens pour rendre effectif et efficace l'enseignement de la culture nationale dans nos écoles primaires. Le problème de l'ineffectivité dans l'enracinement à travers les langues et la culture nationale étant très vaste, il serait illusoire et prétentieux de l'aborder dans sa globalité.

Ainsi l'étude se limite à rechercher à mettre en évidence l'effet des dispositifs technologiques ancestraux sur l'enracinement des jeunes citoyens ainsi que tous les autres moyens facilitateurs de la tâche dévolue à l'enseignant et à l'apprenant en vue de l'inculturation.

Par ailleurs les formateurs des apprenants ne peuvent qu'être aussi concernés ou plus concernés dans le contexte de la présente recherche visant leurs produits finis (les instituteurs formés ou en formation) et les apprenants du primaire. Ainsi dans le but d'accroître le niveau d'efficacité et le niveau d'enracinement culturel des apprenants, l'accent sera mis à terme sur l'apport des outils de communication du milieu local tout comme des aides didactiques pour l'appropriation et la promotion du patrimoine endogène par les apprenants du primaire et les étudiants des ENIEG. Or les outils didactiques à explorer dans ce travail sont en rapport avec la promotion des méthodes pédagogiques innovantes présentes dans le DSSEF (2013, p. 74) dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation au sein du système éducatif camerounais.

Après cet aperçu thématique, il convient de circonscrire le cadre géographique et temporel de cette étude.

1.8.2- Délimitation spatio-temporelle

Du contexte à la problématique de l'étude, le constat qui se dégage est que les politiques culturelles en faveur d'un développement durable sont au centre des préoccupations éducatives tant au le niveau national qu'international selon le DSSEF (2013).

En plus, la tendance actuelle au Cameroun est pour la généralisation de l'enseignement des langues et culture nationale toujours dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.

Ainsi, l'étude vise l'entendue du territoire national du Cameroun, bien que, faute de moyens financiers et de temps, elle s'étend dans la région du Centre et plus précisément dans le département du Nyong et So'o pour l'approche expérimentale avant d'évoluer par l'approche clinique dans sept (07) régions sur dix pays. Cette étude va se dérouler durant les années académiques 2014/2017. Elle est réalisée dans le but de l'obtention d'un Doctorat / Ph.D en Sciences de l'éducation, option Ingénierie et Technologie Éducatives.

1.9- DEFINITION ET OPERATIONNALISATION DES VARIABLES

Il est question de procéder à une approche définitionnelle des concepts angulaires de notre sujet d'étude que nous rappelons en ces termes « Dispositifs technologiques traditionnelles (DTT) dans l'enseignement de la culture nationale et enracinement culturel de l'apprenant » une lecture attentive de ce dernier nous permet de ressortir les concepts clés ci-après : dispositif technologique traditionnel, enseignement, culture nationale, enracinement culturel, apprenant.

1.9.1.- Dispositifs traditionnels

Pour une meilleure compréhension des concepts, il convient de procéder à une clarification sémantique de chacun des termes.

Dispositif : Selon le Petit Larousse illustré (2013, p. 351), c'est un ensemble de moyen mis en œuvre dans un but déterminé. Il s'agit donc ici, ici de chacun et tous les éléments de l'arsenal des supports auditifs, visuels, tactiles

Traditionnel: selon le Dictionnaire Universel (2008, p. 1256), ce terme désigne ce qui s'appuie sur une tradition d'une part ; d'autre part c'est aussi un objet concret qui est passé dans les usages. Dans la conception africaine c'est ce

qui a rapport avec la tradition, ce qui n'est pas moderne et qui est anciennement établi ou qui est conforme à la tradition.

1.9.2. Outils didactiques numériques (animation, dessin animés, vidéos, didacticiels,)

Outils didactiques :

D'une part, ils se rapportent généralement à tout dispositif matériel accompagnant une situation enseignement/apprentissage. Il peut donc renvoyer au cahier de l'élève, à l'ordinateur, aux manuels ou au tableau. L'outil didactique peut donc être défini comme tout objet physique qui facilite l'enseignement (carte projetée) et l'apprentissage (grille de critères) dans le milieu scolaire.

D'autre part, « *les outils didactiques se rapportent aussi aux supports virtuels appelés didacticiels en informatique* » (Filem, 2020, p.21). Ce dernier est un programme informatique relevant de l'EAO (Enseignement assisté par Ordinateur). Plus précisément, il s'agit d'un logiciel destiné à l'apprentissage des savoirs sur un thème ou un domaine donné et incluant généralement une auto-contrôle de connaissances. Le didacticiel est conçu dans l'optique d'encadrer et de guider l'activité, allant de la consigne qui institue la tâche à l'organisation de l'enseignement. C'est un outil qui matérialise l'activité de manière à la rendre concrète et effective. Par extension, le didacticiel offre cette possibilité de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Ce faisant, à travers le réseau internet, le didacticiel mène à l'apprentissage synchrone en ligne en temps réel entre 2 ou plusieurs interlocuteurs où les échanges sont directs et instantanés.

Cependant, nous devons encore différencier les outils didactiques dits « par attribution » de ceux dits « par intention ». Les outils didactiques par attribution concernent tout document non scolaire *a priori* mais qui sont choisis et utilisés 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 ; Ils servent de support

aux activités pour mobiliser l'attention et l'intérêt autour des savoirs à enseigner. Par contre, les outils didactiques dits « 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, l'Information- Documentation, la fiche d'évolution progressive utilisée pour guider les activités d'apprentissage.

Animation (dessin animés, vidéos, ...)

L'encyclopédie en ligne Wikipédia définit le dessin animé comme une technique de film d'animation consistant à donner l'illusion du mouvement en projetant différents dessins successifs représentant les différentes étapes de ce mouvement. Selon l'encyclopédie mensuelle Larousse (1925), le dessin animé est perçu comme une suite des dessins exécutés à la main par le moyen de la plume, d'un pinceau, d'un crayon, qui une fois cinématographiés se rapprochent de la mobilité des êtres vivants. Dans le champ des films d'animation, le dessin animé revêt des formes variées qui peuvent être très riches et permettre notamment une réflexion sur leurs formes artistiques en lien avec les arts visuels et sonores (Marjolaine Defaye, 2017). Il peut être produit dans une suite de vues dans un décor *stop motion*, en 2D/3D réels ou virtuel avec des sons, des paroles et de la musique. Ainsi, le dessin animé emprunte la technique de tournage et de montage cinématographique sans pour autant appartenir au cinéma considéré comme le 7e art.

Dans cette perspective, Pawlowski (2019) introduit un sens nouveau en dessin qu'il appelle « dessin artificiel » pour désigner des animations qui développent des mouvements réels difficilement saisissables à la différence de dessin animé qui sert de didacticiel. Une telle perception donne lieu de considérer le dessin animé comme un matériel didactique semi-concret. Au même titre que l'album de jeunesse, le dessin animé peut aider l'enfant à trouver les sources des connaissances dans plusieurs disciplines. Selon Marjolaine Defaye (2017) le dessin animé serait ce support de langage qui participe pleinement à l'acquisition du langage. Pour l'auteur, le décryptage du dessin animé donne à l'enfant la

possibilité d'apprendre au-delà de l'immédiateté d'un visionnage et du temps consacré à l'apprentissage car il a le temps de revoir les films. Ainsi, le dessin animé apparaît comme ce « régime de représentation » qui renvoie à l'ensemble de conditions générales définissant le processus de captation/restitution au cours d'un apprentissage. C'est pourquoi, Laurent Gervereau (2014) pense après tout que le dessin animé a pour seul enjeu fondamental l'enseignement dans l'univers des images.

Ainsi dans le cadre du présent travail, **les dispositifs traditionnels** renvoient à l'ensemble des outils traditionnels dont l'enseignant peut avoir recours dans l'enseignement de la culture nationale en général et en particulier dans l'enseignement de la danse traditionnelle, il est question de l'usage du tambour, du tamtam, des balafons, des grelots etc par l'enseignant pour favoriser l'enracinement culturel de l'apprenant. Dans un contexte de mondialisation où les instruments du patrimoine local ont tendance à perdre leur valeur, **les dispositifs numériques** peuvent également être utilisés comme outils ou supports didactiques dans l'enseignement de la Culture nationale. Ces outils didactiques virtuels appelés didacticiels en informatique, renvoient à **l'animation (dessins animés, vidéos)**, etc qui peuvent être exploités comme supports didactiques dans le cadre de l'enseignement de la Culture nationale.

Alphabétisation : selon le dictionnaire Universel (2008, p.47), c'est l'enseignement de l'écriture et de la lecture à des personnes analphabètes. La campagne d'alphabétisation des adultes (alphabétisation fonctionnelle) conçue en fonction d'un groupe social déterminé et visant à inculquer des connaissances pratiques de la vie quotidienne.

En référence à Wikipédia (2016) l'alphabétisation est « l'acquisition des connaissances et des compétences de base [de lecture et d'écriture] dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution. C'est l'action visant à apprendre à lire et à écrire dans notre étude.

Curriculum : il désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités 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. Roegiers (2000, p. 105) définit comme un ensemble complexe précisant la structuration pédagogique du système d'enseignement, en précisant au-delà les finalités et les contenus même de l'action d'éducation ou de formation, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages. Il associe le concept de curriculum à celui d'intégration. Le curriculum intégrateur est guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages. Il s'agit de donner du sens à ceux-ci en précisant les types de situations dans lesquels l'apprenant va devoir mobiliser ses acquis. Il prend en compte l'ensemble des dimensions visant à permettre à l'apprenant de tisser une diversité des liens avec ses acquis en vue de permettre une mobilisation effective de ceux-ci. Il ajoute que le curriculum intégrateur traduit essentiellement un degré de préoccupation d'intégration, ce qui ne l'empêche pas d'être différent du curriculum officiel ne le définissant pas obligatoirement dans ces termes.

Patrimoine culturel : c'est l'ensemble des biens matériels ou immatériels ayant une importance artistique et/ou historique selon wikipédia .org. Consulté le 27 Novembre 2016.

Le patrimoine national : c'est l'ensemble des biens matériels ou immatériels que le citoyen d'une nation laisse derrière lui. C'est l'ensemble de trésors, des traces. Ex le patrimoine du Cameroun est constitué de ce que le citoyen camerounais laisse derrière lui. C'est l'ensemble des trésors, des traces matérielles ou immatérielles qui constitue un patrimoine. L'UNESCO le définit comme l'héritage du passé, ce avec quoi nous vivons au présent. Pour les Actes des Etats généraux de la culture (1991, p.112), c'est l'ensemble des productions matériels et immatérielles appréhendés dans le temps et dans l'espace. Le patrimoine culturel d'un peuple est la mémoire de sa culture vivante. Il s'exprime à, travers d'expressions matérielles (monuments, paysages, objets d'arts et autres) qu'immatérielles (lange, savoir-faire, art du spectacle, musique). Mais il est multiple de par ses origines.

Notre étude doc le patrimoine matériel et immatériel (les danses nationales) et les instruments traditionnels (tamtam, tambour, etc qui permettent d'évaluer le niveau de performance des apprenants dans la culture nationale.

La didactique : la théorie et la technique de l'enseignement, selon le dictionnaire universel (2008, p.372). La didactique est la science humaine qui a pour objet les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. C'est aussi l'ensemble des procédés et techniques qui y sont associés. Elle est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines. Pour Wikipédia, elle est centrée sur trois composantes ou triangle didactique (l'enseignement, l'élève et le savoir). Elles étudient les relations qui s'établissent entre elles lors de l'enseignement ainsi que leur évolution dans le temps. Chaque discipline scolaire, chaque domaine particulier posée de sa propre didactique La Toupie>Dictionnaire>Didactique en ligne.

Manuel : c'est un ouvrage souvent à usage scolaire qui se présente dans un format maniable, l'essentiel des nations d'un art, d'une science, etc. Le dictionnaire Universel (2008, p. 769).

Plurilingue : se dit d'une personne ou d'une communauté qui utilise plusieurs langues, Dictionnaire universel (2008, p.979). Il est synonyme de multilingue.

Didactisation : fait de rendre didactique, approprié à l'enseignement, à la pédagogie dictionnaire cordial en ligne dans www.universalis.fr selon le dictionnaire de didactique (2003), la didactisation est l'opération qui consiste à transformer à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Si nous prenons l'exemple du proverbe qui est un élément du patrimoine oral, sa didactisation consiste à l'intégrer d'abord dans les programmes, puis à planifier son contenu d'enseignement à choisir les méthodes efficaces qui faciliteront l'acquisition de la moralité qui se dégage par l'apprenant.

Pédagogie : selon Wikipédia elle vient du grec, qui signifie conduire, élever un enfant. C'est un ensemble de méthodes permettant de guider un élève ou

une personne dans ses apprentissages. Elle se distingue de la didactique qui est propre à un domaine précise et qui s'intéresse à comment faire apprendre quoi, à qui, et dans quelle condition ? Aujourd'hui la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation en tant que phénomène typiquement social et scientifiquement humain. Il s'agit appliquée à caractère psychosocial dont l'objet d'étude est l'éducation. Elle reçoit les influences de plusieurs sciences telles que, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, la médecine etc.

Echanges interculturels : ils concernent les rapports mutuels entre plusieurs cultures. Car la rencontre entre plusieurs ethnies favorise le brassage culturel et au cours de ce brassage chaque peuple apporte à l'autre ses us et coutumes qui peuvent être assimilés ou rejetés en fonction de l'intérêt que l'on en tire.

Méthode pédagogique : c'est le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objet pédagogique, selon eduscol éducation (2016). Il en existe plusieurs par exemple les méthodes actives, les méthodes expositives, la méthode inductive, déductives...

Multiculturel : qualifie des différentes cultures alors que le multiculturalisme désigne la coexistence de plusieurs cultures (ethniques, religieuses...) dans une même société, ou un même pays selon Toupie.org. Dictionnaire consulté le 29 Novembre 2016.

TIC : selon Wikipédia(2016) c'est l'ensemble des technologies de l'information et de la communication universitaire pour désigner le domaine de la télématique c'est-à-dire les techniques de l'informatique ; de l'audiovisuel des multimédias, d'intérêt et des télécommunications qui permettent aux utilisateurs de communiquer ; d'accéder aux sources d'informations, de stocker de manipuler et produire et de transmettre l'information sur toutes les formes : texte, musique, son, image, vidéo et interface graphique interactive. Dans notre étude, il est question des instruments traditionnels des TIC que nous avons exploité (tamtam,

tambour, sifflets) et les élèves sont invités à danser au rythme du son de ces instruments traditionnels de danses nationales.

A partir des acceptations de technologiques traditionnels et numériques qu'en est-il de l'enseignement et de l'éducation ?

1.9.3- Enseignement

Le terme « enseignement » équivaut à l'art ou à l'action de transmettre une connaissance de manière orale ou écrite au moyen ou non des manuels, livres.

Le phénomène ne se limite pas seulement au cadre scolaire, il s'étend à la cellule familiale, voire à toute la vie. C'est un terme générique qui ne prend pas en considération les niveaux scolaires, LAFON (1979, p. 15) affirme que l'enseignement. « *C'est l'action de donner une instruction à tous les niveau (de vie scolaire...)* »

L'action d'instruire se rapproche de la définition du terme éducation. Le mot « éducation » dérive du latin « e-ducare » qui signifie « extraire de »

« Faire sortir de » Eduquer revient ainsi à extraire quelque chose qui existe déjà, mettre en évidence les connaissances inhérentes qui sont dans l'être humain. L'on peut aussi « faire sortir de « soi » pour transmettre à une autre personne. Reboul (1986, p. 20) n'adhère pas à cette théorie d'extraction des connaissances inhérentes en une personne, il affirme que le terme provient de « e-ducare » qui signifie « *faire grandir, élever, enseigner, former* ». La définition de l'état d'ignorance vers celui de la connaissance par une action formative. L'éducation est une action exercée généralement par une adulte qui en a la charge sur un être relativement plus jeune en vue de sa maturation physique, intellectuel et moral et de son intégration dans un milieu où il est destiné à vivre. Elle apporte à l'enfant l'instruction tant dans le domaine général que professionnel (enseignement) qui lui permet de tenir sa place d'homme au cours de son existence et d'assurer ses responsabilités personnelles et sociales dans le milieu où elles se déroulent. (Lafon, 1979).

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

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

1.9.4- Culture

Le sens que nous retenons ici est celui de Fonkoua (2006, p. 101) qui la définit comme suit : « la culture est un ensemble de codes, de comportements, de valeurs et de croyances que partagent et transmettent les membres d'une société. Ces différents facteurs permettent aux individus de s'adapter ou non à l'environnement naturel et social, d'entretenir des relations entre eux, (tout en assurant) (...) la survie de l'espèce humaine dans son originalité. Les valeurs, les comportements, les codes et les croyances doivent se transmettre soit par imitation et par l'exemple, soit par l'éducation scolaire (...) ».

Qu'en est-il de la culture nationale ?

1.9.5- La ou les culture (s) nationale (s)

La culture d'un individu continue à se constituer alors même que son éducation est achevée, affirme Lafon en 1979. La culture est véhiculée entre autres par la langue qui constitue une composante de cette dernière. Elle représente la civilisation d'un pays, d'une nation, d'une région, d'une communauté linguistique. La culture est également un ensemble de caractéristiques qui reflète la civilisation, les us et coutumes, les traditions d'un peuple. D'après Katunzi (1985, p.33)

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

Dans ce sens, Chumbow (2005, p. 3) citant Salim (1994, p. 15) affirme: « *Culture may now be said to be whole complex of distinctive spiritual, material and emotional features that characterise a society or social group. It includes not only arts but also modes of life, the fundamental rights of human beings, value systems, traditions and beliefs* »

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

On parle d'une culture nationale lorsqu'elle représente une nation entière et lorsqu'elle est partagée par tous les êtres humains qui habitent un même territoire.

Au Cameroun, le syntagme « culture nationale » indique au sein de la nation la présence de plusieurs groupes possédant des cultures hétérogènes. Ici, chaque culture appartient à un groupe ethnique donné, mais tout en restant le reflet de la culture d'une seule nation. Les cultures camerounaises se regroupent en grandes régions et deviennent représentatives de la culture nationale au niveau de l'enseignement primaire la culture nationale comporte plusieurs éléments du patrimoine local tels que la danse traditionnelle, les contes, les proverbes, les us et coutumes, etc.). Dans le présent travail, il s'agit de l'enseignement de la danse traditionnelle accompagnée par le tambour, le tamtam, le sifflet qui sont les instruments traditionnels de la communication qui favorisent l'enracinement culturel de l'apprenant des CE1 et CE2. Une définition notionnelle des éléments culturels s'avère nécessaire pour une bonne compréhension de l'étude.

La culture nationale étant vaste, il convient de définir quelques domaines ou composantes de celle-ci qui peuvent faire l'objet d'une situation didactique à l'école primaire.

1.9.5.1- Les danses traditionnelles

La danse est une suite de mouvements rythmés ou cadencés du corps à l'audition ou au son d'une musique. La danse est une expression corporelle exécutée à l'écoute d'une musique, d'un chant rythmé. Pour que la danse soit exécutée, il faut qu'il y ait maîtrise du rythme. Le rythme est la cadence du chant ou de la musique. Le rythme peut être à 2,3 ou 4 temps. Les danses combinent le langage des instruments et la parole qui s'inter-changent et se complètent.

Lorsque les expressions corporelles ou « mouvements rythmés du corps sont en relation avec les chants populaires et les improvisations individuelles », on parle de « danses traditionnelles » (NGA, 2010, p. 140). « Les danses traditionnelles se réfèrent aux danses classiques fondées sur des coutumes se transmettant de génération en génération » (idem).

A chaque société, correspond une danse, une musique ou un rythme particulier. Qu'elles soient traditionnelles ou modernes, les danses participent de «

la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant » (article 5, alinéa 8, de la Loi d'Orientation De l'Education de 1998 au Cameroun).

1.9.5.2- Les contes

D'après Massene (2010, p. 92- 93) « le conte est un récit de faits réels. Le qualificatif réel englobe à la fois des faits effectivement vécus et des fictions nées de l'imaginaire des individus, et pouvant influencer leur vécu. Un récit c'est la relation orale ou écrite d'événements vrais ou imaginaires; le conte est le récit d'un événement dépassé dont on ne se rappelle ni la date, ni le lieu, et que l'on reconstruit ou reconstitue par le langage. Souvent, il s'agit de situations réelles mais dont les faits sont moralement répréhensibles. Dès lors, pour ne pas choquer les descendants des protagonistes, de ces mauvaises situations, on les leur rapporte sur un mode allusif, en brouillant les repères. Pour l'auteur, le conte apparaît comme un véritable récit populaire qui peut être dit par tout le monde et essentiellement par les gens du peuple mais il traite aussi de sujets concernant le peuple et il est produit à son intention. Le conte est un récit populaire, un discours produit par le peuple sur le peuple et pour le peuple. Le conte est un bref récit d'aventures imaginaires qui font intervenir des hommes, des animaux, des personnages imaginaires dans un environnement réel ou purement fictif. Il dépend des valeurs et de la géographie physique du peuple qui l'a produit ».

De cette appréhension du concept de conte, que dire de sa place en éducation? A ce propos, Gfeller (2000, p. 178) affirme :

«Les contes distraient et en même temps aiguisent le sens de la norme concernant les relations humaines et fonctionnement du pouvoir. Ce que l'on a observé dans le comportement humain, dans la société, ressort dans les contes, avec un certain recul du fait que les personnages sont souvent des animaux. Ce genre ne se limite pas aux histoires plus ou moins naïves où d'ingénieux conteurs instruisent les hommes à travers les animaux. C'est une étude sérieuse de caractères et de mœurs ou l'on fait de l'anatomie morale. Des vices y sont blâmés

et ridiculisés autant que les vertus sont exaltées et leurs héros magnifiés. Ces ruses du lièvre, la sagesse de la tortue, l'habileté du renard sont opposées aux gaucheries de l'hyène, la brutalité de la panthère, etc. » Chevrier (1986, p.17) remarque ce qui suit : « le conte est l'un des instruments privilégiés de la transmission des connaissances ». Ceci signifie tout simplement que dans le conte, il y a toujours une leçon, une sagesse à acquérir, un principe moral, un code éthique; le conte a une vocation didactique, pédagogique et éducative.

Les contes se terminent par des sentences sous forme de proverbes dans lesquels sont confinées leurs moralités. C'est ce qui justifie le fait que certains contes soient des sortes d'illustrations de proverbes et les proverbes des condensés de contes.

Que dire donc des proverbes ?

1.9.5.3- Les proverbes

Le proverbe est un court énoncé qui exprime un conseil populaire, une vérité de bon sens ou d'expérience et qui est devenu d'usage commun. Le proverbe est une marque de la sagesse ancestrale et peut jouer un rôle à la fois rhétorique, didactique et juridique. « Les proverbes marquent les temps forts d'une communauté » affirme Chevrier (1986, p. 301). Les proverbes traduisent les valeurs du groupe et s'organisent autour d'un certain nombre de thèmes, d'images ou de mots clés dont il faut aller chercher l'origine le plus souvent dans la faune et la flore de la civilisation à laquelle ils appartiennent. Les proverbes sont utilisés dans les conversations et même dans tous les domaines de la vie. D'ailleurs, « on prouve que l'on maîtrise la culture et la langue en employant des proverbes dans le discours quotidien de manière appropriée. L'auditeur qui comprend les allusions exprimées par le proverbe montre à son tour qu'il maîtrise langue et culture, qu'il fait partie de nos savants » affirme Gfeller (2000, p. 178).

1.9.5.4- Les jeux traditionnels

Au terme de sa recherche sur les activités ludiques de l'enfant Beti, Mbala Owono (1990, p. 76) rapporte ce qui suit : « Les jeux ne sont autre choses qu'une miniaturisation des activités des adultes, ils permettent à l'enfant d'apprendre par imitation son devoir... ». Rejoignant l'auteur, nous dirions que les dessins animés vont dans ce sens.

Beart repris par Mbala Owono (1990), classifie les jeux africains selon l'architecture quinaire ci-après : le jeu comme simple faire semblant (Imitation) ;

- Le jeu comme faire semblant semi-utilitaire (l'enfant joue au pêcheur et consomme le produit de sa pêche) ;
- Le jeu comme faire semblant transposé aux objets (l'enfant prête des rôles aux objets : exemple du mariage entre les poupées) ;
- Le jeu comme faire semblant entraînant des conséquences non ludiques (en jouant le rôle du père, l'enfant peut administrer une correction à son cadet comme il le voit souvent faire par son père) et
- Les jeux rituels qui sont des jeux de passage d'un état à un autre dans la communauté.

Les jeux traditionnels africains ont pour finalités : le développement des potentialités physiques, intellectuelles et morales, le développement des valeurs humanistes et socialisantes, la recherche du dynamisme tribal, l'appartenance à une hiérarchie, l'évaluation de la santé physique et morale des peuples, facteur de paix, de sécurité, d'union et du respect de la dignité de l'autre.

Au-delà de la répartition des jeux traditionnels effectuée par Mbala Owono retenons cette autre classification de Piaget (1972), les jeux peuvent être catégorisés comme suit : les jeux fonctionnels ou sensori-moteurs, les jeux de fiction ou d'allusion, les jeux réceptifs et les jeux collectifs. Pour l'auteur Ces jeux peuvent également être présentés en deux groupes :

-Les jeux d'expérimentation ou jeux de fonctions générales (les jeux sensoriels- sifflets, trompettes, les jeux moteurs-balles, courses, les jeux intellectuels, imagination et curiosité, les jeux affectifs et les exercices de la volonté).

-Les jeux des fonctions spéciales : jeux de lutte, jeux de chasse, jeux de courtoiseries, jeux sociaux, jeux familiaux, jeux d'imitation...

Les jeux et sports traditionnels sont donc fonctionnels ; car, ils sont des techniques d'éducation, de formation et d'insertion dans la communauté. Ces jeux sont pragmatiques et répondent aux exigences du temps, du milieu social et physique.

1.9.5.5- Les chants traditionnels ou chansons populaires

Emettre des sons rythmés par la voie humaine, c'est chanter. Les chants sont des émissions de sons musicaux par la voie humaine. Dans ce contexte, « les chants sont dits traditionnels parce que leur fondement est en rapport avec les habitudes d'une collectivité donnée, conservées et transmises aux jeunes générations » (Nga, 2010, p.141).

En fonction des types d'activités économiques accomplies ou à accomplir, les chants varient. Les chants peuvent exprimer des émotions diverses : l'émotion de tristesse, l'émotion de joie, l'effort, la lassitude, l'ambition et le ralliement. Dans cet ordre d'idées, Bonono (2012, p. 151-152) affirme : « les chansons sont l'histoire d'un peuple. Vous pouvez apprendre plus sur les gens en écoutant leurs chansons que de tout autre manière ; car, dans les chansons, s'expriment toutes les espérances et toutes les blessures, toutes les colères, toutes les craintes, tous les besoins et toutes les aspirations ». A travers les chansons populaires ou chants traditionnels, on perçoit ce qui est vécu et ce qui est rêvé par un peuple. Dans les communautés africaines, les guerres, les naissances, les travaux champêtres, les deuils, les réjouissances populaires, les offices religieux traditionnels, les cérémonies d'initiation etc., font l'objet des chants multiples et variés.

Les chants sont des instruments et des moyens de l'éducation communautaire. Placé dans le champ de la rationalité scientifique, le chant ou la chanson est un genre littéraire lié à la poésie. « Qu'on l'appelle poésie chantée ou chanson poétique, la littérature orale et écrite en langues nationales mérite d'être enseignée à travers les programmes scolaires et vulgarisée aux fins d'enrichir le patrimoine littéraire de l'Afrique jusqu'ici véhiculé uniquement par la langue du pays colonisateur » (Diao, 2010, p. 39).

Outre ces différents éléments culturels, énumérons bien d'autres que sont : « dessin et peinture » (Tadadjeu et Mba, 2000), « devinettes, histoire » (Gfeller, 2000), l'Art dans toutes ses dimensions, « épopées, berceuses » (Assoumou, 2007), comptines, mythes, légendes et géographie du milieu culturel, traditions us et coutumes.

1.9.5.6- La langue nationale

Etant donné la relation entre la culture nationale et la langue nationale, il convient de définir cette dernière afin de délimiter les aires culturelles qui en découlent

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

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

La culture nationale est une expression qui marque qu'elle est d'abord reconnue par toute une ethnie et par une nation. C'est pourquoi, on peut avoir

plusieurs cultures nationales et plusieurs langues nationales, voies officielles. Au cours de ce travail, la culture nationale sera abordée dans son aspect didactique, et selon ses différents éléments et la manifestation du niveau de sa maîtrise par les apprenants dans les établissements scolaires en particulier et dans la société en général.

En fonction des diverses langues, l'on peut catégoriser les aires culturelles qui composent une nation. A chaque aire culturelle, correspondent des langues, des départements géographiques et administrativement délimités.

Dans ce bref rappel, quelles sont les différentes aires culturelles du Cameroun?

1.9.5.7. Les différentes aires culturelles du Cameroun

En référence à quelques documents qui traitent des aires culturelles camerounaises, plusieurs classifications ont été faites.

- La première classification, renvoie à celle que rapporte Obele (2012, p. 28) comme suit ; l'aire culturelle Bantu, l'aire culturelle semi-Bantu et l'aire culturelle Soudano-Sahélien.
- La deuxième classification est celle retenue dans les programmes officiels par le Ministère des Enseignements Secondaires (2013, p. 135) ainsi : l'aire culturelle Beti-Fang, l'aire culturelle Grass Fields, l'aire culturelle Sawa et l'aire culturelle Soudano-sahélien.

1.9.7.1- L'aire culturelle Beti-fang

Elle regroupe les régions du centre, Sud, Est ; les langues y sont parlées :

L'Ewondo, le Bulu, l'Eton, le Manguissa....

D'après Obele (2012, p. 21), dans l'aire culturelle Beti-Fang encore appelé Bantu, « l'Ewondo se démarque par son grand nombre de locuteurs soit 2.000000 »

1.9.7.2. L'aire culturelle GrassFields

Elle regroupe les régions de l'Ouest et du nord-ouest Cameroun. Les langues véhiculaires qui y sont parlées pour l'essentiel sont : le Pidgin, Mungaka, le Fe'efe, le

Medumba, le Nda'nda, le Yemba, le Yembon et le Ghomala.

1.9.7.3. L'aire culturelle Sawa

Elle couvre les régions suivantes : Littoral et Sud-Ouest. Les langues véhiculaires ou plus utilisées sont : le Bassaà, le Dualà.

1.9.7.4. L'aire culturelle soudano-sahélien

Les régions concernées : Nord, Extrême-nord et Adamaoua. 5 000 000 locuteurs y sont dénombrés et parlent les langues véhiculaires ci-après : l'Arabe, le Fulfuldè, le Wandala, le Haoussa.

Selon Ndongso Semengue et Sadembouo (2008), le Cameroun compte 239 langues locales et 02 langues étrangères officielles que sont l'Anglais et le français.

La répartition des aires culturelles n'a pas intégré les langues officielles mais n'a considéré que les langues locales camerounaises regroupées et nommées en fonction des intercompréhensions qui existent entre elles et des langues dominantes dans lesdites aires culturelles.

1.9.8. Enracinement culturel

Il convient de procéder de définir le terme enracinement pour mieux comprendre le sens de ce groupe de mots.

Enracinement : nous entendons dans notre sujet comme le fait d'être solidement lié à ses origines, à son terroir natal, et aux valeurs de la société.

Revenant donc à « **l'enracinement culturel** » après élucidation des notions qu'il renferme, nous disons que c'est l'expression de la nécessité pour un peuple

de recourir à son patrimoine ou capital culturel afin d'assurer son existence ; il s'agit d'un recours et non d'un retour aux sources, à ses racines, aux cultes ethniques nationales, de s'y inspirer, de les défendre, les illustrer et participer dans une certaine mesure à l'histoire du monde.

Ainsi pour l'enseignant de la culture nationale, il s'agit d'un recours aux outils traditionnels en l'occurrence le tamtam, le tambour dans l'enseignement de la danse traditionnel chez l'apprenant du niveau 2 du cycle primaire en vue de la valorisation de son patrimoine culturel. Cela se fait sentir à travers le niveau de participation des élèves aux séances de danses traditionnelles au cours d'un trimestre. L'attachement aux valeurs de la société nous renvoie à la maîtrise ou appropriation des pratiques culturelles qui mérite d'être défini ici.

Qu'entend-on par cette notion ?

1.9.10. Culture et langue

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

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

“Atoayəannùamboyi mɔɔ” (pour dire en français : “ une nation apprend de l'autre.”)

Cette phrase démontre que personne ne se suffit, il faudrait accepter, apprendre de notre prochain. C'est une notion qui renvoie à l'humilité. Toute

personne devrait posséder dès lors le sens du respect et de la collaboration avec autrui.

« Bàmàngé à njó » (en français : la beauté à elle toute seule n'est pas suffisante)

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

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

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

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

Tout ce qui est bon, disent les Dogons, est aidé par les paroles. La parole peut être vue comme la grande technique de la relation entre les personnes. Aussi les techniques (tissage, forge, cuisine, agriculture), ce sans quoi il n'y a pas de vie relationnelle, peuvent être appelées métaphoriquement paroles. Il ne s'ensuit pas que la parole soit un outil comme les autres. Mais la fonction de cet outil est comme les autres, de permettre la vie relationnelle ; la parole est un outil de communication, ce qui signifie, un climat relationnel, que la parole qui tisse les

relations, rend les personnes heureuses, fortes, robustes, vivantes, fécondes ; sans parole, on n'est pas des hommes en communauté.

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

Il existe trois types d'orateurs professionnels :

Le « Ndzo » homme brillant, intelligent, éloquent, voix et guide du peuple.

Le « Zomoloo » : un éminent orateur, respecté et écouté, principal acteur du rite « So », avocat du ministère public, il explique les fautes des pénitents avec des situations aggravantes et exige des sanctions appropriées. L'on peut être à la fois juge et médiateur entre le visible et l'invisible.

Le « nfig-ntol » : celui qui juge les litigieux, il prend la population à témoin, il la fait juge, responsable de la sentence à venir.

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

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

pendant l'acte d'énonciation de la parole et aussi face aux autres membres de la communauté.

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

Cette définition et développement des concepts constitutifs de l'étude, nous permet d'opérationnaliser les variables du sujet de l'étude

1.11-Opérationnalisation des variables de l'étude

Il s'agit de l'opérationnalisation de la variable indépendante et celle dépendante du sujet de l'étude : « Dispositifs technologiques traditionnels et numériques et enracinement culturel»

1.11.1- Opérationnalisation de variable indépendante

« Dispositifs technologiques traditionnels et numériques» ; telle est la variable indépendante du sujet d'étude.

Sa variabilité consiste, pour l'expérimentateur a d'abord utiliser le dispositif technologique de communication traditionnelle dans l'entraînement ou enseignement des sujets du sous-groupe expérimental pendant une séquence périodique de 6 semaines et après à priver de ce dispositif dans le même entraînement ou enseignement le sous-groupe témoin pendant la même séquence ou période de 6 semaines, toutes choses étant par ailleurs identiques ou harmonisées dans les deux groupes en dehors du dispositif.

Pendant l'évolution, les deux groupes sont placés dans les conditions identiques, tous les deux avec ou sans dispositif technologique traditionnel de musique reproduit sur CD ou avec des batteurs traditionnels ressources et ceux dépistés parmi les élèves qui font chacun sa prestation ; et tous les sujets sont soigneusement filmés à la camera par groupuscules de 5 à la fois, pour être ré-observés élément par élément, plus tard, et notés objectivement à tête reposée, soit 41 séries d'enregistrement pour le groupe expérimental. L'objet de l'étude consiste à mettre en évidence l'influence négligeable ou non de l'arsenal technologique traditionnel sur la maîtrise des modules de la culture nationale tels que :

- Les danses locales
- Les chansons et les chants fables ;
- Les contes ;
- La langue maternelle ;
- Les devinettes et proverbes ;
- Les coutumes et traditions d'où le design expérimental de la page ci-dessous.

1.11.2-Opérationnalisation de la variable dépendante

« Enracinement culturel » ; telle est la variable dépendante du sujet de l'étude.

Celle-ci se matérialise à travers les performances des apprenants.

- Dans l'exécution optimale d'une danse nationale choisie (voir items 1 à 4 de l'épreuve test)
- Dans la maîtrise de l'expression oralisée des composantes de la danse et des éléments contextuels de celle-ci (voir Item 5 de l'épreuve test)
- Dans le degré d'implication des apprenants à l'organisation des fêtes et autres occasions festives de l'environnement social (voir entretien avec les

personnels impliqués au quotidien dans les cultures nationales et ou à son enseignement aux citoyens de demain.

Tous les enfants motivés par une bonne maîtrise du pas de danse et capables de répondre avec aisance, à travers les microphones aux questions relatives à la culture nationale auront tendance à présenter des spectacles de danse, de devinettes, des contes et à s'impliquer dans l'organisation des fêtes dans leur milieu de vie quotidienne. Un seul chapitre ne pouvant nous permettre de revisiter un si grand nombre de pratiques culturelles, le chapitre à venir renseignera davantage sur les pratiques culturelles du Cameroun, en respect à ses composantes qui représentent ses quatre (04) aires culturelles.

Ces variables de l'étude sont résumées dans le tableau synoptique ci-dessous.

1.11.3. Présentation tabulaire de la matrice de l'étude

C'est sur le Tableau synoptique d'opérationnalisation de l'étude ci-dessous, que s'achève ce 1^{er} chapitre dit problématique de l'étude. Il reste à poursuivre la recherche documentaire dans sa deuxième phase qui constitue le chapitre 2 pour plus d'éclairage sur les objets qui sont manipulés dans cette étude.

Tableau 1: Tableau synoptique de la Matrice de l'Etude

SUJET	Questions de Recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités	Instruments de collecte et d'analyse	Indices
<p>Dispositifs traditionnels et numériques et enracinement culturel des apprenants du Primaire</p>	<p>Q.P. Les dispositifs traditionnels - numériques peuvent-ils favoriser l'enracinement culturel des apprenants du Primaire.</p>	<p>Obj. G. Vérifier si les dispositifs traditionnels - numériques peuvent favoriser l'enracinement culturel des apprenants du Primaire.</p>	<p>H.G. les dispositifs traditionnels numériques peuvent favoriser significativement l'enracinement</p>	<p>V.I. Dispositifs traditionnels et numériques</p> <p>V.D. Enracinement culturel</p>	<p>*Utilisation des instruments de chants, de danses et de jeux culturels</p> <p>*Utilisation de l'animation -</p> <p>Exploitation d'un guide</p>	<p>*Effective</p> <p>*Ineffective</p> <p>*Effective</p> <p>*Ineffective</p> <p>*Effective</p> <p>*Ineffective</p> <p>*Appréciation chiffrée des</p>	<p>*Tests</p> <p>*Guide d'entretien</p> <p>*Grille d'analyse des contenus</p> <p>* Le t student</p> <p>* t student</p>	<p>*Fiches de leçons expérimentales</p> <p>*Contenus du guide pédagogique</p> <p>*Epreuve de pré-tests et de post-tests</p>

<p>Dispositifs traditionnels-numériques et enracinement culturel des apprenants du Primaire</p>	<p>Q.S.1 Les apprenants qui utilisent les dispositifs technologiques traditionnels sont-ils plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exemptes ?</p>	<p>OBJ. S.1 Vérifier si les apprenants qui utilisent les dispositifs technologiques traditionnels sont plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exemptes.</p>	<p>culturel des apprenants du Primaire.</p> <p>HR. 1 Les apprenants qui utilisent les dispositifs technologiques</p>	<p>.</p> <p>V.I.1 * Utilisation des dispositifs technologiques traditionnels</p> <p>V.D. *</p>	<p>pédagogique</p> <p>*Appropriation des notions culturels et compétences des apprenants du primaire</p> <p>Indicateurs -Utilisation des instruments de chants, de danses et de jeux</p>	<p>notes</p> <p>*Appréciation d'opinions</p> <p>Modalités -Effective -Ineffective</p> <p>*Acquises *En cours d'acquisition</p>	<p>*%</p> <p>Instruments de collecte et d'analyse -Test</p> <p>*t student</p>	<p>Indices</p> <p>*Epreuve d'évaluation écrite au pré-test</p> <p>*Fiche pédagogique de la leçon expérimentale *</p> <p>*Epreuve d'évaluation écrite au post-test</p>
--	--	--	---	--	---	---	--	--

<p align="center">Dispositifs traditionnels - numériques et enracinement culturel des apprenants du Primaire</p>	<p align="center">Q.S.2</p> <p>Les outils didactiques numériques peuvent-elles favoriser l'enracinement des apprenants du primaire?</p>	<p align="center">OBJ.S.2</p> <p>Vérifier si les outils didactiques numériques peuvent favoriser l'enracinement des apprenants du primaire.</p>	<p>es traditionnels sont significativement plus enracinés que leurs semblables qui en sont exemptes.</p>	<p>Enracinement culturel</p> <p align="center">V.I.2</p> <p>-Outils didactiques numériques</p> <p align="center">VD</p> <p>Enracinement culturel</p> <p align="center">V.I.3</p> <p>-Mise à la</p>	<p>culturels (tambour, tamtam, flute, sifflet, ...) pendant l'enseignement</p>	<p>*Non acquises</p> <p align="center">Modalités</p> <p>-Effective -Ineffective</p> <p>*Acquis</p> <p>*En cours d'acquisition</p> <p>*Non acquis</p>	<p align="center">Instruments de collecte et d'analyse</p> <p>* Pré-test, test et Post-test</p> <p>-t student</p>	<p>*Les notes obtenues après administration des exercices de chaque épreuve d'évaluation écrite aux pré-test et post-test</p> <p align="center">Indices</p> <p>*Epreuve d'évaluation écrite au pré-test</p>
---	--	--	--	---	--	---	--	--

<p>Dispositifs traditionnels - numériques et</p>	<p>Q.S.3 La mise à la disposition des enseignants de guides pédagogiques conçus en conformité avec</p>	<p>OBJ. S.3 Vérifier si la mise à la disposition des</p>	<p>HR. 2 L'exploitation des dispositifs technologiques numériques en Culture nationale favorise le développement des compétences</p>	<p>disposition des enseignants de guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C.</p> <p>VD Enracinement culturel</p>	<p>Appropriation des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être en Culture nationale</p> <p>Indicateurs *Exploitation de l'audio, des images dynamiques et des</p>	<p>Modalités</p> <p>-Oui -Non</p> <p>Possible/effective Impossible/Ineffective</p>	<p>Instruments de collecte et d'analyse</p> <p>*Grille d'analyse des contenus</p>	<p>*Fiche pédagogique de la leçon expérimentale *</p> <p>*Epreuve d'évaluation écrite au post-test</p> <p>*Notes obtenues après administration des exercices</p>
---	---	---	--	---	--	---	--	--

<p>enracinement culturel des apprenants du Primaire</p>	<p>l'A.P.C peut-elle favoriser l'enracinement des apprenants du primaire?</p>	<p>enseignants de guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut favoriser l'enracinement des apprenants du primaire.</p>	<p>chez les apprenants.</p> <p>HR. 3 La mise à la disposition</p>		<p>images numériques (dessins animés, vidéos, ...) pendant l'enseignement</p> <p>Acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être en Culture nationale</p>		<p>L'indice de pourcentage pour l'analyse descriptive d'opinions</p>	<p>de chaque épreuve d'évaluation écrite aux pré-test et post-test</p> <p>Indices Contenus lus, analysés et/ou exploités</p> <p>Substance des analyses effectuées par les</p>
--	---	---	--	--	--	--	--	--

			des enseignants de guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut favoriser significativement l'enracinement des apprenants du primaire?		Indicateurs . -Réception d'un Guide pédagogiques par quelques enseignants du primaire - opérationnalisation des concepts du programme de Culture nationale			enseignants
--	--	--	--	--	---	--	--	-------------

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre, 2^{ème} du genre, permet d'une part, de procéder à un état des lieux ou recension de quelques écrits qui nous permettra d'avoir une bonne maîtrise des éclairages autour du thème. D'autre part, cette recension des écrits est le moyen par excellence d'identification des théories pertinentes participant de l'ancrage théorique de l'étude.

II.1. EXPLOITATION DES ECRITS

Il est question dans cette 1^{ere} articulation du chapitre, de questionner l'état des lieux quant à la pertinence historique de l'éducation en Afrique, l'impact des Langues et Cultures sur la qualité de l'éducation, des Langues et Cultures comme outils de refondation des Systèmes éducatifs, l'enseignement des Langues et Cultures dans les systèmes éducatifs et la précision. Cet état des lieux autour de la problématique, permettra de préciser l'orientation de cette étude quant à son originalité par rapport aux écrits explorés.

II.1.1. Etat des lieux sur la pertinence de l'éducation en Afrique

Cet état de lieux sur la pertinence de l'éducation en Afrique, part de la période coloniale à celle néocoloniale en passant par celle postcoloniale. Ce bref parcours historique va déboucher sur la présentation de l'idéal, le type d'Homme que les systèmes éducatifs devraient former depuis leur accession à l'indépendance.

II.1.1.1. Apports et limites de l'éducation coloniale

En référence à Mvesso, cité par Kamaha (2009, p. 40),

l'école coloniale, par ses objectifs, son contenu et son attestation, soustrait l'enfant de son cadre culturel de référence, les éléments de sa culture ne font plus

partie des programmes scolaires, les livres sont conçus et élaborés à la métropole par des colons ne maîtrisant pas les réalités socio-culturelles et philosophiques du milieu qui seules peuvent contribuer à l'enracinement dans un terroir.

Tout est mis en œuvre avec l'aide des missions religieuses pour détourner les enfants de leur culture. Dans ces conditions, les « *temples du savoir* », les « *bibliothèques vivantes* », les dépositaires et les agents de la culture nationale que sont les vieillards, les griots, et autres érudits de la tradition orale (qui devaient et doivent avoir une place dans l'éducation formelle) n'intervenaient plus dans l'éducation de leurs enfants.

L'attestation de l'éducation coloniale ou mieux la preuve de la compétence c'est « *le diplôme* » qui est en rupture avec les mœurs traditionnelles où la compétence se prouve à l'œuvre ; car, comme le martèle Mvesso, cité par Kamaha (2009, p. 40), « *dans les milieux traditionnels en général, ce sont les œuvres déjà réalisés qui font la réputation d'un technicien (...)* ». Les semences du déracinement social étaient dès lors mises en terre par l'éducation coloniale. Malgré les innovations pédagogiques mises en œuvres dans les pays africains, celles-là n'ont contribué ni au développement des individus, ni au progrès socioéconomique (Beche, 2013). Ceci en raison du fait que certains facteurs sont négligés pendant la prise de décision par les planificateurs en l'occurrence le facteur pédagogique.

L'éducation postcoloniale va-t-elle apporter une thérapeutique à ces mécanismes qui déracinent les produits du système scolaire ?

II.1.1.2- Réformes et limites de l'Éducation post-coloniale

L'éducation post- coloniale au Cameroun « *a réalisé une percée fulgurante dans son développement (...)* » constate Tchegho (2000, p. 82) ; malgré les réformes initiées, celles-ci « *n'ont pas changé beaucoup de choses à l'extraversion de l'éducation* ». En dépit de la forte amélioration quantitative des établissements scolaires, remarque l'auteur, le cadre et l'organisation de l'éducation postcoloniale sont restés dans le sillage de l'éducation coloniale. Les contenus ont fait l'objet « des

ajustements somme toute mineurs », rien n'est fait pour intégrer la culture nationale dans les programmes scolaires. La valeur accordée au diplôme s'est particulièrement renforcée, « les préoccupations liées à l'espace de vie restent le parent pauvre des programmes au profit des aspects qui ouvrent sur le monde extérieur » (Tchegho, 2000, p. 82). L'éducation coloniale, dans un tel contexte peut-elle conduire à l'enracinement social de ses sorties? A cette question, l'auteur répond par la négative.

Un autre problème auquel sont confrontés les produits de l'éducation postcoloniale est celui de l'inadéquation formation scolaire et insertion socioprofessionnelle. Concrètement, d'après des études statistiques, seules 30% des élèves du primaire vont au secondaire, les 70% restants rentrent dans la vie active sans aucun savoir-faire. L'administration ne pouvant plus recueillir tous les diplômés, les gouvernants, affirme Tchegho, demandent depuis quelques années aux jeunes de retourner à la campagne et de se consacrer à l'agriculture. Cet appel ne pourrait avoir l'écho souhaité que si et seulement si les mesures d'accompagnement sont prises, notamment « des mesures d'ordre foncier et financier ».

Bien plus, comment demander aux jeunes de retourner à la campagne alors que « *l'enseignement agricole très développé dans les écoles primaires de la colonisation et sous-tendue par de nombreuses mutuelles scolaires a complètement disparu* » (en raison du fait que les élites de l'Education coloniale voyaient en la "ruralisation" de l'enseignement primaire une éducation « *au rabais* » alors qu'ils devaient en être la cheville ouvrière). Cependant la classe dirigeante postcoloniale ne s'est pas seulement attelée à suivre le chemin tracé par le colonisateur qui est l'ouverture tous azimuts sur le monde occidental, elle s'est aussi « *préoccupée de son enracinement social sans pour autant franchir le pas décisif. Beaucoup reste à faire* » (Tchegho, 2008, p. 88). Etant donné qu'il nous incombe la responsabilité de nous approprier notre éducation, Tchegho propose sa mesure thérapeutique dans ce qu'il appelle « *l'Education du Futur* ».

II.1.1.3. L'Idéal que devrait viser l'Education en Afrique

Cet idéal que devrait viser l'éducation en Afrique est conçue non seulement par des auteurs mais aussi par la communauté éducative internationale.

II.1.1.3.1. L'Idéal visé par l'Education en Afrique selon des auteurs

L'éducation telle que souhaitée dans les pays en développement est présentée en référence aux thèses de plusieurs auteurs regroupées dans des concepts tels : l'Education du futur, l'Education pour le développement autocentré, l'Education pour des citoyens enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde, etc.

II.1.1.3.1.1. L'Education du futur en Afrique

« *Que voulons-nous que soit demain l'Afrique ? Quelles forces pouvons-nous rallier pour donner corps à des aspirations qui seraient communes et partagées en matière d'éducation en Afrique ? L'Afrique sera-t-elle un acteur dynamique ou sujet passif de la mondialisation en marche ? ...* » C'est autour de ce questionnement dont la liste n'est pas exhaustive, que Fonkoua (2006, p. 9) construit sa réflexion. Pourquoi une telle ambition ? L'auteur répond : en raison de la crise économique caractérisée par la "*montée du chômage des jeunes*" due à l'inadéquation formation /emploi ; crise qui se manifeste davantage par le "*développement tous azimuts de la technique et de la technologie*", par la "*détérioration de l'environnement*" et par la vie extravertie que l'africain a longtemps menée.

Au-delà de cette crise multidimensionnelle, face aux « jeux et enjeux » de la mondialisation, les sociétés africaines en particulier doivent plus que jamais largement compter sur l'éducation en recherchant des mécanismes favorables au « *recentrage sur soi de l'Africain dans un mouvement d'introspection et de découverte des valeurs essentielles à promouvoir dans un monde de plus en plus complexes* (2006, p. 12). Valeurs essentielles à partir desquelles l'africain s'ouvrira au monde extérieur (en tant que « sujet créateur » et non « *sujet consommateur* ») en maintenant « *un regard comparatif sur un certain nombre de variables explicatives déterminantes* »,

Après que la colonisation ait marqué les peuples africains « *dans leur chair et dans leur moral* », l'heure est au choix du type d'école à promouvoir. Mettant en relief ses positions sur les politiques d'éducation à envisagées pour l'Afrique, Fonkoua (2006, p. 29) pense à une « *débalkanisation idéologique* » de l'Afrique, à une « *organisation ouverte des Etats Généraux de l'Education et non des Etats Généraux de l'Ecole, à une éducation à la pluriethnicité dans une Afrique en proie aux divisions* ».

Ceci en vue de sa réconciliation, sa refondation, son unité, sa prospérité au moyen de ses langues. Il suffit pour y arriver de développer « *une conscience anthropologique, écologique et civique terrienne* », grâce à une éducation interculturelle ; car le citoyen « *est à la fois citoyen de son village, de sa ville, de sa région, de son pays et du monde* » (Fonkoua, 2006, p.32). Dans un monde dans lequel nous assistons à une course effrénée vers le « *plus avoir* » au détriment du « *mieux-être* », la politique africaine de l'éducation doit « *puiser dans ses propres énergies et en toute indépendance, la force de réalisation d'un développement à visage humain (...), de mettre sur pied un système national d'éducation indépendant et capable de former pour une nouvelle citoyenneté* » (Fonkoua, 2006, p. 32).

En fait quel futur voulons-nous pour l'Afrique à travers notre éducation ? Voulons-nous « *conserver une Afrique des assimilés, une Afrique des séparés, une Afrique des marginalisés* » ou « *construire une Afrique d'intégrés* » ? « *L'identité d'assimilation, l'identité de séparation, et « l'identité - de marginalisation* » dont nous sommes sujets mais à des degrés différents, doivent céder place à l'identité d'intégration. Il s'agit de « *construire une société où les différences techno-culturelles seront perçues comme des acquis et non comme des éléments nuisibles* » (2006, p. 35).

En Afrique, les politiques éducatives se doivent d'envisager un « *avenir* » ayant pour fondement : le « *développement de l'autonomie individuelle et collective* » dont le passage obligé est le « *rétablissement des stratégies pédagogiques se rapportant à la vie quotidienne et s'ouvrant vers l'avenir* » (2006, p. 38). Lequel présage un monde « *trans* », « *inter* », « *multi* » relationnel et dimensionnel. Dans ce sens, l'Enseignement Supérieur des pays – africains peut être d'un grand apport. Ceci dans la mesure où, il est un « *espace de production littéraire, scientifique et technique* ». La recherche

appliquée faite à ce niveau « *devrait remonter dans le passé des africains et les aider à réécrire leur histoire, domestiquer la technique et la technologie, les transférer et les adapter à la petite échelle de la vie quotidienne* » (2006, p. 39). Pour relever le défi social de l'éducation à la pluriethnicité au moyen d'une pédagogie développant la conscience civique et le respect des libertés de chacun, Fonkoua (2006, p. 43) fait de la « *démarche prospectiviste* », celle pouvant contribuer à la réussite d'une telle vision. La planification des systèmes éducatifs africains s'impose. Ceci en raison du fait que ce continent, a « *longtemps valorisé un modèle extraverti qui démobilise en l'occurrence ses principes de croyances et de valeurs fondamentales* » (2006, p. 49). Cette planification qui doit se faire dans le respect des quatre étapes du processus classique de la prospective que sont respectivement le diagnostic, l'exploration, le choix ou la décision et la prospective stratégique (Fonkeng, 2007).

Parmi les mesures correctrices de notre enseignement inadapté, Tchegho (2008, p. 89) pense que l'éducation du futur « *doit être une symbiose entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne* », elle a comme impératifs explicites : « *l'intégration parfaite dans l'espace de vie, faciliter le cheminement vers les autres peuples (en vue) de l'enrichissement mutuel* ». L'intégration parfaite de l'Homme dans son espace de vie comme l'explique l'auteur, suppose à la fois une maîtrise de sa culture et de son environnement dont la gestion rationnelle et durable permet d'améliorer. Et l'Homme ne peut maîtriser son environnement physique, l'utiliser de manière optimale et durable que si et seulement s'il connaît que « *telle chose existe, (connaît) ses caractéristiques scientifiques, (en tire) le maximum d'avantages sans compromettre la capacité de l'écosystème à satisfaire aussi les besoins et les aspirations des générations futures* » Tchegho (2008, p. 89).

Outre l'intégration parfaite dans son espace de vie, l'Homme doit s'enrichir en s'ouvrant aux cultures d'autres peuples. Mais, précise l'auteur, ce processus d'ouverture sur l'extérieur, ne peut déboucher sur un enrichissement que si nous maîtrisons au préalable ce qui nous est propre. Il est question de la maîtrise parfaite de notre grille ; grille constituée des éléments de notre propre cadre de référence sociale, grille de sélection qui peut nous épargner de l'ouverture tous azimuts qui se révèlent meurtrière

pour ces valeurs propres. Pour qu'il y ait enrichissement, il faut qu'à travers « *les contacts* » (mobilité physique, mobilité via les TIC, etc.), les peuples puissent par une « *comparaison* », « *décrypter* » les éléments des autres cultures, « *contrôler une masse d'informations désordonnées et pas toujours fiables* » Mvesso (2005 : 104). En comparant le vécu social de l'autre aux leurs, les peuples apprécient en conséquence, procèdent à un « *transfert* » en ne « *s'appropriant* » que les aspects jugés « *positifs* » pour l'amélioration de leur propre vécu social ; c'est cela « *l'enrichissement* » à travers « *l'ouverture maîtrisée au village planétaire* » que nous avons vue plus haut avec Mvesso (2005, p. 94).

Face aux défis historiques, l'organisation de l'éducation du futur d'après Tchegho (2001, p. 1), doit respecter au moins deux exigences :

« *L'appropriation du système éducatif national, expression de notre politique, de notre personnalité culturelle (...); l'organisation interne des niveaux scolaires (qui doit s'articuler sur) un triple plan :*

- *Le savoir qui doit ancrer sur nos communautés avant de rayonner sur le monde*
- *Le savoir-faire doit valoriser notre environnement qui est notre espace de vie ; c'est la voie royale pour l'amélioration de nos techniques et l'appropriation de nouvelles technologies. L'espace de vie est d'après l'auteur, « une catégorie globalisante », comportant « trois milieux »: le milieu géographique avec sa diversité biologique, le milieu culturel regroupant l'ensemble des pratiques, des us et des coutumes et le milieu professionnel regroupant l'ensemble des activités productrices des richesses.*
- *Le savoir-être doit prendre racine dans nos terroirs de base avant de s'ouvrir aux autres cultures. Dans cette perspective, l'enseignement des langues nationales est capital. Cette innovation apparaîtrait aux yeux de certains comme un saut dans l'inconnu certes, mais elle est réalisable.*

S'agissant des vecteurs de l'éducation du futur, Tchegho (2000, p. 100) pense qu'il faut aussi solliciter la catégorie des enseignants non professionnels (constituée des sages, érudits, acteurs économiques) ou personnes ayant une parfaite connaissance

de la vie communautaire, participant au processus d'ancrage dans la communauté de base par la langue, la culture, les activités et la connaissance du milieu. Ceci participerait alors de la valorisation des acquis de l'expérience.

Nous devons « *donner la possibilité aux générations actuelles et futures de s'appuyer solidement sur nos valeurs propres (...) de se servir de la boussole de leurs origines culturelles à tout moment où l'avenir devient de plus en plus incertain* » (2000, p.111) dans ce village planétaire.

II.1.1.3.1.2. Compatibilité entre éducation endogène et éducation exogène

Mbala Owono (1990, p.8) tient son inspiration du plan d'Action tenu à Lagos par les chefs d'Etat et de gouvernement africains. Le principal de ce plan était le développement endogène en Afrique à partir de la promotion des cultures africaines. A partir de ces assises, l'auteur pense que « *l'éducation (...) contribue de façon directe ou indirecte à presque tous les objectifs que se sont fixés les Etats africains à Lagos* » (idem). Pour Mbala Owono, le système de chaque pays du continent doit intégrer les valeurs, les connaissances et les aspirations de la société traditionnelle dans la perspective de la sauvegarde de l'identité culturelle des peuples africains.

A la question de savoir comment transmettre ces valeurs liées aux exigences du développement endogène de l'Afrique, les vieux ou « adulte-étalon » semblent détenir la solution. Pour qu'il y ait éducation pour paraphraser Durkheim, il faut qu'il y ait en présence deux générations, une d'adultes et une autre de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Cette action n'est possible que parce qu'il y a un héritage culturel ancestral à transmettre. Dans les sociétés africaines, les vieux sont les garants de la tradition, de l'éducation et de la stabilité sociale. Le vieux est le dépôt de la culture. Il lui revient le devoir d'expliquer aux jeunes le sens des énigmes, des devinettes, le contenu des proverbes, des contes ou des fables.

Par la suite, l'auteur s'interroge sur les apports possibles de l'éducation traditionnelle dans le développement de l'Afrique. Il constate donc que dans la société Beti par exemple, le jeune enfant témoigne d'un certain esprit de recherche

améliorative à partir déjà des jeux. L'enfant ne recherche pas seulement à varier ses jeux mais aussi à les créer. Le jeune enfant passe du cerceau en nervure de bambou à la petite voiture à quatre roues, voire la bicyclette en bois qu'il fabrique à partir du matériau local. Il peut reproduire, avec la moelle de bambou, de modèles d'avions ou de petits véhicules. Ces jeux ingénieux sont le fruit des distractions intellectuelles et individuelles du jeune enfant. Ces faits dont l'énumération ne saurait être exhaustifs, montrent que l'éducation traditionnelle suscite une curiosité intellectuelle et peut jouer un rôle déterminant dans l'éducation moderne. Les deux types d'éducatons se présentant sur deux contextes socioéconomiques différents doivent se compléter. Le développement endogène recommandé par les Chefs d'Etat africains pour leur continent passe par la formation des jeunes dans les institutions scolaires et auprès des vieillards détenteurs de l'héritage culturel.

Ce qui justifie le point suivant traitant de la place angulaire de l'éducation traditionnelle dans le développement de l'Afrique.

II.1.1.3.1.3. Éducation traditionnelle et développement de l'Afrique

Contrairement aux préjugés racistes « *éducation traditionnelle et développement ne sont pas incompatibles* ». D'ailleurs, comme nous l'avons vu avec les E.G.C, la « promotion culturelle » est le préalable au développement multidimensionnel d'un pays. S'inscrivant dans cette logique, Tchegho dans sa publication de 2001, va procéder à l'illustration d'une éducation traditionnelle qui ancre son peuple dans son espace de vie, ouvre ce dernier aux autres cultures et débouche sur son enrichissement et son développement. Ce peuple est le peuple Bamiléké de l'Ouest-Cameroun.

S'appuyant sur la culture traditionnelle des Baham-Bamiléké du Cameroun, Tchegho met en exergue une philosophie « *traditionnelle* » sociale qui est à l'origine des « *multiples dynamismes* » si « *exceptionnels* » reconnus à ce groupe social Bamiléké non seulement par des camerounais mais aussi par bien d'autres africains et européens. En fait, la philosophie sociale : le « *HA'A Fuck Ha'a Dzu* » du groupe ethnique Baham, est talonné par un « *système économique original qui est le* »

Wa'agape » lesquels ont été élaborés par leurs traditions ancestrales. Le *Wa 'agape* constitué des syllabes « *WA 'A* » (tuer en parlant d'animal) et « *Gape* » (partager avec les autres) est de façon littéraire et explicite, un système économique où chacun doit se battre comme à la guerre pour réussir et partager les fruits du labeur avec les membres de la communauté. « *Dans la société traditionnelle Bamiléké, la société est un champ de bataille économique où chacun a l'obligation de se distinguer par ses succès afin de mériter une place honorable* » Tchegho (2001, p. 111). Le dynamisme dont font preuve les Bamilékés sur les plans économique, démographique, migratoire et associatif est fondamentalement la recherche des réponses aux multiples exigences d'ordre culturel.

A l'exemple du « *Wa 'agape* » du groupe ethnique Bamiléké – Baham de l'Ouest Cameroun, les autres groupes ethniques camerounais, d'Afrique, recèlent « *un potentiel de culture de progrès considérable qui est resté latent en raison des ravages de la traite négrière et de la colonisation* » (2001, p. 2). A partir d'un choix, d'un tri, chaque culture doit retenir de son patrimoine « *ce qui mérite de l'être et n'accepter de l'influence extérieur que ce qui est organiquement assimilable et peut enrichir son âme* ».

D'après le Camerounais Mveng que cite Tchegho (2000, p. 26) « (...) *on peut dire qu'au Cameroun, c'est le pays Bamiléké qui a appris aux africains que le travail était pour eux une richesse (...), les premiers riches du pays sont sortis de là-bas. Et ce n'est pas par la seule voie du commerce qu'ils sont parvenus à ce niveau, ils cultivaient leur terre avec une ardeur unique (...)* ».

Mongo Beti cité par Tchegho (2001, p. 34) affirme ; « *il n'est pas excessif de parler d'un miracle Bamiléké dans le sens où on parle du miracle grec (...)* » et *l'acharnement au travail le génie créateur Bamiléké est un exemple incitant à l'optimisme*. En effet, le « *dynamisme migratoire, ancien, redouté et risqué* » des Bamiléké ne va pas sans justification.

Comme le remarque H. Sournies repris par Tchegho (2001, p. 34), « *le Bamiléké émigre faute de terres pour ses cultures vivrières mais, dans les régions où il a émigré, ce qu'il cherche c'est un terrain non pas pour des cultures vivrières mais*

pour une plantation de culture d'exportation qui doit lui apporter richesse et considération (...). Là où le camion passe, le Bamiléké suit et la forêt disparaît (...) », C'est l'extériorisation d'une éducation traditionnelle pratique.

Outre ces dynamismes économiques et migratoires, le peuple Bamiléké est sujet à un dynamisme démographique. Lequel est soutenu par une philosophie : « Mo Ba Pô 'opie » l'Homme ne vaut que par rapport aux siens). La « *richesse, c'est l'Homme* », producteur de toutes les autres richesses matérielles dont ce peuple est à la recherche et ce, de façon effrénée.

Bien plus, le dynamisme associatif n'est pas en reste chez les Bamiléké.

« L'émigration des Bamiléké dans toutes les villes camerounaises a entraîné la création d'associations à base ethnique ou villageoise. On trouve une multiplicité de société d'entraide dans tous les quartiers où s'installent les Bamiléké. D'autres groupes ethniques s'éveillent à cette (pratique) à cette forme d'organisation par imitation des ressortissants de la province de l'Ouest » (Tchegho, 2001, p. 41). C'est cet enrichissement, cet emprunt positif au contact d'autres cultures qu'il faut promouvoir en vue du développement.

Ainsi, le travail encore le travail, toujours le travail ! C'est ça la magie des peuples Bamiléké. Travail pour lequel, hommes, femmes et enfants se lèvent tôt « *4h du matin* » et se couchent tard. Par cet exemple Bamiléké, l'auteur veut montrer que « *les africains, tout comme les pays d'Asie du sud-Est, peuvent promouvoir un développement économique digne de considération sans travestir ou renoncer à leur culture (...) tout en intégrant au besoin les nécessaires apports de l'extérieur* » (Tchegho, 2001, p. 122).

L'interculturalité devient, dans ces conditions, une pédagogie destinée pour tous, natifs et non natifs, capable de ressortir les différences et les similitudes.

II.1.1.3.1.4. De la capitalisation des acquis de l'Education interculturelle

Dans une perspective comparative, pour étudier les phénomènes et les faits éducatifs dans le but de mieux comprendre leurs caractères unique et spécifique en vue

de les utiliser pour améliorer les systèmes éducatifs, les deux auteurs stipulent ce qui devrait être mis en place et dans tous les pays l'option interculturelle. Les spécificités et les identités. Selon Groux et Porcher, cités par Tchegho » (2001, p. 62). Ce qui importe dans « interculturel » c'est « inter ». On peut en effet considérer qu'une multiculturelle, tout en restant dans une simple juxtaposition de cultures différentes possédant chacune, ses pratiques, ses lieux, ses représentations. Le multiculturalisme est donc statique. Chacun conserve son autonomie, cohabite, coexiste, se côtoie sans toutefois se pénétrer.

Pour Groux et Porcher (idem), l'interculturel promet au contraire les échanges entre cultures, les connexions, les interpénétrations. Il ne s'agit pas pour l'une quelconque des cultures engagées dans l'interculturel, de renoncer à ses propres composantes, à son identité, à ses singularités. Mais on établit des connaissances mutuelles, des ponts, des communications. Les écrivains considèrent l'interculturel comme « *le partage entre culture de compositions diverses* » (2001, p. 65). L'interculturel, pour eux, repose sur la compréhension de l'autre. Ceci présuppose une égalité de dignité entre les cultures, en sorte que les échanges puissent effectivement s'accomplir. Cette attitude de dignité conduit vers l'autonomie, la connaissance à soi se réalisant à travers la connaissance des autres. Pour traiter la diversité qui se trouve dans la classe, il est nécessaire d'après les deux auteurs d'entreprendre des enseignements et des apprentissages qui varient d'une culture à l'autre dans le but de parvenir à la socialisation des élèves. Ils souhaitent que tous les systèmes éducatifs du monde visent à faire de l'élève un citoyen de son pays, possédant en commun avec ses semblables la connaissance de certaines valeurs qui cimentent la cohésion sociale, développent le sentiment d'appartenance à une même communauté et construisent les solidarités immédiates et symboliques. C'est ainsi que l'élève sera non seulement attaché à une culture locale mais ouvert à la culture.

En somme, les auteurs des ouvrages ainsi revisités et se rapportant à notre thème de travail proposent que le système éducatif laissé par les colonisateurs soit substitué par une nouvelle école qui tiendra compte des savoirs et des savoir-faire des apprenants en rapport avec des réalités socioculturelles. A ce sujet, l'apprentissage des

langues nationales est un passage obligé ; car, la langue constitue l'élément fondamental de l'identité culturelle et fait véhiculer les autres aspects de la culture.

A ce propos, l'enseignement recommandé doit considérer la culture de chaque apprenant présent dans la classe pour mieux la comprendre sans toutefois renoncer à sa propre culture.

Dans la même lancée que les auteurs précédents, d'autres auteurs ont fait leur devoir de contribuer au processus de conscientisation de la communauté éducative.

II.1.1.3.1.5. Camerouniser l'Education grâce aux éléments patrimoniaux

Comme les auteurs ci-dessus, Sikounmo fait aussi son constat suivant lequel, « *notre société est malade de son école* » (1992, p. 197). Au Cameroun, l'école est ancrée dans la colonialité, dans les mœurs, sans pour autant se camerouniser. « *Faute d'un système éducatif réorienté, actualisé libératrice de masse*, nous assistons impuissants au développement de nombreuses calamités (chômage endémique, l'extension de l'obscurantisme malgré la montée en flèche des diplômés, l'exode des cerveaux, changement de nationalité par quelques compatriotes après que leur pays ait investi pour leur formation, développement des dépendances vis-à-vis des multinationales) dont chacun souhaite plus ou moins ardemment l'éradication, parce qu'il en souffre d'une manière ou d'une autre » (1992, p. 203).

En effet, comme le note l'auteur (1992, p. 7), « *un peuple ne peut connaître que le destin que lui a forgé son système éducatif* ». C'est pourquoi, les ministères en charge de l'Education doivent prendre des résolutions à la mesure du "drame", en « (utilisant) les ressources humaines, financières et (infrastructurales) déjà disponibles pour obtenir un rendement amélioré ; le meilleur résultat ne se mesurant point uniquement en pourcentage élevé des admis (facile à fabriquer)", aux examens officiels, mais surtout par la qualité de la formation donnée ; qualité dont le reflet le plus significatif doit être les compétences sociales des citoyens scolarisés » (Sikounmo, 1992, p. 43). Oui, la "*compétence*" ! Celle-ci doit être la vertu suprême dans notre système d'enseignement.

L'inefficacité du système d'éducation est imputable à tout le monde (élèves, parents, encadreurs, Etat) mais à des degrés divers inefficacité qui se manifeste par une formation inconsistante de nombreux élèves, par de mauvaises dispositions morales et civiques, par le découragement de certains du personnel enseignant, par le culte du moindre effort et de la facilité chez les élèves. Elèves à qui certains parents (instruits et affairistes) n'accordent plus suffisamment de temps sur le plan éducatif, abandonnant ainsi toute la charge aux pédagogues.

Nous ne devons pas oublier affirme, l'auteur que, le « *meilleur héritage* » que l'on puisse laisser à un enfant « *se trouve en lui: c'est sa formation intellectuelle, son éducation morale, (physique) ; une grande fortune léguée à un ignorant, un délinquant, court le risque d'un mauvais usage et d'abord contre lui-même* » (Sikounmo, 1992, p. 115). Toute la communauté éducative doit contribuer à la formation qualitative et non seulement quantitative de ses produits scolaires, car, la « maturité d'un peuple se mesure à l'efficiencé de son système éducatif » (1992, p. 48).

La « carence de nationalisme » observée chez les citoyens, produits de notre système d'éducation, se justifierait en partie par le fait que nous continuons à conserver ce dernier qui ne prépare nos jeunes qu'à une société de « *consommation* » plutôt qu'à une de « *production* ». Parlant de la qualité des produits de notre système d'enseignement, Sikounmo (1992, p. 217) la fustige en ces termes ; « *notre système scolaire ne produit que des handicapés, des bureaucrates (...), des travailleurs manuels (...) mécontents de leur sort, ne se consolant point de n'avoir pas pu décrocher une place de plumitif* ». Quand nous savons avec l'auteur que « *l'Homme complet est celui qui est autant à l'aise au travail manuel qu'à celui de l'esprit* », il y a lieu d'affirmer sans ambages que notre système scolaire a du mal à faire preuve d'efficacité face à sa mission régalienné de former des hommes et des femmes pouvant s'intégrer harmonieusement dans leur société en jouant un rôle utile quel qu'il soit, avec ou sans diplômes.

Davantage soucieux d'apporter sa pierre de touche à la construction d'une nouvelle école libératrice, Sikounmo va, en 1995, au moyen d'une « *méthode participative* », plus « *objective* », faire intervenir les jeunes en tant qu'objet et agent

de l'éducation, dans le processus d'identification des problèmes auxquels est confronté notre système éducatif.

Concrètement affirment les jeunes, l'enseignement des deuxièmes langues participe de « *l'aliénation culturelle* », « *C'est la poursuite de la colonisation* », « *c'est rendre service aux pays concernés* ». L'inadaptation des programmes scolaires, les enseignements en Histoire en occurrence, ne sont que l'expression du « *dépaysement, du déracinement* ». L'histoire enseignée « n'a aucun lien direct avec le passé de notre pays, notre vie courante » et « *relève que le camerounais fait plus l'histoire des autres pays* » que du sien, l'histoire des autres nations, et « *jamais la nôtre* ».

Outre ces défauts, les jeunes dénotent la lacune de « *l'abstraction des enseignements* », le privilège accordé à l'instruction au détriment de l'éducation dont parlait Mvesso plus haut. Les enseignements sont « *inadaptés aux exigences de l'action, (car) on ne s'occupe pas des problèmes du pays dans nos programmes* » ; « *les enseignements bourrent les cerveaux et n'élèvent pas la conscience de l'enfant* » (1995, p. 44).

Parmi les remèdes suggérés (1995, p. 55-56), figure en bonne place le dégraissage des programmes consistant en la dissolution de certaines disciplines qui « ne sont que surcharges », en restreignant les dimensions des programmes par discipline pour ne laisser que les chapitres utiles traitant un peu plus des affaires de notre pays. Actualiser les contenus en les adaptant au temps, à « notre contexte socio-politique, à l'effet de trouver des solutions à nos problèmes, « *Les programmes doivent avoir un rapport avec le passé, l'actualité de notre pays et de notre continent* ». Avec plus de précision, ils proposent de prime abord la « *substitution des deuxièmes langues* ». L'introduction des langues nationales freinerait le tribalisme au profit de « *l'intégration supra communautaire* », contribuerait à promouvoir « *une identité culturelle* », à sauvegarder « *nos cultures traditionnelles* » qui « *disparaissent* ».

Outre cette substitution, ils s'attardent sur le « *rajustement des contenus* ». En Hist. Géo-E. C.M.-S.V.T. En réclamant des contenus basés sur les réalités nationales. C'est-à-dire l'histoire du Cameroun « afin de connaître » l'évolution du pays et améliorer « son avenir », Car « notre pays nous échappe », martèlent-ils. « *Nous*

sommes censés connaître notre entourage » ! Les contenus en Sciences, Géographie, doivent nous permettre de connaître notre environnement naturel aux fins de mieux l'exploiter. D'ailleurs, « *l'agriculture* » est un « *grand moyen pour gagner sa vie* », d'où l'intérêt à accorder aux chapitres portant sur l'agriculture. En E.C.M., il est question d'enseigner comme le qualifient les jeunes, la "vraie" éducation civique qui puisse cultiver en les jeunes le « nationalisme », les aider à prendre connaissance des activités du pays et d'autres organismes, leur permettre de maîtriser leurs droits et devoirs

Renchérissant sa thèse, Sikounmo (1995, p. 118-119) reprend Tsafak en ces termes: « (en tout temps et en tout lieu), *la première fonction* (d'un système éducatif) *est de préserver la culture authentique d'un peuple, à la sauvegarder, à la protéger et à la transmettre aux nouvelles générations. L'école en Afrique a éloigné l'Africain de son identité culturelle, de sa manière d'être, de penser, d'agir et de vivre ; ce que l'Homme est appelé à être ne peut pas être dissocié de ce qu'il est ou de ce qu'il a été* ». Reprenant ainsi Tsafak, Sikounmo veut montrer que notre avenir sera la résultante du passé et du présent ; ceci dans la mesure où,

« *le système éducatif colonial que nous perpétons (« auto-colonisation ») ne prépare pas des citoyens français ou anglais (car l'assimilation est un leurre) mais (prépare) des déclassés, (...)* » (1995, p. 109). *Corriger une telle extraversion, signifie nous engager avec détermination dans « une réforme radicale » de notre Système d'Enseignement.*

La réalisation d'une telle réforme dans notre système scolaire est possible sous la houlette d'un régime « *profondément démocratique et farouchement nationaliste* » Sikounmo (1995, p. 15). Si nous croyons, nous pourrions car, « *l'Homme c'est ce qu'il croit, c'est dire le poids déterminant de ses croyances sur son comportement quotidien* ». L'exemple des croyances superstitieuses comme nous l'avons vu avec Mvesso, explique dans une certaine mesure notre condition de sous-développés. D'où l'impératif d'une « *pédagogie de conscientisation* » de Paulo Freire reprise par Kamaha (2009, p. 89); notre avenir dépendant de la qualité de nos écoles (ouvertes, innovatrices, libératrices).

Au-delà des voix des chercheurs, des mobilisations de la communauté éducative internationale parlent en faveur des réformes des systèmes éducatifs africains qui doivent mettre en œuvre des politiques culturelles conséquentes.

II.1.1.2. La communauté éducative en faveur des politiques culturelles

L'UNESCO a très vite compris que le développement économique des sociétés modernes dépend de l'efficacité du système éducatif en général et en particulier du système éducatif qui prend en compte des réalités socioculturelles. A cet effet, depuis 1934, l'Unesco tient des Conférences Internationales de l'éducation (C.I. E) à travers le bureau International de l'éducation (B.I. E) ces conférences ont pour tâche de promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives entre les Ministères de l'éducation et d'autres partenaires (chercheurs, praticiens, représentants des organisations intergouvernementales et de la société civile). A cet effet, plusieurs conférences ont été organisées patronnées par l'Unesco.

II.1.1.2.1. Des rendus du Congrès de TEHERAN (1965)

Le premier grand congrès des Ministres de l'Education s'est tenu à Téhéran en septembre 1965. L'objectif général visait l'élimination de l'analphabétisme dans le monde donnant la possibilité que chacun sache lire, écrire et compter dans une langue.

Ce congrès recommande que l'alphabétisation fonctionnelle prenne le pas sur l'analphabétisation traditionnelle pour l'éducation des adultes. Ntebe Bomba (2003, p. 27) définit clairement ce système :

L'alphabétisation fonctionnelle signifie concrètement qu'il faille alphabétiser davantage les gens dans leurs langues maternelles dans un premier temps en s'appuyant sur leur vécu, leur environnement, leurs activités, les réalités socioculturelles, socioéconomiques et sociopolitiques qui sont les leurs.

Les années soixante sont en effet marquées par la mise en œuvre du Programme Expérimental Mondial d’alphabétisation (P.E.M.A). Pendant ce congrès, les méthodes sélectives et extensives ont été développées pour former des leaders qui encadreront des masses populaires. Le concept d’alphabétisation fonctionnelle a été aussi débattu lors des conférences tenues à Arusha.

II.1.1.2.2. Des retombées du Congrès d’ARUSHA (1967)

En 1967, la déclaration du congrès d’Arusha en Tanzanie maintient la volonté politique des Etats de supprimer l’analphabétisme et de promouvoir le développement de l’extension de l’alphabétisation qui devrait se lancer dans une politique de libération et d’autosuffisance. Ainsi, les alphabètes pourront créer des conditions nécessaires pour atteindre des objectifs de la société dans laquelle on vit.

L’alphabétisation va également stimuler l’initiative à la création des projets capables d’agir sur le monde en général et en particulier sur le milieu de vie, de la transformer et de définir les buts et les objectifs d’un développement humain durable, la conférence tenue en 1976 à Lagos au Nigéria va dans la même direction. Les états africains, membres de l’Unesco, préconisent l’accélération d’une exploitation de toutes les forces productives nationales, pour un développement plus harmonieux.

En 1982, un congrès sous le patronage de l’Unesco est organisé au Zimbabwe.

II.1.1.2.3. Des recommandations du Congrès d’HARARE (1982)

Le congrès des ministres de l’éducation et des Responsables de la planification économique des Etats africains, membres de l’OUA, se tient au Zimbabwe toujours sous l’égide de l’Unesco. *« L’objectif de cette recommandation est la formation d’un plan intégré pour la suppression de l’analphabétisme à la fois pour les jeunes et les adultes et pour l’introduction des langues et des cultures africaines dans les programmes scolaires. A la fin de leurs assises, les Ministres de l’éducation et la planification franchissent une étape décisive et souscrivent à cette recommandation :*

« l'homme africain qu'il s'agit de former doit être à la fois enraciné dans sa culture, conscient de ses responsabilités, capable de s'adapter aux changements, de participer au développement et d'y contribuer avec un esprit créatif » Ntebe Bomba , (2003, p. 31).

Ce nouveau projet de société veut promouvoir l'endogénéité qui d'après Mbala Owono (1990, p. 8), « est synonyme d'enracinement de l'individu dans son patrimoine culturel, autant cet enracinement lui permet de mieux apprécier à la fois les valeurs des cultures autres que les siennes ». L'UNESCO organise à Paris du 23 Novembre au 03 décembre de la même année, une autre conférence générale.

L'objectif de cette dernière est la promotion de l'expansion et de l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel. Les mêmes objectifs sont poursuivis en 1984 toujours par l'Unesco. Lors de ces assises, l'accent est mis sur : *« la conférence de l'évolution technologique et celle des procédés de fabrication. Cela les pays africains devraient le savoir. Car, la technique s'intègre dans un environnement socioculturel. »*

D'autres réunions de l'Unesco ont continué de se tenir sur l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel incorporant l'environnement socioculturel notamment celle de Berlin du 02 juin au 1^{er} juillet 1987 et à Santiago au Chili (2001).

En définitive, toutes les réunions, conférences ou congrès organisés par l'Unesco en faveur de l'éducation avaient pour fonction de réorganiser l'école africaine par rapport à son environnement socioculturel car l'éducation occidentale paraît vieillissante pour tous les besoins sociaux de l'heure. Cette éducation semble inadaptée et dépassée par rapport aux options des cultures ethniques nationales. A ce propos, Erny repris par Ntebe Bomba (2003, p. 37) pense que *« les africains ont adapté l'école sans que celle-ci soit africanisées,*

C'est fort de cette réalité que toutes les recherches de l'Unesco amènent les gouvernements africains en général et le gouvernement camerounais en particulier à

revoir la manière avec laquelle ils peuvent « *africaniser l'école* » et la rapprocher de son milieu socioculturel. C'est dans cette perspective que le Cameroun s'engage à réorganiser son système éducatif en lui redéfinissant une politique éducative nouvelle, susceptible de faire de l'homme camerounais, un homme enraciné dans les us et coutumes de son terroir.

II.1.1.2.4. Les recommandations de la CONFEMEN (2001)

Partie du constat selon lequel dix ans après la conférence mondiale de Jomtien, malgré des avancées certaines, la situation en francophonie reste alarmante, la CONFEMEN (2001, p. 38) propose des stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs.

Ainsi, parmi les grands axes de la refondation, la CONFEMEN (idem) insiste aussi sur « *la scolarisation en langues nationales* » comme stratégie visant à « *améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages* ». La CONFEMEN souligne l'importance de la langue dans la formation et l'affirmation de l'identité culturelle des individus et sa valeur comme instrument de communication. Le rôle de l'éducation de base est de mise dans l'acquisition et le développement de ce patrimoine.

De plus, plusieurs études ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière de réussite scolaire. « D'après les résultats de PASECA, le fait de pouvoir parler français à la maison a un effet positif sur la performance des élèves. Les études conduites par le MLA révèlent que les élèves des pays où la langue maternelle est aussi la langue d'enseignement surpassent les autres dans la plupart des secteurs d'étude. Les études, menées par l'UNICEF dans dix (10) Etats caractérisés par de bonnes performances en éducation malgré de faibles revenus, l'amènent à proposer l'amorce de la scolarisation en langue maternelle » CONFEMEN (2001, p. 38).

Au regard de ces exemples et retombées obtenus, la CONFEMEN remarque que « la scolarisation en langues nationales, en particulier durant les premières années de la scolarité, mérite d'être encouragé comme stratégie d'amélioration de la réussite

des élèves » (Ibidem). Une telle politique n'exclut pas que parallèlement, des actions soient menées pour améliorer la qualité de la langue française qui fédère la communauté francophone.

Dans cette mouvance, le Cameroun voulant se séparer du discours des mots pour épouser celui des actes engage une série de réflexions qui ont défini un profil d'homme attendu.

II.1.1.2.5. Des mobilisations pour des réformes éducatives au Cameroun

Pendant que nous attendions de l'école africaine en général et en particulier l'école camerounaise de produire des citoyens capables d'autodétermination, c'est à dire des hommes susceptibles de promouvoir la transformation et l'évolution de leur cadre de vie, pour son mieux-être et pour celui de ses semblables, nous apercevons plutôt une école qui immerge des valeurs culturelles ancestrales au bénéfice des valeurs occidentales.

Au Cameroun, parmi les mobilisations en faveur des réformes éducatives, nous pouvons citer le colloque sur l'identité culturelle (1985) ; les états Généraux de la culture (1991) et ceux de l'Education (1995) codifiés par la loi d'Orientation de l'Education (1998).

II.1.1.2.5.1. Le colloque sur l'identité culturelle camerounaise (1985)

Depuis le 20 Mai 1982, il a été institué au Cameroun une semaine culturelle nationale destinée, non seulement à la promotion de la culture nationale sur toute l'étendue du territoire, mais aussi à la mobilisation de tous les camerounais à préparer la célébration de la fête nationale du 20 Mai. La première semaine culturelle nationale du Cameroun tenue du 13 au 20 Mai 1982 a mis l'accent sur les spectacles, mettant en relief la richesse culturelle nationale, exprimée par les camerounais des deux sexes. Mais la deuxième édition de ladite semaine, célébrée à Yaoundé du 13 au 20 mai 1985, avait pour thème : « *Identité culturelle camerounaise et les formes d'expression artistique et littéraire* ».

Il était question d'éclairer les notions d'identité culturelle dans le but d'assurer une meilleure intégration de chaque citoyen camerounais au sein de la nation. Plusieurs intervenants de spécialités diverses et attelés à la tâche depuis de longues années ont exprimé leurs points de vue, mais nous avons retenu entre autres les interventions lors de la deuxième semaine culturelle nationale organisée à Yaoundé du 13 au 20 Mai 1985 et enrichie avec le point de vue de ces auteurs.

L'identité selon Mveng (1985, p. 67) est par définition « *ce qui fait qu'un être est lui-même et se distingue de tous les autres* » pour illustrer ses propos, Mveng prend l'exemple de la carte identité et la présente comme un document qui décrit les caractères propres d'un individu permettant ainsi de le distinguer facilement de tous les autres individus. Par cette définition, Mveng aborde le problème d'identité culturelle et déclare que cette expression nous laisse voir l'héritage culturel d'un peuple, d'une nation dans ce qu'il a de riche ou de pauvre, dans sa variété, dans son originalité dans ce qui précisément, le rend différent des héritages culturels des autres peuples. L'identité culturelle fait appel aussi à la créativité, au dynamisme, à la fécondité, au génie d'un peuple ainsi que de ses productions dans tous les domaines. L'auteur soutient donc que l'identité culturelle de notre pays est un fait, puisqu'il répond aux caractéristiques de l'identité culturelle sus-énumérées. La nation camerounaise a bel et bien une identité culturelle, affirme l'auteur, mais on ne peut pas la définir par rapport à des modèles étrangers. La reproduction ou la copie des modèles qui ne sont pas les nôtres consisterait à détruire ou à nier notre propre identité.

L'identité culturelle camerounaise doit se singulariser par des facteurs évidents comme l'histoire, la géographie, les institutions politiques, la variété artistique, la diversité linguistique, la pluralité ethnique et économique. Selon Mveng (op.cit., p. 69) cette situation privilégiée a donné au Cameroun son incomparable culture et le qualifie littéralement « *d'Afrique en miniature* ». Le Cameroun, multiple par des terres, des hommes, des langues, des cultures, des religions, des arts, est une création de la volonté des Camerounais eux-mêmes. Les étrangers qui y vivent respectent cette diversité et la volonté de l'unité prônée par les citoyens camerounais. Engelberg Mveng souhaite que l'identité culturelle camerounaise qui est déjà un fait soit

sauvegardée pour l'avenir. Raison pour laquelle il la présente comme « *le projet culturel camerounais (...) Ce projet veut que le Cameroun sauve et sauvegarde son patrimoine culturel dans sa richesse et sa diversité* ». (Op.cit., p. 71).

II.1.1.2.5.2. Les Etats généraux de la culture (1991)

Après le colloque sur l'identité culturelle camerounaise, les Etats Généraux de la culture se sont tenus à Yaoundé du 23 au 26 Août 1991. L'objectif principal était d'élaborer une vision camerounaise de la culture basée sur les valeurs et sur tous les aspects qui définissent l'identité culturelle, la politique culturelle nationale et la politique sociale de la culture. Pendant ces assises, les forces vives de la nation perçoivent les diversités ethniques, religieuses, artistiques, entre autres comme une source d'enrichissement mutuel des communautés camerounaises, un motif d'intégration et de fondement de sa spécificité sociohistorique. Les participants recommandent également l'insertion dans les programmes scolaires l'éducation artistique afin de développer le sens de l'esthétique, de la sensibilité et de l'imagination de la jeunesse camerounaise. Selon eux, la formation spécialisée se pose comme impératif à tous les niveaux de la promotion de notre culture. Pour cela, le Cameroun doit se doter d'institutions appropriées pour tous les aspects culturels, les sites, les monuments et les musées constituant des structures importantes qui serviront à la conservation, la gestion et l'exploitation des matières et richesses culturelles nationales.

Les intervenants pendant ces assises émettent le vœu d'introduire les langues camerounaises dans l'enseignement, de développer le programme d'alphabétisation fonctionnelle et permanente en langues nationales. D'encourager l'écriture ainsi que la traduction en langues nationales des œuvres écrites en des langues officielles, ils estiment que le livre est le moyen par excellence de l'acquisition des connaissances, alors ils proposent qu'un programme de vulgarisation de la lecture soit développé et encouragent les entreprises d'édition.

L'enjeu de l'organisation des Etats Généraux de la culture est de promouvoir un Cameroun culturel, particulier, unique, marqué du sceau de la « *Camerounité* » c'est –

à-dire une manière propre au camerounais de s'exprimer, d'être et d'exister. Cette promotion demande une action d'éducation qui fait acquérir des valeurs cardinales. Dans cet élan, la culture doit gagner immédiatement les amphithéâtres, des salles de classe et la société globale dans cette optique devient en particulier selon Ntebe Bomba (2003) « *un creuset de fermeté pour espérer obtenir des citoyens d'une nouvelle race enrichie à se comporter en conséquence* » et le système éducatif en général est interpellé dans le projet culturel défini pendant les Etats généraux de la culture.

Dans cette perspective, il a été logique d'aboutir en 1995 à la tenue des Etats Généraux de l'Education.

II.1.1.2.5.3. Les états généraux de l'éducation (1995)

Pendant que nous attendons que l'école camerounaise soit ce lieu par excellence qui prépare les citoyens à une meilleure formation pour le développement de la société, nous constatons que notre école continue d'être inadaptée et déphasée par rapport aux réalités camerounaises.

Les débats et les recommandations ont porté entre autres sur la nécessité d'introduire les langues et cultures nationales dans les programmes scolaires devant édifier l'intégration nationale, l'utilisation des méthodes d'enseignement attrayantes, actives et participatives centrées sur l'apprenant et la formation des personnels éducatifs. La nouvelle école camerounaise exige la formation complète du citoyen sur tous les plans et donne une place de choix aux deux langues officielles.

En définitive, les assises des Etats Généraux de l'Education ont défini le type d'homme à former comme suit :

Un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français/ anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoirs-être.

L'enjeu de la culture dans la nouvelle éducation est tout naturellement un enjeu de démocratie, celle que le président Biya (1987) souhaite présenter à l'école

camerounaise. Et comme la culture camerounaise existe, il faudrait le pouvoir. Raison pour laquelle les travaux des Etats Généraux de la culture (1991) ont été renforcés par la tenue des Etats Généraux de l'éducation organisés en 1995. Les recommandations de ces deux assises fondamentales ont été codifiées dans la Loi de 1998, portant Orientation de L'Education au Cameroun en son article 5, alinéa 1 qui consacre « *la formation des citoyens enracinés dans leur culture, ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ».

Au terme de ce parcours des assises d'abord mondiales ensuite nationales, des différents textes officiels, puis de quelques propos des auteurs relatifs à notre sujet d'étude, force est de constater que toutes les réflexions se rapportent à un seul champ : l'enracinement par l'enseignement des cultures nationales.

Il s'agit des Langues des Cultures comme outils d'amélioration de la qualité de l'éducation (pertinence, de l'efficacité et de l'efficience).

II.1.2. LANGUES ET CULTURES ET QUALITE DE L'EDUCATION

Les publications les plus récentes de certains auteurs (nationaux, africains et occidentaux) nous aiderons à donner des contenus à cette dimension de notre travail.

II.1.2.1. Le rôle des Langues et Cultures dans la décentralisation de l'Ecole

Mettant en relief le rôle des langues locales dans le processus de décentralisation de l'éducation au Cameroun, ces auteurs affirment ce qui suit : « *opter pour la décentralisation en éducation, c'est prendre le parti de privilégier la réalité locale et donc aussi la diversité à travers laquelle la communauté de base se reconnaît non seulement dans son système de formation mais aussi se sent interpellée par les affaires éducatives développées sur son territoire. La décentralisation de l'éducation permet, de manière fondamentale, de rendre l'école à la communauté de base en valorisant dans le système de formation sa personnalité propre* ».

En d'autres termes, la décentralisation de l'éducation est l'opportunité d'insérer la réalité locale dans le curriculum de formation des citoyens qui doivent être enracinés dans leurs milieux immédiats et ouverts au monde. L'insertion de la réalité

locale (langues et cultures) dans les programmes d'enseignement viendra corriger le caractère extraverti et déracinant de l'école africaine, héritée de la colonisation.

Ainsi, par le biais de la langue, l'enseignement colonial a réussi à façonner des africains déculturés et d'autant plus appréciés qu'ils étaient à l'image du colonisateur. Si c'est par sa langue et sa culture que l'administration coloniale a éloigné l'école africaine de la société précoloniale et ses spécificités, alors, c'est par la même méthode que la personnalité de l'apprenant africain doit être restaurée» (Elobo et Pallante, 2010, p. 62).

Au moment où on parle de plus en plus de décentralisation, comment envisager son efficacité si l'on fait abstraction des réalités locales dont les langues et cultures sont les données essentielles, les plus déterminants ? Comment rapprocher l'école des administrés en reléguant au dernier rang ce qui les particularise, ce qui fonde leur être substantiel et psychologique, ce qui explique leurs vécus dans leurs milieux immédiats ? Comment mettre l'école ou mieux l'éducation au service de la communauté de façon efficace en éloignant des réalités du milieu de vie de celle-ci les contenus de celle-là ?

Il y a une solution qui est « l'introduction de la langue locale (car apprendre une langue c'est apprendre une culture) dans le dispositif de formation. Cette mesure, à elle toute seule, peut suffire à transformer le système éducatif; car elle signifie que le monde extra-scolaire, celui que renferme la réalité locale, peut désormais entrer dans le domaine de l'éducation moderne » Eboho et Pallante (2010, p. 63).

Développer le sentiment patriotique, susciter le sens du nationalisme en la jeunesse qui n'a de repères que dans les pays occidentaux, renforcer le lien entre l'école et la société n'ont pour ressources efficaces et durables que les langues et cultures locales. Ces dernières ne peuvent s'imposer aux jeunes que si et seulement si elles font l'objet des enseignements systématiques à tous les niveaux du système éducatif.

« Les critiques relatives à la multiplicité des langues et cultures locales ne relèvent que de l'inculture de ces auteurs, car de nombreuses études de politiques linguistiques (ont) mis au

*point des procédés pour assurer un aménagement linguistique
objectif au contexte multilingue* » Elobo et Pallante (2010, p. 67).

De même, les thèses selon lesquelles le choix de certaines langues parmi leur multiplicité compromettrait dans des Etats l'unité nationale ne sauraient être des arguments valables. Ceci dans la mesure où « la diversité que figure la décentralisation n'est pas synonyme de désunion, de remise en cause ou de déstructuration de l'unité nationale. L'unité ne s'opposant pas à la diversité et ne s'accommodant pas non plus de la violence et de l'intolérance imposée par la grisaille de l'uniformisation. L'unité vraie procède de la reconnaissance mutuelle des différences. Et si les langues locales doivent prendre part au processus de décentralisation de l'éducation, c'est parce qu'elles participent du mouvement de reconnaissance et de valorisation de la personnalité de chaque communauté de base.

Outre ces deux auteurs, Legrand (1988, p. 60) écrit :

« Dans un système éducatif régi par la décentralisation, l'essentiel n'est plus la nation mais la communauté de base qui se donne librement et localement des normes et des règlements. La décentralisation en matière d'éducation met l'accent sur l'expérience propre, sur la réalité locale, ainsi que sur les conditions sociales de l'apprentissage, conditions sans lesquelles toute ouverture de l'école sur le milieu ne serait qu'une rhétorique de plus. Dans ce contexte, les programmes et les méthodes ne sont rien d'autre que la conjonction entre les objectifs généraux de nature fondamentalement éducative et transférable à la réalité locale des élèves et leur milieu ».

Dans un contexte politico-économique marqué par l'impératif de la bonne gouvernance, du pilotage efficace des systèmes d'éducation à l'effet de déboucher sur le développement individuel et collectif, la décentralisation s'impose dans le système de gestion scolaire. Dans cette optique, les manuels scolaires sont choisis par les autorités locales ; toutes choses concourant à ne mettre à la disposition des apprenants que des manuels scolaires renfermant à forte proportion les spécificités locales. Ceci

dans la mesure où, les contenus des manuels scolaires doivent ancrer les apprenants dans leur milieu de vie et non les ouvrir de façon démesurée sur le monde extérieur. Les ouvrages devant ainsi limiter au maximum le caractère extraverti de l'école.

Le processus de décentralisation est donc présenté comme cadre de réalisation de ce projet social et humanitaire que représente l'introduction des langues et cultures nationales dans les programmes d'enseignement. Toute chose permettant aux communautés de base de s'approprier l'école, de s'impliquer dans la réforme de celle-ci, de « se reconnaître » à travers les enseignements dispensés à l'école et de se développer de façon durable au moyen des produits de l'école ; lesquels produits doivent être conformes aux attentes non seulement de la société internationale mais aussi et surtout de la société immédiate.

Ces auteurs dont nous venons d'explorer l'essentiel de la dernière publication ont été sujets à bien d'autres écrits édités autour de la question à savoir : Comment réussir de façon efficace l'éducation lorsque les réalités dont traite l'école sont éloignées de l'univers social de l'apprenant, de son expérience ?

II.1.2.2. Développer la personnalité à l'école via les réalités culturelles

Comment développer toutes les dimensions de la personnalité de l'apprenant au cours de la première éducation (l'enseignement primaire universel) en négligeant sa métacognition, en méprisant ce qui la particularise, c'est-à-dire sa langue et sa culture ?

« Le jour même où le jeune africain entre à l'école, il a suffisamment de sens logique pour saisir le brin de réalité contenu dans l'expression. Cependant, puisqu'on a choisi de lui enseigner cette réalité dans une langue étrangère, il lui faudra un minimum de quatre à six ans au bout desquels il aura appris assez de vocabulaire et de grammaire, (...) un instrument d'acquisition de la connaissance, pour qu'on puisse lui enseigner cette parcelle de réalité » Pallante (2008, p. 172).

L'enseignement exclusif en langue étrangère surtout au cours des premières années de la scolarité joue un rôle déstabilisateur pour l'enfant qui passe d'un univers

où il est valorisé et qu'il peut exprimer à un monde où ses capacités expressives sont réduites à néant avec des risques préalables d'entraîner une dévalorisation de soi.

« Les psychologues s'accordent pour reconnaître que la personnalité de l'enfant se forme au cours des premières années de son existence. Mais, lorsque l'école bannit cette période de la vie de l'enfant, elle provoque son entrée dans un monde de paroles déconnectées de toute réalité et de toute expérience et favorise un développement mental où la parole et l'expérience sont tellement distancées que l'intellectualisme et le verbalisme ne peuvent que suivre. Un goût de la parole distancée de la réalité ne crée pas chez l'enfant l'aptitude à poser des problèmes réels et d'en rechercher les solutions. Ce qui compromet son développement mental et social » Pallante (2008, p. 175).

Dans ce sens, comme tous les enfants du monde, l'enfant africain possède une nature, c'est un être pensant et agissant, c'est un sujet libre, doué de raison, animé d'une volonté, éprouvant des sentiments, ayant une dimension physique. Comme toute personne humaine, l'enfant africain a un nom, un visage, il est un sujet historique, il a une culture. C'est dans le même ordre d'idées qu'une publication antérieure à celle-ci s'était inscrite.

« Si au cours de l'histoire de la pédagogie, le centre de l'éducation fut d'abord la connaissance, le contenu de l'éducation, l'enfant en est aujourd'hui le sujet. Il n'est plus ce récipient qu'il fallait remplir de savoirs mais un je appelé à devenir (. . .) une personne achevée dans son humanité et un individu épanoui. A partir de Rousseau, chercher d'abord à connaître ou à découvrir l'enfant est devenu l'attitude fondamentale de tout éducateur » Pallante et Elobo (2007, p. 29).

Il est donc question de *« prendre en considération cette double dimension ontologique du sujet de l'éducation ou de la personnalité de l'enfant dans le processus éducatif. C'est accepter de situer ce dernier dans la dialectique toujours dynamique du singulier et de l'universel, du particulier et du général »* (Ibidem).

De l'avis de ces auteurs (Elobo et Pallante), il est impérieux de former l'enfant africain en partant de ce qu'il sait, suivant une perspective dialectique (c'est-à-dire du particulier vers l'universel). Point de vue qui est d'ailleurs partagé par des principes

pédagogiques, guidés par des théories psychologiques en l'occurrence le *cognitivism* (auteur) et le *constructivism* (Piaget).

Cette thèse est partagée par bien d'autres psychopédagogues africains ; explorons-en quelques spécificités.

II.1.2.3. Des langues maternelles : matériaux premières de l'Education

Si d'habitude, dans la majorité des pays africains, l'enfant va à l'école vers « l'âge de six ans, âge à partir duquel « l'enfant est appelé à comprendre les mécanismes grammaticaux », comme le remarque Matchinda (1999, p. 34), alors, l'école gagnerait à capitaliser la langue que l'enfant connaît déjà c'est à dire la langue maternelle. Si, comme l'affirme Matchinda (1999, p. 34), « l'enfant passe (...) de l'acquisition de trois (3) mots à douze (12) mois, à deux cent soixante-dix (270) à deux ans, à 15 40 (mille cinq cent quarante) à quatre ans à 3 560 (trois mille cinq cents soixante) à six ans », date d'entrée obligatoire à l'école, alors il entre à l'école avec un acquis considérable en langue maternelle.

Toujours dans l'optique de militer en faveur de la prise en considération des caractéristiques de l'enfant africain dans le processus éducatif et surtout au début de la scolarisation, Cornaz (1993, p.43), affirme : « *Pour que l'enfant (ou l'apprenant dans le contexte africain ou tout autre), participe activement au processus éducatif, il doit se sentir en pleine confiance et être en mesure d'exprimer ses idées* ». Or, l'école depuis la période coloniale a créé un écart entre les valeurs véhiculées, les langues d'enseignement et les réalités psycho-sociales de l'univers de l'apprenant ; le déstabilisant, dévalorisant ce qu'il est et ce qu'il sait, l'amenant à perdre confiance en lui en tant que sujet libre, pensant et agissant, limitant ainsi ses possibilités de participer à sa construction, au développement de son environnement immédiat à partir de ses ressources propres que représentent sa langue maternelle et sa culture dans ses dimensions géographique, historique, artistique et religieux.

Bien plus, présentant davantage les « *cultures* » comme sources d'enrichissement de la chose éducative, comme instrument au service d'un

développement individuel et collectif durable, Le Thàn Khôi (1992) insiste sur le lien qui existe entre la culture et la langue, entre la réalité locale et la langue ; il faut tenir compte du fait que la langue n'est pas seulement un moyen de communication ou d'échanges entre les personnes et les groupes. Elle est aussi « *un instrument de pensée et un système de symboles par quoi l'individu est rattaché à son groupe* » Khôi (1992, p. 119). Un groupe se distingue par sa culture, c'est-à-dire l'ensemble de ses créations pour faire face à l'austérité de la nature et s'accommoder à la présence d'autres peuples. « *La culture c'est la somme des expériences collectives qui donne à un peuple, à un groupe donné, sa personnalité propre et qui fait qu'il soit lui-même* » Khôi (1992, p. 10). « *La langue symbolise et figure la culture, elle apparaît comme le schéma conceptuel et extérieur de comportement individuel et collectif* ». En tant que moyen de communication, la langue dit la culture, représente le cadre à travers lequel la mentalité collective et individuelle se dévoile. En tant que produit de la culture, elle est l'outil privilégié de celle-ci, son support par excellence. Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.

Illustrant le rôle angulaire que doit jouer la langue et partant la culture nationale dans le système d'enseignement, Khôi (1992, p. 192-193) formule ce qui suit : « *quand la culture est originelle et exprime la personnalité authentique d'une nation, l'enseignement accomplit une fonction d'affirmation de son identité. Dans le cas contraire, il se dissocie de la réalité et des besoins de la masse de la population et devient un instrument d'aliénation et de dépendance surtout lorsqu'il se fait dans une langue étrangère* ».

Cette tension décriée entre l'école africaine et son milieu, illustre cette dissociation entre les enseignements reçus et les besoins de la masse populaire ; ce qui explique la crise de la qualité de l'éducation ; laquelle qualité est devenue le cheval de bataille non seulement sur la scène internationale mais aussi et surtout dans les pays africains ; pays en phase de transition historique, cherchant continuellement leurs repères ; lesquels repères sont pourtant là : les langues et cultures nationales.

Pourquoi chercher ailleurs c'est-à-dire dans les pays étrangers, les ressources durables que nous possédons et que nous refusons de capitaliser ?

II.1.2.4. Des Langues et cultures pour l'africanisation de l'Éducation

« Presque toutes les interfaces entre l'Afrique et le monde extérieur sont douloureux et présentent un solde négatif [...]. Mais, de toutes ces interfaces où se forge le visage africain de demain, celui de l'éducation scolaire et même non scolaire est aujourd'hui le plus douloureusement absurde. L'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d'un système contrôlé d'autoreproduction collective. L'éducation scolaire apparaît comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social » Ki-Zerbo (1990, p. 16).

Autrement dit, un peu partout en Afrique, l'enseignement demeure une importation coloniale. L'auteur suggère une africanisation de l'éducation. C'est-à-dire faire en sorte que l'éducation devienne un organe reproducteur des sociétés africaines. Il s'agit en d'autres termes, de la contextualisation de l'appareil éducatif.

« Il faut non seulement reformer mais transformer l'école en l'ouvrant largement sur la partie extra-scolaire du dispositif éducatif ; l'un des facteurs clés de cette révolution c'est introduction des langues africaines dans les programmes et contenus d'enseignement ; ces dernières sont des ressources inépuisables à exploiter si nous voulons la survie et le développement durable des individus et des sociétés africaines. Introduire la langue locale dans les programmes d'enseignement n'est pas une simple substitution d'un véhicule linguistique à un autre, mais un bouleversement psychologique et culturel majeur fondé sur les exigences fondamentales des gens » Ki-Zerbo (1990, p. 103).

L'objection relative à l'incapacité intrinsèque de langues africaines à exprimer le monde contemporain ne relève que de l'ignorance de la part de ses auteurs. Car, « il s'agit d'un processus historique d'enrichissement qui est commandé par la praxis et qui a joué pour toutes les langues des pays aujourd'hui industrialisés » Ki-Zerbo (199, p. 102-103).

Dans les pays tels que le Sénégal, le Mali, pour ne citer que ceux-là, les langues locales nonobstant leur multiplicité, font leurs preuves dans les systèmes d'enseignement.

La problématique de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes d'enseignement a et continue à faire couler beaucoup d'encre. Poursuivons leur exploration.

II.1.2.5. L'impératif de la promotion de l'économie culturelle africaine

En Afrique, l'on déplore le fossé entre l'école et la société. L'école ne contribue pas suffisamment à la promotion de l'économie des sociétés et cultures africaines, mais en plus, elle coupe l'individu de ses racines locales.

« L'un des facteurs qui contribue à la coupure actuelle de l'école et du milieu tient au fait que l'école utilise une langue étrangère » Belloncle (1984, p. 68). Une fois de plus, la problématique du manque à gagner en raison de la non-utilisation des langues locales par l'école est au cœur des préoccupations. L'auteur poursuit en affirmant que *« l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement entraîne ipso-facto, une dévalorisation immédiate de la culture d'origine puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation »* Belloncle (1984, p. 29)

Reconnaissant le rôle des institutions publiques d'enseignement selon les niveaux, Erny (1989, p. 159) remarque ceci :

« Le but premier de l'éducation devrait être, et ce à tous les niveaux, d'installer l'élève au cœur de la tradition culturelle, de l'amener à comprendre qui il est et comment il est devenu ce qu'il est. L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique social et culturel de celle-ci ». Erny (1989, p. 160).

En d'autres termes, quel que soit le niveau d'enseignement, la culture du peuple doit être le repère, l'élément essentiel à conserver tout en s'en inspirant pour rester soi-même, pour apporter sa contribution au développement durable de son environnement,

et enfin, pour participer et en acteur, en producteur et non en consommateur au rendez-vous des échanges interculturels mondiales.

II.1.3. Langues - cultures et refondation des systèmes éducatifs

Les publications des organismes internationaux au terme des évaluations menées sur le plan international, nous aiderons à montrer en quoi les langues et cultures d'un peuple peuvent contribuer de façon significative à développer la pertinence, l'efficacité et l'efficacité et déboucher ipso-facto sur le développement de l' ducation.

II.1.3.1. Langues- Cultures : outils de refonte de l'Education au Cameroun

La culture selon Tabi Manga (1985) est l'esprit vivifiant de la civilisation. Par conséquent, elle doit avancer, se développer et se transformer sous peine de disparaître. Ainsi, la culture camerounaise doit se projeter dans l'avenir et le support de cette projection de la culture est la langue.

La langue selon l'auteur est la véritable carte d'identité pour tout pays. Elle révèle ce pays à lui-même et au monde entier. La langue rend même compte de la qualité de rapports entre les habitants de ce pays et l'univers. Tabi Manga estime que les langues nationales sont une théorie sur l'univers camerounais. Elles dévoilent l'ensemble des valeurs de civilisation camerounaise sous forme artistique ou littéraire. A titre illustrant A Tabi Manga dénote la langue ewondo, comme une langue dévoilant la culture du sacré chez les B ti. Il commente quelques dénominations en langue ewondo. Sur le plan religieux, " y bo": c'est un dérivatif de y b : « hauteur, haut ».

  travers cette dénomination, l'Ewondo identifie Dieu   la hauteur. Cette métaphore signifie sur le plan du sacré que Dieu est le très haut, le maître souverain de l'univers à qui rien ne peut échapper. D'où l'expression couramment utilisée en cas de malheur : « yob ang  yen maab  » (« le maître souverain m'a vu d'un mauvais  il »). L'analyse sémantique d'un exemple et proverbe relatifs à la croyance par l'auteur, démontre que la langue, au- delà de sa fonction sémiotique normale, au-delà du sens

dénotatif, dévoile un nombre impressionnant de connotations culturelles. C'est grâce à celles-ci que l'on se fait une idée précise « *de la théorie de l'univers* » construite par les Béti et manifestée au travers de la langue ewondo.

Toutefois, nos langues nationales, porteuses de notre culture se trouvent aujourd'hui obligées de coopérer avec des langues étrangères (français et anglais) apportées par l'Occident lors de la colonisation. Ces dernières font déjà partie sans doute de notre univers linguistique. Mais, la conciliation des langues nationales avec les langues européennes crée une nouvelle personnalité culturelle camerounaise caractérisée par le bilinguisme Cameroun-européen. Ainsi, autant la culture européenne transforme la culture camerounaise, autant, celle-ci, par ses langues, influence et modifie la culture occidentale en la soumettant à sa sensibilité.

L'auteur nous laisse voir cette influence de la culture camerounaise sur la culture européenne au travers des emprunts des langues nationales à la langue française qui, considérée comme langue étrangère première au Cameroun, devrait explicitement traduire la culture africaine. Or, il s'avère que le français est sensiblement en-deçà de sa tâche. Ceci démontre que la culture africaine est irréductible. Un certain nombre de réalités socioculturelles échappent au lexique français, d'où le recours aux emprunts. En guise d'illustration, Tabi Manga signale des emprunts faits par le français pour dénoter les réalités de la culture culinaire camerounaise : le koki. Le Ndolè, le kpwem, l'Okok... Il souligne aussi l'influence évidente du substrat linguistique autorisant vis-à-vis du lexique français le choix des para-synonymes. Tabi Manga indique une relation para-synonymique entre certains noms comme : personnes/gens ; étrangers/hôtes ; pour les raisons de commodité et de clarté. L'auteur note également des calques stylistiques des langues camerounaises apportant dans le discours français des connotations culturelles non interprétables pour les non-Camerounais. Voici un exemple : « Jeter quelque chose en brousse : calque stylistique de l'ewondo signifiant « *gaspiller* ». Oyono (...) écrit dans *le Vieux Nègre et la Médaille* : « Mes économies ont-elles donc été jetées en brousse ? ».

Tous ces emprunts, ces para-synonymes et calques stylistiques sont des marques profondes de la culture camerounaise exprimée par les langues nationales au

contact des langues étrangères. De cette analyse, il ressort que le Camerounais a une personnalité culturelle riche et généreuse héritée de ses ancêtres par l'emploi des langues nationales convoitées et exploitées même par la culture occidentale. Mais il devrait rester ouvert aux apports extérieurs qu'il pourra transformer et infléchir à la mesure de sa sensibilité.

Towa(1985), remarque que les rapports entre les élites qui sont d'une part acculturée et les masses africaines enracinées dans leurs cultures traditionnelles d'autre part paraissent être des rapports d'extériorité. Cela voudrait dire que les élites, qui constituent le modèle à imiter et à suivre, sont indifférentes aux cultures traditionnelles et les voient avec une certaine gêne. On observe donc une rupture entre les élites et la culture des masses. Non seulement il existe une scission entre les élites et les masses, mais aussi les cultures traditionnelles elles-mêmes malgré qu'elles présentent certains traits similaires, vivent dans une atmosphère d'indifférence les unes à l'égard des autres. Voilà comment se caractérise la situation culturelle actuelle en Afrique et au Cameroun.

L'ambition de la culture camerounaise est de s'affirmer, de se mettre en valeur et être appréciée ; elle cherche une identité rayonnante et attrayante et encourager une émulation entre les productions culturelles car pour Towa (1985, p. 37) « les productions culturelles doivent rivaliser pour s'imposer à l'estime, à l'admiration, à l'amour d'un public national, mais aussi d'un public extérieur». Malheureusement, souligne, l'auteur nos valeurs culturelles sont d'abord reconnues à l'extérieur et par la suite nous les adoptons à notre tour ; ce qui explique une dépendance culturelle.

Une indépendance culturelle s'impose et celle-ci favoriserait alors l'éclosion de l'esprit de créativité que le système éducatif camerounais doit développer en sa jeunesse comme l'indique l'article 5, alinéa 7 de la Loi d'Orientation de 1998. Explorons à ce sujet des points de vue de quelques auteurs nationaux.

II.1.3.2. Identité culturelle et créativité nationale par le canal de l'Ecole

Fame Ndong(1985) mentionne que la culture camerounaise longtemps liée à la civilisation étrangère sort progressivement de sa longue période d'engourdissement pour s'élever à l'échelle nationale. Pour lui, cette crise de civilisation résulte de la rencontre entre l'étranger et l'autochtone. Le premier muni soit des armes, soit de la religion réussit à obstruer avec violence ou en douceur nos micro-cultures tribales. Et les corollaires qui en découlent et énumérés par les cultures l'écrivain par (1985, p. 260) sont :

L'émaciation de l'originalité culturelle de nos peuples, l'édulcoration des religions africaines, la dépersonnalisation des Nègres pour en faire des « peaux noires, masques blancs », selon l'heureuse formule de Franz Fanon. L'Afrique devenait de ce fait, « ambiguë », comme l'a constaté le sociologue Georges Balandier. C'est à ce moment-là que selon l'auteur, l'Afrique connaît une ère d'errance culturelle. Mais par honnêteté intellectuelle, l'auteur reconnaît que beaucoup de non-Africains ont déterré et valorisé notre civilisation. Il souligne, s'agissant du Cameroun, le rôle cardinal joué par les missionnaires catholiques et protestants pour fixer les langues nationales par l'écriture, à des fins d'évangélisation.

Dans le cas précis du Cameroun, l'auteur souligne qu'il est préférable de dépasser les micro-cultures ethniques pour accéder au stade suprême de la culture nationale qui sera la quintessence du génie créateur, de la fécondité et de l'originalité artistique du peuple camerounais. Ce peuple devrait être non une simple juxtaposition d'ethnies, mais une symbiose des diverses composantes culturelles et linguistiques de notre terroir pour l'éclosion d'une culture qui n'étouffent pas les particularismes régionaux et bilinguistes. L'écrivain déclare que les Camerounais ne sont donc pas culturellement indolents. Leur identité culturelle sera construite à partir de la variété des cultures des multiples ethnies. Elle est donc à inventer car le terme « identité » pour l'auteur renvoie à l'idée de personnalité et du génie propre. Pour que cette identité culturelle s'affirme, l'auteur suggère qu'elle doit s'étendre à tous les domaines de la culture qui sont entre autres ta musique, la vannerie, la sculpture, la tapisserie, la danse, le théâtre, l'art culinaire.

Toutefois selon l'auteur, les mass médias à l'instar de la bande dessinée, le cinéma, la télévision, la publicité, la radiodiffusion a un rôle très important à jouer dans l'affirmation de cette culture. Il appartient aux moyens de communication de masse de vulgariser la culture, de la sortir de son cadre originel pour la présenter à toute la Nation et au monde entier.

A titre d'exemple, si l'architecture traditionnelle des provinces de l'Ouest, du Nord-Ouest ou de l'ex-Province du Nord qui constitue l'une des grandes productions culturelles camerounaises, venait à être expliquée par les médias, ceci permettrait par exemple de montrer à un natif de la province de l'Est que le natif d'Extrême-Nord vit dans une autre case autre que la sienne mais semblable fonctionnellement. Ce qui permettrait de les rapprocher et de renforcer l'intégration nationale.

« Toute politique culturelle qui, de près ou de loin, négligera l'audiovisuel est aujourd'hui vouée à l'échec. Seule, en effet, la télévision peut donner à la création contemporaine et à la diffusion des œuvres, le prolongement dont elles ont besoin pour irriguer le tissu social et favoriser à force de patience et d'obstination la rencontre du plus grand nombre avec ce qu'il y a de meilleur dans le domaine culturel. Si ce projet est bien mené, la culture camerounaise sera réellement démocratisée »
(Fame Ndong (1985, p. 271))

II.1.3.3. Identité culturelle et originalité de l'Afrique en Miniature

Abega (1985, p. 275) part d'une interrogation : peut-on parler d'une identité culturelle possible au Cameroun. Suite à cette question, Abega observe que le domaine religieux n'a pas échappé à l'influence coloniale. Le christianisme est imposé aux Africains alors que les religions traditionnelles sont qualifiées de sataniques, de démoniaques. Nos valeurs ancestrales sont à bannir parce que considérées comme indignes. Pour les prêtres chrétiens blancs, les mélodies africaines ne peuvent en effet rentrer dans le sanctuaire de Dieu.

Mais après l'époque impérialiste, l'auteur se demande s'il est possible de concilier les deux religions, si on peut parler du dialogue des religions. Il répond par l'affirmative et comme exemple, Abega cite le concile Vatican qui a commencé à jeter les bases d'une telle synthèse en reprenant cette déclaration de Christ ; « *Je suis venu non pour abolir, mais pour accomplir.* » (Matthieu 5, p. 17). Abega (1985) constate que « *l'unité n'est pas uniformité mais la conjugaison des diversités,* ». La possibilité d'une identité religieuse est donc posée en principe.

Alors, Abega propose la démarche de conciliation du christianisme et dès la tradition en trois étapes : d'abord il faut que les responsables ecclésiastiques au moins soient du terroir, ensuite il faut que le message soit traduit en des langues africaines et troisièmement il faut laisser chaque peuple célébrer ses cultes avec ses propres gestes, c'est-à-dire avec le retour aux sources. Il fait allusion aux balafons ou aux chants Bulu qui résonnent aujourd'hui dans les églises. Ce n'est qu'en suivant cette démarche qu'on peut sauver notre identité culturelle opprimée par l'impérialisme au niveau religieux.

Dans ce débat, Ndachi Tagne (1985) écarte l'argument selon lequel une langue transplantée dans un milieu est susceptible d'épouser une autre identité, de s'adapter à cette culture par des apports nouveaux. Pour lui, il s'agit dans cette étude de lancer un regard sur les manifestations de notre univers traditionnel, ce qu'il y a de plus pur pour l'expression de cette notion d'identité culturelle dans les œuvres des romanciers camerounais. Il relève que la colonisation a inspiré nos romanciers de la première génération parce que cette situation d'aliénation contrastait avec les réalités d'un cadre autrefois pétri d'authenticité. Dans les romans camerounais, on note l'absence d'œuvres magnifiant des héros de l'ère précoloniale, la tendance jusqu'ici a consisté à la plonger dans le terroir, le monde rural, pour en révéler l'originalité et les problèmes. A titre illustratif, les structures du conte et de l'épopée telles que le déploient nos anciens griots sont propices à la création d'une narration romanesque authentiquement africaine.

A la fin de son exposé, l'orateur à qui nous rendons hommage demande que la création romanesque camerounaise soit constituée des textes ayant les noms du terroir, les proverbes et les éléments de langues nationales qui constituent des manifestations

concrètes de notre identité culturelle, textes qui doivent sauver la vie dans nos communautés avec des thèmes comme l'éducation, la femme, la sagesse et les rites.

II.1.3.4. Le rôle de la femme camerounaise dans l'Éducation culturelle

A l'heure où les femmes de toutes les nations du globe constituent la majeure partie de la population dans le monde, et après la création et la mise en place dans le cas d'espèce du Cameroun d'un ministère chargé d'étudier tous les problèmes relatifs à la femme camerounaise, se demande si une identité culturelle peut être bâtie sans la femme. A cette interrogation, Efoua Zengue (1985) répond par un non retentissant, parce qu'au Cameroun comme dans le monde entier, c'est la femme qui est au cœur de la « culture » et qui en constitue le nœud. Pour l'auteur, la femme camerounaise, à l'instar de toute autre, a toujours joué un rôle fondamental dans l'initiation aux valeurs culturelles de son pays, dans leur conservation et, surtout, dans leur transmission à travers les générations.

En guise d'illustration, l'oratrice cite certaines valeurs morales, telles la vie, la parenté, l'hospitalité, le partage communautaire, dans les sociétés bété. Considérées comme des valeurs culturelles sacrées pour ce groupement, valeurs que toute femme bété, secondée par l'ensemble des Bété, devrait apprendre à son enfant et dans lesquelles ce dernier pourrait s'intégrer, se reconnaître et reconnaître ses frères.

Toutefois, Efoua Zengue constate avec désolation que la femme aujourd'hui devient le plus grand vecteur d'importation de cultures exogènes. Elle s'habille exclusivement à l'européenne, prend ses vacances non plus dans son village au sein de sa communauté mais à Paris ou à New-York, entraînant ainsi toute la société à suivre son exemple. Elle en arrive même à mépriser ce qui est local et traditionnel. Elle parle français à son bébé avec l'accent de Paris et, pour qu'il y ait symbiose à la maison, tout le monde parle français à la maison avec plus ou moins de bonheur, pour que bébé puisse suivre les conversations.

Toutes les valeurs culturelles sont ainsi transformées et individualisées. L'exemple pris est celui de cette valeur culturelle bété. « *Le partage communautaire* »,

qui, de nos jours, se mue quotidiennement en un individualisme omniprésent et à partir duquel « *la femme* »: des Bété devient « *mon épouse* », « *l'enfant* » dont la communauté entière partageait le souci devient « *mon enfant* », « *la mère* » dans tel village bété devient « *maman* », avec cette connotation possessive et égoïste très peu connue auparavant. Ainsi acculturée elle-même, la femme ne peut que transiger l'acculturation.

De cette analyse désolante, Efoua Zengue fait dégager une vérité indéniable pour la culture camerounaise :

« Que celle-ci soit à conserver parce qu'elle existerait en fait, qu'elle soit à reconstituer au cas où sa réalité en tant qu'identité ne serait pas encore un acquis sûr, ou alors, qu'elle soit à créer dans une société où la multiculture issue des multiples groupements ethniques ne connaît aucun trait identique, l'agent central de la culture camerounaise reste la femme, (op. Cit, p.532). »

C'est la femme qui, en permanence, devrait avoir, si ce n'est la primeur et le monopole de la reconstitution, de la recherche de notre identité propre en matière de culture, devrait-elle avoir tout au moins une information suivie du problème. Dans le cas contraire, notre pays le Cameroun court vers l'instauration d'une société où bientôt, un désert culturel fera place à l'acculturation de l'heure.

II.1.3.5. Développement à l'école des arts culturels : plastique et musical

Amougou Bivina (1985, p.) rappelle que depuis la tenue du second festival à Lagos au Nigeria, le précédent ayant eu lieu à Dakar au Sénégal, tout participant souscrivait à l'idée que les Noirs et les Africains doivent faire revivre leur culture restée longtemps paralysée par le poids de la colonisation afin de s'intégrer dans le monde des ténors. Les activités qui y figuraient étaient très diverses : les danses traditionnelles, musique, chants, théâtre... Le Cameroun, dans ce festival, peut se

contenter de n'avoir pas fait piètre figure, ses artistes ayant exposé des danses et des arts plastiques de renom.

Mais pendant cette exposition, l'orateur souligne sous le témoignage d'un ancien peintre plasticien depuis 1947 au nom de Ndzeng que, les Européens ont changé entièrement le visage de la culture africaine en général et celle du Cameroun au particulier, car les peintres avec le souci de vendre leurs œuvres de subsistance travaillaient à leurs exigences et non plus à celles de la société ancestrale. A ce propos, Bivina nous laisse comprendre que le Cameroun se cherche encore dans l'art plastique.

Car notre sculpture, nos danses africaines, ont perdu leur caractère rituel et leur sens initiatique. Les tableaux présentés sont des modèles reproduits et non inventés. L'art ancestral camerounais a connu des déformations bizarres. Il ne se référait plus à son originalité. Les personnages sculptés n'avaient plus dans leur composition trois parties : la tête, le torse et les jambes, modèle conventionnel de représentation du corps humain typiquement africain en l'occurrence camerounais.

Mais ces modèles présentaient un mélange de traits humains et animaux. Ce qui ne suscitait plus l'appréciation de ceux qui contemplaient. Ces caractéristiques attiraient le plus grand nombre d'artistes européens aux critiques d'art. Ils voyaient dans l'art africain et surtout dans l'art camerounais, cette tradition contre laquelle ils se révoltaient eux-mêmes.

Les Africains ne devraient pas noyer les œuvres d'art au profit de celles des autres continents. Constatant avec amertume, par l'orateur que l'art africain est voué à la risée par les Africains eux-mêmes, Amougou Bivina puisqu'il s'agit de lui, propose que les artistes renouent avec le modèle de représentation des œuvres ancestrales si réellement ils veulent avoir une part dans la construction de l'identité culturelle. Ils doivent créer, inventer, imaginer des modèles d'art, et non reproduire ou copier.

Pour conclure, l'orateur signale que : « *si nous menons à bas toutes idées d'infériorité pour ce qui est de la culture, je pense personnellement que nous pouvons découvrir notre identité culturelle dans la créativité en arts plastiques d'expression purement camerounais.* » (Op cit., p. 362).

Au gouvernement camerounais, il recommande la création des écoles des beaux-arts pour que les artistes camerounais ne se voient plus obligés d'aller étudier leur propre culture au-delà des mers.

Au-delà de l'art plastique, identité culturelle camerounaise est aussi vivante et originale dans l'art musical. Ngumu (1985), s'appuie sur la définition du mot culture qui est :

L'héritage collectif d'une société ; un ensemble homogène de réactions psychiques, d'objets matériels et de faits sociaux qui permettent au groupe d'assurer sa subsistance et sa vie quotidienne ; est également un ensemble d'institutions qui coordonnent les activités des membres dit groupe et est donc ce par quoi un certain nombre d'hommes se ressemblent entre eux parce qu'ils ont part au même héritage social, (op.cit., p.329).

La musique africaine véhicule également des rythmes qui sensibilisent celui ou ceux à qui elle s'adresse. Cette musique se joue sur des instruments spécifiques qui correspondent aux catégories conceptuelles locales, notamment en matière de tonalité. Raison pour laquelle dit l'orateur, on distingue aujourd'hui chez nous, les musiques dites traditionnelles, folkloriques et modernes. Ceci dit, Ngumu clarifie ces différents termes. Le terme « tradition » désigne pour paraphraser l'auteur, ce qui se transmet d'une manière vivante par la parole, l'écriture ou les manières d'agir. Quant au terme « folklore », qu'on utilise parfois pour caractériser la musique traditionnelle africaine, il est en opposition avec ce qui est « *savant, sérieux, et profond* » (op.cit., p. 336).

Pour Ngumu, il ne saurait être question de parler de folklore lorsqu'il s'agit de désigner un produit issu des traditions culturelles de ses ancêtres. Quant à la modernité de la musique camerounaise, l'orateur s'inscrit en faux à la modernité de surface qui ignore la tradition et ne s'attache qu'à la nouveauté. Mais, il recommande la modernité qui opère des transformations réelles, progressives et constructives. Sur la base de l'exploitation judicieuse autant du temps passé que du présent par rapport à leurs apports positifs.

II.1.3.6. Identité culturelle camerounaise via la science et la technologie.

Avant de pouvoir discuter de ce sujet, Lantum (1985, p. 416) trouve nécessaire de définir tout d'abord les notions de « science », de « technologie » et d'« identité culturelle du Cameroun ». Cette nécessité provient du fait que ces termes utilisés pour les profanes, selon l'auteur, ont tendance à dévier le véritable sens de ces expressions. L'auteur entend par science, le « savoir-faire ou les connaissances normalisés et systématisés par la méthodologie, la rigueur de l'observation, de l'expérimentation, de la documentation, de la dérivation et de l'explication des résultats ».

Dans ce contexte, l'orateur montre que la technologie est *une expression concrète de la science dans les outils, les machines et les procédés mis au point dans un cadre culturel afin de satisfaire le besoin humain de raccourcissement des distances, de valorisation de notre époque, d'amélioration du milieu et de la créativité dans le but d'assurer la survie de l'espèce humaine la perpétuité de l'espèce humaine, le bien-être général, le progrès et la prospérité, longue vie et bonheur*, (op.cit.).

Aussi ajoute-t-il pour parler simplement, la technologie désigne « *le savoir-faire ou les moyens de production destinés à soutenir la vie, le bien être, le progrès et le bonheur de l'être humain* ». (Op.cit.).

Quoique clandestine, assujettie et l'emprisonnée par le colonialisme pendant plus d'un demi-siècle, l'orateur affirme que la médecine traditionnelle a continué à prospérer au fil des années. Car la vie et la bonne santé sont des droits fondamentaux que les hommes défendent à tout prix. Et la médecine traditionnelle lutte pour la survie de l'homme, sa longue vie, sa perpétuité, sa prospérité et son bonheur.

Bien plus, la médecine traditionnelle ne traite du vaste concept de la santé compatible avec la nature complexe de la personnalité humaine, à savoir ses dimensions physique, intellectuelle, morale, spirituelle et sociale. Bref, l'orateur certifie que le champ d'action de la médecine traditionnelle est très vaste, en plus, les moyens et les ressources proviennent de la nature. Comme moyens et ressources, la médecine traditionnelle fait appel aux éléments végétaux, à des organes d'animaux, à la prière et aux esprits ancestraux entre autres.

En outre, les méthodes et les procédés de guérison sont déterminés par la maladie ou la mauvaise santé à traiter. Ce qui paraît plus admirable, curieux, respectueux et terrible pour la médecine traditionnelle, assure l'auteur, est sa discipline souvent exigée de ses praticiens et des malades recevant certains types de médicaments ou soumis à certains régimes thérapeutiques. En termes modernes, nous parlerons d'éthique médicale ou déontologie qui protège la profession et lui confère un statut professionnel. Cette éthique médicale amène le praticien à respecter le pauvre. Car aucun membre de la société ne doit partir sans traitement à cause de sa pauvreté. L'auteur souligne aussi à ce niveau une dimension de générosité absente de toute évidence dans la médecine moderne où le médecin n'accepte même pas d'examiner un malade si les honoraires de consultation n'ont pas été payés.

D'après une enquête menée par l'auteur de ces lignes, les populations des zones rurales croient généralement et déclarent que *la médecine traditionnelle est plus efficace dans le contexte africain que la médecine moderne pour le traitement de la folie liée à la culture, l'épilepsie, la stérilité, la sorcellerie, certaines formes de jaunisse, les fractures d'os longs, la gastrite chronique, les morsures de serpent et le poison*, (op.cit., p. 421). Et la littérature occidentale, en reconnaissant tout cela, loue l'efficacité psychothérapeutique du guérisseur africain traditionnel. Pour renforcer leur pratique de la guérison par les plantes, les guérisseurs camerounais traditionnels apprennent également certaines techniques occultes, la prédiction et la divination.

Prenant en considération cette mobilisation de la communauté éducative autour des axes de refondation de l'Education à l'échelle nationale, que retenir des résolutions fortes au niveau du Cameroun ?

II.1.3.7. Des résolutions nationales pour l'Education et la Formation

Au terme de la mobilisation nationale autour de l'identité camerounaise à explorer et à capitaliser par le canal de l'éducation formelle de résolutions fortes ont été formulées dans les commissions en présence. C'est ici le cadre de les rappeler.

II.1.3.7.1. Des résolutions de la commission des « langues nationales »

Ainsi, dans la commission des « langues nationales », les recommandations suivantes ont été formulées :

le renforcement qualitatif et quantitatif de la place de ces langues dans les programmes d'information des médias nationaux et à l'accélération du projet de création d'une presse rurale en langues nationales ; l'intégration des langues nationales dans notre système éducatif afin d'offrir aux jeunes camerounais la possibilité d'une inculturation réelle; la levée de l'interdit sur l'utilisation orale des langues nationales dans les écoles ; l'introduction des cours de linguistique africaine dans les Ecoles Normales d'Instituteurs à fin de préparer les futurs enseignants du primaire à répondre aux besoins d'introduction des langues nationales dans les écoles maternelles et primaires ; l'introduction dans notre système éducatif de la science et de la technologie à partir de matériaux locaux dès l'école maternelle et que l'utilisation des langues nationales à cet effet soit vivement encouragée ; l'inscription d'une épreuve en langues nationales aux examens officiels ; la relance de la campagne d'alphabétisation des langues nationales ; la réintroduction de la licence en linguistique à la Faculté des lettres et sciences humaines pour permettre la formation d'un personnel capable de répondre aux multiples besoins du développement des langues nationales ; l'introduction des cours de linguistique africaine à l'E.N.S. pour permettre aux futurs enseignants du secondaire de répondre aux besoins de l'introduction des langues nationales dans les programmes ;

La création d'un Institut de linguistique appliquée pour la formation postuniversitaire, la formation sur le tas, le recyclage, la formation des auteurs en langues nationales et le développement de la méthodologie et du matériel didactique en langues nationales l'harmonisation des programmes en langues nationales et en langues officielles pour éviter des divisions aux efforts d'intégration linguistique nationale ;

L'inscription de l'enseignement des langues nationales dans les programmes de l'E.N.A.M ; dans le souci de rapprocher davantage les administrateurs des administrés ;

L'inscription de la mention « langues nationales camerounaises » dans notre constitution au même titre que les langues officielles afin de conférer à nos langues un statut explicitement légale. Toutes ces recommandations devraient être prises en compte à cet effet dans des Ministères en charge de l'Information et de la Culture, de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche scientifique voire par l'Assemblée nationale.

II.1.3.7.1. Des résolutions de la commission « Formation- Education

La commission « Formation- Education » fait des propositions au niveau de la formation de la communication de masse et des structures à mettre en place.

Au niveau de la formation, la commission suggère une évaluation critique sur le contenu et la forme des programmes d'enseignement, une intensification de la formation civique permettant l'acquisition du sens des valeurs culturelles spécifiques et humaines fondamentales, une approche comparative des cultures et civilisations de manière à percevoir une nette perception de nos valeurs en vue d'éviter une reproduction passive et aliénante des productions et valeurs culturelles imposées par des impérialistes.

Au niveau des structures à mettre en place, les hommes de culture émettent le vœu de mettre sur pied des instituts nationaux et académies spécialisés dans la formation à la création de la production culturelle, notamment un Institut national des arts où toutes les disciplines artistiques auront une place de choix.

Amplifions davantage cette exploration des écrits en marquant un arrêt sur l'Enseignement des Langues et Cultures en nous appuyant sur des exemples, ou cas pratiques d'intégration de cette discipline dans les systèmes d'éducation un peu partout dans le monde.

II.1.4. L'enseignement des langues-cultures dans les systèmes éducatifs

L'enseignement des langues et cultures nationales dans les Systèmes éducatifs en Europe, en Amérique, en Asie et en Afrique, serviront d'illustrations aux modèles d'intégration et de mise en œuvre des politiques linguistico-culturelles en Education.

II.1.4.1. EN EUROPE : Cas de la France

En Europe, la culture européenne est véhiculée à travers la langue locale à tous les niveaux d'enseignement ; c'est le cas de la France.

Que retenir de l'enseignement des autres langues et cultures d'origine en France ? Avant d'arriver aux spécificités, commençons par des considérations générales.

II.1.4.1.1. Des considérations générales sur les Langues-cultures françaises

Des chercheurs à l'instar de Chiss et Savatovsky (2012, p. 11) constatent que : « *Les écoles françaises accueillent les élèves de différentes langues et nationalités alors que le français est la seule langue d'enseignement à tous les niveaux et pour toutes les disciplines* ». En dehors des langues étrangères telles que : l'anglais langue vivante 1 et l'espagnol langue vivante 2 qui prédominent dans l'enseignement du second degré, toutes les disciplines scientifiques sont enseignées en français.

Le système éducatif accorde une place aux « dispositifs disciplinaires » qui donnent lieu au « Français Langue Maternelle » (FLM), « Français Langue Étrangère » (FLE), et le « Français Langue Seconde » (FLS). Chiss (Idem, p. 11) la discipline « Français » s'organise en un « triptyque » : Langue, Littérature et Culture ».

Les contenus disciplinaires inscrits aux programmes développent la culture française en dehors des disciplines scientifiques. C'est le cas de la littérature française, de l'histoire et de la géographie de la France. Toutes les disciplines concourent au profit de la promotion et de la conservation du patrimoine culturel français. Les disciplines fondamentales et instrumentales développent les pratiques culturelles et les modes de vie des français.

Les pratiques culturelles françaises sont présentes un peu partout dans le monde.

C'est pour cette raison que Barbier (2012, p. 22) fait un constat que la langue et culture française^{****} est une « variété haute » tandis que les autres à savoir : l'anglais, le créole, le néerlandais, utilisées majoritairement en famille dans certaines régions des « variétés basses ». Dans les écoles françaises, tous les modes de vie, les pratiques

culturelles ou traditions françaises sont présentes dans les disciplines fondamentales et instrumentales prévues dans les programmes d'enseignement. La „„langue et culture française““ est dominante non seulement en France mais aussi hors de la France. Ainsi, un grand nombre d'établissements Français à l'étranger repartis dans une soixantaine de pays dont certains non francophones dispensent des enseignements de qualité en français conformément au programmes de l'éducation Nationale.

Bien que le Français soit la langue la plus utilisée à tous les niveaux d'enseignement du système éducatif français, la France est confrontée au problème de diversité linguistique

Cependant, une solution intermédiaire a été mise en œuvre pour la sauvegarde et la valorisation de la diversité culturelle qui selon l'UNESCO (2001) et considérée comme « le patrimoine commun de l'humanité ».

Qu'en est-il de l'enseignement des autres langues et cultures d'origine en France ?

II.1.4.1.2. De l'enseignement des langues-cultures d'origine en France

La langue Française est la langue d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif. Toutes les disciplines scientifiques sont dispensées en français à l'exception des langues étrangères telles que Portugais et l'anglais qui sont des langues vivantes.

Toutes les disciplines dispensées contribuent à la diffusion de la culture française.

L'anglais, l'espagnol et le portugais coexistent à côté du français sont des langues véhiculaires et sont intégrés dans le système éducatif comme objets d'enseignement et non comme média. L'enseignement des langues et cultures d'origine visent à maintenir vivantes les langues et cultures chez les enfants, des travailleurs, des migrants.

Nous devons noter que le système éducatif français est aussi confronté au problème de la diversité linguistique. C'est ainsi que le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a instauré une politique pour

l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) aux enfants des travailleurs migrants en 1939. Cette politique consistait à dispenser des cours sur la géographie et l'histoire de leur pays dans leur langue d'origine en dehors de leur temps scolaire.

Les objectifs visés étaient de structurer la langue parlée dans le milieu familial. Par ailleurs, une politique linguistico-culturelle regroupant les professionnels de l'éducation « Eduscol » basée sur les accords bilatéraux a été mis sur pied en juillet 1977 et regroupaient les neuf pays suivants : Italie, Algérie, Maroc, Tunisie, Croatie, Turquie, Serbie, Espagne, Portugal.

Dans les lycées et établissements professionnels, les enseignements des langues et cultures étaient dispensés par les enseignants originaires des pays concernés. Mais aujourd'hui les données ont changé car ces enseignements sont accessibles à tous les enfants dont les familles sollicitent. La tendance actuelle en cours par l'ELCO est vers sa transformation en langue vivante dispensée sur le temps scolaire.

Après cet état des lieux sur l'enseignement des langues et cultures en Europe et plus particulièrement en France à l'issue des analyses franco-camerounaises en matière des politiques linguistiques et culturelles, la question que nous pouvons nous poser est la suivante : est-ce-que les politiques linguistiques et culturelles européennes peuvent être appliquées avec succès dans les pays africains en général et au Cameroun en particulier ? Les réponses à cette question feront l'objet d'une autre articulation. En attendant, le cas d'un autre pays est à explorer.

Qu'en est-il de l'enseignement des langues et cultures au Mexique ?

II.1.4.2. En AMERIQUE : cas du Mexique

Avant d'arriver à une analyse critique, faisons un détour sur les aspects généraux portant sur l'enseignement les Langues et Cultures mexicaines.

II.1.4.2.1. Des aspects généraux sur la question au Mexique

Selon Ferrandiz (2006, p. 75), le système éducatif mexicain inclut la maternelle, l'école primaire et le collège. Ainsi, différentes langues y sont dispensées comme

l'Anglais, l'Allemand, le Français, l'Italien, le Portugais, le Chinois, selon les enseignants disponibles. Les concepteurs de ce projet ont pris en référence la théorie de l'intelligence multiple d'Howard Gardner. Ce psychologue définit le terme intelligence comme une capacité biopsychologique d'un processus d'information pour résoudre des problèmes ou créer des produits qui sont valorisés au sein d'une société ou d'une communauté. L'apprentissage des langues dans ce dispositif étant ici un levier politique pour le « *partido de los trabajadores* » Ferrandiz (op.cit.) nous montre dans cette communication comment une politique éducative peut être au service d'une idéologie politique. Car, il s'agit pour le Mexique de promouvoir la diversité culturelle dans son système éducatif à travers une éducation plurilingue. Cette politique est en relation avec la « Déclaration de l'Unesco » (2001) sur la promotion de la diversité culturelle.

Ces aspects généraux brièvement présentés, suscite quelques observations.

II.1.4.2.2. Analyse critique du cas mexicain

La promotion de la diversité culturelle est une bonne chose. Cependant, l'inclusion dans tous les niveaux d'enseignement de plusieurs langues pourrait conduire à la formation des apprenants incompetents en langues et cultures. Le risque d'avoir des apprenants qui ne savent pas mobiliser des acquis culturels pour résoudre les problèmes liés à leur milieu de vie est très élevé. En outre dans le cadre de la psychologie différentielle, l'on ne saurait enseigner le même nombre de langues et cultures du niveau préscolaire, au primaire voire le collège car ces apprenants n'ont pas le même âge. Il serait mieux de procéder à une sélection d'éléments du patrimoine à chaque niveau d'enseignement dans le système éducatif mexicain.

Qu'en est-il de la politique linguistique et culturelle en Asie ?

II.1.4.3. En Asie : cas du Vanuatu

La présentation du plurilinguisme vivant au Vanuatu précède des observations y relatives.

II.1.4.3.1. Du plurilinguisme au Vanuatu

L'Anglais et le Français y sont les deux langues officielles et véhiculent la culture du milieu dans le système éducatif. En plus de ces deux langues officielles, Charconnet (2013, p. 36) constate que : « *plus de cent langues vernaculaires pour environ 260 000 habitants coexistent. La langue d'intercommunication est le Bichelamar, un pidgin à base lexicale essentiellement anglaise* ».

Les langues locales sont parlées par moins de mille habitants de la population.

L'enseignement de plusieurs langues vernaculaires nationales est important pour l'avenir du Vanuatu sur les plans économique et social. Le système éducatif vise le bilinguisme. Cependant, le Bichelamar considéré comme l'une des langues de transition est véhiculé dans les petites classes tandis que l'Anglais et le Français s'en suivent pour valoriser leur politique du tri ou quadrilinguisme. Charconnet (2013, p. 36) constate la difficulté suivante :

« *Il est impossible pour les vanuatans d'opérer un choix ou de donner la priorité à l'une ou l'autre langue* ».

II.1.4.3.2. Observations sur l'enseignement des Langues-Cultures au vanuatu

Au Vanuatu, Charconnet (2013) nous fait savoir que l'introduction des langues et cultures commence dès l'enseignement préscolaire. Le système promeut le français et l'anglais (le bilinguisme) comme langues de scolarisation.

Le système vanuatan ressemble aussi à celui de la plupart des pays africains en l'occurrence le Cameroun, le Congo, le Gabon, le Cameroun où les langues étrangères héritées de la colonisation sont des langues de scolarisation.

Les langues vanuatanes sont enseignées au préscolaire comme discipline ; pourtant au Cameroun, tel n'est pas le cas. Ces langues sont reléguées au second plan.

Un fait est réel dans tous ces systèmes que nous avons explorés : que ce soit en Europe, en Asie ou en Amérique, nous constatons que le plurilinguisme et le multiculturalisme est un fait réel. Cependant, la politique de promotion du patrimoine

culturel à travers les langues et cultures nationales varie selon les systèmes éducatifs des pays.

Qu'en est-il des autres pays africains?

II.1.4.4. L'enseignement des Langues –cultures en Afrique

La plupart des pays africains ont connu une intégration tardive des langues et cultures locales dans le système éducatif. Ceci dans la mesure où la langue des colonisateurs a été dominante. C'est ainsi que nous allons explorer les politiques culturelles développées dans quelques pays africains.

II.1.4.4.1. Cas du Sénégal

La présentation de la politique linguistico-culturelle bien évidemment, précède toute analyse critique.

II.1.4.4.1.1. Présentation de la politique linguistico-culturelle

Au Sénégal, le système éducatif comporte plusieurs types d'écoles : les écoles publiques françaises, les écoles privées, les écoles communautaires, les garderies etc. Le français est considéré comme langue vivante et par conséquent il est aussi la langue d'enseignement. Selon l'Union Latine (2010, p. 126) : « *Le wolof et l'arabe qui sont les langues locales sont utilisées comme langues d'enseignement au préscolaire et dans les écoles communautaires. Ce n'est qu'à partir de la grande section que le français intervient comme langue de scolarisation* ».

. En outre, Yaro (2010, p. 106) constate que : « *les contes sont utilisés en langues nationales et en français au préscolaire et à l'élémentaire selon le niveau* ». « *Le conte traditionnel, qu'il soit objet ou support d'enseignement est en parfaite orientation du curriculum* ».

La promotion du patrimoine oral constitue la base de l'éducation préscolaire. Les éléments du patrimoine sont enseignés dans la petite enfance à travers les contes conformément à la Loi d'Orientation de L'Education De 1999 au Sénégal qui propose

« *l'enracinement dans les valeurs traditionnelles* ». Le conte figure dans l'emploi du temps du maître. C'est dans cette optique que Sarr (2010, p.79) précise que : « *comprendre l'autre, dialoguer avec lui à travers les contes et stimuler l'imagination, c'est aussi promouvoir la diversité culturelle* ».

Le conte peut tenir lieu de support didactique d'objet. C'est-à-dire une matière à dispenser.

Ce bref état des lieux suscite quelques réflexions.

II.1.4.4.1.2. Analyse critique cas du Sénégal

Nous constatons que le Sénégal met un accent particulier sur la valorisation du patrimoine oral au préscolaire. Étant donné que le préscolaire n'est pas obligatoire. Les sénégalais pourront choisir d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises. Dans ce contexte l'enracinement culturel ne peut pas atteindre un niveau élevé. Il serait souhaitable que la politique culturelle sénégalaise se généralise au niveau de l'enseignement primaire ou du secondaire.

Selon Ousmane Yaro (2010, p. 109), le patrimoine oral occupe une place de choix dans le préscolaire c'est pourquoi il précise que : « *dans les structures de prise en charge, de la petite enfance, le conte reste ainsi tout, un élément de la culture répondant à l'esprit de la Loi D'Orientation De L'Education De Février 1999, loi qui pose comme préalable d'éducation, l'enracinement des valeurs traditionnelles* ». Le conte est une discipline quotidienne qui figure sur l'emploi du temps du maître ,15 à 20 minutes par jour, car Lamine SARR (2010, p. 79) pense que « *comprendre l'autre, dialoguer avec lui à travers les contes et stimuler l'imagination, c'est aussi promouvoir la diversité culturelle* ».

Hormis le préscolaire où le patrimoine oral a été introduit dans l'enseignement depuis 1999, les autres niveaux du système éducatif sont en train d'étudier la faisabilité de la didactisation du patrimoine sénégalais dans les programmes et les contenus d'enseignement. Ainsi pour ce qui est de la didactisation du patrimoine oral sénégalais, Sarr (2010, p. 79) propose que l'enseignant peut utiliser le conte comme

support ou objet d'enseignement en fonction des disciplines. Ainsi, que le conte traditionnel soit objet ou support d'enseignement, cela est en parfaite harmonie avec l'orientation du curriculum.

Au regard de ce qui précède, il serait judicieux d'identifier les compétences à tous les niveaux d'enseignement pour une mise en œuvre d'une didactique interdisciplinaires langues et cultures locales au Sénégal. La didactisation du patrimoine oral africain est en cours d'opérationnalisation au Sénégal.

Une didactisation interdisciplinaire ou transversale s'impose à presque tous les états africains avec l'aide de l'OIF et de l'Union Latine (2010).

Explorons un autre cas africain en l'occurrence, celui de la Mauritanie.

II.1.4.4.2. Cas de la Mauritanie

Respectant la logique de présentation des cas précédents, une brève présentation du cas de la Mauritanie sera suivie par une analyse critique.

II.1.4.4.2.1. Présentation concise de la politique culturelle mauritanienne

Selon Sidi (2012, p. 37), la Mauritanie était une ancienne colonie française et comme toutes les colonies françaises, le français était la langue de scolarisation. Mais cette situation va changer avec son accession à l'indépendance. Ainsi, plusieurs réformes vont voir le jour dès les années 1960. Parmi ces réformes, la langue « Arabe » sera consacrée par la constitution comme langue officielle unique. Ici, la constitution ne prévoit rien pour le français qui reste la langue de travail. Il y a une coexistence entre les langues nationales.

Pourtant, les réformes de 1979 ont érigé le français et l'Arabe en « langues d'égale valeur ». Cette réforme a conduit la Mauritanie à deux sous-Systèmes d'Education : le sous-système arabophone pour les enfants arabo-berbères et

le sous-système francophone pour les enfants negro-mauritaniens. Les réformes de 1999 ont conduit à la réunification des deux sous-systèmes scolaires en Mauritanie. C'est ainsi que Sidi (2012, p. 38) nous révèle que : « *toutes les disciplines*

sont dispensées en français du primaire à l'université et les autres disciplines sont dispensées en Arabe ».

II.1.4.4.2. Analyse critique du cas mauritanien

La politique mauritanienne issue des réformes de 1999 qui réunit le français à l'Arabe dans l'enseignement des disciplines scolaires peut être une bonne politique pour les autres pays du continent.

Ceci dans la mesure où la langue étrangère (le français) est utilisée comme médium dans l'enseignement des disciplines scientifiques et l'Arabe dans toutes les autres disciplines du primaire à l'Université. Nous constatons qu'après les indépendances, la Mauritanie a accordé une importance à la valorisation et la préservation de son patrimoine culturel.

Face à cette situation, nous pouvons dire que les pays africains bien qu'ayant accédé à l'indépendance ont entrepris des réformes dans la valorisation du patrimoine culturel avec des politiques culturelles qui varient d'un pays à l'autre et à des moments différents. Ce qui diffère la politique culturelle mauritanienne des autres pays africains c'est l'usage de l'Arabe dans l'enseignement des autres disciplines du primaire à l'Université.

Mais, pouvons-nous universaliser la politique culturelle mauritanienne dans les autres pays d'Afrique en général et au Cameroun en particulier ?

Cette question nous autorise à questionner le cas camerounais.

II.1.4.4.3. Cas du Cameroun

Bien évidemment, un exposé de ce qui est fait et de ce qui reste à faire s'impose.

II.1.4.4.3.1. Exposé de la politique linguistico-culturelle camerounaise

Comment corriger à travers son système d'éducation l'embrigadement par la culture occidentale ? C'est là un véritable défi lancé après les indépendances non

seulement aux responsables des institutions s'occupant des problèmes éducatifs Africain en général et à tout Camerounais en particulier soucieux du développement réel de notre continent et de notre pays.

Des efforts de remédiations sont observés au niveau textuel et dans les faits. Parlant des textes, nous retenons ici la substance de la Loi d'Orientation de l'Education au sujet de l'enseignement des éléments patrimoniaux.

II.1.4.4.3.1.1. Des dispositions de Loi d'Orientation de l'Education (1998)

La loi n° 98/004 sur l'Orientation de l'Education au Cameroun promulguée à Yaoundé le 14 Avril 1998 est un texte qui officialise les recommandations des Etats Généraux de l'éducation. Cette loi est véritablement l'acte de naissance de la nouvelle école au Cameroun. En son article 4, l'école 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* »

Les innovations ou objectifs de l'école nouvelle : la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde formé aux valeurs éthiques universelles, respectueux et respectant les droits et libertés des autres, bilingue initié à la culture et à la pratique de la démocratie, tolérant, créatif et inventif.

Des nouvelles responsabilités de l'enseignant : celui-ci à l'article 37 de la loi d'orientation est « *le principal garant de la qualité de l'éducation* ». A ce titre, il a droit à une formation initiale et continue appropriée.

Cette volonté du politique a occasionné diverses modifications dans les programmes scolaires de notre pays dans le but de se conformer aux recommandations exigées par la Loi et les experts en éducation.

L'intégration des langues et cultures a été prescrite au Cameroun, rappelons-le, par la Loi d'Orientation de L'Education de 1998 qui définit les objectifs de l'Education dans son article 5 alinéa 1, en ces termes : « *l'éducation a pour objectif la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et*

respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». Cette loi met un accent sur la promotion du patrimoine culturel à travers la promotion des langues nationales. C'est pourquoi elle parle de : « *la formation (...) artistique et culturelle de l'enfant :* » (article 5, alinéa 8) dans le système scolaire.

Au niveau du MINESUP (2001, p. 2), le patrimoine culturel camerounais est aussi valorisé par la Loi de 2001 de l'Enseignement Supérieur dont l'article 6 prescrit « *la promotion de la science, de la culture et du progrès social* ».

Ces dispositions textuelles en faveur de la promotion du patrimoine culturel camerounais sont –elles appliquées de manière satisfaisante ?

II.1.4.4.3.1.2. De la promotion de la culture camerounaise dans les faits

Pour les chercheurs, à l'instar de Fonkoua (2006) et Mvesso (2005), repris par Kamaha (2012,...), s'agissant de la valorisation du patrimoine culturel, ils émettent la thèse selon laquelle : « *depuis la post-colonisation, malgré les efforts déployés aux fins de la nationalisation de l'éducation, le déracinement social orchestré par la colonisation attend d'être corrigé* ». Dès lors, on peut se demander : quels sont les progrès réalisés au Cameroun dans le cadre de la promotion du patrimoine culturel?

II.1.4.4.3.1.2.1. Au niveau du Ministère de l'Éducation de Base

Messina Éthé (...) nous précise que la discipline « Langues et Cultures » a été intégrée dans les programmes depuis 2002. Cependant, en tant qu'objet ou médium, elle n'est presque pas enseignée ou quand elle l'est, c'est de façon occasionnelle. Parfois, bien que figurant dans l'emploi de temps de l'enseignant, elle n'est pas dispensée par ce dernier. Le problème que cet auteur a constaté est : « *l'absence des manuels et d'une méthodologie claire* ».

Messina remarque aussi que cet enseignement n'est pas systématique dans toutes les écoles primaires au Cameroun par ce que les enseignants n'ont pas été formés à ce sujet dans les Écoles Normales d'instituteurs.

II.1.4.4.3.1.2.2. Au niveau du MINESEC

En référence à Kamaha (2020), c'est en 2011 que l'enseignement des Langues et Cultures a été enclenché dans les établissements pilotes du cycle d'observation au Cameroun. La note de service N°63/12 du MINESEC est venue étendre les écoles pilotes dans le cycle d'observation. Cette même note a débouché sur l'expérimentation des Langues et Cultures dans le cycle d'orientation. Le choix de langue enseignée dépend de la disponibilité en ressources humaines et didactiques. Le cycle d'observation s'intéresse aux éléments de la diversité culturelle camerounaise et à la phonétique et grammaire appliquées. Le cycle d'orientation quant à lui, est focalisé sur l'apprentissage des langues et des cultures spécifiques.

Au niveau de l'Enseignement normal, c'est en 2013 que les Programmes d'Etudes officiel des Ecoles normales d'Instituteurs de l'Enseignement général, intègre la Didactique des Langues et Cultures comme discipline.

II.1.4.4.3.1.2.3. Au niveau du MINESUP

La Décision de 2009 portant création de Département des Langues et Cultures camerounaises à l'ENS de Yaoundé, marque le début de la formation des élèves-Professeurs des Langues et Cultures nationales au Cameroun. Ainsi, en 2011, la première promotion des Professeurs de Langues et Cultures camerounaises entrés à l'ENS de Yaoundé avec une licence en Linguistique, en Anthropologie et Lettres bilingues, est affectée dans les lycées d'enseignement général pour l'enseignement des Langues et Cultures camerounaises dans les classes de 6eme et 5eme.

S'agissant des établissements privés, ceux qui désirent dispenser les langues et cultures doivent solliciter une autorisation du Ministre des Enseignements Secondaires.

Les statistiques nationales ont dénombré 77 établissements où les langues et cultures sont officiellement enseignées dans le cycle d'observation et 7 établissements pilotes en ce qui concerne le cycle d'orientation ; d'où un total de 84 établissements

sur toute l'étendue du territoire. Les programmes d'études des langues et cultures camerounaises sont en cours d'élaboration selon l'APC.

Dans le cadre de la promotion du patrimoine culturel, le Cameroun à travers le MINESEC et le MINEDUB célèbre tous les 21 février depuis 2008 la Journée Internationale des Langues Maternelles. Au vue de la relation étroite entre les Langues et la Cultures, le MINEDUB et le MINESEC se joignent au Ministère des Arts et Cultures pour célébrer le deuxième vendredi du mois de mars une double cérémonie intitulée Journée Internationale des Langues Maternelles et Journée Nationale des Arts et Cultures. L'organisation d'un festival des arts scolaires dénommé FESTAC est en cours d'élaboration.

II.1.4.4.4. Comparaison de l'enseignement : Langues-cultures en Afrique

Il est question de relever ici les éléments de similitude et de divergence entre les politiques linguistiques et culturelles camerounaises par rapport à celle du continent africain et ceci au niveau du système éducatif.

II.1.4.4.4.1. Des ressemblances

Le contexte Cameroun / Afrique est dominé par la langue du colonisateur.

« Au lendemain des indépendances, les pays africains ont eu du mal à rompre brutalement le cordon ombilical qui les liait à l'ancienne patrie mère dont le système éducatif est maintenu intact aussi bien dans sa structure que dans son contenu. La langue du colonisateur est restée langue d'enseignement et langue officielle de travail dans l'administration » Diao (2010, p. 27).

Le Français en Mauritanie et au Sénégal, l'Anglais au Cameroun. La liste est loin d'être exhaustive

Dans cet ordre d'idées les analyses sectorielles effectuées par l'UNESCO (1999, p. 47) relèvent que *« les principaux aspects des études, se retrouvent d'une*

manière générale dans d'autres pays en développement, en particulier dans ceux du continent africain ». L'immense majorité des pays africains se trouvent dans cette situation dans laquelle les langues et cultures européennes s'affrontent avec les multitudes linguistiques environnementales qui, en réalité ne peuvent résister malgré les sentiments nationalistes parce qu'elles sont essentiellement orales. Dans ces anciennes colonies, si la politique impérialiste a pu imposer selon les cas, le Français, l'Anglais, l'espagnol ou le portugais comme langues officielles, elle n'a pas pu totalement sauvegarder les cultures, l'identité des peuples à travers ses propres langues).

Ainsi, afin de corriger le processus de détérioration éventuelle de l'éducation en Afrique, la recherche des politiques favorables à l'amélioration de la qualité des enseignements apprentissages dans chaque discipline en particulier est d'actualité depuis les indépendances. C'est dans ce sens que Kalidou (2010, p. 12) met en relief l'observation ci-après : « *l'enseignement des langues et cultures présente de piste, de nouvelles pratiques pédagogiques pour rester en phase avec les enjeux vitaux du patrimoine immatériel* ». L'attention des nationaux reste donc de plus en plus vive pour découvrir ou inventer et mettre sur pied les principes et stratégies les plus appropriées pour un retour à l'inculturation sans se fermer aux valeurs positives du patrimoine de l'humanité.

S'agissant toujours des points de similitude, nous observons que tous les pays africains en général et le Cameroun en particulier, ont en commun leur contexte dominé par l'utilisation des langues étrangères comme langues de scolarisation. Ils sont unanimes sur la mise en œuvre d'une politique culturelle qui consiste à exploiter toutes les disciplines scolaires pour la diffusion, la conservation, l'exploitation ou mieux la capitalisation des éléments du patrimoine culturel africain. Cette politique culturelle commune est connue sous l'appellation de « *didactisation du patrimoine oral africain* » Union Latine (2010, p. 1) ou d'« *intégration du patrimoine culturel africain dans les curricula* » EPA (2011, p. 1).

Cette stratégie de promotion de son patrimoine culturel par l'Afrique subsaharienne en général et par le Cameroun en particulier, est similaire à la politique « de la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'Université, qui a été initiée par l'Union Latine et l'OIF en (2010). En référence au rapport de l'Union Latine (2010, p. 126) « *le Sénégal, la Guinée-Bissau, le Cap-vert et le Mali* » font partie des pays africains dans lesquels le processus de didactisation du patrimoine africain ou d'intégration des éléments patrimoniaux africains dans toutes les disciplines scolaires est en cours d'opérationnalisation.

Ce qui explique des dissemblances observables dans la mise en œuvre de certaines politiques linguistico-culturelles dans le continent africain.

II.1.4.4.2. Des dissemblances

« *Bien que ces Etats aient tous été des colonies (occidentales), chaque Etat africain a conduit ses réformes au lendemain des indépendances en temps voulu ; Ce qui justifie les dissemblances dans la mise en œuvre des politiques linguistico-culturelles* » remarque Kamaha (2020, p.121).

Ainsi, s'agissant réformes culturelles postcoloniales, certains Etats ont entrepris des réformes linguistico-culturelles juste après les indépendances. Nous avons, à titre d'exemple, le cas de la Mauritanie où une langue locale a été intégrée comme langue d'enseignement en 1979 dans l'un des deux sous- systèmes scolaires créés à l'époque : l'Arabe dans le sous-système Arabophone à côté du Français dans le sous –système Francophone. Tandis qu'au Cameroun, ce n'est qu'en 2009, environ cinquante ans après l'indépendance que le Cameroun a enclenché systématiquement son processus d'enseignement des Langues et Cultures nationales.

Par ailleurs, l'Enseignement des Langues-Cultures a le statut de médium ou disciplines selon qu'on se trouve dans un pays africain ou dans un autre. En nous basant davantage sur le cas de la Mauritanie, relevons que l'Arabe, en tant que langue locale, a été intégrée dans le système scolaire comme médium et non comme objet ; ce qui est plutôt le cas au Cameroun.

En fait, au Sénégal, le Wolof et l'Arabe qui sont les langues maternelles sont à partir de 1999, utilisées comme langues d'enseignement au préscolaire. Exception faite de l'enseignement préscolaire qui accorde une place de choix au patrimoine oral Sénégalais, les autres niveaux du système d'enseignement sont en train de procéder à la didactisation du patrimoine oral Sénégalais à travers les programmes et contenus d'enseignement. Contrairement au Sénégal, le Cameroun ne parle pas d'enseignement des langues maternelles en tant que Medium au préscolaire, mais en tant que matière à la Maternelle et au Primaire depuis les curricula de 2018 ; bien que cette politique est dans l'attente de son opérationnalisation.

Considérant les cas sus –étudiés, que retenir de cette première partie de la revue de la littérature ?

II.1.4.4.5. Des cas marquants d'enseignement des Langues-Cultures en Afrique

Certains pays africains se sont démarqués de façon positive dans le processus d'implémentation des politiques linguistiques et culturelles dans leurs Systèmes d'Education formelle ; c'est le cas du Mali et du Niger.

II.1.4.4.5.1. Modèle d'enseignement en langues nationales au Mali

Pour illustrer les enjeux de la scolarisation primaire en langues nationales sans toutefois reléguer la française, la CONFEMEN (2001, p. 39) invoque le cas du Mali, cas d'« *une pédagogie convergente* ». Le Mali mène depuis 1987, une expérience qui combine l'enseignement en langues nationales et l'enseignement du français. Les écoles à pédagogie convergente sont des écoles dans lesquelles la langue maternelle est à la fois matière et médium d'enseignement au cours des trois (3) premières années du primaire. Le français est introduit à partir de la deuxième année sous forme d'expression orale et de bain de langue. Il est ensuite enseigné concomitamment avec la langue maternelle à partir de la 3^e année, l'objectif étant d'évoluer vers un bilinguisme fonctionnel. La méthode est axée sur une pédagogie centrée sur l'apprenant et la communication. Elle a été combinée avec un allègement des programmes et ses horaires. La synthèse des différentes évaluations des écoles à

pédagogie convergente fait ressortir les avantages de la méthode : amélioration de la maîtrise de la langue maternelle et de la langue monde, amélioration des résultats globaux des élèves.

Restent cependant certaines faiblesses chez les élèves en compte rendu oral et écrit comme expression écrite. Trois autres problèmes sont cités comme obstacles au développement de la méthode : le choix de la langue d'enseignement dans les milieux multilingues ne disposant que d'une école, le nombre insuffisant de maîtres dans certaines langues et les insuffisances dans la production de matériels didactiques.

II.1.4.4.5.2. Modèle de scolarisation en langue maternelle au Niger

Certains pays, entre autres le Niger, ont une longue expérience en la scolarisation en langue maternelle. Les évaluations conduites révèlent d'une part que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent en moyenne mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français. D'autre part, la transition de la langue nationale vers le français s'opère normalement. L'un des défis de la généralisation d'une telle politique consiste à obtenir des résultats satisfaisants dans les conditions qui sont nettement moins avantageuses que celles de l'expérimentation, en particulier en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe.

« Une telle politique, pour pertinente qu'elle soit, n'a de sens que si l'on s'assure de la maîtrise de la langue locale par les maîtres et de la disponibilité du matériel didactique requis. Dans le premier cas, une politique bien ciblée de sélection et de répartition du personnel enseignant pourrait permettre d'éviter des coûts prohibitifs de formation » CONFEMEN (2001, p.39).

Avant cette publication de 2001, la CONFEMEN dans une édition antérieure présentait déjà l'enjeu culturel de l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif formel.

D'après la CONFEMEN (1995, p. 7), *« les reformes scolaires entreprises dans de nombreux pays dès les années 60 ou 70 n'ont pas permis d'améliorer sensiblement et durablement la situation de l'éducation de base. (...) De nombreuses études*

montrent que ces réformes n'ont échoué parce qu'elles font rarement l'objet d'une stratégie cohérente, il s'agissait souvent des mesures ponctuelles ad hoc visant à une adaptation partielle et momentanée des systèmes scolaires sans qu'il y ait une transformation positive dans les habitudes des gens et dans leurs modes de vie ».

Il s'agit en fait de reconstruire une « *nouvelle école de base* ». Ce n'est pas une réforme de plus qu'il s'avère urgent d'entreprendre mais une véritable refondation des systèmes éducatifs.

En effet, « *l'éducation de base est confrontée à trois problèmes qualitatifs généraux : la qualité médiocre de l'enseignement dispensé, la centralisation excessive, et l'insuffisance du financement* » CONFEMEN (1995, p. 12). Ce qui attire notre attention relativement au thème est le manque de qualité de l'enseignement qui est surtout perceptible au niveau des relations entre l'école et la communauté, des curricula, de la formation des maîtres, des méthodes d'enseignement et du matériel didactique.

Au regard de la double finalité que vise l'éducation de base à savoir :

- « *Former des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie* (dimension personnelle) ;
- *Former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement global de la société (dimension économique, sociale et culturelle* » CONFEMEN (1995, p. 19), il été opportun de dégager les éléments clés pour la mise en place de la nouvelle école de base. Pour partir de la présente éducation de base à la nouvelle école de base, la problématique de l'insertion des jeunes est au cœur de la réflexion, laquelle réflexion prend en considération au moins quatre éléments que sont : « *Les langues d'enseignement et l'enjeu culturel* ;
- L'insertion dans le milieu ;
- La préparation à la vie active ;
- La participation effective au développement » CONFEMEN (1995, p. 21)

L'éducation de base doit faire en sorte que l'individu acquière et maintienne vivantes sa langue et sa culture et reconnaisse en ces dernières des éléments-clés de son appartenance à une société dynamique, productive et démocratique.

Dans ce contexte, les arguments en faveur de l'utilisation des langues ne sont plus à développer car le vrai débat est celui des « *modalités d'introduction progressive et judicieuse de celles-ci dans le système éducatif formel qui présuppose une politique linguistique cohérente* » (Idem, p. 21). Les langues et cultures participent de l'insertion de l'élève dans son milieu.

Afin de favoriser cette insertion, il convient de « *tenir compte de l'environnement physique, biologique, social, culturel, économique et politique tant au plan local que mondial* » (Ibidem). De cette manière, l'éducation ne donne pas un métier à l'élève mais lui permet grâce aux contenus disciplinaires et aux capacités transversales de transformer utilement son environnement pour son propre développement, celui de sa famille, de la communauté ou mieux de la société. Il s'agit en d'autres termes du développement des compétences lui permettant d' « *apprendre à apprendre* » et « *d'apprendre à entreprendre* » (Ibidem, p. 22),

Dans cette optique, la réforme des curricula s'impose et ceci implique au niveau des contenus d'enseignement que ceux-ci :

- Facilitent « *l'ancrage dans le milieu sans préjudice d'une ouverture à l'universel* »;
- Mettent « *l'accent sur l'approfondissement plutôt que sur l'encyclopédisme* » (Idem, p. 38).

Pour un enseignement de qualité, il faut « *mettre l'accent sur les personnels de l'éducation et sur la redéfinition des contenus de formation. L'éducation reformée doit permettre et une insertion dans la vie active et la poursuite des études secondaires.* » (Idem, p. 23).

II.1.5. Confrontation des écrits explorés et position du chercheur

Une confrontation des écrits explorés sur l'enseignement des Langues et Cultures qui est l'objet de cette étude, nous permettra de prendre position en tant que chercheur.

II.1.5.1. Confrontation des écrits sur l'enseignement des Langues-Cultures

En raison de la multitude et de la diversité des politiques culturelles mises en œuvre en Afrique et en Europe, il est judicieux de procéder à un débat entre les positions en place.

Enseigner les langues et cultures comme medium à l'école primaire est – elle une politique préférable à celle qui consiste à les utiliser comme medium au préscolaire comme c'est le cas au Sénégal depuis les indépendances ? Au terme de ses recherches sur l'enseignement des langues et cultures nationales au Sénégal, Diao (2010) relève le fait que la langue-culture française soit toujours dominante un demi-siècle après l'indépendance. Ceci porte à croire que la politique l'utilisation du Wolof et de l'Arabe au préscolaire et dans les écoles communautaires n'est pas efficace. Bien plus, les parents ne préfèrent que les écoles françaises aux Daara.

Sidi (2012) met en relief la force avec laquelle la Mauritanie défend ses cultures mais il ne prend pas position en faveur d'une politique qu'il jugera meilleure. Cette recherche de Sidi (2012) ne se prononce pas sur les retombées de ces politiques culturelles mises en œuvre au Sénégal, il se contente de constater, de révéler, d'exposer les faits.

Faut-il utiliser les langues locales comme medium au préscolaire, au primaire, dans un sous –système scolaire au dans certaines disciplines scolaires ? Ces auteurs ne prennent pas position. Aucune analyse comparative des politiques culturelles en Afrique n'est effectuée par les auteurs ci-dessus. Aucun des pays ci-dessus n'a opté pour l'enseignement des langues et cultures comme objets.

Au – delà des politiques ci-dessus, celle de la didactisation du patrimoine culturel africain est en cours dans certains pays africains comme le rapportent

L'union Latine (2010). Cette politique est encore en cours d'initiation, d'expérimentation en Afrique.

Contrairement à ce qui est fait en Afrique, la didactisation du patrimoine culturel européen est constatable à travers toutes les disciplines scolaires. Que ce soit comme médium, comme objets ou ressources dans les curricula, les langues-cultures européennes sont vivantes dans ce contexte et partout dans le monde. C'est l'inverse qui est observable en Afrique d'après les écrits explorés.

Mais les politiques culturelles mise en œuvre au Mali et au Niger, sont présentés comme des exemples.

Pour un enseignement des langues et cultures locales comme medium, objets ou ressources curriculaires ? Les recherche sus-explorées portant sur l'Afrique ne répondent pas à cette question.

Ce qui justifie la prise de position du chercheur rendu à ce niveau e l'étude.

II.1.5.2. Prise de position du chercheur-e

Prenant en considération l'état de l'enseignement des langues et cultures africaines, bien que ces dernières ne présentent pas de façon explicite, les politiques les plus porteuses de réussite, nous pensons que l'option pour l'enseignement des langues et cultures comme medium à l'enseignement primaire universel et obligatoire, est la mesure qui serait déterminante. Ceci dans la mesure où, le préscolaire est facultatif et par conséquent c'est l'enseignement primaire qu'il faut privilégier dans le processus d'intégration des éléments du patrimoine national.

Bien plus, à l'image de la Mauritanie, les pays africains devraient évaluer de façon progressive les retombées des politiques culturelles entreprises, l'effet de les ajuster, de les alterner ou de les juxtaposer de manière rationnelle comme c'est le cas des langues et cultures européennes dans leurs systèmes d'enseignements. L'option pour la didactisation du patrimoine africain qui est la politique récente et en cours d'expérimentation en Guinée-Bissau au, Sénégal, au Mail et au Cap-Vert (Union

Latine, 2010) paraît salubre. En attendant, sa généralisation effective, aucune évaluation ne peut être entreprise.

Outre les observations ci-dessus, les recherches ci-dessus ne parlent que de la promotion des langues et cultures locales à l'intérieur du continent, dans la perspective de l'enracinement. Il faut pourtant envisager la vente de l'école africaine à travers ses originalités qui ne peuvent se puiser que dans le patrimoine culturel. Les cultures locales ne doivent pas se replier sur elles-mêmes elles doivent s'exporter. Cette vision n'est pas perceptible dans les recherches sus-explorées.

Contrairement aux politiques culturelles africaines, celles européennes s'enracinent et s'universalisent. En d'autres termes, les cultures européennes sont non seulement vivantes à l'intérieur mais aussi à l'extérieur ; c'est-à-dire à l'échelle planétaire ; elles s'enseignent, se diffusent et se vendent un peu partout dans le monde. Ce qui n'est pas le cas pour les cultures locales africaines. Raison pour laquelle, l'école africaine doit envisager ses langues et cultures non seulement comme medium, objets, et ressources curriculaires mais aussi comme des modèles dynamiques d'exportation et d'universalité.

Ces travaux sus-explorés ont permis de constater que les langues cultures sont enseignées non seulement comme medium mais aussi comme objets et ressources curriculaires. Cependant, ces travaux ne nous renseignent que sur le statut des langues et cultures nationales dans les systèmes scolaires individuellement pris. La dimension didactique n'est pas présentée de façon systématique. Ce qui justifie l'impératif de nous attarder sur les travaux traitant de la didactique, de la démarche, des méthodes, techniques et procédés ou mieux de la transposition didactique des langues et Cultures nationales en tant que objets ou disciplines.

Ce travail traitant spécialement de l'enseignement des langues-cultures comme objets et ressources, il est opportun d'y accorder une attention particulière dans ce deuxième grand moment de cette revue de littérature.

La dimension didactique n'est pas présentée de façon systématique. Ce qui justifie l'impératif de nous y attarder sur les travaux traitant de la didactique, de la démarche, des méthodes, techniques et procédés ou mieux de la transposition

didactique des langues et Cultures nationales en tant que objets ou disciplines. En tant que discipline, faut-il la confier à n'importe qui, faut-il enseigner cette discipline de façon arbitraire ?

II.1.6. Didactique et didactisation des langues- cultures

C'est ici un cadre idéal pour parler de la didactique en général, de la didactique des langues et cultures en particulier, et de la didactisation du patrimoine culturel africain ou didactique interdisciplinaire.

II.1.6.1. De la Didactique

A propos de la Didactique et plus précisément de la Didactique dans la formation des enseignants, Belinga Bessala (2013, p.73), remarque que, « *pour enseigner, il ne suffit pas seulement de connaître la matière à enseigner, il faut ajouter au savoir scientifique un savoir technologique qui réfère au savoir-faire* ». Autrement dit, il ne suffit pas d'être détenteurs de diplômes scolaires ou académiques pour faire preuve de compétences professionnelles. Il faut absolument ajouter aux savoirs épistémologiques ou savoirs savants, la maîtrise des savoirs méthodologiques qui est un passage obligé pour un professionnalisme efficace.

L'auteur s'adresse non seulement à tout personnel désirant enseigner, mais aussi et surtout à la majorité d'enseignants d'université qui n'ont pas été formés à l'enseignement

S'appuyant donc sur les cas d'enseignants d'universités, Belinga Bessala (2010, p.9) pose le problème ces termes : « *nos universités accordent plus de temps à l'enseignement qu'à l'apprentissage* » ; ceci s'explique par cette vérité selon laquelle, « *ceux qui enseignent dans des établissements de niveau post-secondaire, n'ont pas été préparés à l'enseignement ; les étudiants se plaignent des cours mal préparés et présentés, l'enseignement, est médiocre, routinier et ennuyeux* ».

Pour contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants universitaires, Belinga Bessala (2013, p. 10), revisite au préalable les

concepts «*pédagogie universitaire assimilé à celui de didactique universitaire* ». L'auteur propose ensuite des « *méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages universitaires* ». Cet apport de l'auteur se justifie dans la mesure où « *il ne suffit pas de connaître et de maîtriser son domaine de spécialisation pour l'enseigner ; encore faut-il connaître les sciences de l'éducation qui permettent de mieux accomplir la didactique universitaire* » Belinga Bessala (2010, p. 163).

Les enseignants du supérieur doivent intégrer cette mission première de ce niveau du système qui est celui de « *produire et diffuser les savoirs* » Belinga Bessala (2010, p. 163). Il n'est plus question de « *reconduire* » cet « *indice important de pathologie professionnelle* » (2010, p. 9) que représente le « *magister dixit, disciples audit* ». Il est désormais déterminant de développer chez les étudiants « *l'esprit réflexif, critique et constructif* » à travers des travaux de recherche, des travaux dirigés en laboratoires.... Bref l'application stricte du LMD que l'auteur illustre participe des méthodes thérapeutiques appropriées. Les « *réformes des curricula de formation à l'Université* » Belinga Bessala (2010, p. 164) est aussi une variable forte.

Afin de démontrer la pertinence de sa position, Belinga Bessala procède à un parcours « *historique, l'épistémologique et matériel* » de ce champ scientifique qu'est la didactique, en la distinguant surtout de la pédagogie les autres sciences de l'éducation. Ce faisant, l'auteur part de l'origine (approche historique) de la didactique à son authenticité contemporaine au moyen des paradigmes didactiques variés (éléments matériels ou approches didactiques dans leur diversité), à la place de didactique dans les sciences de l'éducation en général, en passant par l'évolution de la didactique (épistémologie de la discipline) dans le temps et l'espace.

Le processus de transposition didactique est abordé dans les moindres atomes. Toute chose concourant à illustrer la mobilisation de tous les paramètres de l'action didactique pour une séquence didactique réussie dans n'importe quelle discipline scolaire. « *La conceptualisation de la didactique* » (2013, p. 21) sur laquelle l'auteur s'arrête particulièrement, permet de montrer que la didactique est un système. Un tout systémique qui met en interaction toutes les sciences de l'éducation. D'où la théorie

de l'approche systémique de l'enseignement qui sera présentée dans le cadre de l'ancrage théorique du sujet.

Que retenir de ces publications sur la didactique ?

II.1.6.2. Quelques observations sur la Didactique telle que présentée

Du parcours des productions de Belinga Bessala sur la Didactique, l'on peut retenir que l'auteur aborde la didactique dans ses dimensions épistémologiques et méthodologiques. Approches qui permettent à l'auteur de situer, de démarquer la Didactique dans le vaste champ des sciences de l'éducation et de démontrer « que la didactique est une Science de l'Education ayant un objet d'étude spécifique », un vocabulaire technique et une méthodologie (Belinga Bessala, 2013, p. 175) qui ne doit pas être confondue à la « *pédagogie* » qui a son « *objet d'étude spécifique* » (Belinga Bessala, 2013, p. 17).

Bien plus, Belinga Bessala s'est appesantie sur le cas particulier de la didactique adaptée à l'Université et propose des éléments d'épistémologies, de méthodologie et d'axiologies susceptibles de contribuer à l'amélioration des curricula et des pratiques didactiques à l'Université.

Résumant les écrits de l'auteur, nous le reprenons en ces termes : « *L'enseignement pose des problèmes spécifiques qui ont besoin des réponses précises à partir des sciences de l'éducation* » (2013, p.7). D'où l'impératif éthique et pratique de la professionnalisation des enseignements. Ceci dans la mesure où, « *tout enseignant a besoin de savoir comment sélectionner et organiser les contenus de formation de ses apprenants* » (Belinga Bessala, 2013, p. 7). Ce qui justifie la théorie de la transposition didactique.

Que dire de ces travaux scientifiques de Belinga Bessala sur la didactique ?

II.1.6.3. Quelques critiques sur ces écrits portant sur la Didactique

Belinga Bessala aborde la place de la didactique dans la formation des enseignants en général. L'enseignement n'est pas une improvisation mais une

préparation lointaine et immédiate. L'ouvrage de l'auteur renseigne à suffisance sur la didactique dans la formation des enseignants en général. Cependant, l'enseignant de la maternelle, du primaire, du secondaire, des écoles normales et de l'Université peuvent-ils chacun en ce qui le concerne, trouver satisfaction en exploitant cette publication sur la didactique ?

L'enseignant de mathématique, de français, de langues et cultures peut-il facilement exploiter les données de l'auteur dans sa discipline? Quand on parle de didactique, on voit l'enseignement d'une discipline spécifique.

Nous pouvons par conséquent relever que l'auteur parle de didactique générale et non d'une didactique propre à une discipline. L'auteur aurait pu enrichir l'ouvrage en indiquant des spécificités liées aux différentes disciplines scolaires.

La publication de 2010, l'auteur dit comment enseigner et évaluer à l'Université, indique des orientations susceptibles d'aider les étudiants à apprendre. Contrairement à la publication de 2013, celle de 2010 traitait spécifiquement d'un niveau d'enseignement, ce qui est édifiant pour les enseignants et étudiants du supérieur.

La recension des écrits étant ainsi à son terme, l'élaboration de l'orientation que nous donnons à cette doit être perçue avec clarté.

II.1.7. Orientation personnelle autour de la problématique

Les auteurs ci-dessus dont les écrits ont été parcourus, ont les uns après les autres, promu pour les langues locales en tant que ressource angulaire pour l'efficacité, la pertinence et l'efficience de l'éducation surtout pendant les premières années de scolarisation. Les langues et cultures locales étant des réalités de l'univers de toute communauté de base dans une Nation, on ne peut ouvrir l'école au milieu, on ne peut refonder de façon durable un système d'éducation qu'en introduisant et en exploitant au maximum ces ressources inépuisables que constituent les langues et cultures des peuples.

Si de manière globale, toutes les recherches et tous les travaux recensés soutiennent la refondation des systèmes éducatifs jusqu'ici gangrenés par des politiques égoïstes et des pédagogies déstabilisatrices des apprenants dans leur milieu d'éducation de base, force est de constater et relever :

- Qu'aucun des auteurs ou organisations explorés n'a abordé dans le sens de l'expérimentation concrète didactique des dispositifs technologiques traditionnels sur leur niveau de pouvoir réel influençant l'enracinement des sujets expérimentaux dans une culture locale , ou nationale donnée ou autrement dit sur le rythme d'évolution de la performance d'une adaptation critériée de ces sujets soumis au non à ces dispositifs technologiques traditionnels et s'entraînant à maîtriser avec compétence une ou des valeurs culturelles du milieu local.
- Et c'est là que nous laissons transparaître la spécificité voire la primauté de notre étude et bien sûr son originalité et celle de ses implications plurielles sur le plan de la Didactique des langues et cultures nationales dans le territoire, dans chaque région, dans chaque classe et pour chaque acteur ou partie prenante de l'enseignement de la culture nationale.

Cette exploration des écrits parvenue à son terme, il est opportun de présenter les théories identifiées susceptibles d'ancrer le sujet dans des modèles scientifiques d'explications des phénomènes éducatifs en général et didactique ou d'enseignement en particulier.

II.2. THEORIES ET ANCRAGE THEORIQUE DE L'ETUDE

Une théorie est telle que définie par le Dictionnaire Universel (2002, p. 1195) :

« Un système conceptuel organisé sur lequel est fondée l'explication d'un ordre de phénomènes »

De manière synthétique, une théorie peut être considérée comme étant un corps de connaissances élaboré à partir de l'observation des faits dans lequel se fonde

l'explication d'un ordre de phénomènes donnés. C'est un résumé des connaissances dans un domaine de recherche.

II.2.1. Théorie de l'approche systémique de l'enseignement

Cette théorie est présentée suivant l'articulation quaternaire suivante : « origine, postulat, méthode et rapport au phénomène d'étude » Belinga Bessala (2014 , s.p).

II.2.1.1. Origine de la théorie de l'approche systémique de l'enseignement

D'après Belinga Bessala (2010, p. 115), la présente théorie émane de la théorie générale des systèmes conçue par Bertalanffy et reprise dans le champ de la Didactique. Elle est une « *méthode qui permet de prendre en considération les différents paramètres impliqués dans tout processus didactique* » ; elle « *permet de concevoir et de comprendre l'acte didactique comme un système* » (Belinga Bessala, 2010, p. 115). La théorie de l'approche systémique est non seulement vivante dans l'enceinte de l'école, mais aussi dans la classe de classe entendue comme microsystème.

II.2.1.2. Postulat de la théorie - approche systémique de l'enseignement

En tant que système, la situation pédagogique a des composantes ou ses éléments constitutifs en interrelations. Dans une situation d'apprentissage comme dans tout système renvoyant à un fonctionnement social formel ou informel, on retrouve un certain nombre de composants permanents : le produit ou sortie (output), l'entrée (input), les ressources, les contraintes, les stratégies, la rétroaction et l'évaluation ». (L'UNESCO, 1981, p. 10)

Ce sont ces composantes en interrelations qui correspondent à ce que Fonkoua (2010, s.p.) appelle « *les neuf(9) paramètres de la situation didactique* » qui se déclinent comme suit :

le modèle du cours ; les objectifs didactiques ou les comportements recherchés ; la situation de départ ou les conditions d'un bon engagement dans le

processus apprentissage ; le contenu ou l'objet du cours ; les formes de travail didactique ou la configuration des interrelations et des interactions ; les médias ou supports de transmission ; la psychologie de l'apprentissage ou condition d'investissement des acteurs en présence ; les groupes d'élèves et d'enseignements ou la dynamique institutionnelle de la classe ; l'évaluation des apprentissages ou le moment de certification des progrès de l'élève.

Tous ces «paramètres de la situation didactique» (Fonfoua, 2010) ou toutes ces «composantes du système pédagogique» (UNESCO, 2010), doivent être mobilisées, par l'enseignant dans une perspective systémique, afin de conduire et d'améliorer sans cesse les apprentissages et les enseignements.

Que retenir de la méthode de l'approche systémique de l'enseignement ?

II.2.1.3. Méthode de la théorie de l'approche systémique de l'Enseignement

De la préparation du cours à sa conduite, l'enseignant manipule de façon théorique et pratique, les différentes composantes de l'acte didactique. Cette méthode de l'approche systémique de l'enseignement, est le processus de déroulement au niveau de la salle de classe, des paramètres didactiques ou composantes du système sus présentés, à l'effet de garantir l'acquisition, l'intégration des connaissances et compétences construites et développées.

En quoi consiste ce processus de mise en interactions efficace des éléments systémiques que constitue l'acte didactique ?

II.2.1.4. Démonstration de la « situation pédagogique comme système »

La démonstration ci-dessous de la situation pédagogique en tant système, est celle de l'UNESCO (1981, p.10).

Suivant l'approche systémique de l'enseignement, le produit c'est ce qui est exigé à l'issue d'un cours ; l'entrée c'est l'âge chronologique ou niveau biologique des élèves ainsi que leurs connaissances antérieures (niveau scolaire) ou produit

direct des leçons précédentes ; de même, le produit de ce cours sera l'entrée du prochain cours. Les ressources sont les activités des acteurs en place, l'enseignant, sa voix, les supports ou médias utilisés, les attitudes de l'enseignant, la préparation. Les contraintes renvoient au rapport maître/élèves (50/enseignant), la durée du cours fixé indépendamment du rythme d'apprentissage des élèves, la disposition matérielle de la salle de classe, l'obligation d'utiliser une méthode d'enseignement fixée par la hiérarchie ou un supérieur hiérarchique. La stratégie est la méthode fondée essentiellement sur le principe de répétition, de mémorisation, d'observation, d'expérimentation, etc. La stratégie se caractérise par des activités collectives, individuelles, en réponse à une incitation de l'enseignant et ce, pendant toute la durée du cours. La rétroaction ou évaluation est déterminée par la qualité des réponses des sujets apprenants qui servent alors rétroaction ou feed back permettant de déterminer la suite de l'exercice. Suivant le cas, la rétroaction peut entraîner la modification de la stratégie. La rétroaction fournit aussi des moyens de contrôle.

La démonstration ci-dessus de la situation pédagogique en tant système, est celle de l'UNESCO (1981, p.10). A la suite de cette démonstration de l'UNESCO, poursuivons dans la même lancée à l'aide de Fonkoua(2010).

II.2.1.5. Des composantes de la Situation Didactique comme système

Le déroulement d'un cours, du début jusqu'à sa fin, obéit à un canevas, ce qui renvoie ici au modèle. L'enseignant prépare et mène le cours suivant un canevas ou modèle du cours. Bien évidemment, la notion à enseigner ou « *objet du cours* » c'est le thème ou titre. L'enseignant amène son groupe classe à formuler le titre, les conduits vers la notion nouvelle pendant les événements initiaux. A partir donc de la révision des pré-acquis, l'enseignant vient à mettre en place la « *situation de départ ou déclencheur* », suscite par cette occasion la problématisation qui débouche sur la perception et formulation des « objectifs ou comportements attendus du groupe classe » après construction des connaissances autour de la notion ou objet du cours.

Situés dans le contexte de la théorie systémique, il s'agit ici de la démonstration du processus de mobilisation interactif des neuf(9) paramètres de toute

situation didactique énumérés par Fonkoua(2010). La situation de départ se veut motivante ; l'enseignant y veille, car ce n'est qu'en suscitant l'intérêt chez les apprenants, en les stimulant via des « *médias ou supports de transmission* » savamment montés, que ces derniers adhèrent, s'investissent, participent activement aux évènements de déroulement des activités (Fonkeng, 2007). C'est par l'émission des hypothèses, leur vérification à travers la manipulation des medias, leur exploitation, que l'enseignant amène le groupe classe à construire, à élaborer « le contenu du cours ». C'est l'exploitation des dispositifs ou supports durant les différentes étapes du cours, c'est l'exercice des activités d'enseignement-apprentissage qui détermine, qui secrète et entretient « *des interrelations et interactions* ».

Durant le déploiement de l'action didactique, ces interrelations et interactions provoquées par l'enseignant soulèvent en les apprenants, d'autres réactions, d'autres perceptions, d'autres réflexions sur la notion. Les conduites ou réactions peuvent être de nature à déstabiliser, à faire diversion, à étendre l'objet du cours ou à s'en éloigner. Il revient à l'enseignant de capitaliser et de « *gérer les processus mentaux, les conduites et échanges* » de sorte à ne pas compromettre « *l'atteinte des objectifs préalablement fixés* ». C'est cela la « *psychopédagogie dynamique* » (Onambele, 2009, s.p.) ou l'intervention-application de la psychologie de l'apprentissage en situation pédagogique.

Cette psychopédagogie dynamique laisse apparaître les différentes relations qui s'entretiennent pendant le cours. Ces relations sont rapportées par Fonkoua (2010, s.p.) sous forme de trois types de relation à savoir « *la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation didactique* ». « *L'enseignant et le groupe classe* », forment ainsi une « *organisation sociale* », un microcosme social, « *réunis de façon institutionnelle* » pour l'atteinte des objectifs. L'enseignant organise tout de sorte à permettre aux apprenants de jouer un rôle d'acteur dans le strict respect d'une discipline de contrat (climat favorable pour la tenue des activités). Cette « *dynamique institutionnelle* » se termine toujours par le trio « *évaluation, remédiation, intégration* ». Toutes ces actions et interactions systémiques, concourent ainsi à l'acquisition des

connaissances et au développement des compétences et attitudes multidimensionnelles par chaque sujet apprenant (Fonkeng, 2007).

II.2.1.6. Ancrage de l'étude dans la théorie de l'approche systémique

Ce sujet de thèse a pour objet la problématique de l'enseignement des Cultures nationales en tant que discipline scolaire qui est pour le cas d'espèce, une discipline du primaire.

Avec Develay (2006,p.32), « *une discipline scolaire (est) définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elles réclament aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence.*

Comme pour toute discipline scolaire, l'enseignement des Cultures nationales exige que toutes les composantes de tout système pédagogique, que tous les 9 paramètres de la situation didactique soient, mis à profit. En l'absence d'une seule composante, c'est le déséquilibre du système didactique dont la conséquence est la non assimilation des notions et ipso-facto, l'échec scolaire. Ainsi, pour que l'enseignement des Cultures nationales soit effectif et efficace, il faut que des ressources, des objets, des tâches, des savoirs qui lui sont spécifiques soient mobilisés et exploités.

C'est ce pour quoi milite la présente recherche qui est un travail de sélection des contenus et conception et d'expérimentation des outils didactiques exploitables, pour la réussite de la transposition didactique en Cultures nationales à l'école primaire.

Si la réussite de la transposition didactique est l'objectif de toute séquence didactique dans quelque discipline que ce soit, alors, cette dernière est au cœur de toute activité didactique comme le martèle Blanchet et Chardenet (2015).

Ceci nous amène à convoquer la théorie de la transposition didactique.

II.2.2. Théorie de la transposition didactique

D'après Belinga Bessala (2014) dans un séminaire doctoral, chaque théorie répertoriée doit être présentée suivant quatre articulations : l'origine, le postulat, la méthode et l'adaptation au sujet de recherche.

II.2.2.1. Origine et évolution de la théorie de la transposition didactique

La transposition didactique peut ainsi être définie et déclinée, dans tout domaine d'enseignement –apprentissage comme une opération complexe de « *sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes, et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblées* » (Blanchet , 2011, p.198).

Les travaux de Blanchet (2011, p.196), nous rappellent que « *le concept de transposition didactique a été développé en mathématique par Chevallard dans les années 1980* ». Depuis lors, ce « *concept a connu un succès et une diffusion de 1^{er} ordre dans la plupart des disciplines scolaires et champ de formation non scolaires, professionnels, etc., au point qu'on peut y voir l'élément fondamental des phénomènes didactiques, partagé par tous les domaines* » (ibidem).

Avec le temps, le concept de transposition didactique a évolué et a été étendu à des domaines où les savoirs savants (connaissances scientifiques y compris fondamentales) ne sont pas les seules références à partir desquels les objectifs et les contenus d'enseignement-apprentissage sont élaborés.

Que stipule le postulat de cette théorie phare du domaine de l'enseignement ?

II.2.2.2. Postulat de la théorie de la transposition didactique

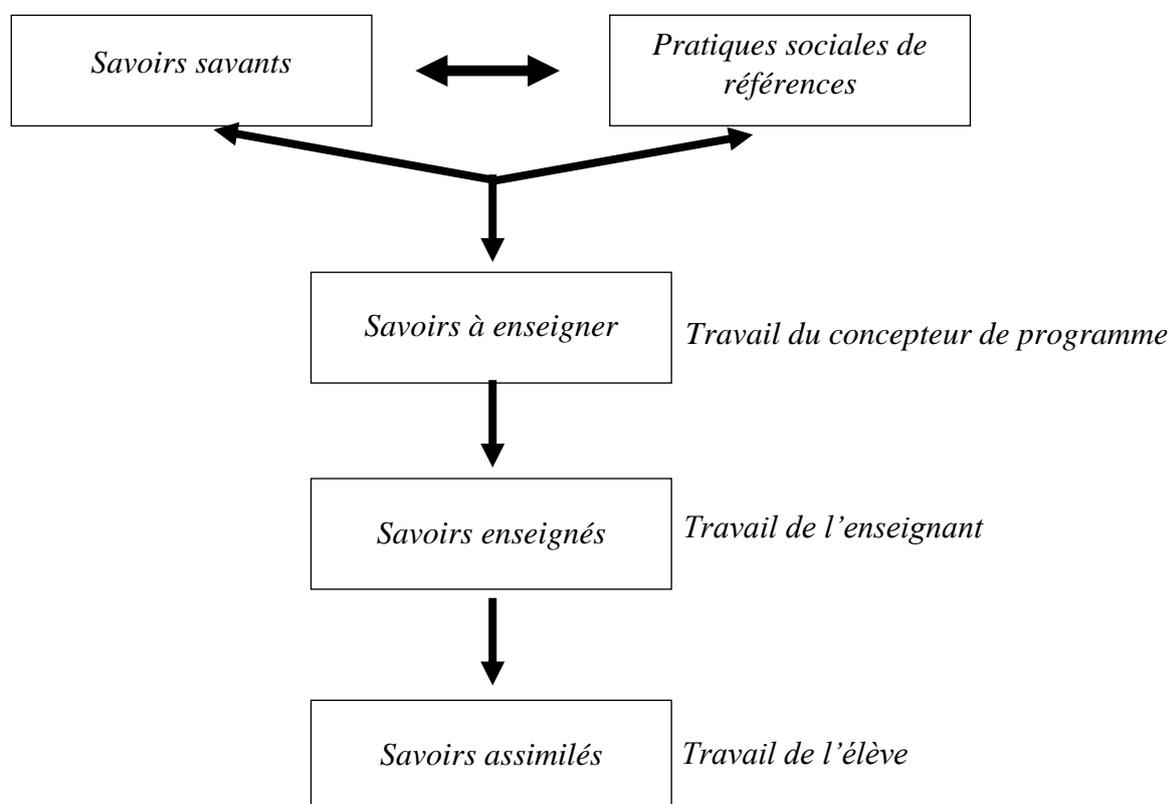
Prenant en considération son sens originel et son évolution dans le temps et l'espace, la teneur de la théorie de la transposition didactique est actualisée par Develay (2006, p.25) actualise et rapporte, la teneur de la théorie de la transposition didactique comme suit :

La transposition didactique correspond à un double travail à partir de pratiques sociales de référence et de savoirs savants : un travail de didactisation, tel que le décrivent M. Verret et Y. Chevallard ; un travail axiologique afin que les savoirs à enseigner correspondent aux valeurs souhaitées par les décideurs.

La transposition didactique est une activité d'axiologisation et de didactisation. Develay (2006, p.29).

Schématisons Develay (idem), ce postulat de la théorie de la transposition didactique.

Figure 1: Les différents degrés de la transposition didactique



II.2.2.3. Méthode de la théorie de la transposition didactique

En référence à Blanchet (2011, p.199), l'opération de la transposition didactique procède par deux étapes :

« Une transposition externe depuis les savoirs et pratiques vers les programmes, instruction, curriculum d'enseignement ». Cette transposition est dite externe parce qu'« elle part de l'extérieur du champ éducatif et didactique ».

Une transposition interne : pour diverses raisons (adaptation au contexte, formation des enseignants, contraintes multiples, flous ou contradictions dans les programmes...), les enseignants et formateurs s'approprient à leur façon, adaptent, trient, mélangent à d'autres sources, recomposent les résultats de la transposition externe. La transposition interne l'est, parce qu'elle est réalisée à l'intérêt du champ didactique et pédagogique. Elle produit de fait, des programmes et curriculum effectivement fonctionnels sur le terrain. La transformation des programmes en supports pédagogiques concrets est de type transposition interne. (Ibidem)

Bien plus, la démarche méthodologique de la théorie de la transposition didactique se dévoile à travers les acceptions d'auteurs ci-dessous :

Le sociologue, Verret (1975), définit la transposition didactique comme « le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement ». Ceci renvoie à la transposition interne telle que présentée par Blanchet (op.cit.).

II.2.2.4. Ancrage du sujet dans la théorie de la transposition didactique

L'un des volets les plus déterminants dans ce travail de recherche, est la transformation des programmes de Didactique des cultures nationales des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), en supports pédagogiques concrets. C'est « la transposition de type interne » telle que démontrée par Blanchet(2011). Ceci renvoie également à ce qu'Auger et al, (2007) appellent la « manuelisation » ou « transposition didactique dans les manuels ».

Comme toute discipline scolaire du primaire ou de quelque niveau 'enseignement que ce soit, la Culture nationale a sa « matrice disciplinaire » (Develay, 2006, p.43) telle annexée à la fin de ce travail. La « matrice disciplinaire » c'est « le principe d'intelligibilité » d'une discipline donnée, ce que certains nomment son « cadre de référence » ou son programme officiel.

D'une part, situé dans le contexte de la transposition interne ou de la manuelisation, un manuel pédagogique concret produit à partir du cadre de référence de la Culture nationale à enseigner dans les écoles primaires du Cameroun a été conçu, les contenus ont été évalués sur le plan qualitatif et quantitatif et publié, pour l'effectivité de l'enseignement de cette discipline à l'école primaire camerounaise.

D'autre part, dans le manuel de cours ou support pédagogique concret produit, on y retrouve des contenus scientifiques sélectionnés et constitués de savoirs savants, savoirs sociaux, savoirs experts sélectionnés, des stratégies de gestion des enseignements, des apprentissages, des évaluations ou mieux, « *des tâches disciplinaires, au service de l'acquisition des connaissances procédurales, conditionnelles et notionnelles par les élèves* » (Develay, 2006, p. 56). La présentation du manuel qui est une illustration de la transposition didactique, fait d'ailleurs l'objet du dernier chapitre de cette thèse.

Enfin, rappelons que, c'est la transposition didactique à travers le manuel pédagogique que nous avons conçu, qui a fait l'objet d'une analyse de ses contenus, renferment l'ensemble de toutes les ressources dont ont besoin les enseignants et les élèves du primaire pour un déroulement efficace de toute séquence pédagogique.

Les deux théories sus-convoquées, porte sur l'enseignement formel en général en tant que système et sur la didactique en tant que transposition des savoirs savants en savoirs apprenables ; ce qui est valable dans toutes les disciplines scolaires. Ceci justifie le caractère pertinent d'une théorie qui s'attarderait alors sur les spécificités de l'enseignement de la Culture nationale. Dans cet ordre d'idées, les théories du socioconstructivisme et de l'interculturalité sont convoquées.

II.2.3. Théorie du socioconstructivisme

Comme pour les précédentes théories, celle du socioconstructivisme de Vygotsky est présentée et exploitée suivant quatre axes.

II.2.3.1. Origine et évolution de la théorie du « socioconstructivisme »

En référence à Tsala Tsala (2010) repris par Kamaha (2017, p.176), le socioconstructivisme est une théorie psychologique qui fait partie du grand ensemble appelé « *théories de l'apprentissage social* » qui sont au nombre de 3 : *l'apprentissage coactif ou socioconstructiviste de Vygotsky, l'apprentissage vicariant de Bandura et l'habitus de Bourdieu.*

En tant que théorie de l'apprentissage social, la théorie de Vygotsy (1985), s'appesantit spécifiquement sur : « *l'importance des « agents culturels », le rôle des « interactions dans et pour l'environnement social et humain » et « la zone proximale de développement ».*

Alors qu'avec Piaget « *les interactions avec l'environnement* » sont essentiellement physiques et symboliques, chez Vygotsky, elles deviennent « *relationnelles* ».

Que retenir du postulat de la théorie du socioconstructivisme ?

II.2.3.2. Postulat de la théorie du « socioconstructivisme »

Vygotsky (1982-1984, vol. IV, p. 281), écrivait en 1932 : « *c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. (...) Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré* ».

Reprenant Vygotsky (1985), Kamaha (op.cit) rapporte le postulat de la théorie en ces termes : « *pour chaque sujet, la possibilité d'agir sur l'autre et réciproquement est l'origine de la transformation de son activité* », « *la construction d'un savoir bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social (contexte). Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Ce que l'enfant fait avec l'aide de*

l'adulte, il pourra le refaire tout seul ; ce qui participe au développement de ses facultés ».

L'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement isolément : il a nécessairement ses prolongements dans autrui. Complémentaire au monde physique, le monde social est nécessaire, car il est à l'origine des concepts clés, idées, faits, compétences et attitudes que l'enfant acquiert.

Que dire de la méthode de la théorie du socioconstructivisme ?

II.2.3.3. Méthode de la théorie du socioconstructivisme

Prenant en considération son origine et son postulat, la méthode de la théorie du socioconstructivisme peut être résumée comme suit : au moyen de la coconstruction, de l'interaction entre les agents culturels, l'apprentissage va du social vers l'individu (Vygotsky) et non du social vers le biologique (Piaget).

Le développement cognitif n'est possible qu'avec et par l'interaction ; c'est la nature qui apporte à l'apprenant les instruments qui forment sa vision du monde ; les outils culturels et scientifiques (langue, technologies ...) jouent un rôle de médiation fondamental : ils développent et en même temps façonnent la pensée de l'apprenant ; l'école est le lieu privilégié de la construction du savoir et la pédagogie active est au cœur de l'apprentissage.

Dans ce sens, Kamaha (2017, p.191) observe que, la théorie socioconstructiviste ou théorie de l'apprentissage co-actif, est une théorie psychologique qui montre l'influence réciproque des uns sur les autres à travers des actions constructives. C'est dans ce sens que Bruner martèle que, « *apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». Dans la théorie de Vygotsky, pour qu'il ait acquisition maximale des apprentissages, pour que les uns et les autres donnent le meilleur d'eux-mêmes en situation d'apprentissage, il faut qu'il ait de l'aide, de l'assistance de la part des agents sociaux ou culturels ; il faut qu'il y ait co-construction ou actions réciproques.

Que retenir de l'apport du socioconstructivisme dans l'explication du phénomène de la présente étude ?

II.2.3.4. Ancrage du sujet dans la théorie du socioconstructiviste

Du postulat et de la méthode du socioconstructivisme, il est admis que c'est en agissant les uns sur les autres, c'est grâce aux échanges, aux conflits sociocognitifs entre des agents sociaux ou culturels, qu'il y a apprentissage. Il s'agit ici la nature socio-culturelle des apprentissages qui se vivent non seulement dans la salle de classe et à l'école, mais aussi dans tout environnement social.

Pour que l'école, la salle de classe fonctionne dans le sens attendu, tous les principaux et acteurs secondaires, doivent nécessairement interagir, en dépassant les conflits, en respectant les types d'acceptations ou principes sociaux qui s'imposent à eux, en minimisant leurs faiblesses et en maximisant leurs forces qui doivent être mises en synergie pour la réalisation ou l'aboutissement heureux des objectifs éducatifs qui sont des projets de société qu'ils ont en partage et ont la charge de construire ensemble.

Ce modèle social de l'apprentissage favorise une pédagogie active au cœur de laquelle l'apprentissage émane des interactions de 3 dimensions : cognitive : situation problème/ tâches, résolution, construction affective : motivation qui conditionne le comportement des apprenants en situation d'apprentissage (les sentiments/ émotions, les attitudes/ représentations, les croyances, etc.) sociale : interactions, collaboration, co-construction, échanges professeur-apprenants et apprenants-apprenants.

La Culture qui fait l'objet de ce travail, est fondamentale dans le sens où elle est le matériau sémiotique qui médiatise le processus cognitif. En d'autres termes, que ce soit pour l'enseignement de la Culture nationale ou n'importe qu'elle matière scolaire à enseigner à l'école, les éléments patrimoniaux des cultures des apprenants, sont les matériaux fondamentaux à exploiter pour la co-construction des savoirs. Ce sont les apprenants en présence dans la salle de classe, qui, via la médiation des outils

culturels diverses, co-construisent la connaissance, développent des attitudes et des compétences ciblées par toute discipline scolaire (Djeumegni Tchamabe, 2010).

L'apprentissage à travers les interactions sociales est fondamental dans la mesure où, grâce à ces interactions, l'apprenant acquiert des outils linguistiques, techniques et technologiques qui lui permettent de développer ses propres fonctions mentales. Ces outils comprennent, pour n'en mentionner que quelques-uns, la langue écrite et parlée, les rituels, les modèles de comportement dans les œuvres d'art, les systèmes de concepts scientifiques, les techniques qui aident la mémoire ou la pensée, les outils qui renforcent la mobilité ou la perception humaine, etc.

On voit dès lors l'utilité d'un lieu comme l'école où se concentrent les efforts de telles acquisitions. « *Tous les outils culturels sont des extensions de l'homme* », c'est-à-dire « *des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines* » ; « *l'éducation ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement mais elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement* » Vygotsky (1982-1984, vol. IV, p.107). L'école au travers de toutes les matières enseignées, n'est pas seulement un lieu d'acquisition de connaissances, mais aussi et surtout un lieu d'interactions privilégiées où l'apprenant acquiert les savoirs, savoirs faire et savoirs –être propre à son environnement socio-culturel dans son dynamisme.

L'apprentissage co-actif, les interactions relationnelles au service des apprentissages, les échanges et influencent culturels porteurs d'enrichissement et de développement de l'homme, sont au cœur de l'Education interculturelle, et socioconstructiviste. Malgré leur pertinence relative, les théories ci-dessus ne renseignent pas sur l'ancrage théorique de la deuxième hypothèse de recherche de cette étude qui traite de l'animation ou images, dessins ou didacticiels animés dans l'enseignement.

Ceci justifie l'opportunité de la théorie de l'innovation pédagogique dans toute discipline scolaire et partant dans le champ scientifique des Langues et Cultures.

II.2.4. La théorie de l'innovation pédagogique

Fondement, postulat, méthode et transposition de la théorie de l'interculturalité au travail.

II.2.4.1. Origine et évolution de la théorie de l'innovation pédagogique

En référence à Godin (2012, p. 398), le terme d'innovation provient du latin *innovare*, il est formé du préfixe *in* qui signifie « dans » ou représente l'idée de mouvement vers l'intérieur et de *novare* qui veut dire « nouveau » ou « changer ». On peut ainsi le traduire par : apporter du nouveau à quelque chose, le changer, le rendre nouveau, le renouveler. Le terme se retrouve ensuite au Moyen Âge, où sa définition évolue légèrement pour signifier « apporter une nouveauté à un objet déjà établi », qui axe son acception autour de l'idée de renouvellement. Au XVI^e siècle, sa définition englobe l'idée de surprise, ainsi que de création. Ce sens se rapproche de l'idée d'inventivité que le mot recoupe encore aujourd'hui. Son usage se déploie très largement durant le XIX^e siècle, puis le XX^e siècle, selon Godin (2012, p.399), il est alors appliqué à de très nombreux champs parmi lesquels figure la pédagogie. Le terme « innovation » désigne le fait d'introduire quelque chose de nouveau dans un domaine particulier.

Cependant, remarque Goigoux (2017, p. 136), les premières innovations pédagogiques se manifestent plus tôt ; dès le *XVII^e siècle de nouvelles approches dans la façon d'enseigner, en rupture avec le fonctionnement de l'ancien régime, apparaissent*. Ces premiers mouvements qui ne sont pas encore associés à l'idée d'innovation, témoignent pourtant de l'existence de changements dans les manières d'enseigner. Ils nous montrent également que « *le processus d'innovation ne fait jamais table rase du passé : c'est au contraire un mouvement progressif et irrégulier qui fait évoluer progressivement l'école* ».

Dans le même ordre d'idées, Heid et al (2018, p.56) rapportent que, c'est à partir du XIX^e siècle , les travaux de Jean Itard et Edouard Séguin autour de l'enfant sauvage, de Victor de l'Aveyron ou ceux de Ferrus, Falret et Bourneville autour de

« l'éducation à apporter aux enfants » considérés comme « arriérés », sont les principaux témoins des dynamiques d'innovation à l'œuvre. Des travaux qui ont accompagné le développement de l'école républicaine traditionnelle de la première moitié du XXe siècle qui préfiguraient les recherches actuelles sur l'inclusion. L'innovation pédagogique a ensuite connu une accélération forte à partir des années 1960. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, reprochant au modèle scolaire français de perpétuer les inégalités sociales (*Les Héritiers*), aux antipodes de l'un de ses principes fondateurs, ainsi que la révolution culturelle qui a accompagné mai 68, ont contribué à accélérer la dynamique d'innovation. Les propositions pédagogiques de Célestin Freinet ou de Maria Montessori commencent à se faire connaître.

Dans ce contexte des années 1960, l'Éducation Nationale va commencer à penser l'innovation pédagogique et à la soutenir, au prix de ratés parfois spectaculaires, comme la réforme des « maths modernes ». Des politiques de décentralisation favorisent le développement d'initiatives locales et personnelles. Un mouvement qui conduit à la mise en place du collège unique en 1978 et pose certaines des bases qui structurent encore l'école française aujourd'hui.

Comme rapporté par Karsenti (2018, p. 112), à la faveur du développement des technologies numériques éducatives, la question de l'innovation pédagogique fait un retour en force durant les années 2010. De nombreuses applications ou sites internet voient le jour (Khan Academy, Moodle, Padlet, etc.). De "*nouvelles*" méthodes pédagogiques se déploient (*pédagogie en ligne, pédagogie inversée, auto-apprentissage*, etc.). Le débat autour du numérique éducatif fait rage jusqu'en Mars 2020 et le surgissement de la pandémie du Covid-19 qui conduit -en urgence -à la mise en place d'un programme dit de continuité pédagogique [archive]. Piloté par le ministère de l'éducation nationale, ce programme consiste à utiliser massivement les technologies numériques pour pérenniser les processus éducatifs en période de confinement.

De ces thèses qui mettent en relief le fondement et l'évolution du concept de l'innovation et partant sa théorisation, ressort le postulat de la théorie de l'innovation pédagogique.

II.2.4.2. Postulat de la théorie de l'innovation pédagogique

D'après Karsenti (2018, p. 115), une *innovation pédagogique* doit : être nouvelle au regard des pratiques existantes ; apporter un changement, une amélioration ; interroger la pertinence des processus éducatifs en place ; être durable et transférable (elle ne doit donc pas être éphémère ou isolée).

Ainsi l'innovation pédagogique doit être perçue comme une nouveauté proposée, un changement, une création, une transformation ou encore une invention dans les domaines de la pédagogie et de l'enseignement (Fonkoua, 2009; Beche, 2013). L'innovation concerne l'ensemble des disciplines scolaires, appelé sans cesse à se renouveler et à s'améliorer ; l'innovation concerne non seulement l'accompagnement des élèves, mais également l'apprentissage (Beche, 2013).

Son postulat étant ainsi décliné, en quoi consiste dès lors la démarche méthodologique de la théorie de l'innovation pédagogique?

II.2.4.3. Méthode de la théorie de l'innovation pédagogique

D'une part, l'innovation est une démarche principalement transversale ; ceci dans la mesure où, elle concerne l'ensemble des disciplines scolaires, appelé sans cesse à se renouveler et à s'améliorer. Ainsi, en fonction des spécificités de chaque discipline, l'innovation est construite et mise en œuvre. Ce faisant, elle interroge les contenus et les représentations puisqu'elle naît le plus souvent d'une volonté de travailler différemment afin de répondre efficacement et avec pertinence aux besoins et difficultés des élèves. Elle est donc au cœur du système éducatif et bénéficie d'un cadre officiel qui reconnaît aux établissements le droit de mettre en place des expérimentations pédagogiques.

D'autre part, l'innovation pédagogique fait appel à plusieurs démarches contribuant à dynamiser l'acte même d'enseigner ou de faire apprendre quelque chose à quelqu'un. Ainsi, tous les secteurs de la pédagogie peuvent s'y retrouver, que ce soit dans le domaine des nouvelles technologies (par l'enseignement des TICE par exemple) ou des architectures de classe, dans la façon d'enseigner ou dans la création de classes spécifiques avec des aménagements adaptés (Beche, 2013). Cette démarche plurielle de l'innovation pédagogique se matérialise par la pluralité des supports de cours grâce aux technologies numériques. Ces supports de présentations en cours, sont ces nombreux outils qui permettent de moderniser un cours. Ils se présentent sous la forme d'outils de présentation comme powerpoint, schémas, vidéos, supports didactiques numériques, didacticiels des concepts à enseigner, audio, images dynamiques, images numériques, etc.

S'agissant toujours des méthodes plurielles de l'innovation pédagogique, l'illustration peut être faite de l'enseignement ou formation à distance qui est constituée de plusieurs types de formation ; chacune avec sa démarche. Les principaux types de formation à distance sont : les MOOC, les SPOC, les COOC, les SOOC.

Les MOOC : il s'agit d'un cours chapitré ouvert gratuitement à n'importe quel internaute. Souvent étalé sur plusieurs semaines, agrémenté de travaux de groupes à distance, de tchat en ligne, de quiz, il permet à chacun de se former sur un sujet et de bénéficier de connaissances sur une thématique. Il peut parfois donner lieu à une certification (qui elle est payante) ;

Les SPOC : cours chapitré en ligne, étalé souvent sur plusieurs sessions, sur le même principe que les MOOC. En revanche, l'audience est limitée à un groupe d'utilisateurs défini en amont (une trentaine par exemple) ;

Les COOC (pour Corporate Open Online Course) : c'est une formation en ligne utilisé au sein de l'entreprise pour former les salariés ;

Les SOOC (pour Social Open Online Course) : il s'agit d'une formation en ligne dont l'objectif est d'augmenter les interactions entre les participants aux cours. Pour ce faire, les SOOC sont agrémentés d'outils collaboratifs (ex : forum, outils de création de contenus comme wiki, blog, etc.) (Voir Travail collaboratif).

L'innovation pédagogique via les numérique dont il est question dans ce travail, c'est l'animation qui peut consister pour un enseignant en l'utilisation d'un support audio, des images dynamiques et numériques en tant que didacticiels pouvant faciliter les apprentissages et les enseignements dans une discipline scolaire (Beche, 2013).

De l'exposé ci-dessus, la relation entre la théorie de l'innovation pédagogique et une dimension de la présente étude, est perceptible. Mais il convient de la démontrer.

II.2.4.4. Ancrage du travail dans la théorie de l'innovation pédagogique

Comme révélé à l'état de l'art ou l'exploration des écrits en Didactique des Langues et Cultures, « *le développement des compétences* » (Blanchet, 2011), dans l'enseignement et en l'occurrence dans l'enseignement des Langues et Cultures, exige des « *approches méthodologiques plurielles* ». Parmi ces approches plurielles, figurent les possibilités qu'offre l'intelligence artificielle, les technologies numériques. Comme présenté dans le cadre de l'origine et de l'évolution du concept d'innovation pédagogique, les outils multimédias sont exploitables dans toutes les disciplines scolaires.

Traitant de la Didactique des Cultures nationales en tant que discipline inscrite dans les programmes d'éducation et de formation au Cameroun, l'une des variables de cette recherche est le *développement des compétences* dans cette discipline à l'école primaire au moyen de « *l'animation* » (Filem, 2020, p. 27) en tant que support numérique, en tant que support de l'innovation pédagogique. Accorder une attention particulière à « *l'utilisation de l'animation* » (idem) dans l'enseignement des Cultures, est le passage obligé de tout enseignement qui se veut innovateur et productif dans le champ de la Didactique des Langues et Cultures. En fait, « *l'intégration des supports didactiques numériques, est un moyen de lutte contre l'échec scolaire* » Lebrun, repris par (Filem, 2020, idem).

A la question donc de savoir comment développer des compétences dans l'enseignement des Cultures, situé dans un contexte marqué par l'innovation pédagogique, nous répondons ainsi : « *par l'utilisation de l'animation en l'occurrence le dessin animé comme moyen didactique* » (Filem, 2020, p. 79). Ces outils didactiques numériques, qui se révèlent et se sont révélés porteurs dans l'enseignement d'autres

disciplines telle « *l'expression orale* » (Filem, idem) au primaire. Le dessin animé, au de-là des avantages ludiques et analogiques, qui lui sont conférés, est en « *adéquation avec différents profils d'élèves et s'insère dans le nouveau courant des intelligences multiples, véritables leviers pour la différenciation pédagogique et donc de la réussite scolaire* » (Filem, 2020, p.34), leviers de la réussite du système didactique.

Les atouts des outils didactiques numériques sont : leur attractivité, permettent de mobiliser l'émotion, permettre la transmission du témoignage, permet d'attendre un large public, support souvent peu encombrant, utilisation collective.

Ces théories identifiées à travers les écrits sus-explorés, ont été ainsi déterminants pour la mise en relief et l'immersion du travail dans son ordre de discours et dans son champ scientifique. La construction scientifique du problème de recherche et l'identification des variables de l'étude, en sont le point d'aboutissement. Ces variables qui ont été présentées de manière tabulaire à la fin de la problématique de cette étude, sont la résultante d'un construit qu'il convient de démontrer au moyen de l'ancrage théorique présentée plus haut.

II.2.5. Modèle conceptuel : variables et construits

C'est relativement aux trois hypothèses de recherche de ce travail et aux théories explicatives du sujet présentées plus haut, que ce modèle conceptuel construit est démontré dans cet espace.

- Les apprenants qui utilisent les dispositifs technologiques locaux dans l'apprentissage de la Culture nationale, sont plus compétents que leurs semblables qui en sont exempts ;
- L'utilisation de l'animation /dispositifs technologiques numériques, favorise le développement des compétences en Culture nationale.
- La mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C facilite la transposition didactique en Culture nationale.

II.2.5.1. Ancrage théorique des Variables et Construits de HR1

Rappelons que la première hypothèse est énoncée comme suit : « *Les apprenants du primaire qui utilisent les dispositifs technologiques locaux dans l'apprentissage de la culture nationale sont significativement plus enracinés culturellement que leurs semblables qui en sont exempts* »,

Afin de mieux percevoir l'ancrage théorique des variables et construits de cette 1^{ère} hypothèse, convoquons de prime abord la théorie de l'approche systémique de l'enseignement didactique clairement explorée plus haut à l'ide des auteurs tels que Fonkoua (2010), Belinga Bessala (2013), UNESCO (2010).

La variable indépendante de la première hypothèse de recherche qui est : « *les apprenants du primaire qui utilisent les dispositifs technologiques locaux dans l'apprentissage de la Culture nationale* », fait partie des « *supports* » ou « *ressources matérielles* » qui doivent être mobilisés pendant le déroulement d'une leçon, afin de produire des apprentissages chez les apprenants. Enseigner en faisant abstraction des supports didactiques, serait enseigner des objets volants non identifiés aux élèves ; ce qui est défavorable au processus d'acquisition des connaissances et de développement des compétences qui est d'ailleurs le but visé par tout acte didactique (Djeumegni Tchamabe, 2010).

Ces dispositifs technologiques traditionnels ou locaux, fortement recommandés dans la « *co-construction des connaissances* » dans la théorie du socioconstructivisme, sont des supports didactiques, matériaux ou ressources culturelles, tambour, tamtam, balafon, flutes, etc, qui doivent être manipulés pendant l'enseignement-apprentissage et évaluation de « *danses, chansons populaires et jeux (divers, chantés ou mimés)*, » qui sont des aspects des Cultures à enseigner, conformément au cadre de référence de cette discipline scolaire. La manipulation de ces derniers ou matériels didactiques culturels, ou encore « *matériaux culturels* » avec Vygotsky (1985), aura un impact sur la variable dépendante intitulé « *compétences* ». Cette variable prend sa source non seulement dans « *la théorie de l'approche systémique de l'enseignement* » (Abdallah, 1996, p.37 ; Gunther (2005, p. 158-159 ; Koenig, 2008, p.1 ;) mais aussi dans la théorie de la transposition didactique ; ceci dans la mesure où, les préoccupations

scolaires permanentes dans toutes les disciplines scolaires sont identiques à savoir : que les enseignements produisent effectivement des apprentissages, de la réussite. Notons pour le rappeler que, la théorie de l'approche systémique de l'enseignement, met l'action sur l'efficacité du système didactique en particulier mais aussi sur l'efficacité de l'acte éducatif en général. Telles que révélées à l'état de l'art ou exploration des écrits par (Blanchet, 2011). « *le développement de la compétence* » fait partie des « *faits saillants* » dans ce champ de la connaissance qui est pour le cas présent, celui des Langues et Cultures.

De ce qui précède, nous pouvons dire que les variables indépendante et dépendante, ainsi que les indicateurs de la première hypothèse de cette recherche, sont construits à partir des concepts des théories de l'approche systémique de l'enseignement et du socioconstructivisme et de l'interculturel.

À la suite des construits des variables et indicateurs de HR1, qu'en est-il de l'ancrage théorique des variables croisées qui constituent la deuxième hypothèse de recherche ?

II.2.5.2. Ancrage théorique des Variables et construits de HR2

Comme il a été le cas pour les variables de l'hypothèse précédente, avant de parvenir à la démonstration de l'ancrage théorique des variables et indicateurs de la deuxième hypothèse de recherche, rappelons que cette dernière est formulée ainsi : « *Les outils didactiques numériques peuvent favoriser significativement l'enracinement culturel des apprenants du primaire.* »

A la lecture de cette formulation de HR2, nous pouvons observer que, les concepts constitutifs de la variable indépendante de la deuxième hypothèse de cette étude, soit « *l'exploitation de l'animation ou dispositifs numériques* », se situent dans les problématiques des « intrants » (UNESCO, 2010), des « *approches pédagogiques nouvelles ou innovantes* » (Fonkoua 2010 ; Belinga Bessala 2010), des « *procédés didactiques vivants* » et des « *méthodes* » telles que identifiées par Blanchet et Chardenet (2011) et les théoriciens de l'innovation pédagogique. Nous appesantissant sur la question d'approches plurielles dans l'enseignement des

Cultures, prenant en considération les concepts et exigences de l'Approche Par les Compétences (APC) qui est la « *méthodologie de l'enseignement des cultures nationales à l'école maternelle et primaire* » camerounaises, (MINESEC, 2013, p.136), une variété de supports didactiques et partant numériques, sont des leviers dans les méthodes actives. « *L'exploitation ou utilisation de l'animation ou dispositifs numériques* » comme variable indépendante, est un construit qui rentre dans les préoccupations d'ordre méthodologique dans l'enseignement des Cultures et de n'importe quelle discipline scolaire. Ce qui justifie l'opportunité de la théorie de l'innovation pédagogique dans laquelle les variables de la 2eme hypothèse s'enracinent.

Bien plus, est-il possible d'envisager l'acte didactique ou mieux la « *didactisation* » (Develay (2006, p.25) dont il est aussi question dans la théorie de la transposition didactique en faisant abstraction des outils et supports méthodologiques ? Peut-on didactiser un objet d'enseignement -apprentissage et évaluation à l'heure de l'innovation pédagogique sans sollicitation des supports matérielles classiques et ou numériques?

A partir de ce questionnement, l'on constate que, pour que toute intervention didactique ou pédagogique produise des apprentissages, pour que les apprenants s'approprient tout objet d'enseignement, il faut que toute « *situation didactique* » (Fonkoua , 2010, s.p.) fasse appel à la mobilisation absolue des « *neuf(9) paramètres de la situation didactique* » dont font parties « *les médias ou supports de transmission* » (idem). Convoquant donc la théorie de l'approche systémique de l'enseignement nous dirions avec Belinga Bessala (2010, p.115) que celle-ci est une « *méthode qui permet de prendre en considération les différents paramètres impliqués dans tout processus didactique* » et en l'occurrence les supports classiques et numériques.

Nous sommes ici dans les théories de la transposition didactique et de l'approche systémique de l'enseignement au moyen d'un modèle pédagogique qui donne la possibilité à l'enseignant d'innover, de créer, de prendre des initiatives en fonction des objets à faire apprendre ; toute chose n'ayant pour objectif terminal, que l'efficacité de l'acte didactique.

Ancrés dans la didactisation qui est une dimension de la théorie de la transposition didactique et dans la théorie de l'approche systémique de l'enseignement, les indicateurs de la variable « *exploitation de l'animation ou supports numériques* » (variable indépendante HR2) que nous manipulerons sur le terrain, sont des objets multiculturels sous forme de dessins animés, des matériaux culturels pris dans tout le patrimoine culturel des aires culturelles en présence dans la salle de classe. Les indicateurs ou construits de la variable dépendante de HR2 qui est « *l'appropriation des éléments patrimoniaux par les apprenants* » sont traduits par les notes obtenues au terme des séquences didactiques expérimentales.

A la suite des construits des variables et indicateurs de HR1 et HR 2, qu'en est-il de l'ancrage théorique des variables croisées et indicateurs qui constituent et opérationnalisent la troisième hypothèse de recherche ?

II .2.5.3. Ancrage théorique des Variables et construits de HR3 (3)

Respectivement à la démonstration théorique de la construction des variables et indicateurs des deux premières hypothèses, la mise en relief de l'ancrage théorique des variables construits et indicateurs de la troisième hypothèse, exige le rappel de l'hypothèse ou modèle qui est celui : « *la mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C peut favoriser significativement l'enracinement culturel des apprenants du primaire*».

Reprenant davantage Blanchet et Chardenet (2011, p. 194), sur *les faits plus saillants dans l'actualité pour la recherche en didactique des langues et cultures, (...)* les *approches* et les *méthodes* font partie des variables à partir desquels les contenus du manuel didactique ont été conçus. Ainsi, pour l'enseignement des Cultures nationales, rappelons que c'est l'Approche Par les compétences qui est exigée dans le cadre de référence (MINESEC, p. 132) de notre contexte.

Cependant, suffit-il qu'une approche méthodologique soit instruite pour être efficacement appliquée ? Cette approche méthodologique bien qu'imposée aux enseignants, est-elle appliquée comme il se doit ? Non !

Ce problème constaté sur le plan opérationnel, exige que des solutions *remédiatrices* soient entreprises à tous les niveaux du système d'enseignement et surtout à l'Education de base. C'est dans cette perspective que, au Cameroun, le DSSEF (2013, p.71) procède à un cadrage des axes de solutions stratégiques en ces termes : « *les objectifs en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation, appellent plusieurs types de politiques d'intrants* » : celles « *classiques* » et celles « *nouvelles* », « *ciblées sur des disciplines particulières* » ; « *les manuels, les documents spécialisés, la formation des enseignants dans tous les secteurs, seront les leviers de cette politique* ».

Raison pour laquelle, à travers la variable indépendante de HR 3 qui est « *l'exploitation des contenus d'un manuel ou guide pédagogique pour l'enseignement des objets culturels* », il y a mise en relief de la manuelisation, d'une politique d'intrants classique, de supports pédagogique, qui faciliteraient la didactisation dans l'enseignement des Cultures nationales. Ce qui justifie la variable dépendante « *transposition didactique et développement des compétences pluriculturelles* » ou moyenne générale. Laquelle peut être effective et satisfaisante, selon que l'enseignant mobilise et fait mobiliser ou exploiter par le groupe classe, les outils, les supports jugés porteurs. Il ne suffit donc pas de disposer des ressources pour qu'un acte didactique soit efficace ; encore faut-il mobiliser et déployer avec efficacité lesdites ressources !

C'est sur ces variables et construits ou modèle conceptuel que ce chapitre, deuxième du genre de la présente production scientifique, prend fin. En fonction donc de l'orientation précise de cette étude qui vient d'être progressivement déroulée via les deux premiers chapitres, passons à la méthodologie et aux résultats de la recherche opérationnelle des variables construits sur lesquelles s'achèvent ce deuxième chapitre.

Ce chapitre nous a permis de parcourir le cheminement du Cameroun qui l'amène vers la refondation de son système éducatif. Le Cameroun s'inspire de la volonté de l'UNESCO au sujet du réajustement des programmes d'enseignement en rapport avec des réalités socioculturelles de chaque pays l'identité culturelle (1995)

pour aboutir à la Loi d'Orientation de l'Éducation (1998) qui va déterminer le type de citoyens à former. Des ouvrages liés au sujet et des théories visitées nous ont permis d'orienter notre travail vers l'aspect didactique des Cultures nationales.

Enfin, c'est sur les variables et construits ou modèle conceptuel que ce chapitre, deuxième du genre de la présente production scientifique, a pris fin. En fonction donc de l'orientation précise de cette étude qui vient d'être progressivement déroulée via les deux premiers chapitres, passons à la méthodologie et aux résultats de la recherche opérationnelle des variables construits qui fait l'objet du prochain chapitre.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le chercheur ne saurait se contenter d'indiquer les résultats obtenus ; il a l'obligation de rendre compte de la démarche qu'il a utilisée, des dispositifs techniques auxquels il a recouru aux fins de collecter les données lui ayant permis d'éprouver ses hypothèses de recherche. Suivant l'acceptation de Grawitz (2004), la méthodologie est « *l'ensemble des techniques pouvant permettre au chercheur de mener une investigation scientifique* »(p.343).

«*Le choix d'une méthode (enquête, expérimentation ou observation, etc.), permet de déterminer quels moyens seront utilisés pour répondre aux questions posées*» (Evola, 2013, p.127).

De façon détaillée, le présent chapitre traite du type de recherche, de la population d'étude, de l'échantillonnage, de la description des instruments de collecte des données, de la description de la procédure de collecte des données, de la méthode d'analyse des données collectées et des techniques d'analyse et de vérification des hypothèses de recherche.

III.1- TYPE DE RECHERCHE

En sciences sociales/humaines, plusieurs méthodes permettent de résoudre un problème de recherche. Aristote renchérit en disant que : «il n'y a pas une méthode unique pour étudier les choses ». En effet, le chercheur dispose de nombreux moyens pour répondre à ses hypothèses (Evola, 2013, p.90).

Dans un travail de recherche, bien que plusieurs types de recherches s'imbriquent, un type de recherche est dominant ; dans le cas présent, ce sont les types expérimental, comparatif et descriptif.

Placée sous le paradigme quantitatif, cette recherche se veut expérimentale parce que des tests directs sont menés en vue de la collecte des données de la 1ere hypothèse de recherche. En fait, le pré-test, le test proprement dit et le post test sont conduits pour l'évaluation d'un dispositif didactique local introduit pendant une leçon

à l'école primaire. Cependant, précisons que, les moyens disponibles ont permis de conduire une seule expérimentation à une échelle plus ou moins élargie ; la pratique étant consolidée par la théorie, une tablette des questions orales relatives à la connaissance oralisée de la culture nationale, a été sollicitée au moyen d'un questionnaire adressé aux enseignants et aux responsables locaux, régionaux et centraux de l'enseignement normal et du système éducatif quant à la culture nationale, en vue de donner plus de poids aux résultats d'une expérimentation cadrée et chiffrée.

Elle est comparative parce que, le test de comparaison des moyennes ou performances qui est pour le cas d'espèce, le t student, est sollicité.

Autrement dit, parlant de sa dimension comparative, cette recherche

Tente d'établir une relation de cause à effet à partir des variables naturelles, sans passer par la manipulation. La recherche comparative procède par une observation qualitative et quantitative puis une expérimentation indirecte. C'est une méthode qui recherche les ressemblances et les (dissemblances) différences entre les situations. La recherche comparative se déroule dans « trois conditions à savoir :

- *Les situations choisies par la comparaison doivent présenter un certain degré d'analogie (culture, environnement, physionomie ;*
- *Les situations doivent être présentées de façon concomitante (unité de temps, unité d'action, unité de lieu) ;*
- *Les situations doivent présenter des éléments de différence (performances, moyennes, poids) (Grawitz, 2004, P.357).*

Elle se veut descriptive parce qu'elle procède également à une analyse descriptive des opinions ou données qualitatives recueillies auprès d'enseignants et autres responsables nationaux.

De cette déclinaison du type de recherche, la population d'étude doit être présentée.

III.2. SITE DE LA RECHERCHE

Les Ecoles Primaire d'Application du Cameroun constituent le site de la recherche. Que ce soit pour l'expérimentation directe ou pour les entretiens avec les Maitres et Maitresses d'Application, l'expérimentation et la recherche qualitative auprès desdits enseignants, sont conduites dans ces écoles d'expérimentation. Quelques EPA de la région du centre pour ce qui est des élèves, et EMA de la région de l'Ouest, sont les sites fréquentés.

Bien plus, les services centraux ou ministériels à Yaoundé et les services déconcentrés de la région du centre et de l'ouest, sont des sites où; des données sont collectées.

III.3- POPULATION DE L'ETUDE

D'après Evola (2013, p.109) *«on appelle «univers» ou «population», le nombre total des «unités» ou «individus» qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon».*

La population de l'étude est choisie en fonction des visées utilitaires de la présente recherche. La population de l'étude est l'ensemble des élèves des Ecoles d'Application du Cameroun, les Maitres et Maitresses d'Application, les responsables hiérarchiques et tous autres responsables nationaux directement impliqués dans la culture nationale.

En recherche, deux types de population sont distingués : la population cible ou et la population accessible.

III.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués et généralisés. La population cible de cette étude est constituée de deux catégories d'acteurs qui sont ici les principaux acteurs du niveau pédagogique de tout système d'enseignement à savoir, les enseignants et les élèves des Écoles Primaires du Cameroun. La population de l'étude est choisie

en fonction des visées utilitaires de la présente recherche. La population de l'étude est l'ensemble des élèves des Ecoles primaires du Cameroun, les Maitres et Maitresses des écoles primaires, les responsables hiérarchiques et autres responsables nationaux directement impliqués dans la culture nationale.

Cette cible, quelques fois appelée population parente peut ne pas être accessible au chercheur » ; raison pour laquelle la population accessible doit être identifiée.

III.3.2. Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible disponible au chercheur. C'est l'ensemble des sujets que le chercheur peut facilement contacter. Pour l'expérimentation directe, tous les élèves des Écoles primaires publiques et privées de la région centre-Cameroun nous sont accessibles. Pour l'analyse des contenus du guide pédagogique, les enseignants des régions (6) du Centre, Littoral, Nord-ouest, Est, Ouest et Adamaoua, ont été rencontrés.

Pour plus d'illustration, cette population accessible est représentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2: Répartition de la population accessible/apprenants

Établissements	Classes	Effectifs	%
E PAO IV	6	425	24%
E PA Nlongkak GP 2	6	668	38%
E P Melen Gp2	6	487	27%
Viva Education	6	200	11%
TOTAL	24	1780	100%

Tableau 3: Répartition de la population accessible/enseignants

Nombre	Régions	Enseignants	%
1	Centre	10	25%
2	Littoral	5	12.5%

3	Nord-ouest	2	5%
4	Ouest	15	37.5%
5	Est	5	12.5%
6	Adamaoua	3	7.5%
Total	6	40	100%

Le type de recherche et la population de l'étude étant présentés, place à la constitution de l'échantillon.

III.4. ÉCHANTILLONNAGE

Il est question d'indiquer la technique d'échantillonnage, l'échantillon et le taux de sondage y relatifs.

III.4.1. Technique d'échantillonnage

La notion d'échantillonnage et la technique d'échantillonnage choisie dans cette étude, sont déclinées avant de céder la place à l'échantillon de cette étude.

III.4.1.1. Notion d'échantillonnage

L'échantillonnage est le processus consistant à sélectionner des éléments d'une population de sorte que les éléments de l'échantillon sélectionné, représentent la population. L'échantillonnage est dès lors, le processus d'extraction d'une portion de la population à partir de laquelle la généralisation de la population peut être faite.

Avec Tsala Tsala (2010), l'échantillonnage est *«l'action de choisir le spécimen représentatif d'un ensemble»*.

En recherche, tout échantillonnage se fait à l'aide d'une technique précise. Précisons celle de cette étude.

III.4.1.2. Échantillonnage raisonné

Les techniques probabilistes et celles non probabilistes sont sollicitées pour prélever ou extraire un échantillon d'une population accessible.

Avec Grawitz (2004, p.360), *Les techniques probabilistes* (sont celles) où on fait intervenir le jeu de probabilité ;

(Tandis que dans) *les techniques non probabilistes ou empiriques ou raisonnées* où il n'y a pas le jeu de probabilité.

D'une part, les techniques non probabilistes, empiriques ou raisonnées ont été choisies. Ceci dans la mesure où, il n'y a pas eu calcul de proportions, ni tirage au sort des sujets de notre échantillon. Les éléments de notre échantillon ont été choisis en fonction de la disponibilité de nos sujets à nous fournir les données (cas des responsables des services centraux et déconcentrés qui se sont montrés disponibles), en fonction des périodes au cours desquelles l'expérimentation directe a été effectuée, en fonction des aléas liés aux conditions de travail sur certains sites et en fonction des objectifs assignés à cette recherche opérationnelle.

D'autre part, la technique d'échantillonnage en grappes ou stratifiée a été sollicitée. Ceci dans la mesure où, il s'agit des enseignants et élèves de plusieurs (grappes) EPA du Cameroun et les effectifs varient (stratification) en fonction de l'école.

Critères de choix de l'échantillon

Les apprenants des Ecoles Primaire publiques et d'Application (E PA Nlongkak GP 2, E P DE Melen Gp2, E PAO IV) et Viva Education (Ecole primaire privée) constituent l'échantillon de cette étude. Ils sont devenus respectivement expérimental (ou B) et contrôle (ou A) après l'analyse des résultats de l'épreuve prédictive de niveau d'exécution des danses locales avant le traitement expérimental, c'est-à-dire du Pré-test. L'application des critères :

-Régulièrement inscrit au niveau 2 dans les classes CE1 et CE2

A ce niveau, les apprenants ne sont pas difficiles à manœuvrer comme ceux de la SIL ou CP. En plus, c'est niveau qui devrait être tenu par le responsable administratif ce qui nous permettrait de travailler directement avec ce dernier.

-Avoir 8 ans au moins et 11 ans au plus

Parce qu'ils respectent facilement les consignes en éliminant les plus frères moins âgés ou les trop âgés de Ces classes ;

Le niveau 3 (CM1 et CM2) a été exclu ; parce que comportant les classes d'examen.

L'échantillon de l'étude ne compte alors que des sujets presque homogènes, soit 204 sujets témoins et 204 sujets expérimentaux régulièrement inscrits pour l'année scolaire 2015-2016 et âgés de 8 à 11 ans.

III.4.1.3. L'échantillon et sa représentativité

La présentation tabulaire des sujets de l'échantillon, précède la démonstration de la représentativité de l'échantillon.

III.4.1.3.1. Présentation de l'échantillon

Tableau 4: Répartition de l'échantillon des apprenants du Primaire

Établissements	Régions	Départements	Classes	Effectifs	%
E PA Nlongkak GP 2	Centre	Mfoundi	CE1	50	12,25 %
			CE2	52	12,74 %
E PA Melen Gp2	Centre	Mfoundi	CE1	53	12,99 %
			CE2	49	12 %
Viva Education	Centre	Mfoundi	CE1	51	12,5 %
			CE2	50	12,25 %
E PAO IV	Centre	Nyon-Esso	CE1	55	13,48 %
			CE2	48	11,76 %
TOTAL	01	02	8	408	100%

Tableau 5: Répartition de l'échantillon des enseignants

Nombre	Régions	Départements	Enseignants	%
1	Centre	Mfoundi	10	25%
2	Littoral	Wouri	5	12.5%
3	Nord-ouest	Mezam	2	5%
4	Ouest	Mifi	15	37.5%
5	Est	Kadey	5	12.5%
6	Adamaoua	Vina	3	7.5%
Total	06	06	40	100

III.4.1.3.2. La représentativité de l'échantillon de l'étude

La représentativité de cette étude est présentée non seulement sur le plan quantitatif comme il est de coutume en Sciences sociales, mais aussi sur le plan qualitatif au regard de la spécificité de l'étude. Il s'agit donc respectivement de la représentativité mathématique ou taux de sondage et de la représentativité qualitative qui est ici, celle multiculturelle.

III.4.1.3.2.1. La représentativité quantitative

En ce qui concerne la représentativité quantitative ou mathématique qui s'obtient par le calcul du taux de sondage, il faut faire recours à la formule

$$\text{suivante : } S = \frac{\text{Échantillon souhaitée} \times 100}{\text{Population Totale}}$$

Au niveau des effectifs des Ecoles Publiques d'Application de la région du Centre, le critère d'âge normal ± 1 an étant appliqué dans les classes extrêmes de chaque groupe scolaire considéré, un échantillon total de 408 (quatre cent huit) sujets est retenu par rapport à cette population de 1780 élèves, pour un taux de représentativité (TR) de :

$$TR = \frac{408 \times 100}{1780} = 23,18 \%$$

Cette représentativité de 23,18%, supérieure à 20%, y est donc valable selon la norme en sciences sociales.

L'échantillon de HR2 sont deux classes prélevées de l'échantillon de HR1

L'échantillon des enseignants est idéal car nous avons travaillé avec tous ces derniers qui ont été contacté et ont tous apporté leurs contributions en analysant les contenus du Guide pédagogique à eux remis à plusieurs occasions dans le milieu professionnel.

III.4.1.3.2.2. La représentativité qualitative

La représentativité qualitative dont il ici question, renvoie tout simplement à la vérification de l'effectivité dans l'échantillon de l'étude, de toutes les aires linguistiques et culturelles du Cameroun. Bien que seulement six (6) régions du Cameroun sur dix (10) soient représentées dans notre échantillon, nous signalons ici que, dans les salles de classes de zones urbaines et sémi- urbaines, la population est plurilingue et pluriculturelle. Les populations des salles de classes sont caractérisées par leur hétérogénéité culturelle ou mieux, leur multiculturalité. Ceci dans la mesure où, on y trouve les élèves venant de toutes les aires culturelles à savoir : « *l'aire culturelle Beti-Fang, l'aire culturelle Soudano-sahélien, l'aire culturelle Grassfields et l'aire culturelle Sawa* » (MINESEC, p. 135).

L'échantillon ainsi constituée, il est possible d'envisager la présentation de l'instrument de collecte des données.

III.5. CONSTRUCTION ET VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Valider un instrument, c'est vérifier s'il est le dispositif adéquat pour la collecte des données fiables. Cette opération de validation s'effectue grâce à une pré-enquête. D'après Grawitz (2004, p.360), « *la pré-enquête est un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets, afin d'iorder le questionnaire et de mieux se rendre compte des*

difficultés». La pré-enquête a ainsi pour but, d'éliminer les incompréhensions qui peuvent éventuellement compromettre la collecte des données.

Cependant, dans ce travail, il ne s'agit pas seulement du questionnaire comme instrument de collecte des données, mais aussi et surtout du test et du guide d'entretien; car nous sommes dans une recherche à forte dominante expérimentale, comparative et descriptive.

III.5.1. Validation des instruments de collecte des deux 1eres Hypothèses

La pré-enquête, préalable à la collecte des données pour la vérification des 2 la première hypothèse de cette étude, s'est effectuée durant l'année scolaire 2016 dans deux salles de classe de l'EPA de NLongkak de Ydé. Nous avons soumis les élèves du niveau II à une évaluation en Culture nationale. Après correction des copies, nous avons constaté qu'un item de l'épreuve n'avait pas été compris ; nous l'avons reconçu et avons à nouveau administré l'épreuve le lendemain dans une autre salle de classe toujours du niveau 2, par l'intermédiaire d'une Maitresse d'Application en service dans cette EPA. Les copies nous ont été remises. Après correction de ce deuxième jet, toute équivoque sur la compréhension des items était levée.

Les résultats obtenus lors de cette double pré-enquête, ont permis de vérifier la compréhension de ces items d'évaluation qui devaient alors nous permettre de constituer le groupe expérimental et le groupe témoin dans une autre classe de la même École d'Application.

Pendant un trimestre pédagogique de 6 semaines (la 4^{ème} de l'année scolaire) le groupe expérimental constitué des élèves des classes de l'EPAO IV, est soumis pendant cette période à des séances d'enseignement de la Culture nationale dans le domaine de danses, des jeux et chants culturels à l'utilisation de l'arsenal d'instruments traditionnels de musique alors que le groupe témoin constitué des élèves de l'autre classe de l'Ecole publique de Melen groupe 2 en sont privés. C'est à la fin de cette séquence que se déroule le post-test.

III.5.2. Validation du guide d'entretien responsables

En ce qui concerne la validation de fond et de forme l'expérimentateur a présenté celui-ci à des chercheurs réputés en sciences de l'éducation d'une part et d'autre part on s'en est servi pour un entretien avec 5 responsables tout en notant des difficultés de compréhension et de production des réponses ainsi que des réponses inadéquates ; ce qui nous a permis de reformuler les questions relatives à ces réactions inappropriées. Ainsi, nous avons obtenu un protocole d'entretien prêt à utiliser.

Le design de l'étude étant expérimental, le traitement expérimental des sujets intervient après le test et précède le post -test.

Pour la 2eme HR, en l'absence des dessins animés traitant des objets culturels en Langues locales, nous avons rencontré des spécialistes des Langues et Cultures camerounaises qui ont mis à notre disposition des didacticiels mais les sons en langues locales n'accompagnaient pas lesdits didacticiels ; des vidéos filmés ont aidé à conduire une pré-enquête dans 2 Ecoles (Viva Education EPA et Camp Bove Gp2a) de la région du Centre Cameroun.

Le design de l'étude étant expérimental, le traitement expérimental des sujets intervient après le test et précède le post -test.

III.5.3. Validation des instruments de collecte des données de la 3^{eme} HR

Quant à la pré-enquête qui a précédé la collecte des données pour la vérification de la troisième hypothèse de recherche, elle a été conduite par des entretiens de terrain avec des enseignants de quelques écoles primaires de la région de l'ouest; rencontres qui avaient pour but de présenter les contenus du guide pédagogique à analyser les contenus et à les expérimenter à volonté si possible.

Cette validation des instruments d'investigations de terrain, autorise la collecte proprement dite des données. Mais avant ladite collecte, il importe que la procédure suivant laquelle elle s'est effectuée soit mise en relief.

III.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La procédure de collecte des données par les tests, via le protocole d'entretien avec les responsables et les enseignants sont les composantes de cette articulation.

III.6.1. La procédure de collecte des données par les tests

La collecte des données relatives au test s'est faite directement ; l'expérimentateur est descendu lui-même sur le terrain pour mettre les élèves en activité et pointer les performances de chaque apprenant pour chaque aspect de sa prestation, et puisque cela exigeait beaucoup de temps pour chaque sujet, il s'est aidé d'une caméra pour observer et enregistrer les prestations pour le groupe expérimental 41 séries de 5 apprenants pour le groupe (A) à raison de 41 séries pour le groupe Expérimental (B) à raison de 10 ou 11 séries par jour. Les prestations ainsi enregistrées ont été reprises au ralenti pour bien cerner tous les détails et pour notation objective.

Considérant la dimension expérimentale de cette étude, le test est sollicité pour la collecte des données de HR1 et HR2. Ce test a pour dispositif le triplet exposé ci-dessous.

III. 6.1.1. La procédure du pré-test

En référence à De Landsheere (1979, p.212), le pré-test est « *L'extrait d'un instrument de mesure ou d'un matériel avant leur utilisation générale ou encore la mesure prise avant le début d'un traitement expérimental ou d'un programme dans le but de pouvoir en évaluer les effets* ».

Le pré-test est une évaluation qui permet de distinguer deux groupes : un groupe expérimental et un groupe témoin. Il est question pour la collecte des données de l'HR1, d'une évaluation écrite des deux groupes réunis, en Didactique des Cultures nationales. Cette évaluation consiste à vérifier l'homogénéité des groupes.

À la suite de ce pré-test dont la fonction est homogénéisante, le test pouvait se conduire.

III. 6.1.2. La procédure du test proprement dit ou expérimentation

Le test proprement dit : il s'agit dans cette phase, d'enseigner différemment une même notion à chaque groupe. Un cours de Didactique des Cultures nationales a été conduit, en utilisant plusieurs ressources culturelles comme matériels didactiques avec le groupe expérimental. Le même cours a été conduit avec le groupe témoin mais en l'absence d'une pluralité de ressources culturelles en tant que matériels didactiques.

III. 6.1.3. La procédure du post-test

Toujours avec Delandsheere (1979, p.215), le post- test est

« Le test proposé à la fin d'un traitement expérimental ou au terme d'une étape d'un programme, pour en évaluer les effets. Le post test peut être immédiat ou différé, il prend sa signification par comparaison du résultat du pré-test qui lui est parallèles».

Dans cette étude, le post-test consiste à réévaluer de façon écrite, le groupe expérimental et celui témoin, par une batterie d'items comme c'était le cas au pré-test. Les deux groupes ont été réunis et soumis à une même évaluation.

L'épreuve d'évaluation au pré-test, la fiche pédagogique du test, ainsi que l'épreuve d'évaluation au post-test, sont annexées à cette production scientifique.

III.6.2. Procédure de collecte via le guide d'entretien avec responsables

Ici, l'expérimentateur s'est enquis au préalable des numéros de téléphone des responsables hiérarchiques de l'enseignement normal, primaire et maternel. Au Ministère de l'éducation de Base et des Enseignants secondaires Grâce à ces numéros, l'entretien a été direct entre ces responsables et l'expérimentateur où qu'ils se trouvaient. Pour les responsables centraux et au centre un bon nombre a été interviewé à leur porte de travail avec souvent de longues attentes très traînantes. L'entretien a été direct dans la mesure où le chercheur a choisi de rejoindre chaque enseignant dans sa classe ou de le joindre par téléphone.

Cette méthodologie d'investigation de terrain dont la présentation s'achève, autorise la collecte proprement dite des données.

III.6.3. Procédure de collecte via la grille d'analyse des contenus

Nous avons remis à 40 enseignants du primaire des 6 régions du Cameroun suscités, un exemplaire du guide pédagogique accompagné de la grille d'analyse des contenus dudit manuel. Ils ont deux mois pour lire et apprécier les contenus du guide pédagogique qui est susceptible de les aider à opérationnaliser les contenus du programme de Culture nationale au Primaire; discipline qu'ils n'enseignent d'ailleurs pas, faute de supports et de défaut de formation.

III.7- LA COLLECTE DES DONNEES

Cette collecte a été effectuée en respectant la distinction des hypothèses de recherche.

III.7.1. Collecte des données de HR1

Pour la collecte des données de HR1, un pré-test suivi d'une expérimentation et d'un post-test, ont été respectivement conduits en 2016. Afin de garantir l'homogénéité entre les groupes de cet échantillon, le pré-test a permis de diviser la classe en deux parties égales en fonction de la note obtenue par chaque élève à cette évaluation. A la suite de ce pré-test, l'expérimentation a consisté à conduire un cours de danse en Culture nationale en utilisant comme supports ou matériels didactiques, des outils technologiques locaux.

III.7.1.1. Administration du test

S'agissant de l'administration du test au groupe expérimental, c'est durant l'année scolaire 2016-2017 que les données ont été recueillies sur le terrain dans les Ecoles suivant les rendez-vous conclus avec les directeurs et les titulaires des classes de CE1 et CE2. Les prestations ont été filmées dans les matinées de 8h30 à 10h30mn à raison de 6mn par série pour une bonne lecture des prestations ; les élèves étaient filmés par série de 5 le groupe témoin était donc constitué de 41 séries d'enfants. L'expérimentateur a filmé 10 ou 11 séries d'enfants chaque jour durant ces 4 jours.

Avec l'utilisation de la camera, l'enregistrement des prestations prend moins de temps à l'école et beaucoup plus. Par contre, les deux questions orales se sont déroulées dans chaque salle de classe où chaque sujet du groupe expérimental est passé choisir et répondre à ces deux questions orales. Avec notation immédiate de chaque réponse et port de la note sur la grille devant son nom.

D'une part, ce test a été conduit dans une école publique classique tout simplement parce que, notre population cible est aussi constitué des écoles primaires publiques et privées. La pré-enquête a été préalablement menée dans une école primaire privée.

D'autre part, ce test a été conduit durant cette période parce que, en raison de nos occupations professionnelles, ce n'est qu'après couverture de nos programmes d'enseignement-apprentissage et évaluation à la fin du 2^{ème} trimestre, que nous avons eu du temps libre pour nos affaires académiques, pour une recherche opérationnelle bien menée.

Pour *le groupe témoin* la même procédure a été reprise dans deux Ecoles de Yaoundé.

III.7.1.2. Application des protocoles d'entretien

Pour le panel des responsables et des enseignants, le protocole leur a été remis sous forme d'une grille de questionnaire qu'ils devraient remplir délibérément eux-mêmes. Pour ceux qui n'étaient pas disposés à le faire, le chercheur leur a posé des questions et a pointé fidèlement les réponses sur la fiche réservée à chaque interlocuteur.

III.7.1.3. Administration du post test

L'administration de l'épreuve post-test a effectivement eu lieu à l'EPAO IV à la fin de la quatrième séquence, c'est-à-dire les 7,9,10 et 11 Mars 2016 pour le groupe expérimental et 14,15,16 et 17 Mars pour le groupe témoin à l'EP Melen gp1 de 8h30 à 10h 30 ; le reste de la journée était réservée aux deux questions orales.

A l'issue de l'épreuve test ou de l'épreuve post test de performance dans l'exécution des danses des listes d'élèves chacun avec ses notes par item et le leur total, sont soigneusement dressées (confère annexe).

III.7.2. Collecte des données de HR2

Pour la collecte des données de HR2, comme décrite plus haut, l'expérimentation directe a été conduite durant le 2eme trimestre dans une école primaire publique de Yaoundé. Il s'est agi de conduire un prétest, de conduire des enseignement-apprentissage dans une classe de CE1 en exploitant systématiquement de l'animation (conte animé en français, une vidéo, présentant des pratiques culturelles et de terminer cette expérimentation par le post test.

III.7.3. Collecte des données de HR3

En ce qui concerne la collecte des données de la troisième hypothèse de recherche, nombreux sont les enseignants qui ont mis l'accent sur l'exploitation des manuels pour faciliter les activités d'apprentissages suggérées dans le support de cours de Culture nationale. Il a par conséquent été facile d'entrer en recenser leurs opinions après qu'il ait pris le temps d'analyser les contenus dudit manuel des cours de Culture nationale à l'école primaire camerounaise. Nous avons remis à 40 enseignants du primaire de 6 régions du Cameroun un exemplaire du guide pédagogique accompagné de la grille d'analyse des contenus dudit manuel. Les manuels ont été remis deux mois avant aux enseignants du primaire que nous rencontrions à toutes les occasions, dans n'importe quelle région du Cameroun. Le manuel était remis avec une grille d'analyse des contenus qu'ils devaient remplir au terme de l'analyse critique de ce support documentaire visant à favoriser la transposition didactique en Culture nationale. Nous avons attendu la fin d'année scolaire pour récupérer les exemplaires de la grille d'analyse des contenus ; car, nous ne voulions pas bousculer ces enseignants en cours d'année scolaire.

Les données étant collectées, l'analyse de ces dernières peut dès lors être envisagée.

Comment effectuer cette analyse ?

III.8- METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

« L'analyse des données, (elle) constitue l'une des étapes cruciales de tout processus de recherche. (...) L'analyse des données (permet) de voir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. Elle donne lieu à une interprétation des données. Ainsi donc, analyser consiste à extraire l'information contenue dans les données afin de lui donner un sens. Il faut alors choisir entre deux principales méthodes ou types d'analyse : l'analyse quantitative qui requiert l'emploi des statistiques et l'analyse qualitative qui emploie l'analyse de contenu (Evola, 2013, p.127).

Les notes obtenues à l'épreuve test avant le traitement et à l'épreuve post-test après le traitement sont soumises à une analyse statique descriptive et inférentielle. S'agissant de l'analyse descriptive des données collectées, nous allons d'abord les présenter dans des tableaux statistiques avec l'indice de pourcentage suivis des brefs commentaires selon les groupes de sujets et les modalités des indicateurs de la variable dépendante (Nul, Médiocre, Assez bien, Bien, Très bien). Dans le but de corroborer les résultats du test de comparaison, les données recueillies à travers les protocoles d'entretien seront analysées, généralisés en pourcentage et représentés sous forme de figures statistiques suivies de commentaires. Pour l'analyse différentielle, ce sont les tests de comparaison Z et t qui sont exploités étant donné que les effectifs des deux groupes de l'expérimentation sont respectivement supérieur à et inférieur à 60.

Le dépouillement, la présentation des données et leur traitement via la statistique inférentielle, constituent donc les moments du processus d'analyse des données.

III.8.1. Dépouillement, présentation et traitement des résultats

Dans cette étude, en fonction de chaque hypothèse de recherche, le dépouillement a été manuel. La présentation des données s'est effectuée à partir de la statistique descriptive.

Pour interpréter les résultats et comparer les variables de la première HR, la statistique inférentielle et plus précisément le Z test a été convoqué. Tandis que le t student qui est aussi un test de comparaison des moyennes, est utilisé lorsque l'échantillon est inférieur à 60. Le t student est utilisé pour l'analyse des données de HR2 en raison de la taille de leur échantillon qui est inférieure à 60.

Présentons les formules respectives des instruments de la statistique inférentielle qui sera utilisé pour l'analyse des données de HR1 et HR2.

$$\text{Formule de calcul du Z test : } |\mathbf{Z}| = \frac{|\bar{X}_E - \bar{X}_T|}{\sqrt{\frac{\delta_E^2}{N_E} + \frac{\delta_T^2}{N_T}}}$$

$$\text{Formule de calcul du t student : } t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{\delta_1^2}{N_1} + \frac{\delta_2^2}{N_2}}}$$

Pour HR3, l'analyse des contenus du guide pédagogique s'est faite par une analyse descriptive simple des opinions d'enseignants. L'indice de pourcentage (%) est utilisé pour l'analyse statistique des données recueillies auprès des enseignants du primaire.

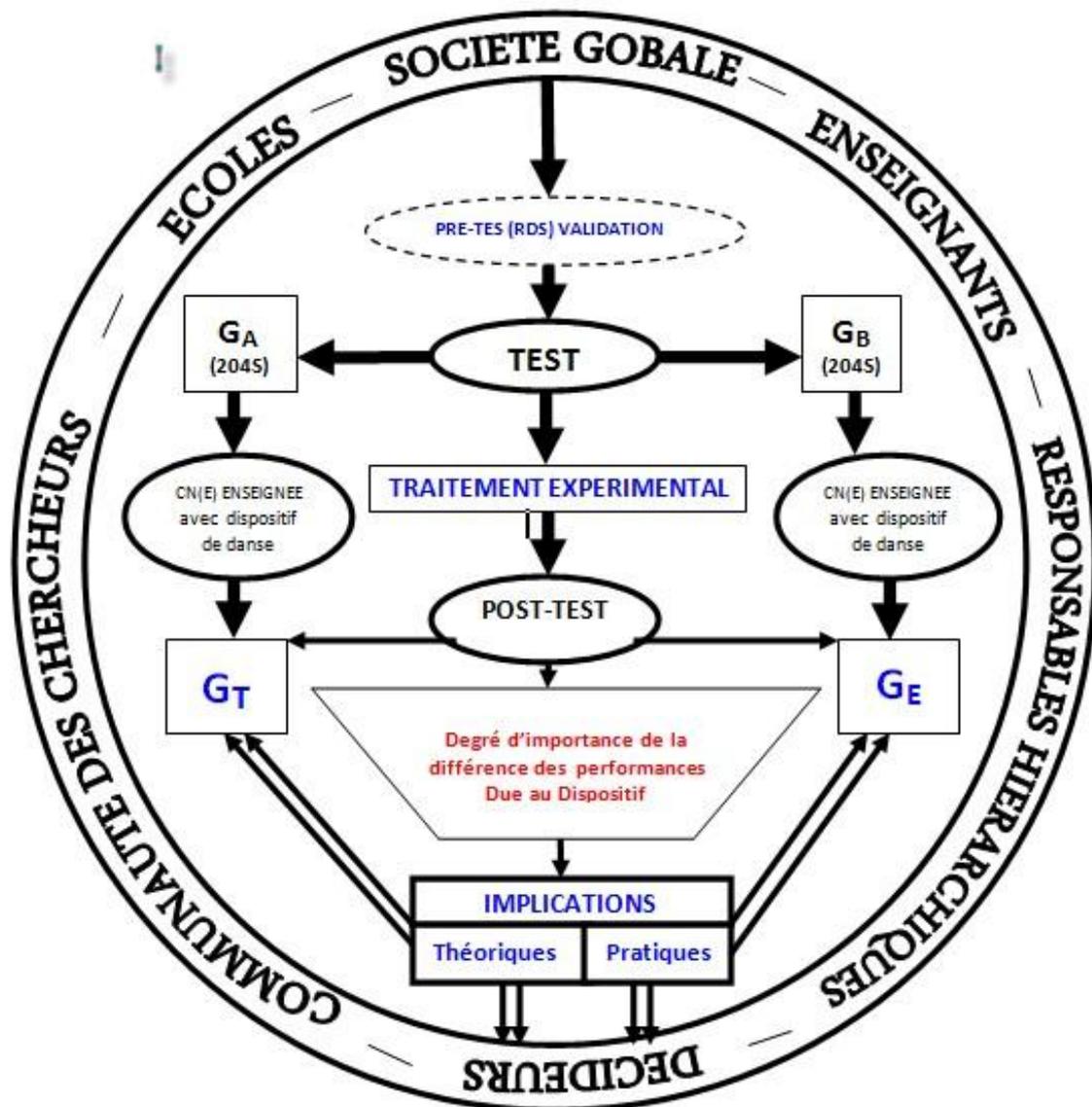


Figure 1 : Design ou plan expérimental de HR1

III.8.2. Technique de vérification des hypothèses

La vérification par le Z test ou le t student comporte sept (7) étapes :

Première étape : Rappel de l'hypothèse à vérifier et formulation des hypothèses statistiques (hypothèse alternative- H_a - et hypothèse nulle- H_0).

Deuxième étape : Présentation du seuil de signification (α)

Troisième étape : Calcul du t

Le calcul de la moyenne, le calcul de la variance et le calcul de l'écart type de chaque groupe, conduisent à l'obtention du tcal. Tous ces calculs seront présentés dans des tableaux.

- Pour le calcul de la moyenne, la formule est la suivante : $\bar{X}_i = \frac{\sum x_{ini}}{N_i}$
- Pour le calcul de la variance, la formule est celle-ci : $\delta^2 = \frac{\sum ni(X_i - \bar{X})^2}{Ni-1}$
- Pour le calcul de l'écart type, la formule est : $G_i = \sqrt{\delta^2_i}$

Légende des formules :

\bar{X} = Moyenne

δ^2 = Variance

N = Effectif

\bar{X}_E = Moyenne du groupe expérimental

\bar{X}_T = Moyenne du groupe témoin

δ^2_E = Variance du groupe expérimental

δ^2_T = Variance du groupe témoin

NE = Taille ou effectif du groupe expérimental

NT = Taille ou effectif du groupe témoin

G_i = Écart type

$\sqrt{\delta^2_i}$ = Racine carrée de la variance du groupe

Quatrième étape : Détermination du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique du test.

*** Détermination du ddl**

Il se calcul à partir des effectifs des groupes expérimental et témoin.

Ddl= (NA+NB) -2

*** Lecture de la valeur critique (t_{lu}) du Test student**

Pour le t_{lu}, le seuil de signification et le degré de liberté sont identifiés sur la table des valeurs du t student; le t_{lu} correspondant est ainsi identifié sur ladite table des valeurs du test statistique utilisé.

Cinquième étape : Enoncé de la règle de décision

Si t_{cal} (le signe mathématique) supérieur à t_{lu}, alors, H_a est acceptée et H_o est rejetée.

Si t_{cal} inférieur à t_{lu}, alors, H_a est rejetée et H_o acceptée.

Sixième étape : Application de la règle de décision

La valeur de t_{cal}, ainsi que les tableaux de distribution des valeurs de références t_{lu} de Z sont comparés.

Septième étape : Conclusion

A ce stade, la conclusion est tirée en fonction du calcul de t et de la règle de décision. Le chercheur confirme ou infirme l'hypothèse de recherche et présente par la même occasion, l'existence ou l'inexistence du lien entre les variables de sa recherche.

Que retenir de ce troisième chapitre ?

Il a été question dans ce troisième chapitre du travail, de la méthodologie de collecte et d'analyse des données et des résultats. De façon plus précise, les types de recherche qui s'imbriquent dans cette étude et le type de recherche dominant qui est celui expérimental, ont été explicités. La population cible constituée des enseignants du primaire et des élèves, a donné lieu à la précision des sites ou Ecoles primaire publique et privés du Cameroun qui nous ont été accessibles. C'est à la suite de la constitution de l'échantillon de notre étude, qu'il a été possible de présenter clairement les instruments de collecte et d'analyse des données.

Respectivement à nos trois hypothèses de recherche, le dispositif de l'expérimentation directe a été présenté. Pour la collecte des données de la première et deuxième hypothèse de recherche, des tests ont été conduits. Pour l'analyse des données collectées, le z test pour HR1, le t student pour HR2, et l'indice de pourcentage (%) pour HR3, ont été sollicités. C'est sur la description des instruments d'analyse des données que s'achève ce chapitre qui consistait en la présentation de la méthodologie de collecte et d'analyse des données de ce travail de recherche.

La présentation des résultats recueillis peut dès lors être engagée.

CHAPITRE IV :

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre porte donc sur la présentation des données recueillies qui consiste précisément en l'analyse descriptive des notes obtenues par les sujets aux épreuves de tests, l'analyse inférentielle des notes ou test d'hypothèses statistiques et l'analyse descriptive des opinions des personnels et enseignants ayant été sollicités en appui aux résultats quantitatifs.

IV.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR1

Les notes obtenues au test par les 408 sujets au pré-test, l'analyse inférentielle des notes des deux groupes témoin et expérimental, vérification de l'hypothèse au pré-test d'exécution de danses culturelles, présentation et analyse des notes obtenues par les 408 sujets au post-test.

IV.1.1- Les notes obtenues au pré-test par les 408 sujets de l'expérimentation

Pour plus de visibilité, les notes dont il est question sont présentées ci-dessous.

Tableau 6: Présentation simultanée des fréquences absolues et absolues cumulées

Groupe A (témoin)			Groupe B (expérimental)	
Note	Fréquence absolue	FACA	Fréquence absolue	FACA
1	2	2	8	8
2	14	16	17	25
3	16	32	14	39
4	15	47	19	58
5	16	63	15	73
6	32	95	21	94
7	27	122	24	118
8	33	155	26	144
9	15	170	18	162
10	13	183	15	177
11	8	191	13	190
12	6	197	2	192
13	4	201	9	201
14	1	202	0	201
15	2	204	3	204
TOTAUX	204	//	204	//

Il est plus parlant de présenter les notes de deux sous- groupes au test de danses locales avant le traitement expérimental au moyen des graphiques pour faciliter la lecture de la distribution des notes obtenues par l'ensemble des sujets échantillonnaires commençons par les notes des 408 apprenants au Test (voir F₂).

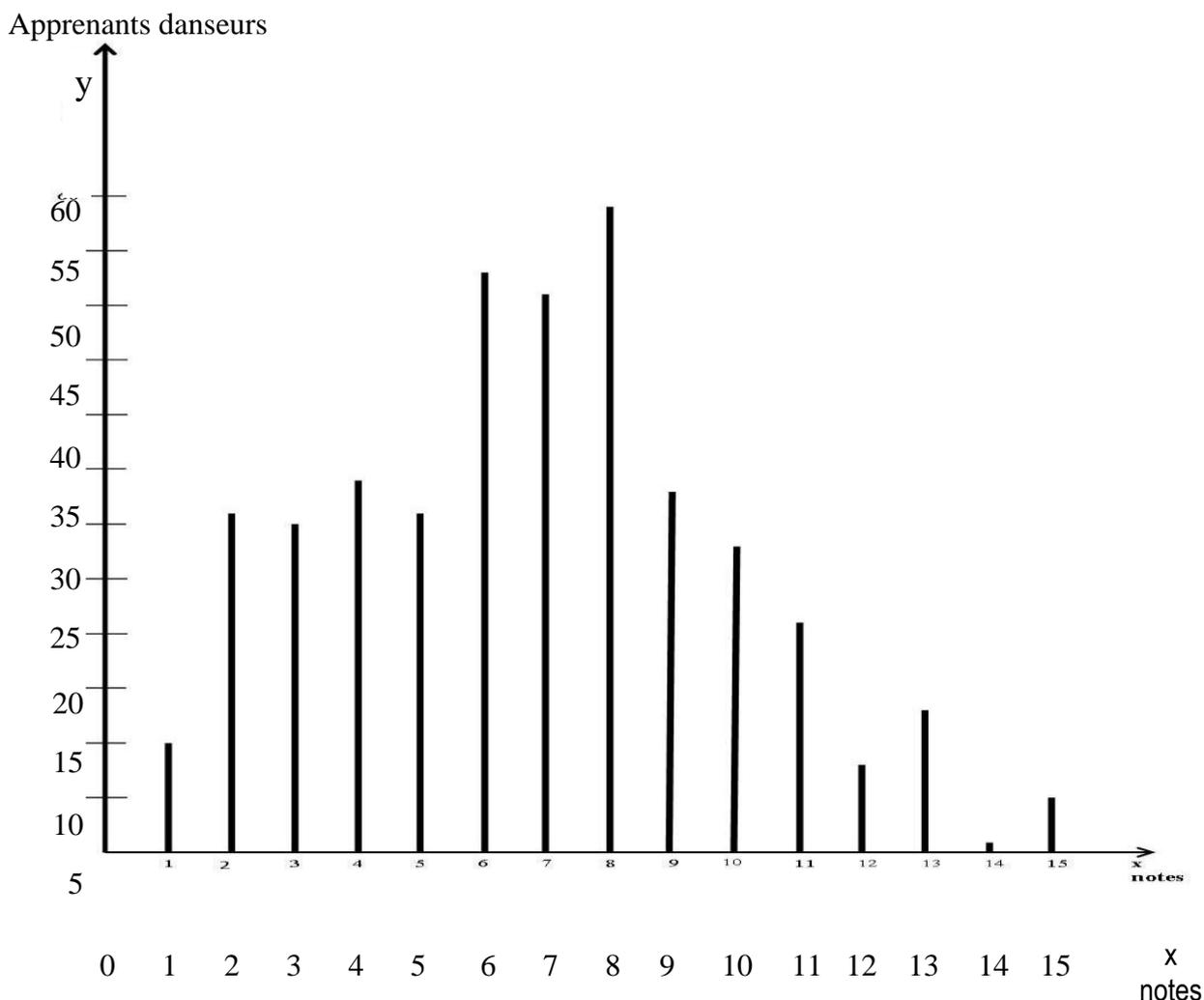


Figure 2 : Diagramme en bâtons de la distribution des notes obtenues par les 408 sujets au test de danses nationales U avant l'introduction des DTT/A dans l'un des sous-groupes

Sur ce diagramme en bâtons, il est aisé de relever que le mode unique est l'effectif de la note 08/20 obtenue par 59 sujets des 2 sous-groupes confondus ; que les notes les plus fréquemment obtenues par les sujets avant l'entraînement outillé des DTT/A se situent en dessous du mode soit 299 sujets sur 408 ; qui avec le mode, l'effectif des sous-moyennes de notes au test passe à 332 contre 76 notes allant de 10 à 15/20.

Avec la présentation de la distribution des mêmes notes par deux ogives des deux sous-groupes mis en confrontation (F_3 et F_4), que révèle la lecture comparative?

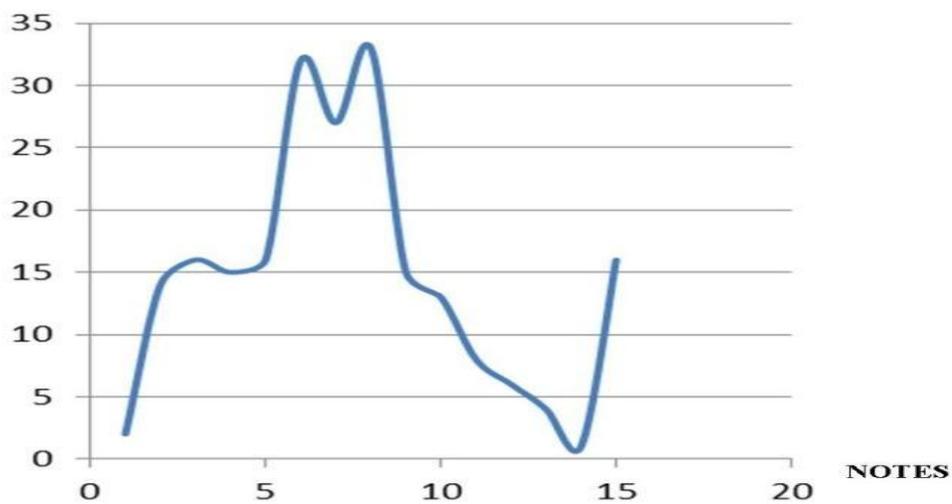


Figure 3: Ogive du groupe GA au Test

A

avec une distribution quasi-bimodale culminant à 6 et 8/20 avec respectivement 32 notes de 6/20 et 33 notes de 8/20 séparés par 27 notes de 7/20. Ce groupe GA paraît plus performant que le groupe GA(F₃)

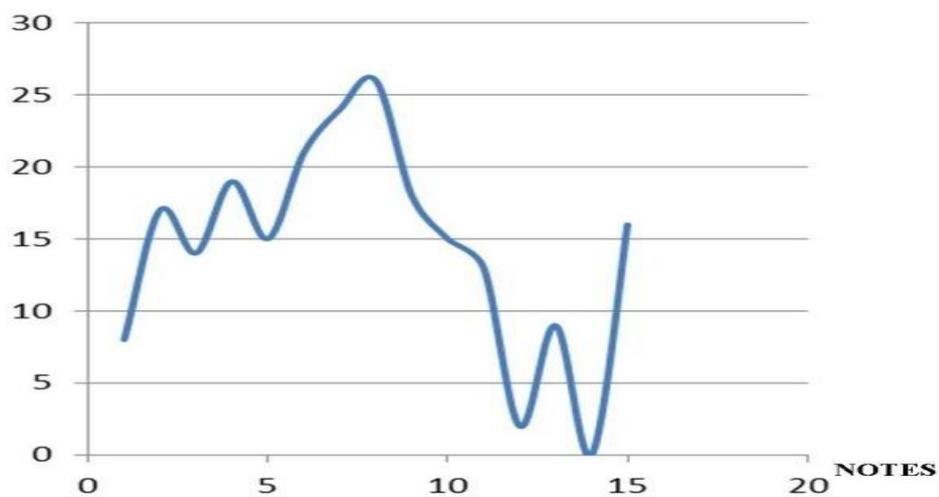


Figure 4: Ogive du groupe GB au Test

Avec une distribution unimodale culminant à 8 aussi avec 27 notes de 8/20. Ce groupe GB semble moins performant que le groupe GA. Mais les totaux de notes de deux groupes confrontés pourront peut-être nous désillusionner.

Tableau 7: Distribution de fréquences des notes classées du groupe A au test de danses locales

Classe de notes	Fréquences absolues	%
[1 – 5]	63	30,88
] 5 – 10[	120	58,82
] 10 – 15[	21	10,30
TOTAUX	204	100%

Tableau 8: Distribution de fréquences des notes classées du groupe B au test de danses locales

Classe de notes	Fréquences absolues	%
[1 – 5]	73	35,78
] 5 – 10[	104	50,98
] 10 – 15[	27	23,24
TOTAUX	204	100%

Avec le croisement des ogives des deux groupes A et B (F), la lecture comparative est plus approximative.

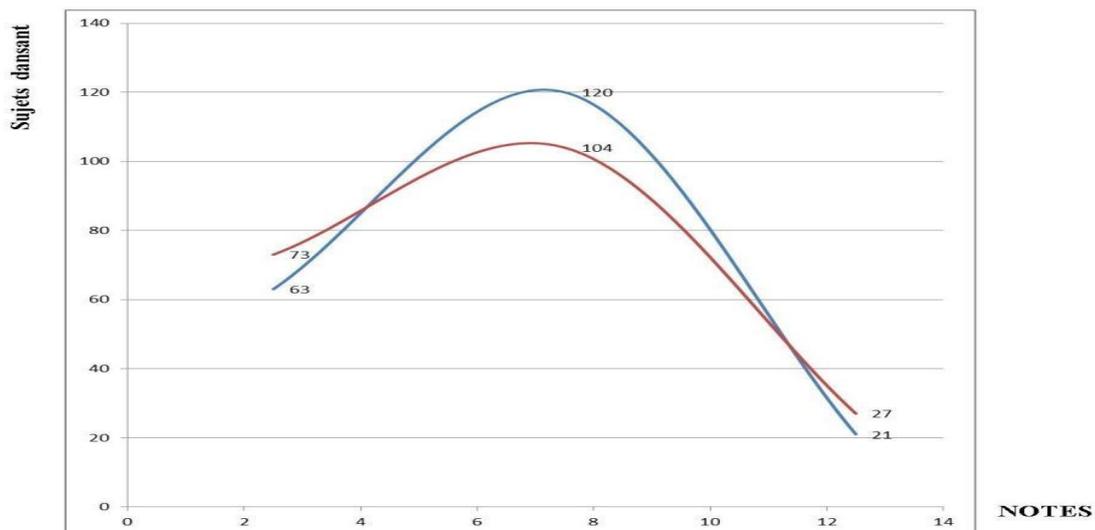


Figure 5: Ogive du groupe A(OA) et Ogive du groupe B(OB) croisées

Avec le croisement des 2 ogives ineffectifs des B plus gonflés par les extrémités de l'ogive que vers le milieu où quel sujet ont des notes proches incluses dans la classe modale, les performances globalisées par groupe tendent à s'équilibrer au test d'exécution de danses locales improvisée au départ de l'expérience des DTT/A.

*** Commentaire**

D'après ce tableau, avant le traitement expérimental 63 sujets soit près de 31% du groupe A contre 73 sujets soit près de 36% du groupe B ont obtenu une note au plus égale à 05/20 au test d'exécution de danses, 120 sujets soit près de 60% du groupe A contre 104 soit près de 52% du groupe B ont obtenu une note comprise entre plus de 05/20 et 10/20; et 21 sujets soit près de 10% du groupe A contre 27 ou près de 13% du groupe B ont obtenu une note comprise entre plus de 10/20 au test.

Selon ces remarques, la distribution de fréquence des notes dans chacun des deux groupes A et B affiche la même tendance, sans toutefois donner nettement droit d'affirmer que les deux groupes de sujets se situent à un niveau identique de performance en danses locales au moyen des instruments techno-traditionnels ou culturels, au départ du traitement expérimental.

De même la somme des notes brutes du groupe A est 1384 points et celle du groupe B est 1378 points ; soit une différence brute de 06 points, très insignifiante compte tenu de la taille importante de chacun des deux groupes de sujets se chiffrant à 204 sujets.

Cet autre constat nous incite à oser la déclaration de la quasi-égalité de performance entre A et B ; mais scientifiquement, il convient de procéder à une analyse inférentielle pour pouvoir se prononcer plus bas.

IV.1.1.1. Analyse inférentielle des notes des deux groupes échantillonnaux

Le calcul des statistiques du groupe A au test, calcul des statistiques du groupe B au test

IV.1.2.1- Calcul des statistiques du groupe A au test

Tableau 9: Tableau de calcul de la moyenne arithmétique et de la variance du groupe A

Classe de notes	n_i	n_i	$n_i x_i$	\bar{X}_A	$(X_i - \bar{X}_A)^2$	$\varepsilon n_i (x_i - \bar{X}_A)^2$
[01 -05]	63	3	189		15,76	992,93
]05 – 10[	120	8	960		1,06	127,30
]10 – 15[	21	13	173		36,36	763,58
TOTAUX	204	//	1422	6,97	//	1883,87

*Calcul de la moyenne arithmétique des notes du groupe A (\bar{X}_A)

Formule :
$$\bar{X}_A = \frac{\varepsilon n_i x_i}{N}$$

A.N :
$$\bar{X}_A = \frac{1402}{204}$$

$$\bar{X}_A = 6,87$$

*Calcul de la variance des notes du groupe A (S_A^2) :

Formule :
$$S_A^2 = \frac{\varepsilon n_i (x_i - \bar{X})^2}{N-1}$$

A.N. :
$$S_A^2 = \frac{2120,66}{204-1}$$

$$S_A^2 = 10,446$$

IV.1.1.2- Calcul des statistiques du groupe B au test.

Tableau 10: Calcul de la moyenne arithmétique et de la variance des notes du Groupe B

Classe de notes	n_i	n_i	$n_i x_i$	\bar{X}_A	$(X_i - \bar{X}_A)^2$	$\varepsilon n_i (x_i - \bar{X}_A)^2$
[01 -05]	73	3	219		14,97	1092,81
]05 – 10[	104	8	832		1,27	132,08
]10 – 15[	27	13	351		37,58	1014,66
TOTAUX	204	/	1402	6,87	/	2239,55

***Calcul de la moyenne arithmétique des notes du groupe B (\bar{X}_B)**

Formule $\bar{X}_B = \frac{\varepsilon n_i x_i}{N}$

A.N. : $\bar{X}_B = \frac{1422}{204}$

$\bar{X}_B = 06,97$

***Calcul de la variance des notes du groupe B (S_B^2)**

Formule : $S_B^2 = \frac{\varepsilon n_i (x_i - \bar{X})^2}{N-1}$

A.N. : $S_B^2 = \frac{1883,68}{204-1}$

$S_B = 09,72$

Après le calcul des statistiques des notes des deux groupes A et B, c'est le moment de procéder à la vérification de l'hypothèse de recherche au test d'exécution des danses locales.

IV.1.1.3. Vérification de l'HR1 au pré-test d'exécution de danses culturelles

1^{ère} étape : Rappel de l'hypothèse de recherche (HR)

HR : Avant tout traitement expérimental les sujets du groupe A, au test d'exécution de danses locales, ont des notes meilleures que celles des sujets du groupe B.

2^{ème} étape : Formulation des hypothèses statistiques alternative (Ha) et nulle (Ho)

Ha: Les notes des sujets du groupe A sont supérieures aux notes des sujets du groupe B

$$Ma > Mb = Ma - Mb > 0$$

Ho: Il n'y a pas de différence significative entre les notes des deux groupes A et B.

$$Ma = Mb = Ma - Mb = 0.$$

3^{ème} étape : Choix du seuil de signification α

$$\alpha = 0,05$$

4^{ème} étape : Règle de décision :

(Voir ci-dessous, dans vérification de l'hypothèse de recherche au post- test)

5^{ème} étape : Calcul de Z_1 au test

Formule :

$$Z_{1cal} = \frac{|\bar{X}_A - \bar{X}_B|}{\sqrt{\frac{S_A^2}{N_A} + \frac{S_B^2}{N_B}}}$$

A.N. :

$$Z_{1cal} = \frac{|6,97 - 6,87|}{\sqrt{\frac{9,28}{204} + \frac{11,03}{204}}}$$

$Z_{1cal} = 0,13$

6^{ème} étape : Lecture de Z théorique (Z_{lu})

Au seuil $\partial = 0,05$; $z_{lu} = 1,96$.

$$\left. \begin{array}{l} Z_{lu} = 1,96 \\ Z_{1cal} = 0,13 \end{array} \right\} \Rightarrow Z_{lu} \text{ supérieur à } Z_{1cal}.$$

7^{ème} étape : Conclusion

Etant donné que z_{1cal} est inférieur à z_{lu} , l'hypothèse nulle est retenue et l'hypothèse alternative réfutée, pour dire qu'avant le traitement expérimental, la différence entre les notes du groupe B et celles du groupe A à l'épreuve d'exécution des danses locales n'est pas significative. Quand bien même elle existerait, elle n'est pas considérable au plan mathématique ou scientifique.

Seulement, étant donné que, le présent travail s'opère sur les humains, il convient d'éviter tout amalgame dans la suite de l'expérimentation en baptisant "témoin" le groupe A qui a une moyenne brute de notes égale 6,97 donc à epsilon supérieure à la moyenne brute (6,87) des notes du groupe B qui prend l'épithète "expérimental". Il s'agit dès lors, d'expérimenter pour voir si l'appui du dispositif technologique ancestral de danse peut élever la moyenne des notes du groupe expérimental (Ge) au même niveau que celle du groupe témoin (légèrement supérieur au départ de l'expérimentation) voire même s'élever nettement au-dessus de celle-ci.

IV.1.2. Présentation et analyse des notes obtenues par les 204 sujets au post-test

Bien évidemment, la présentation des notes précède leur analyse.

IV.1.2.1. Présentation des notes au post-test.

Tableau 11: Notes des sujets témoins et expérimentaux au post-test

Groupe A ou Témoin (t)			Groupe B ou expérimental(e)	
Note	Effectif	FACA	Effectif	FACA
3	1	1	0	0
4	9	10	1	1
5	15	25	0	1
6	22	47	15	16
7	20	67	5	16
8	32	99	28	49
9	37	136	37	86
10	25	161	26	112
11	9	170	13	125
12	8	178	26	151
13	10	188	15	166
14	3	197	17	183
15	5	202	8	191
16	1	203	5	196
17	1	204	5	201
18	0	204	3	204
TOTAUX	204	/	204	/

D'après le tableau T₇, à la suite du traitement expérimental, 25 sujets témoins soit plus de 12% du groupe A ont obtenu la note 05/20 au plus, contre 1 seul sujet expérimental soit moins de 1% du groupe B (ou Ge) qui a obtenu au plus 05/20; 136 sujets témoins soit plus de 66% du groupe ont eu une note comprise entre plus de 05/20 et 10/20 au plus, contre 111 sujets soit près de 55% dans le groupe expérimental ; 34 sujets témoins soit 16 % du groupe ont obtenu au plus 15/20, contre 79 sujets du groupe expérimental soit 38 % de ce groupe ; 13 sujets expérimentaux soit

6% du groupe ont mérité plus de 15/20 alors que dans le groupe (t), il n'y a que 2 sujets soit près de 1 % qui a mérité une note de cet ordre.

On note une forte concentration de faibles notes de moins de 10/20 dans le groupe témoin et un étalement de notes moyennes au tour de 10/20 dans le groupe Expérimental ; et il en est de même *a contrario* des fortes notes de plus de 15/20 concentrées dans le groupe expérimental et rares dans le groupe témoin. Ces constats sur les notes brutes ne nous donnent qu'une impression de supériorité d'un groupe par rapport à l'autre, dans l'exécution de la danse. (Voir F₆ et 7)

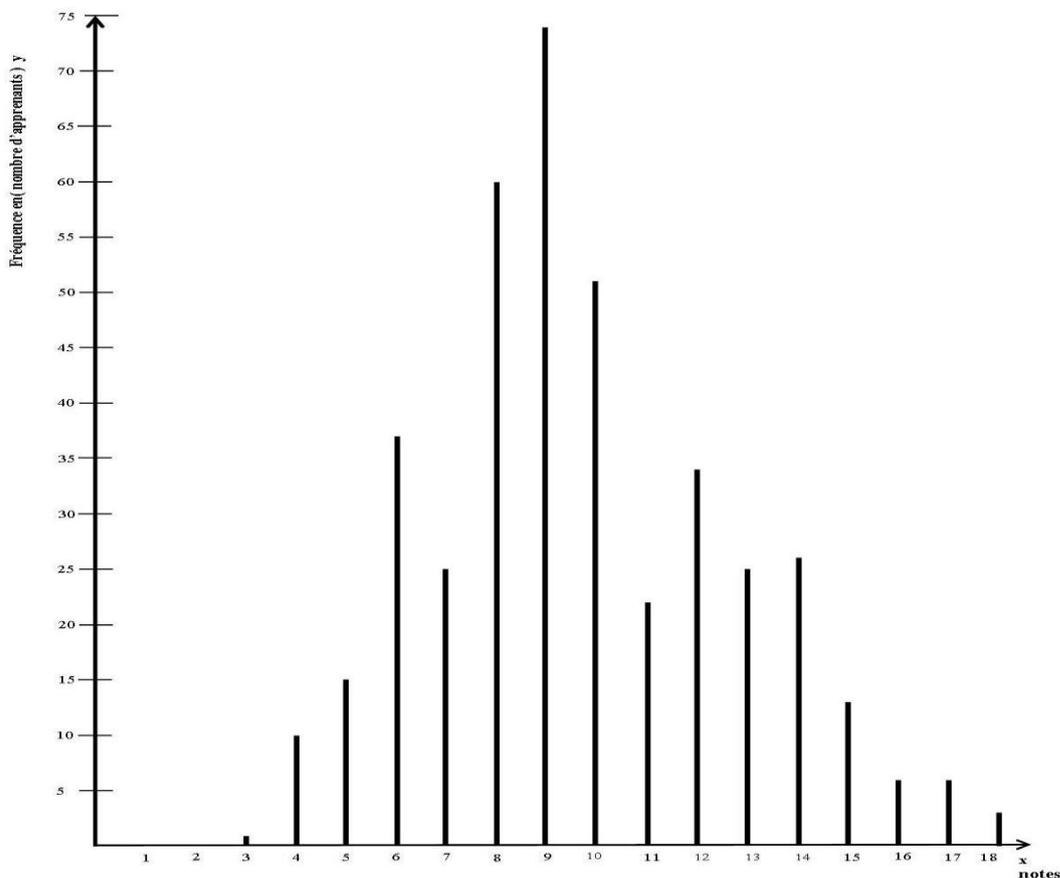


Figure 6: Diagramme en bâtons de la distribution notes obtenues au Post-test de l'épreuve de la danse nationale Bulu intitulée ENYENGUE par l'ensemble des 408 sujets expérimentaux au terme de 6 semaines de traitement expérimental.

Le diagramme en bâton (F₇) des notes obtenues au post test (après l'entraînement de 6 semaines à l'exécution pratique des danses locales par les 408

sujets expérimentaux dont le groupe B avec instruments traditionnels et le groupe A sans ces instruments) montre une nette amélioration globale des performances à travers la montée des notes obtenues par les mêmes sujets faibles au test et fortes au post-test. Bien que le mode soit passé de la note 8 à 9/20 pesant d'un poids de 59 apprenants l'ayant obtenue au Test, elle pèse de 74 sujets au post-test. Quant à la distribution de notes autour du mode, 88 notes sont inférieures à 8 au Post test contre 240 inférieures à 8 au test (soit une évolution remarquable de la performance de 182 sujets passés de moins de 8/20 à plus). Si le mode restait 8 il pèserait de 59 apprenants au test et de 60 au post-test. 260 notes sont supérieures à 8/20 au post test contre seulement 109 notes situées au-dessus de 8/20 au test de danse ENYENGUE. Soit un surplus de 151 sujets passés de moins de 8/20 à plus au post-test. On note aussi que les notes inférieures à 04/20 ou presque disparues de la grille de relevé des notes des sujets. Les performances des deux groupes A et B ou témoin et expérimentaux ont donc connu un net accroissement global au cours du traitement expérimental.

Il convient dès lors de procéder à une représentation graphique séparée et comparée de la distribution des notes du Post-test pour chacun des deux sous-groupes GE et GC. Nous allons le placer dans deux stylites pour évaluer le poids des notes de chaque groupe

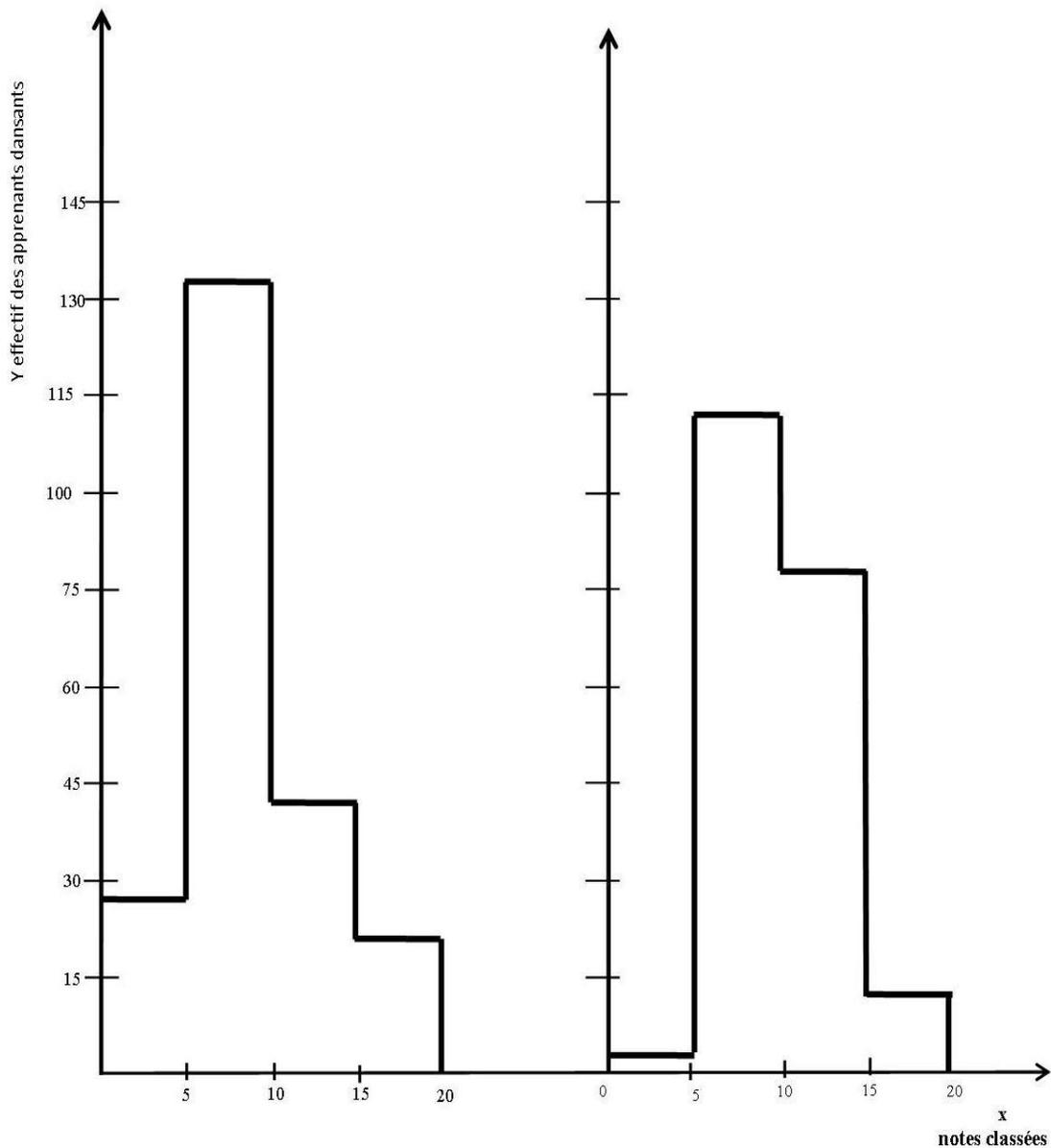


Figure 7: Stylites Se du groupe expérimental entraîné avec les DTT/A et St du groupe témoin presque sans DTT/A.

Le stylite dans ce contexte de comparaison montre comment le même effectif de sujets échantillonnaux soit 204 sujets en I et E sont plus nombreux ou non en zone de faibles ou fortes notes de danses. D'après la figure F8 le stylite St présente sa plus

importante aire entre 0 et 10. Tandis que sur le stylite Se cette même aire s'est considérablement réduite au profit de l'aire complémentaire située entre 10 et 20.

Il s'agit des effectifs de sujets dansant qui, dans le groupe Gt restent moins performant en danses locales alors que dans le groupe e ces effectifs sont devenus plus performants.

En clair, s'il faut se référer aux deux couloirs 10-15 et 15-20 comme quantités à comparer entre St et Se, cette aire en Se est nettement supérieure à celle de St. Une supériorité qui confirmée par un outil statistique s'exprimant par les chiffres exacts sera attribuée à l'effet des DTT/A.

Tableau 12: Distribution de fréquences des notes classées du Gt au post-test de danses locales

Classe de notes	Xi	Ni	Ni xi	\bar{X}_t	$(x_i - \bar{X})^2$	$\varepsilon ni (x_i - \bar{X})^2$
[0 – 5]	3	25	75		30,14	753,50
]5 – 10]	8	136	1088		0,24	32,65
]10 – 15]	13	41	533		20,35	833,94
]15 – 20]	18	2	36		90,44	180,89
TOTAUX	/	204	1732	8,49	/	1800,98

❖ Calcul de la moyenne arithmétique des sujets témoins (Gt).

Formule $\bar{X}_t = \frac{nixi}{nt}$

A.N. $\bar{X}_t = \frac{1732}{204}$

$X_t = 8,49$

❖ Calcul de la variance du groupe témoin (Gt)

Formule : $S_t^2 = \frac{\varepsilon ni(x_i - \bar{x}_t)^2}{N_t - 1}$

$S_t = 8,87$

A.N. : $S_t^2 = \frac{18000,98}{204-1}$

Tableau 13: Distribution de fréquences des notes classées du groupe expérimental (Ge) au Post-test

Classe de notes	X_i	N_i	N_i x_i	\bar{X}_e	$(x_i - \bar{X}_e)^2$	$\varepsilon n_i (x_i - \bar{X})^2$
[0 – 5]	3	1	3		56,85	56,85
]5 – 10]	8	111	888		6,45	715,95
]10 – 15]	13	79	1027		6,45	715,95
]15 – 20]	18	13	234		55,65	723,45
TOTAUX	/	204	2152	10,54	/	1974,20

❖ Calcul de la moyenne arithmétique du groupe B (Ge) - Formule :

$$\bar{x}_e = \frac{\varepsilon n_i x_i}{n_e}$$

- A.N. $\bar{x}_e = \frac{2152}{204}$

$x_e = 10,54$

❖ Calcul de la variance du groupe expérimental (Ge).

- Formule : $S_e^2 = \frac{\varepsilon n_i (x_i - \bar{x}_e)^2}{n_e - 1}$

- A.N. : $S_e^2 = \frac{1974,20}{203}$

$S_e = 9,72$

IV.1.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche au post-test de danses locales

Etape 1 : rappel de l'hypothèse de recherche

« Les sujets utilisant les instruments technologiques traditionnels de danse ont des notes meilleures dans la maîtrise de danses locales que celles de ceux qui en sont exemptés. »

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques :

***Hypothèse alternative :**

H_a = les notes de danse des sujets avec instruments traditionnels sont supérieures aux notes des sujets sans instruments traditionnels.

$$M_e > M_t \Rightarrow M_e - M_t > 0.$$

*** Hypothèse nulle :**

H_0 = Il n'y a pas de différence significative entre les notes de danse des sujets avec instruments traditionnels et celle ces sujets sans instruments traditionnels.

$$M_e = M_t \Rightarrow M_e - M_t = 0$$

Etape 3 : Choix du seuil de signification

En sciences sociales le seuil courant est :

$$\alpha = 0,05 \quad (\text{Marge d'inacceptabilité d'erreur en -deçà})$$

Etape 4 : Règle de décision posée au

départ : Au seuil $\alpha = 0,05$

Si Z calculé (z_{cal}) est supérieur à Z théorique (z_{lu}), alors l'hypothèse alternative (H_a) est retenue et l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée.

Si Z calculé (z_{cal}) est inférieur à Z théorique (z_{lu}), alors l'hypothèse alternative (H_a) est réfutée et l'hypothèse nulle (H_0) est acceptée

Etape 5 : Calcul de Z au post-test de danses locales

$$\begin{aligned} \text{Formule : } Z_{\text{cal}} &= \frac{|\bar{X}_e - \bar{X}_t|}{\sqrt{\frac{S_e^2}{N_e} + \frac{S_t^2}{N_t}}} \\ \text{A.N : } Z_{\text{cal}} &= \frac{|10,54 - 8,49|}{\sqrt{\frac{9,72}{204} + \frac{8,47}{204}}} \end{aligned}$$

$$Z_{\text{cal}} = 6,83$$

Etape 6 : Lecture de Z Théorique et comparaison au seuil de signification

$$\alpha = 0,05$$

$$\left. \begin{array}{l} Z_{lu} = 1,96 \\ Z_{2cal} = 6,83 \end{array} \right\} \Rightarrow Z_{2cal} > Z_{lu}$$

Etape 7 : Conclusion

Z_2 calculé est supérieur à Z théorique : alors l'hypothèse nulle (H_0) qui pose qu'il n'y a pas de différence significative entre les notes du groupe témoin et celles du groupe expérimental est rejetée pour reconnaître H_a qui stipule : « **les notes du groupe expérimental en danses locales sont significativement meilleures que celles du groupe témoin** »

De l'hypothèse statistique alternative ainsi retenue, nous remontons à l'hypothèse de recherche (HR) dont elle est l'image et la déclarons confirmée pour énoncer avec emphase, sauf erreur éventuelle d'utilisation des outils, que :

« *les sujets du groupe expérimental (G_e) qui utilisent les instruments technologiques traditionnels de danse dans l'enseignement des danses nationale obtiennent des notes considérablement meilleures que celles des sujets du groupe témoin (G_t) qui en sont exemptés.* »

Puisqu'avant la séquence 4 à l'école (fin janvier/début Mars), les deux sous-groupes -expérimental et témoin- avaient le même niveau de performance dans la

pratique de danses locales, la confirmation de l'hypothèse de recherche au post-test conduit à la validation de l'hypothèse générale.

Avant de passer à l'interprétation et aux implications pertinentes découlant de la vérification de l'hypothèse de recherche, il est d'abord indispensable de procéder à l'analyse des contenus d'entretiens avec les enseignants et responsables centraux et des services déconcentrés du pays sur l'enseignement de la culture nationale (E.C.N.) et l'inculturation des jeunes citoyens.

IV.1.3. Analyse descriptive des contenus d'entretiens

Il est ici question des contenus d'entretiens que le chercheur a eu les enseignants de la Culture nationale et les responsables hiérarchiques en charge de la supervision de l'enseignement de cette discipline qui vise d'une part l'enracinement culturel des citoyens.

IV.1.3.1-Identification et début de l'enseignement de la culture nationale

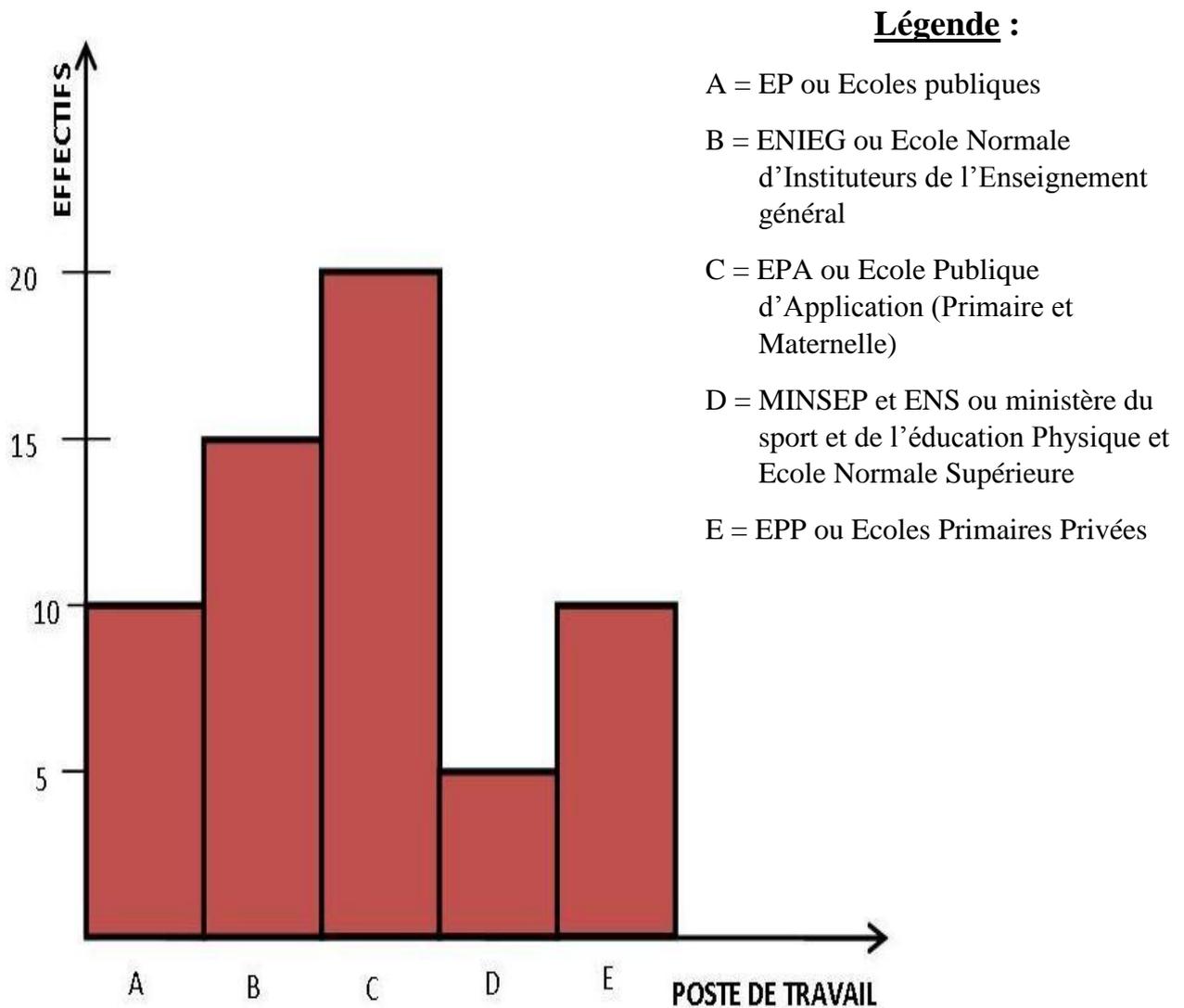
Il s'agit ici de l'identification des interlocuteurs que sont des enseignants du primaire chargé d'enseigner la Culture nationale et des responsables hiérarchiques des services centraux et déconcentrés concernés par cet l'enseignement de cette sous-discipline de la discipline appelée Langues et Cultures nationales.

Dans l'ensemble pour le présent entretien, 60 interviewés sont chargés de l'enseignement de la Culture nationale à l'école primaire ou à l'école normale et 40 sont chargés des moyens, de la méthodologie, de la politique et du suivi de celle-ci à quelque niveau de la hiérarchie dans différents services gouvernementaux.

Leur âge varie de 35ans pour les plus jeunes à 59 ans pour les plus âgés et leur expérience professionnelle de 3 ans pour les moins anciens à 35 ans pour les plus anciens.

IV.1.3.2. Auteur et influence directe ou indirecte des enseignants sur les apprenants

Pour leur fonction, 20 enseignants sont dans les écoles application, 15 sont dans les écoles normales et les « GTTC », 10 sont des écoles primaires non publiques annexes 10 sont des écoles primaires privées, 5 sont des écoles du MINSEP et de l'école Normale Supérieure. C'est en fonction de l'influence directe ou indirecte qu'ils exercent les uns et les autres sur élèves et apprenants de l'école obligatoire que se définit ce quota d'intervenants enseignants différents niveaux dans leur institution.



IV.1.3.3. Auteur, fonction et influence directe ou indirecte des responsables sur les apprenants

Les responsables hiérarchiques interviewés se répartissent entre les contrôleurs (Directeurs d'Ecoles), 20 intervenants ; les superviseurs (Inspecteurs et cadres d'appui d'arrondissement, départementaux et régionaux), 30 intervenants ; et les concepteurs et décideurs (du MINEDUB, MINAC, MINSEP, MINSUP, MINESEC), 10 intervenants.

(Voir F₉) ci-dessous dont la légende est ainsi présentée.

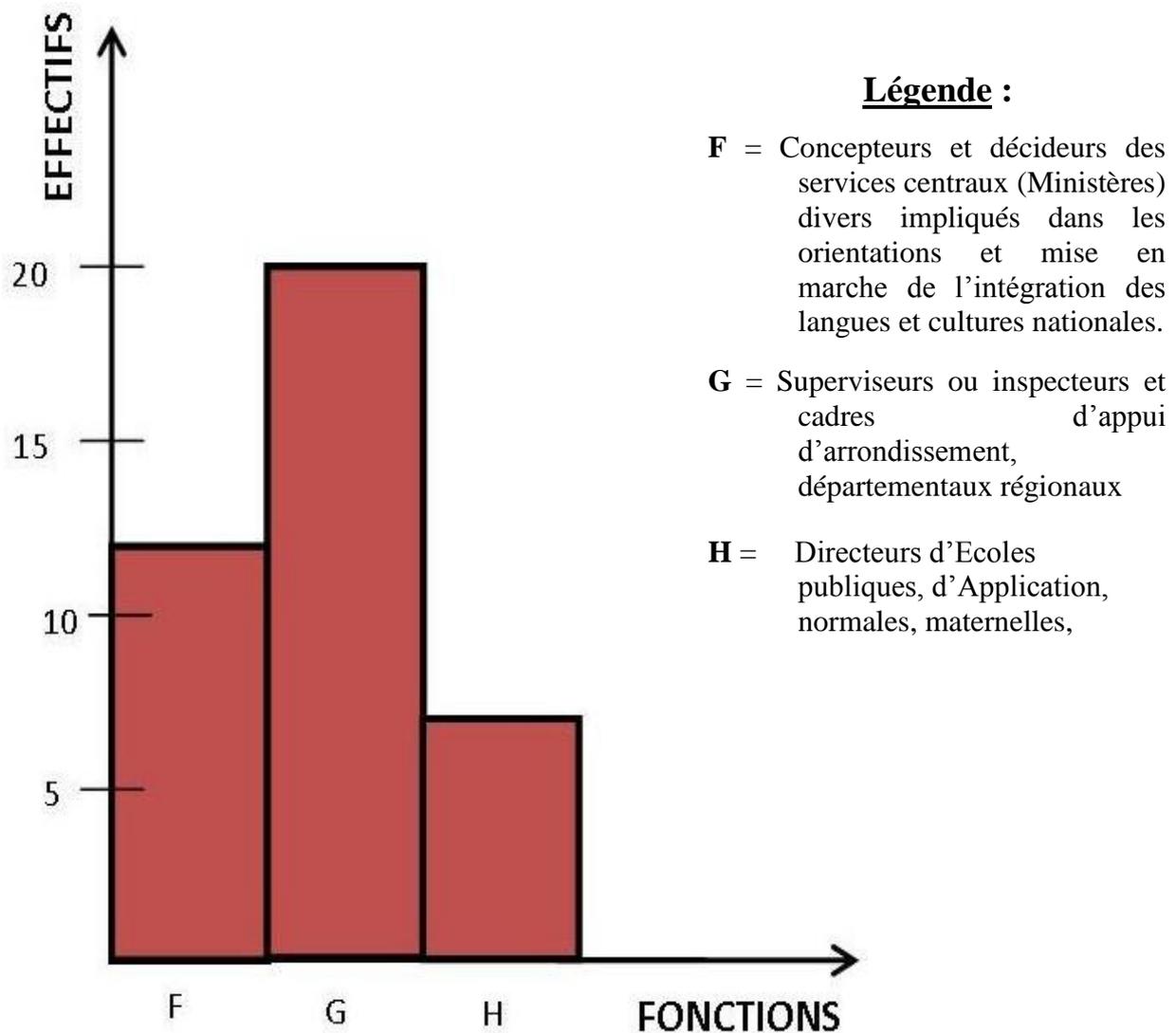


Figure 9: Histogramme de la répartition réelle des responsables hiérarchiques interviewés sur l'ineffectivité de l'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun

IV.1.3.4. Niveau intellectuel des interviewés et amélioration constant

De tous ces interviewés, le diplôme d'études générales le plus bas est le BEPC et le plus élevé est le doctorat. Presque eux tous sont qualifiés suite à une formation professionnelle de base dans une école normale sanctionnée par un diplôme d'instituteur (CAPIEMP) ou de professeur d'école normale... d'instituteurs (DIPEN) ou par des diplômes universitaires, sauf un seul qui a obtenu le CAPIA en compilant connaissances et expérience pratique sur le tas. Des instituteurs améliorent constamment leur niveau de qualification professionnelle par des études parallèles et beaucoup aujourd'hui ont bravé, comme certains hauts responsables hiérarchiques, des Master I ou II et sont doctorants.

En somme, les personnels intervenants ainsi à propos de l'enseignement de la culture nationale, comme par ailleurs dans toutes les autres disciplines aux programmes d'études se qualifient de mieux en mieux dans la fonction enseignante et pourquoi pas éducative. Ont-ils alors le même souci intériorisé de s'enraciner de mieux aussi en s'impliquant sans négligence dans la remise en scelle de la culture nationale quant à chacune et toutes ses composantes ? (Voir F₁₀ ci-dessous)

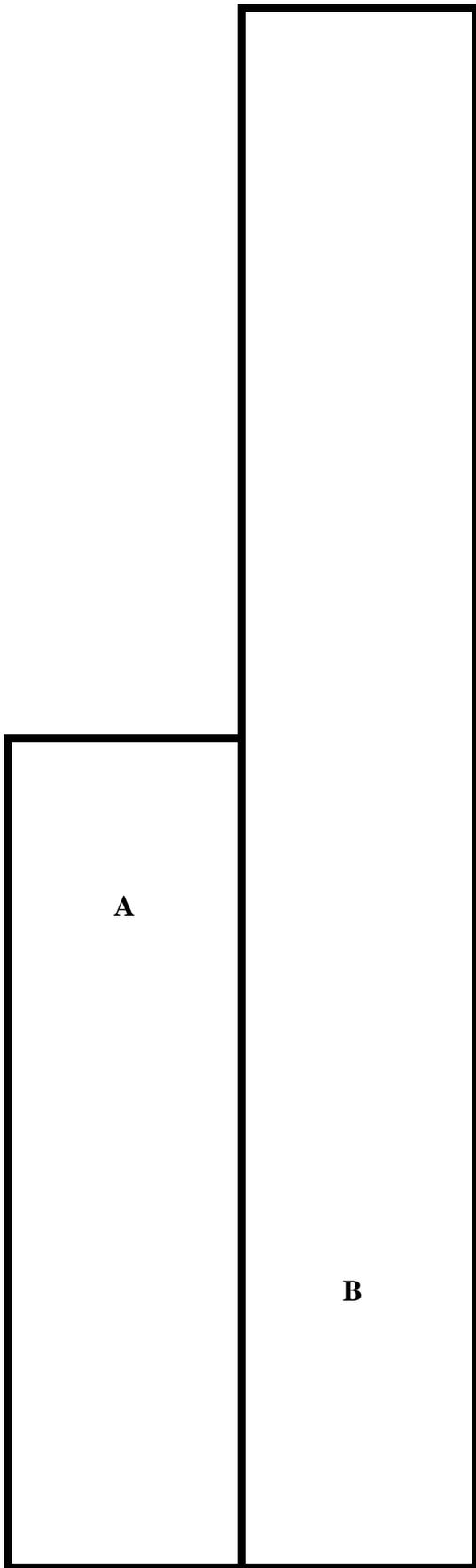


Figure 10: Styliste présentant l'échantillon des spécialistes interviewés dans le pays

Ces deux couches spéciales ont été jugées comme les mieux placées par rapport aux apprenants du pays et par rapport aux préoccupations socio-pédagogiques théoriques et pratiques pour fournir les éléments diagnostic. Les plus approximatifs dans une approche clinique ou explorative en Culture nationale.

IV.1.3.5. Début et évolution de l'enseignement de la Culture en classes

Selon les intervenants rencontrés, 25% déclarent que l'enseignement de la culture nationale dans les salles de classe date de 2001. 60% disent « depuis plus de 10ans », 5% le situent « avant les nouveaux programmes scolaires de 2001 mais négligé » et le reste soit 10% n'en savent rien.

En effet, l'idée d'animer les futurs citoyens en puisant dans le patrimoine culturel du pays pour une insertion sans heurt dans le milieu natal, date depuis les années 70 avec la réforme entreprise par l'I.N.E et ses I.P.A.R. Seulement, la spécification de la culture nationale comme une unité d'enseignement ne figure que dans les nouveaux programmes de l'école primaire de 2001 sans contenu réel ; de même, l'enseignement de la culture nationale proprement parlée commence timidement par l'insertion des langues nationales effectives dans les classes des 98 écoles expérimentales de langues maternelles rapatriées sur les quatre aires culturelles

Centre, Littoral, Ouest et Nord correspondant à l'Ewondo/bassa, le Dualà, le Yemba/Homelah et le Fulfuldè.

IV.1.3.6. Interprétation des avis partagés des spécialistes- intervenants

Le fait que 60% disent sommairement « depuis plus de 10 ans » et 10% s'avouent ignorants du début effectif de cet enseignement n'est pas loin d'une preuve indiscutable que plus de 70% de l'ensemble ignore la culture nationale comme discipline enseignée à l'école pourtant ils travaillent au quotidien avec les programmes scolaires, seulement 30 % d'entre eux situent le début de cette insertion autour de 2000/2001. (Voir F₁₁)

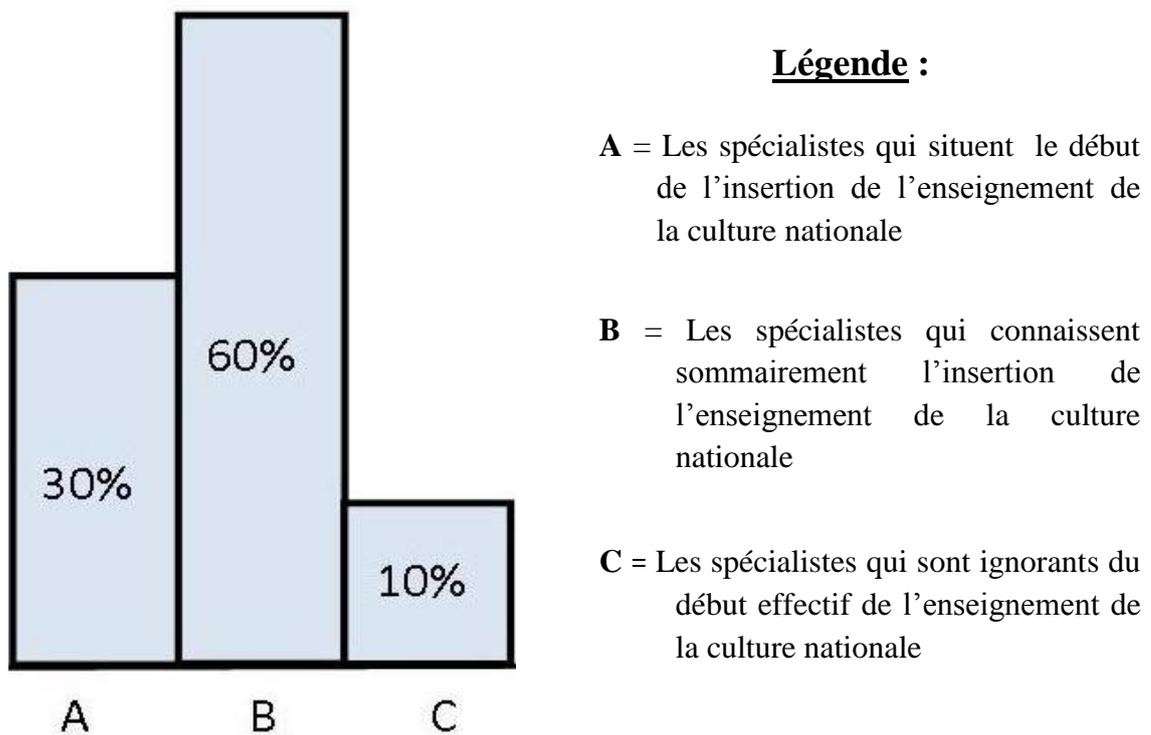


Figure 11: Silhouette présentant la répartition des enseignants selon leur maîtrise de l'insertion de l'ECN aux programmes d'études primaires

IV.1.4. Analyse des contenus des items ciblés et enracinement des apprenants

Les types d'instruments utilisés dans l'enseignement des danses traditionnelles, *nombre* de séances de danses traditionnelles par séquence de 6 semaines dans la classe, composantes de la culture nationale les plus exploitées dans les salles de classe.

IV.1.4.1. Types d'instruments utilisés dans l'enseignement des danses locales

Des 60 enseignants interviewés, seulement 9 soit 15% déclarent qu'ils utilisent les tamtams, tambours, sifflets et balafons qu'ils empruntent ou louent à certaines occasions où leurs élèves doivent donner leur prestation en danses traditionnelles pour animer. 51 enseignants soit 85% de l'ensemble disent que les responsables hiérarchiques ou l'école et les parents doivent acheter les instruments

de première nécessité pour la danse et la culture nationale, car il n'est pas facile de louer ou emprunter chaque semaine les instruments traditionnels pour concrétiser l'apprentissage des éléments de base de la culture nationale. (Voir F₁₂)

L'intégration des langues et cultures nationale est un projet ambitieux qui nécessite un gros budget à plusieurs lignes et multiples sous rubriques.

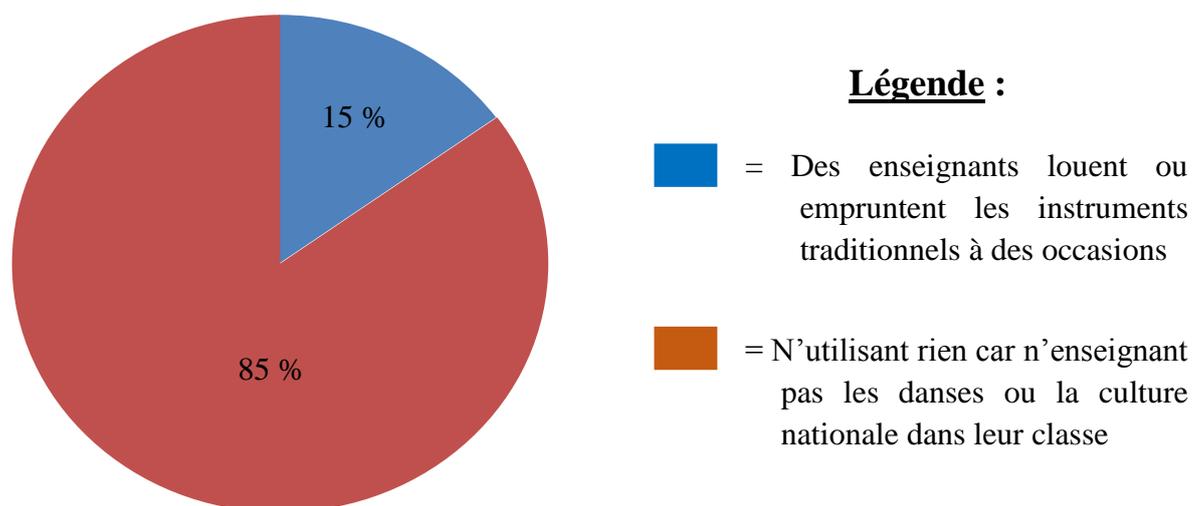


Figure 12: Tarte présentant la répartition des enseignants d'après la provenance des instruments traditionnels pour transmettre la culture nationale.

IV.1.4.2. Nombre de séances de danses locales par séquence de 6 semaines

Sur 60 enseignants interviewés, 8 soit moins de 13 % d'enseignants respectent les séances réglementaires figurant sur l'emploi du temps bien que l'exécution pratique n'intervienne que de façon sporadique. C'est l'enseignant de l'INJS qui montre comment l'entraînement des futurs professeurs de sports, inspecteurs et animateurs culturels appliquent strictement le programme des danses nationales et étrangères avec une exploitation systématique des différentes chorégraphies, musiques et chansons diverses, en vue de l'animation des cérémonies et rencontres officielles ou internationales. En dehors de celui-là, les autres sont de rares enseignants d'écoles primaires ou normales qui le font dans les classes ou à l'occasion des festivités et semaines culturelles.

C'est dire que plus de 86% d'enseignants ne s'intéressent pas à l'enseignement de la culture nationale, encore moins des danses traditionnelles dans leur classe. (Voir F₁₃)

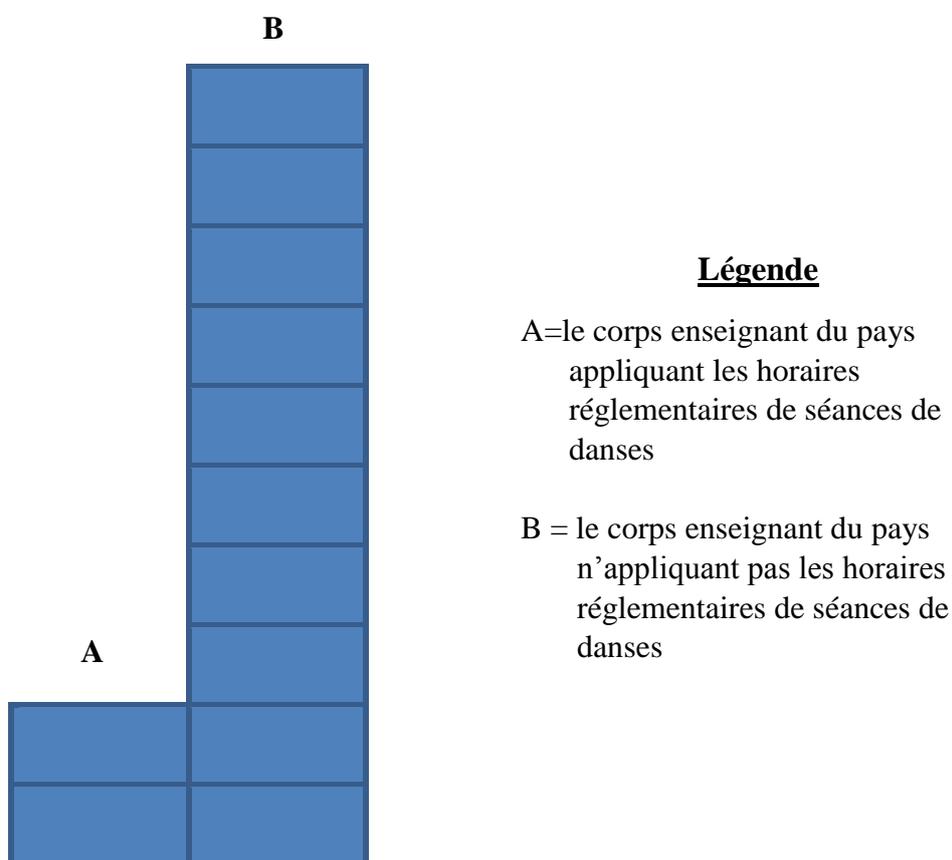


Figure 13: Diagramme présentant le pourcentage du corps enseignant du pays respectant ou appliquant (A) les horaires réglementaires de séances de danses

Dans l'ensemble 41 enseignants sur 60 soit 81% de l'ensemble ont déjà Organisé, au moins à une occasion donnée, l'exécution des chants avec leurs élèves, mais pas nécessairement dans le souci de développer la culture nationale.

IV.1.4.3. Composantes de la culture nationale les plus exploitées dans en classes

Etant donné les domaines ou composantes de la culture nationale tels que :

Arts divers, littérature et théâtre, chansons et danses locales ou nationales, contes comptines et chante-fables, langue maternelle, proverbes, dictons ou maximes et devinettes, traditions ou us et coutumes ; les plus exploités sont :

La danse est exploitée ou peut être exploitée, en l'état actuel des choses, par 20 enseignants sur 60 interrogés soit par moins de 34% de l'ensemble des enseignants ; les arts divers et théâtre sont exploitables par 12 enseignants sur 60 soit 20% de l'ensemble de nos enseignants ; les contes, comptines et chante-fables le sont par 20% de l'ensemble des enseignants ; les proverbes, dictons, maximes et devinettes sont exploitables par 10 enseignants sur les 60 interlocuteurs soit moins de 17% d'enseignants ; les langues maternelles, véhicules de la culture nationale ne sont exploitables pour le moment que par quelques 4 enseignants sur les 60 interrogés soit moins de 7 % de l'ensemble. Sans doute le choix aléatoire est-il tombé sur ces quelques enseignants expérimentant les langues nationales dans leur classe pour le moment, en attendant l'analyse des résultats expérimentaux pour prendre la décision conséquente.

La composante la plus redoutée de la culture nationale apparaît comme étant la « **Présentation-Explication-Discussion des traditions - us et coutumes des peuples** », puisqu'ici seulement 02 enseignants titulaires de classe sur 60 interviewés la disent exploitable soit seulement moins de 4 % de l'ensemble du corps enseignant de notre société.

Certains d'entre les enseignants soient 25/60 ou plus de 41% du Corps accusent le manque ou l'insuffisante du temps imparti 55 (A), mais beaucoup ou tout le reste soit plus de 58 % des effectifs totaux justifient leur attitude peu favorable à cet enseignement, par le manque(B) de maîtrise des différentes composantes de la culture nationale, le défaut de méthodologie et des documents supports pour les élèves et des guides pédagogiques pour les enseignants.

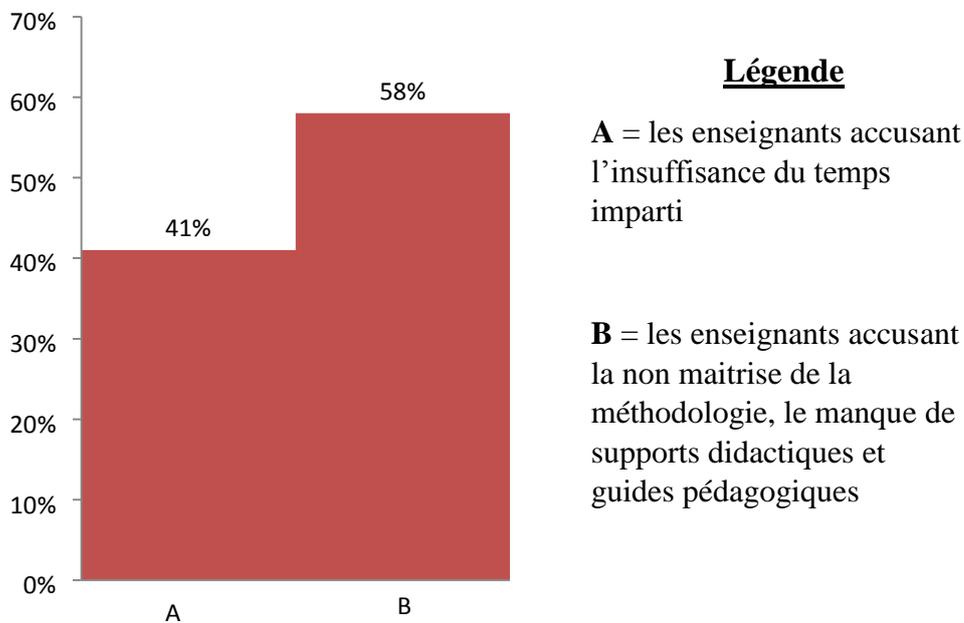


Figure 14: Histogramme montrant les proportions d'enseignants accusant diverses lacunes décourageant l'E.C.N.

IV.1.4.4. Rythme des séances de présentations / d'explications par séquence

Parmi les 60 enseignants interrogés, 36 ou 60% de l'ensemble pensent exploiter les traditions ou us et coutumes 1 seule fois par séquence de 6 semaines ; 13/60 soit plus de 22% de l'ensemble pensent le faire trois fois par séquence; et 9 enseignants sur 60 soit 15 % estiment le faire 2 fois par séquence. Le rythme ainsi présenté ne cadre pas avec le contenu de l'item 4.3.5. Précédent qui annonce une exploitation réelle ou probable de deux enseignants sur 60. C'est pourquoi la présente analyse est de l'ordre estimatif et hypothétique. (Voir F₁₅)

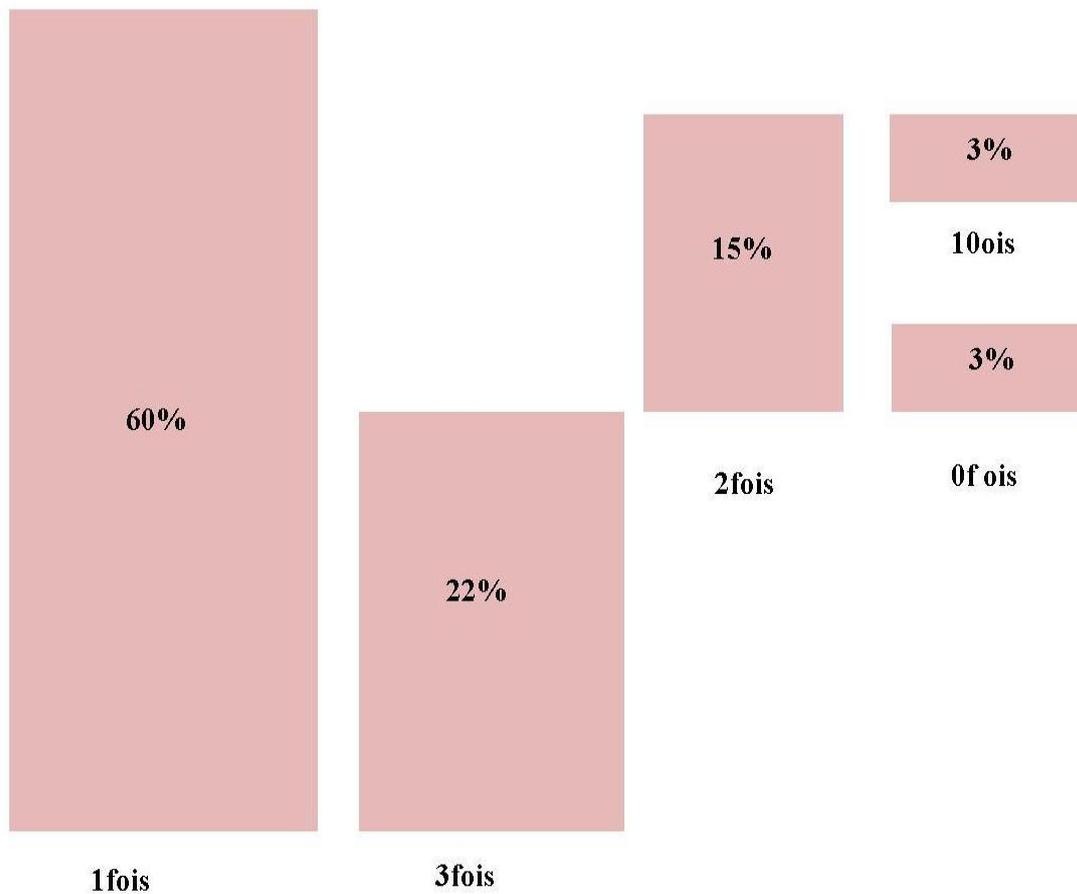


Figure 15: Pictogramme silhouette des enseignants titulaires de classe dans la République selon leur avis sur le nombre de fois qu'ils entendent présenter, expliquer et commenter les traditions, us et coutumes au cours d'une séquence de 6 semaines de classe.

IV.1.4.5. Types de dispositifs techno- traditionnels utilisés au cours des séances de danses locales

Des 60 enseignants interrogés, 5 soit 08% utilisent le dispositif traditionnel c'est-à-dire tamtams, tambours, sifflets, claquements des mains, chansons rythmées pour motiver les apprenants et prolonger leur seuil de fatigabilité.

Le reste soit plus de 91% n'ont rien pour rythmer et faciliter l'apprentissage et l'exécution pratique des danses traditionnelles. (Voir F₁₆)

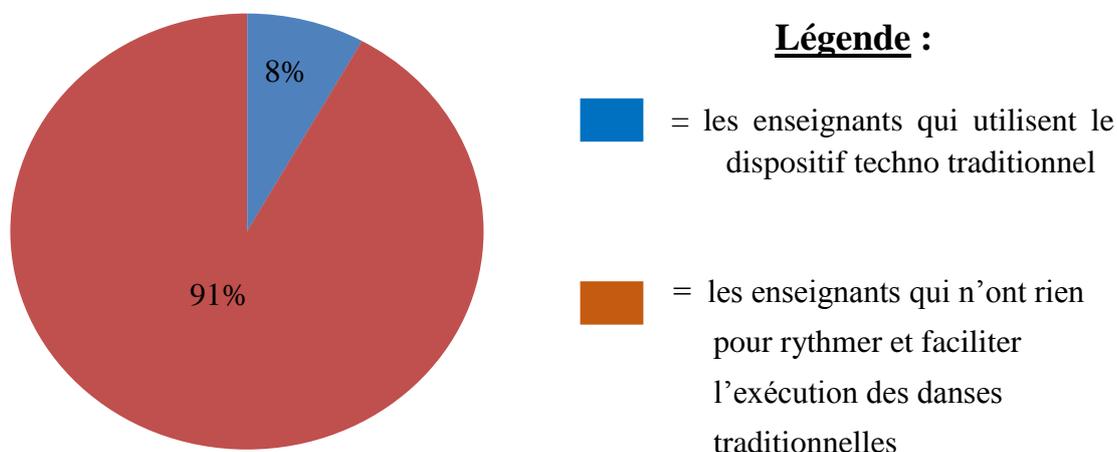


Figure 16: Tarte pour représenter les pourcentages des enseignants utilisant les différents instruments traditionnels pour animer l'exécution pratique des danses nationales et ceux n'en font rien du tout.

L'un des problèmes majeurs de l'inculturation est le déracinement des acteurs impliqués dans cette politique et cette philosophie qui y président. On n'enseigne vraiment que ce qu'on est et difficilement ce qu'on sait.

Il est donc difficile d'enseigner une composante ou élément culturel d'un milieu dont on maîtrise mal les us et coutumes. L'invasion des aventuriers ayant porté un coup fatal aux civilisations autochtones et siphonné les jeunes par leurs pratiques éblouissantes, ceux-ci sont tombés dans leur « piège sans fins » ; ils sont mêmes formatés pour combattre les éléments identitaires de très haute valeur culturelle qui feraient ombrages aux œuvres exportées pour venir éteindre nos spécificités singulières.

Il s'agira de bien apprendre à s'inculturer d'abord pour les moins outillés pour réussir enfin à enseigner aux autres la culture nationale dont nous avons manifestés pendant longtemps le dégoût. Mais comme il s'agit de recourir à ses sources socioaffectives, tout fils digne du milieu national qui aime sa partie est susceptible de

s'en imprégner à un rythme véloce ; d'autant que nous avons signé un contrat «d'apprendre tout pour enseigner à tous » nos élèves qui nous pressent le pas.

A cette préoccupation des types de dispositifs technologiques traditionnels, un ancien du Nyong et So'o est allé plus loin, s'exprimant en ces termes « si les maîtres ne maîtrisent pas les outils de la culture nationale, ils n'ont qu'à recourir aux anciens comme nous, pour danser, chanter, narrer les contes et proverbes, ou simplement transmettre un message ou traiter un problème de dot coutumière, les anciens s'appuyaient toujours sur des choses concrètes du milieu naturel :

- Par exemple : les lames d'une feuille de bananier fraîche pour illustrer le nombre d'objets ou un montant d'argent de même que la dot chez les compatriotes de l'Ouest Cameroun.
- Un grand feu de bois le soir pour se prélasser en racontant les belles histoires aux enfants, accompagnant la narration avec une cora ou une flûte, etc. S'ils ne s'y retrouvent plus nous les anciens du village sommes prêts à voler à leur secours. »

IV.1.4.6. Fréquence des fêtes culturelles, préparation et participation

Les fêtes culturelles sont des occasions où les élèves apprennent et s'intègrent mieux que sans elles"" déclare une institutrice très active dans l'enseignement de la culture nationale qu'elle maîtrise et aime bien.

Parmi les enseignants interviewés, 32 soit 53% de l'ensemble déclarent qu'ils ne recourent pas aux personnes ressources ou spécialistes pour amener les élèves eux-mêmes à se préparer sous leur propre suivi. Certains d'entre eux accusent le manque des moyens financiers pour rétribuer les services ainsi rendus par ces "étrangers" à l'école.

Mais par contre 28/60 enseignants soit plus de 47% de l'ensemble de notre corps enseignant acceptent de recourir aux personnes ressources pour mieux asseoir les spécificités culturelles de leur terroir d'origine dans l'espace national .Ils recherchent ainsi l'originalité , la quasi-perfection dans la transmission et la maîtrise de la culture nationale interrogés sur la provenance des moyens mis en

œuvre pour ce faire, ils répliquent que pour le moment , les autochtones ne sont pas déjà trop exigeants pour leurs interventions en la matière dans les localités retirées des métropoles. C'est dans les agglomérations que l'invitation d'un spécialiste est de haut facture.

Cependant, la réception d'un homme ressource pour son intervention dans l'enseignement d'une discipline à l'école doit être revue et les sources de la rémunération clarifiées et définies pour plus de transparence, d'objectivité et d'efficacité.

IV.1.4.7. Enseignement des danses, chants et proverbes en langues maternelles

Selon quelques interviewés soit à peine 6/40 ou 15% de la population, les vertus spécifiques des danses traditionnelles à l'opposé des autres disciplines aux programmes scolaires sont de trois ordres :

- Le développement de la créativité artistique chorégraphique ;
- L'acquisition de la souplesse mentale et physique du citoyen ou accroissement de sa dextérité ;
- L'éveil du goût de l'activité gymnique et le fonctionnement optimal des organes pour une santé ;

Tout le reste soit 85% de l'ensemble, après avoir réagi quant à l'item sur les vertus de la CN en général, ont observé le silence pour l'item vertus spécifiques par des danses particulières. Par la suite, il conviendrait. Par de se pencher particulièrement sur l'étude des danses et des autres disciplines pour mieux ressortir les vertus qui leur reviennent en commun et en particulier.

Dans le même sens, 37/60 interrogés soit 61% du corps enseignant s'arrangent à faire apprendre les chants et comptines en langues maternelles. Ils justifient leur initiative par le souci de faire maîtriser la langue et la culture nationales parce que la plupart des élèves de la classe originaire du cadre culturel ambiant comprennent plus facilement ces premiers chants en langue maternelle que ceux enseignés en français et autres langues allogènes qui viendraient par la suite.

Pour les 23 autres restants soit 39% de l'ensemble des enseignants, ils ne le font pas "par manque de temps disent les uns ; par mal maîtrise de ces chants ; par absence de motivation. (Voir F₁₇)

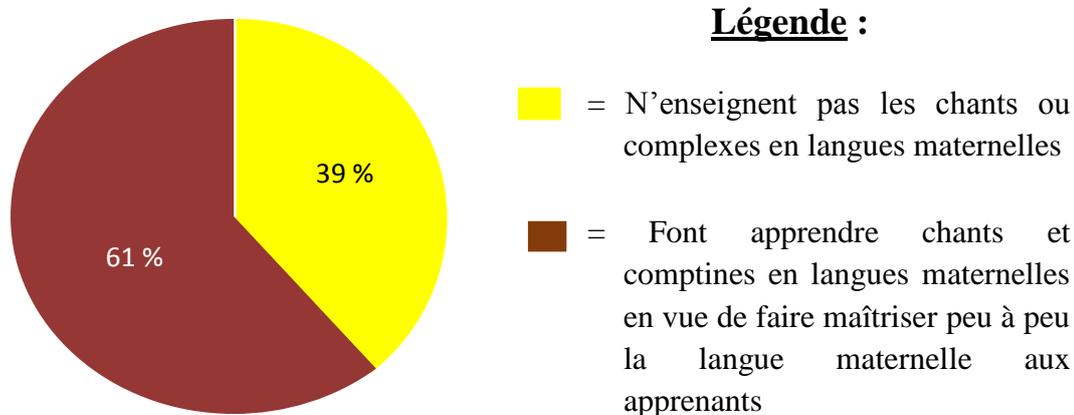


Figure 17: Tarte représentant la répartition du corps enseignant national d'après leur souci de faire apprendre ou non les chants et comptines en langues maternelles

Des 60 enseignants aucun n'a encore pensé à enseigner les proverbes en langues maternelles et même pas en langues étrangères.

Pourtant, les proverbes sont un aspect caractéristique de la culture africaine en général et nationale en particulier. La forme est laconique et souvent artistique et énigmatique en font un jargon soutenu réservé aux initiés d'un contexte culturel.

Que leur contenu hermétique leur réserve une approche prudente des non

Initiés, il n'y a rien de surprenant. Il importe donc de les sauvegarder avant qu'il ne soit trop tard, tel que le souhaitent la presque totalité du corps des éducateurs de l'ordre de l'enseignement maternel et primaire.

IV.1.4.8. Provenance des instruments de danses traditionnelles utilisés à l'école

D'après les réactions des 60 enseignants interviewés, soit plus de 11% de l'ensemble utilisent avec les élèves des instruments fournis par le Directeur de l'école. 7/60 interviewés soit également plus de 11% de l'ensemble reçoivent les instruments des danses traditionnelles de la direction de l'école,

Egalement 11% des enseignants louent les instruments de danse traditionnelle aux particuliers. Et les 46/60 enseignants soit moins de 77% du corps enseignant font apporter les instruments de danses traditionnelles par les élèves. Il serait judicieux de faire apprendre la fabrication de ces instruments par les grands élèves autant que leur utilisation habile à différents usages.

Par ailleurs, une institutrice très active suscite une interrogation sur l'utilisation des supports magnétiques d'enregistrement des chansons et de la musique traditionnelle pour rythmer les danses traditionnelles pendant les entraînements et les manifestations comme il en est des ballets chorégraphiques exotiques : Elle se veut prudente ce faisant pour éviter les dérapages dans l'enracinement culturel des citoyens.

En fait, le support musical n'enlève rien aux vertus spécifiques de l'œuvre artistique ou culturelle en dehors de faciliter sa manipulation et son usage réglé dans une certaine mesure. Il importe que l'œuvre enregistré soit de très haute qualité, tel qu'on le souhaite pour un spectacle produit en direct. (Voir F₁₈)

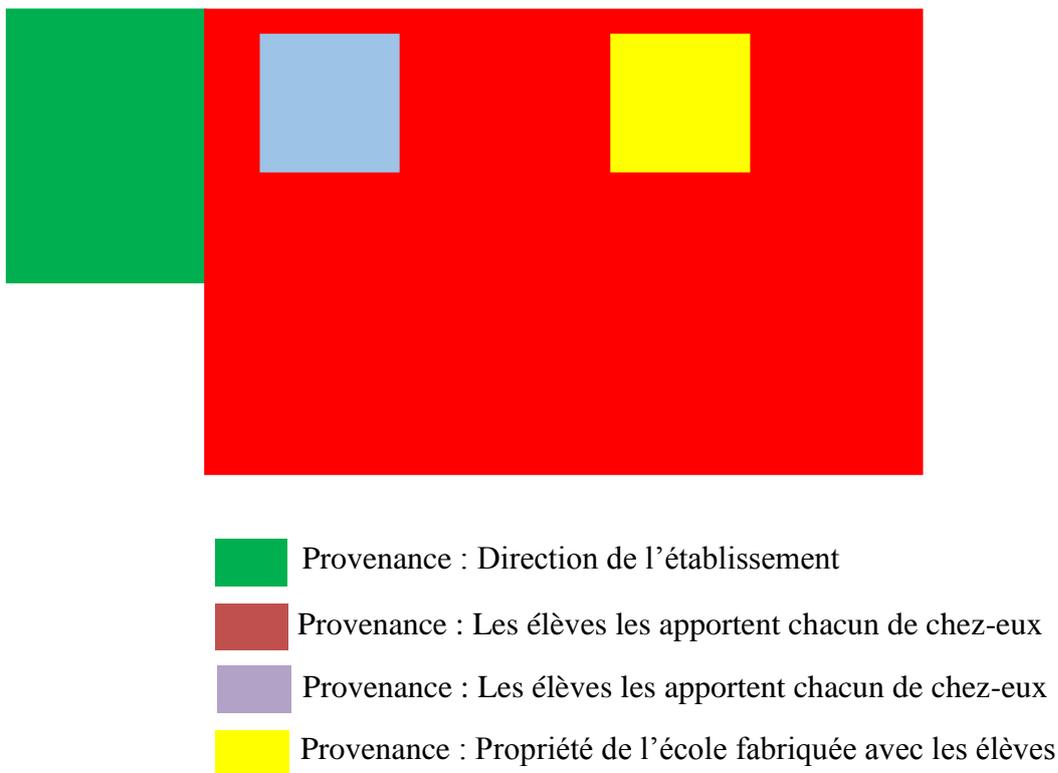


Figure 18: stylistes présentant la distribution des enseignants d'après la provenance des instruments technologiques d'après la provenance des instruments de communication utilisés à l'école.

IV.1.4.9. Apprentissage à jouer et à fabriquer les instruments avec les élèves à l'école

Les enseignants interviewés sont 8 sur 60 soit moins de 13% du total qui demandent ou apprennent aux élèves à fabriquer les dispositifs technologiques traditionnels : ils les placent tantôt dans le cadre des activités pratiques et créativité, tantôt dans celui de la fabrication du matériel didactique pour concrétiser les enseignements théoriques trop abstraits.

Pour le reste, c'est-à-dire les 52/60 qui ne font pas fabriquer le matériel ou support traditionnel de la culture nationale, 32 ou 53% de l'ensemble, estiment qu'il y a juste un manque de la technicité et d'engagement à passer à l'action car qui veut peut.

Puisqu'en général, tout le dispositif traditionnel se réalise dans le milieu et non ailleurs, le matériel, le matériau et la technicité y existent bel et bel, il suffit de vouloir les avoir et s'engager. (Voir F₁₉)

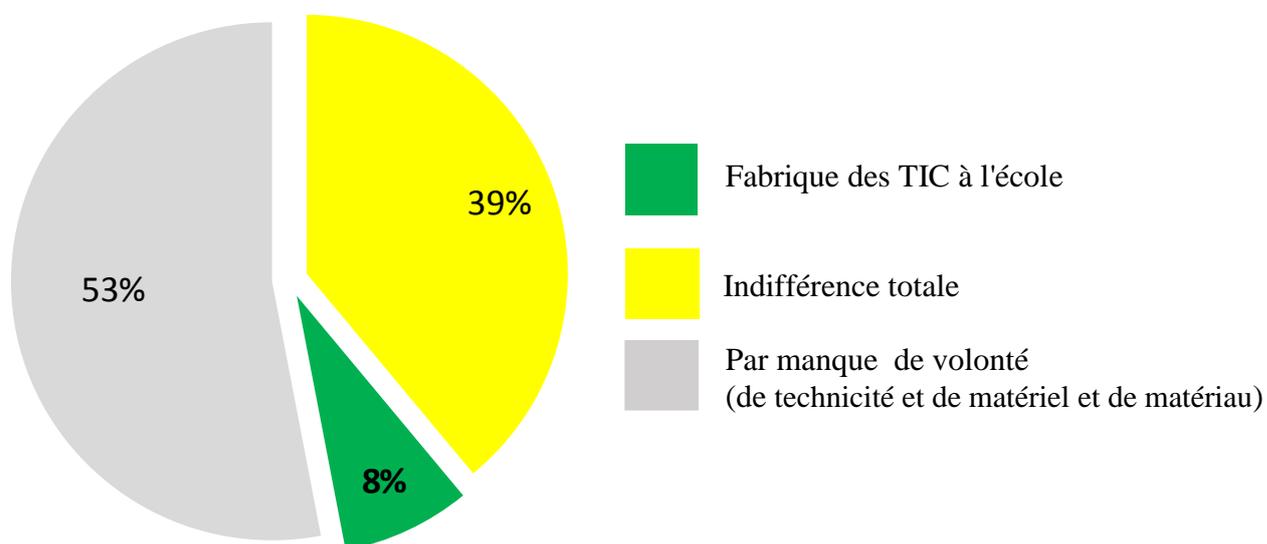


Figure 19: Tarte présentant la répartition des enseignants du pays en fonction des raisons justificatives du refus de faire fabriquer les TIC de la Culture nationale à l'école avec les élèves

IV.1.4.10. *Différences notoires entre anciens et nouveaux programmes scolaires*

Des 40 responsables hiérarchiques impliqués dans les processus de développement de la culture nationale, 28 soit 70% de l'ensemble signalent entre autres la présence de la culture nationale comme une nouveauté très remarquable. Le reste 12/40 ou 30% des responsables nationaux relèvent vaguement la présence de la NAP et des objectifs apprentissages sous les contenus explicites des cours ou de leçons. Des remarques plus ou moins vagues sur les nouveaux programmes chez quelques-uns en font partie. (Voir F₂₀)

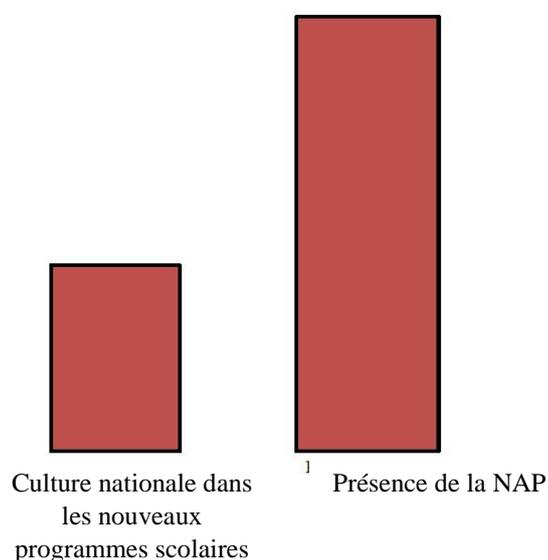


Figure 20: Stylites représentant le taux des responsables en culture nationale en fonction de la différence fondamentale entre anciens et nouveaux programmes scolaires.

S'agissant des nouveaux programmes des Ecoles de formation d'enseignants, ils sont déclarés encore en gestation par 24 responsables interrogés sur 40 soit 60% de l'ensemble.

Cependant 4/40 soit 10% de la population déclarent qu'ils ont un programme de formation des personnels en culture nationale il s'agit de redescendre sur le terrain pour vérifier les aspects de la CN qui sont étoffés dans ledit programme. Pour 12

interviewés sur les 40, ils se sont abstenus de se prononcer sur le niveau ou l'état des programmes relatifs à la culture nationale. (Voir F₂₁)

Légende:

- S : opte pour la Sensibilisation
- PR : opte pour le recours aux Personnes Ressources
- GM : opte pour le Guide pédagogique et Manuel de l'élève en C.N.
- T : opte pour le Temps suffisant et les moments propices
- CC : opte pour les conseils et le contrôle systématique des titulaires de classe dans l'enseignement de chaque composante de la C.N

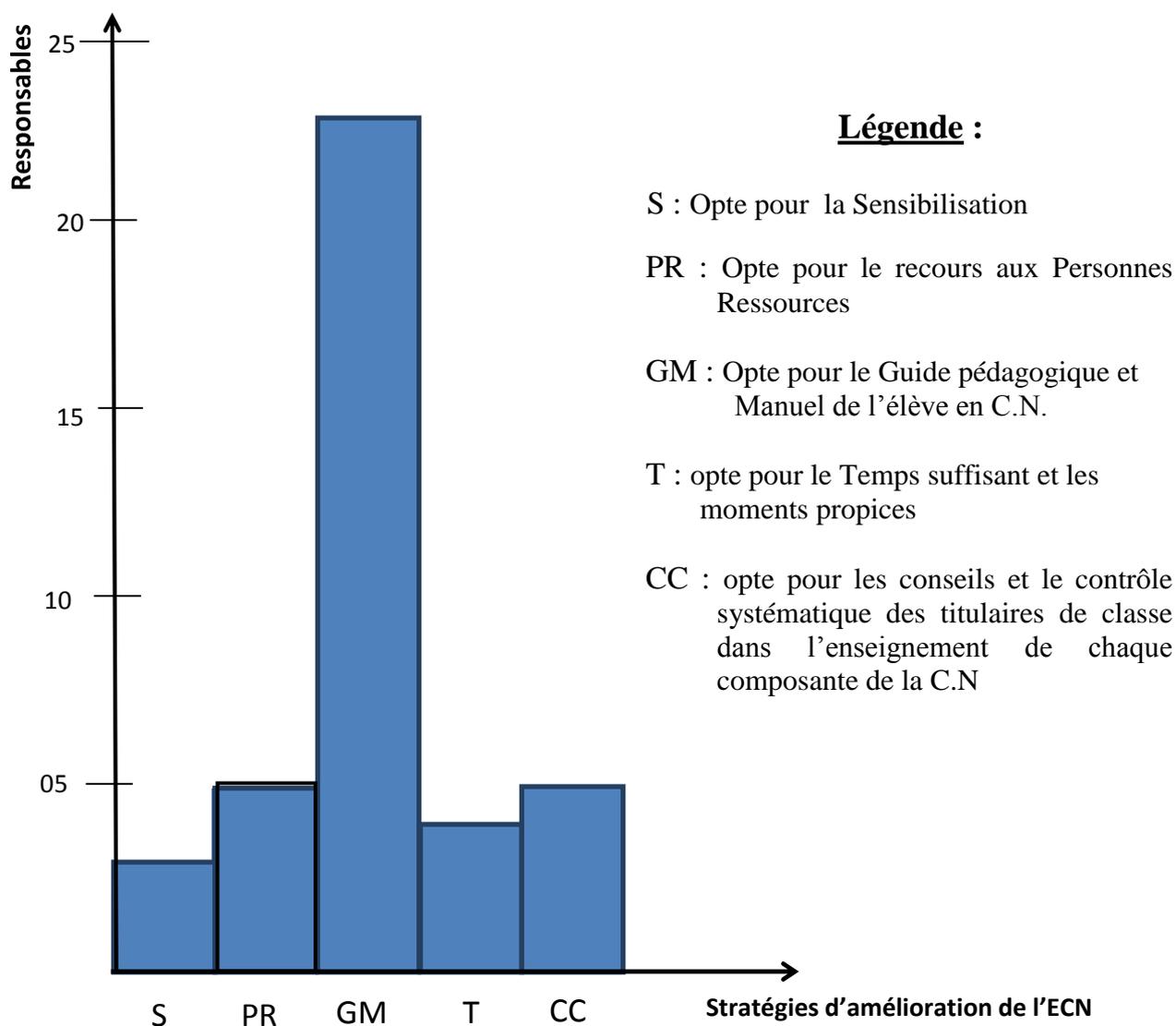


Figure 21: Figure présentant la répartition des responsables nationaux de C.N. d'après les stratégies pour motiver l'E.C.N

IV.1.4.11. Stratégies du MINEDUB en faveur de l'enseignement des Langues nat.

Les journées pédagogiques pour éviter les enseignants à dispenser la culture nationale revient 12 fois sur 40 soit 30% de la population ; le festival des arts et cultures du Cameroun revient 1 fois à l'initiative du MINAC ; les mini-galas publics reviennent 2 fois /40 soit 50% de l'ensemble de la population ; la soirée culturelle nationale dite soirée patrimoniale mise sur pied par le Ministère des arts et culture pour l'ouverture de l'année culturelle est citée 1 fois/40soit 2,5% de la population totale ; le club danse dans l'établissement recommandé par le MINESEP revient 1 fois /40, soit 25% de l'ensemble. (Voir F₂₂)

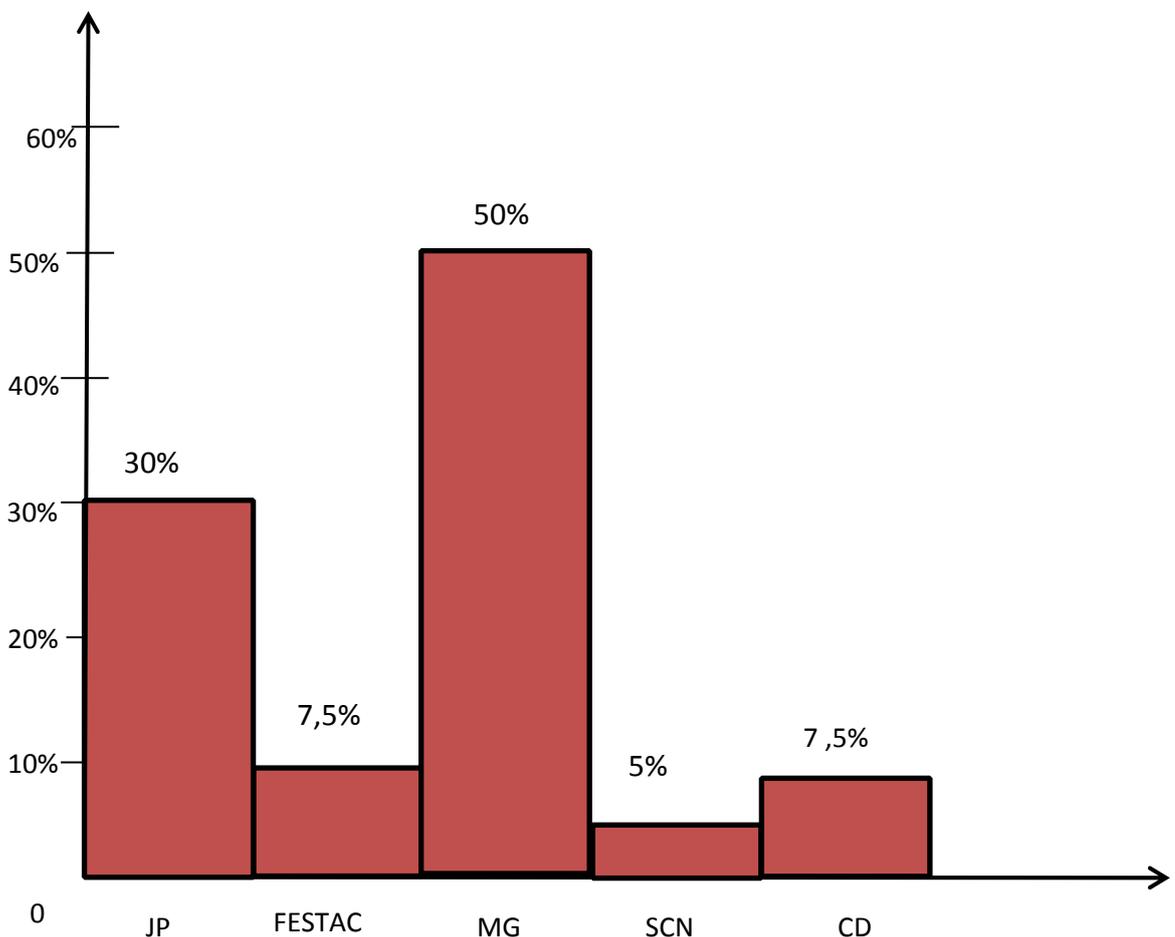


Figure 22: Histogramme représentant la distribution des Responsables nationaux de culture nationale d'après les actions mises en jeu par le MINEDUB pour promouvoir l'enseignement des langues nationales

Recommande : JP : Journées Pédagogiques ; **FESTAC** : Festival des Arts et Culture ; **MG** : Mini Galas publique ; **SCN** : Soirée Culturelle Nationale ; **CD** : club danse à l'école.

De cette présentation et analyse des résultats de la première hypothèse de recherche, il est logique de passer à celle de la deuxième hypothèse de recherche.

IV.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR2

Dans cette articulation du présent chapitre, nous présenterons les analyses des données recueillies sur le terrain afin d'affirmer ou d'infirmer la deuxième hypothèse de recherche. À cet effet, trois points ont retenu notre attention :

- Analyse et présentation caractérielles des participants ;
- Analyse perceptuelle de l'animation des objets culturels « vidéos » chez les participants du groupe expérimental ;
- Analyse descriptive et comparative des performances en Culture nationale selon la stratification des participants

IV.2.1. Analyse et présentation caractérielles des élèves

Cette phase est consacrée à la présentation de l'analyse des données inscrites dans les tableaux ci-dessous, selon l'âge et le sexe, la région d'origine des élèves et leurs statuts dans la classe.

Tableau 14: Distributions des participants selon l'âge et le sexe

		Sexes des participants		Total
		Masculin	Féminin	
Âges des participants	7-9 ans	9	7	16
	10-12 ans	7	7	14
Total		16	14	30

Comme l'indique le tableau 5, notre population est composée de 16 garçons et de 14 filles, ce qui présente un échantillon mixte 30 élèves. Dans cet échantillon, nous

avons 9 garçons et 7 filles appartenant à la tranche d'âge de 7-9 ans et 7 garçons pour 7 filles ayant l'âge compris entre 10-12 ans.

Tableau 15: Répartition des participants selon leurs régions d'origine

	Effectif	Pourcentage
Sud	6	20,0
Centre	14	46,7
Ouest	6	20,0
Littoral	3	10,0
Nord	1	3,3
Total	30	100,0

Le tableau 6 montre que la majorité des élèves de l'échantillon soit 14 (46.7) sont originaire de la région du Centre. Viennent ensuite, le Sud et l'Ouest qui ont également 6 un effectif de 6 élèves ; ce qui donne un pourcentage dans chacune des deux régions soit 20% de taux de couverture de 20 %. La région du Sud et du Nord sont les moins représentées, qui respectivement ont un effectif réduit de 3 élèves (3.3) et 1 élève (3.3). La tendance générale montre que l'établissement accueille plus les enfants du Centre vue que le quartier est majoritairement habité par les ressortissants de cette région.

Tableau 16: Statut des élèves selon leurs âges

	Statuts des élèves		Total
	Redoublants	Non redoublants	
Âges des participants			
7-9 ans	0	16	16
10-12 ans	3	11	14
Total	3	27	30

A l'observation du tableau 7 ci-dessus, dans l'échantillon de 30 élèves, la majorité des élèves sont nouveaux dans la classe avec 27 élèves soit 16 élèves de 7-9ans et 11 élèves de 10-12 ans. A côté, on compte 3 élèves seulement qui

recommencent leur année d'étude pour la deuxième fois. À voir la tranche d'âge de la classe, nous pouvons dire que, l'établissement offre un rendement positif car l'âge des élèves reflète leur niveau d'étude.

IV.2.2. Analyse comparative des performances en Cult.n. aux tests

Dans le but d'apprécier l'impact des vidéos sur la performance des élèves en Culture nationale, on apprécie ici les notes recueillies avant et après la mise en œuvre de l'animation.

Tableau 17: Performance globale des participants avant l'enseignement expérimental

	Groupe contrôle (N'utilisant pas le du didacticiel)	Groupe expérimental (Utilisant le didacticiel)
Performances en savoirs	1,40	1,47
Performances savoirs-faire	1,40	1,20
Performances savoir-être	1,67	1,53
Performances autres	0,13	0,07
Performances globales Culture nationale	4,60	4,27

NB : La Culture nationale est notée sur 10. Chacun de ses savoirs est noté sur 3.
L'autre question est notée sur 1.

La lecture horizontale du tableau 4, nous laisse constater que, la performance globale du groupe contrôle (4.60/10) est supérieure à celle du groupe expérimental (4,27/10) bien qu'inférieur à la Moyenne. D'après les résultats, les notes obtenues dans le groupe contrôle sont relativement supérieures aux notes du groupe expérimental sur plusieurs aspects de la Culture nationale. En ce sens, on constate que dans le groupe contrôle on enregistre une Moyenne de 1.40/3 contre 1.47/3 dans le groupe

expérimental. Sur le plan ..., on souligne une note de 1.40 /3 alors que dans le groupe expérimental les élèves ont totalisé une moyenne de 1,20. Dans la même logique, les performances ont donné lieu de relever une Moyenne Générale de 1.67/3 dans le groupe témoin contre 1.53/3. En fin, la performance gestuelle vient une fois de plus de ne confirmer sur point une note de 0.13 dans le groupe témoin et 0.07 dans le groupe expérimental. Par conséquent, les résultats perçus dans les deux groupes nécessitent d’être rehaussés pour atteindre le seuil de la Moyenne attendue Culture nationale.

Tableau 18: Performance globale des participants après l’enseignement expérimental

	Groupe contrôle (N'utilisant pas le du didacticiel)	Groupe expérimental (Utilisant le didacticiel)
Performances en savoirs	1,80	2,67
Performances savoirs -faire	1,67	2,47
Performances savoirs être	1,87	2,27
Performances autres	0,47	0,80
Performances globales de Culture nationale	5,67	8,20

NB : L'épreuve de Culture nationale est notée sur 10. Chacun des savoirs est noté sur 3. S est noté sur 1.

Le tableau 9 montre qu’après enseignement d’une nouvelle leçon en Culture nationale, il y eut une nette amélioration des performances des élèves entre le pré-test et le post-test. La remarque est que dans le groupe expérimental comme dans le groupe contrôle, la performance globale est au-dessus de la moyenne soit 5.67/10 et 8.20/10. De plus, cette note est amplifiée dans le groupe expérimental ayant travaillé avec les vidéos comparablement aux notes du groupe contrôle. Par conséquent, à tous les niveaux de compétences attendues, les notes du groupe expérimental sont supérieures

à celles du groupe contrôle. Dans les deux cas de figure, on peut noter respectivement une Moyenne Générale sur les 4 critères $2.67 > 1.80$, $2.47 > 1.67$, $2.27 > 1.87$ et $0.80 > 0.47$. Au bout du compte, les performances observées dans le groupe expérimental donnent lieu de croire que, le conte dynamique utilisé au cours de l'apprentissage de Culture nationale améliore les compétences des élèves.

IV.2.3. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

Tableau 19: Comparaison des performances en Cn. avant et après le test

		Avant l'enseignement		Après l'enseignement expérimental		t-de student	Signification
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		
Groupe n'utilisant pas le didacticiel	Savoir culturel	1,40	0,51	1,80	0,68	2,10	0,54
	Savoir -faire cult.	1,40	0,51	1,67	0,62	1,29	0,022
	Savoirs –être cult.	1,67	0,72	1,87	0,35	1	0,03
	Autres	0,13	0,35	0,47	0,52	2,1	0,05
	Culture nationale	4,60	1,35	5,67	1,05	4,67	0,00
Groupe utilisant le didacticiel	Savoir culturel	1,47	0,64	2,67	0,49	6,87	0,00
	Savoir-faire cult.	1,20	0,56	2,47	0,52	8,26	0,00
	Savoirs-être cult.	, 1,53	0,64	2,27	0,59	3,56	0,00
	Autres	0,07	0,26	0,80	0,41	6,21	0,00
	Culture nationale	4,27	1,03	8,20	0,77	21,67	0,00

NB : La Culture nationale est notée sur 10. Chacune de ses ressources est notée sur 3 et toute autre ressource notée sur 1.

L'hypothèse selon laquelle : « L'utilisation de l'animation –vidéo-didacticiel améliore l'apprentissage de la Culture nationale chez les élèves du CE1 » est confirmée ($t(30) = 21,67 ; p = 0,00$).

IV.2.4. Analyse qualitative du didacticiel par le groupe expérimental

La dimension perceptuelle du didacticiel fait état des résultats qualitatifs de l'appréciation qu'ont les élèves en présence du dessin animé. Ainsi, il convient de présenter les utilités, l'efficacité et l'apport du didacticiel dans l'apprentissage de la Culture nationale.

Tableau 20: Perception de l'utilité du didacticiel en Culture nationale

	Effectifs	Fréquence
Pas utile	2	13,4
Utile	13	86,6
Total	15	100,0

Le tableau 20 montre à 86.6% que l'usage De l'animation –vidéo- est déterminant dans l'apprentissage de la Culture nationale contre seulement 13.4% d'apprenants qui ont jugés le didacticiel de pas utile. Autrement dit, des 15 élèves ayant utilisé le didacticiel 2 seulement ont jugé que le didacticiel n'était pas utile. Par conséquent, l'usage de l'animation trouve toute sa place dans l'exploitation des nouveaux médias dans le processus enseignement/apprentissage, particulièrement dans l'enseignement des Cultures locales qui ne sont pas toutes maîtrisées par les enseignants.

Tableau 21: Représentation de l'efficacité du didacticiel en Cult. Nationales

	Effectifs	Pourcentage
Mauvais catalyseur	7	46,6
Bon catalyseur	8	53,4
Total	15	100,0

Dans le tableau 21 sus-présenté, le fait de mettre en mouvement une vidéo présentant les faits Culturels à apprendre, semble être efficace dans l'apprentissage des Langues et Cultures. En effet, sur l'effectif de 15 élèves ayant exploité la vidéo, 7 apprenants ont trouvé que l'usage de l'animation ne provoque pas de réactions en tant

que telle au cours de l'apprentissage ; alors que 8 apprenants approuvent le contraire. Entre de ces deux jugements contraires, les apprenants qui pensent que la vidéo est efficace, emportent par leur effectif soit 8 contre 7 élèves.

Tableau 22: Didacticiel comme catalyseur en Culture nationale

	Effectifs	Pourcentage
Mauvais stimulateur	4	26,6
Bon stimulateur	11	73,4
Total	15	100,0

En ce qui engage les ressources en Culture nationale, 11 apprenants ont trouvé que la vidéo des faits culturels locaux les incite à être attentifs, à imiter ce qu'ils observent et entendent ; alors que 4 apprenants trouvent qu'elle n'a pas sa place dans le processus d'apprentissage. Le pourcentage entre ces deux appréciations divergentes, nous permet de trancher que le didacticiel est un bon stimulateur de pourcentage car nous avons 73.4% des élèves qui l'emporte sur 26.6% d'élèves.

Tableau 23: Didacticiel comme stimulateur de l'apprentissage en Cult. n.

	Effectifs	Pourcentage
Inefficace	1	6,6
Efficace	14	93,4
Total	15	100,0

L'observation des résultats obtenus dans le tableau 23, illustre que, 14 des 15 enfants affirment que l'usage du didacticiel stimule l'apprentissage contre 1 élève qui trouve qu'il est inefficace. Ce qui nous laisse conclure qu'effectivement l'exploitation des images dynamiques peut modifier le comportement des apprenants sur le niveau d'acquisition des ressources pluriculturelles.

Tableau 24: Appréciation de l'utilité du didacticiel (vidéos) dans l'apprentissage de Cn.

	Effectifs	Pourcentage
Bon améliorateur	15	100,0
Mauvais améliorateur	0	0,00
Total	15	100,0

Le tableau 24 montre que tous les élèves du groupe expérimental affirment que le didacticiel améliore leurs performances en Culture nationale. On enregistre note 100% de voix qui atteste son importance du didacticiel dans la Culture nationale.

A la suite de l'analyse des résultats des deux premières hypothèses de recherche, il importe de s'attarder sur la troisième hypothèse de recherche.

IV.3. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR3

Il est ici question de la Teneur de l'analyse des contenus du guide pédagogique.

Afin d'évaluer les contenus du manuel conçu et proposé pour l'enseignement de la Culture nationale dans les Écoles primaires du Cameroun, des exemplaires du manuel, accompagnés des grilles d'analyses, ont été remis à quelques (60) instituteurs et institutrices en service dans les régions du Nord, de l'Adamaoua, du Centre et du Nord-Ouest, du Littoral et de l'Ouest -Cameroun.

Après récupération et dépouillement des grilles d'analyses des contenus, la distribution des avis des enseignants est présentée sous la forme tabulaire ci-dessous.

Tableau 25: Distribution des avis des enseignants sur le Guide pédagogique

Items de la grille	Avis positifs	Avis négatifs	Avis mitigés	Observations
1.	60	0		Tous les quarante (60) enseignants ont répondu par un oui absolu quant aux 8 questions fermées.
2.	60	0		
3.	60	0		
4.	60	0		
5.	60	0		
6.	60	0		
7.	60	0		
8.	60	0		
9.	40	0	20	Les 9 ^{ème} et 10 ^{ème} Items étaient des questions ouvertes.
10	37	0	23	

Une lecture attentive de ce tableau n°25, permet de constater que tous les maitres(ses) sont globalement satisfaits des contenus du manuel. Car, sur les huit (8) questions fermées qui constituaient la grille, aucun avis n'a été négatif.

Pour le 1^{er} item de la grille d'analyse, toutes les notions prescrites dans les Curricula de l'enseignement des Cultures nationales dans les Ecoles primaires sont opérationnalisées. Pour le 2^e item, les situations didactiques proposées peuvent permettre de déclencher et de conduire le processus de construction des connaissances autour des notions à étudier. Pour le 3^e item, les situations d'intégration suggérées sont exploitables pour l'intégration des apprentissages. Pour le 4^{ème} item, les contenus du guide didactique ou manuel proposé, sont capitalisables.

Quant au 5^{ème} item, quelques contenus du manuel de cours ont été exploités pour conduire des enseignements-apprentissages. En ce qui concerne le 6^{ème} item, les chapitres pour lesquels quelques enseignants réclament des détails enrichissants sont au nombre de 5. En ce qui concerne le 7^{ème} item, la nature globale des difficultés

rencontrées pendant l'exploitation du manuel par certains enseignants sont : explications et exemples non densifiées, absence de situations didactiques et d'intégration dans certains chapitres, non harmonisation de l'écriture en langue locales, absence d'une épreuve d'évaluation et non adaptation du contenu du manuel à tous les ordres d'enseignement. Relativement au 8^{ème} item de la grille d'analyse: les références bibliographiques exposées à la fin de chaque chapitre ont servi de supports d'enrichissement quoique certains ouvrages soient difficiles à localiser.

Quant au 9^{ème} item de la grille d'analyse, les suggestions faites vont dans le sens de la conception d'autres situations didactiques et d'intégration, de l'exemplification, de la densification, de la conception d'épreuves d'évaluation, de l'adaptation du manuel aux autres ordres d'enseignement, de la conception d'un autre manuel pour la Didactique des langues nationales. S'agissant du 10^{ème} item, les forces que renferme le manuel sont de nature à supplanter les faiblesses constatées. Nous précisons ici que, certaines de ces faiblesses ont été corrigées avant le projet de publication.

IV.3.2. Vérification de HR3

Parmi les avis recueillis relatives à l'analyse des contenus du guide pédagogique de l'enseignement des Cultures nationales à l'Ecole primaire camerounaise, les éléments recherchés par les enseignants ont été représentés dans le guide pédagogique tel que révélés par 75% des sujets.

Ce taux de 75 % est supérieur au taux de 25% qui est exigé en Sciences sociales en matière d'analyse des contenus des documents. HR3 est par conséquent confirmée.

Cependant, suffit-il que chaque enseignant ait en sa possession un guide pédagogique pour que l'effectivité et la qualité des enseignements-apprentissages soient garantis ?

Les questions ouvertes de la grille de l'analyse des contenus ont été l'opportunité donnée aux enseignants de s'exprimer librement en faisant d'autres observations en faveur de l'enseignement de la Culture nationale.

IV.3.3. Propositions en vue de l'effectivité de l'enseignement de la Cn

En fait des propositions en vue d'améliorer l'effectivité de l'enseignement de la culture nationale dans les salles de classe, voici la répartition des 60 enseignants interrogés : dix(10) accusent le manque du matériel approprié ou des films audio visuels des danses traditionnelles, dix(10) proposent la révision des horaires impartis à la C.n., dix(10)autres le contrat avec des experts socio-traditionnels et les guides didactiques temporaires en la matière ,douze(12) encore réclament les séminaires de formations des maîtres plus les guides didactiques, quinze(15)exigent le livre de l'élève et le guide de l'élève en culture nationale s'y ajoutent les 10-11-12 et 12 précédents qui exigent aussi les guides didactiques soit en 60/60 enseignants ou 100% du corps enseignant national. (Voir F₂₀)

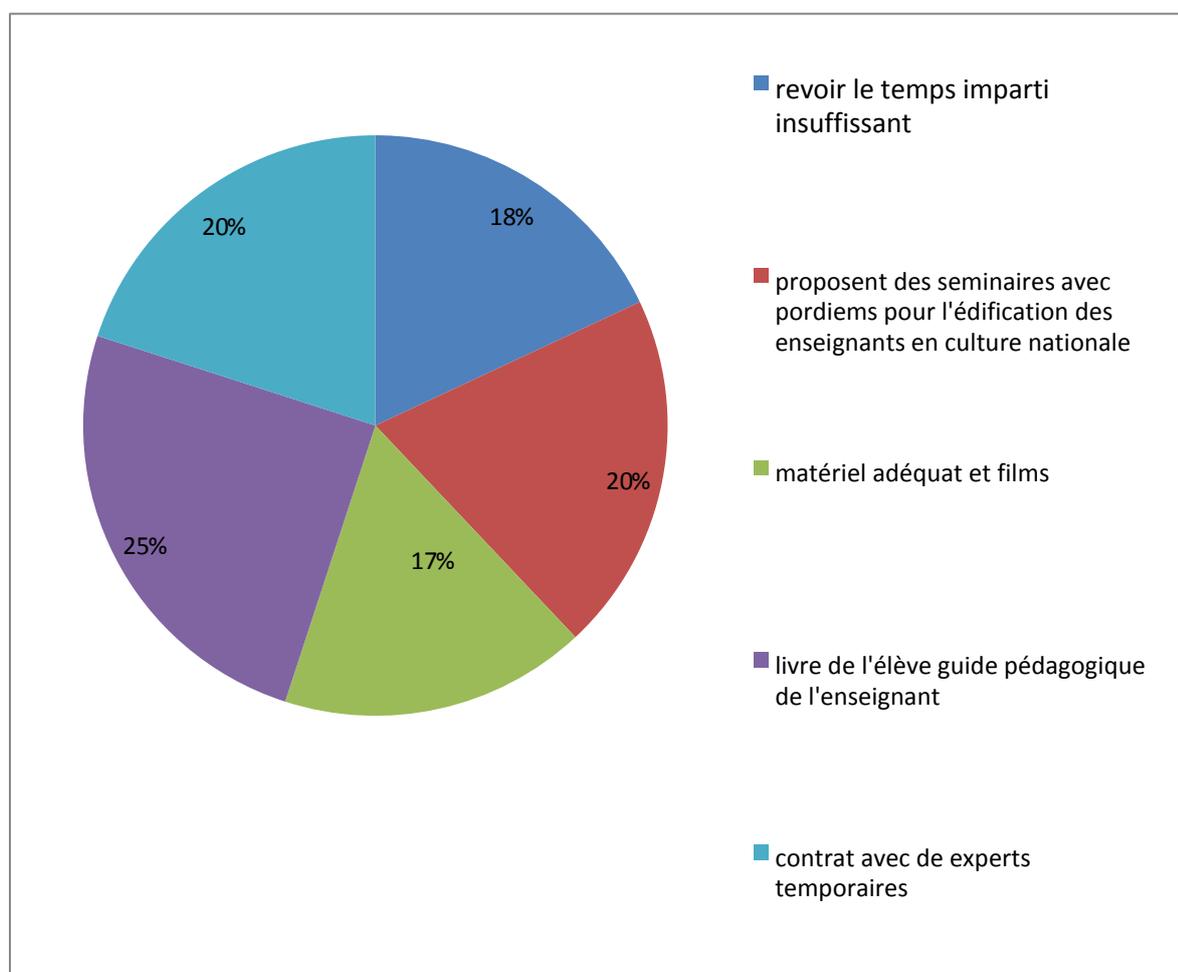


Figure 23: Tarte présentant les proportions du corps enseignant national selon les causes de l'ineffectivité de l'E.C.M

IV.3.4. Type de dispositif préféré pour l'enseignement de la C.n.

Pour le type de dispositif préféré 18/60 enseignants soit 30% du corps penchent pour l'usage mixte des deux types (moderne et traditionnel). Mais 45/60 interviewés choisissent d'appuyer l'enseignement de la culture nationale au moyen exclusif des dispositifs technologiques traditionnels. La culture nationale ne souffre d'aucune lacune sauf si l'on veut tomber dans le piège du vertige des hégémonies et le travers de jouer à leur rythme en défaitiste. Interrogeons la nature ambiante, elle nous livre tout ce dont nous avons besoin pour créer et améliorer en réservant une petite marge aux emprunts exotiques dans un premier temps se définir et s'affirmer d'abord et se prêter ou emprunter par la suite. C'est juste dans le cadre des emprunts qu'on peut maquiller une culture nationale identifiant d'un peu d'exotique discret que l'on achète sur le marché du donner et du recevoir. (Voir F₂₁)

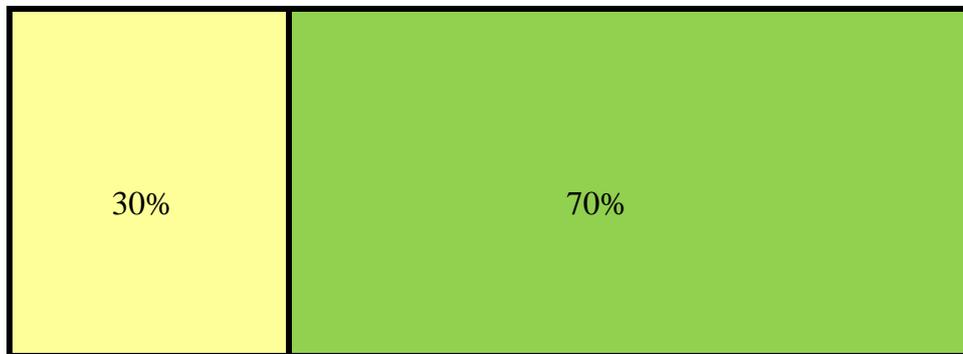


Figure 24: Silhouette présentant la répartition du corps d'après le type de TIC choisi pour faciliter l'enseignement de la C.N

Légende :

-  Optent pour usage mixte des TIC traditionnelles et des TIC nouvelles
-  Optent pour l'usage exclusif des TIC traditionnelles pour l'ECN

IV.3.5. Stratégies pour l'application du programme de Cn

Les stratégies pour rendre effectif l'application du programme de la C.N. dans le présent « item 4.3.2-0 » sont identiques aux actions mises en jeu par le MINEDUB pour encourager l'enseignement de la culture nationale et des danses traditionnelles « item 4.3.2-Y. ci- dessous).

IV.3.5.1. Sensibilisations

Dix 10 sensibilisations /40 soit 25% de l'ensemble comme à « l'item 4.3.2-Y », ici c'est 8 sensibilisations pour la créativité et la fabrication du matériel didactique. Pour 1 cas de mandat de contrôle du travail de chaque maître dans le domaine de la culture nationale soit 2.5% de l'ensemble optant pour le suivi dans les classes. Et 1 cas recommandant de rechercher les personnes ressources parmi les élèves au sein de chaque école. Soit 2,5% de l'ensemble qui optent pour l'exploitation des connaissances personnelles en la matière au sein des apprenants de chaque école d'abord. (Voir F₂₂)

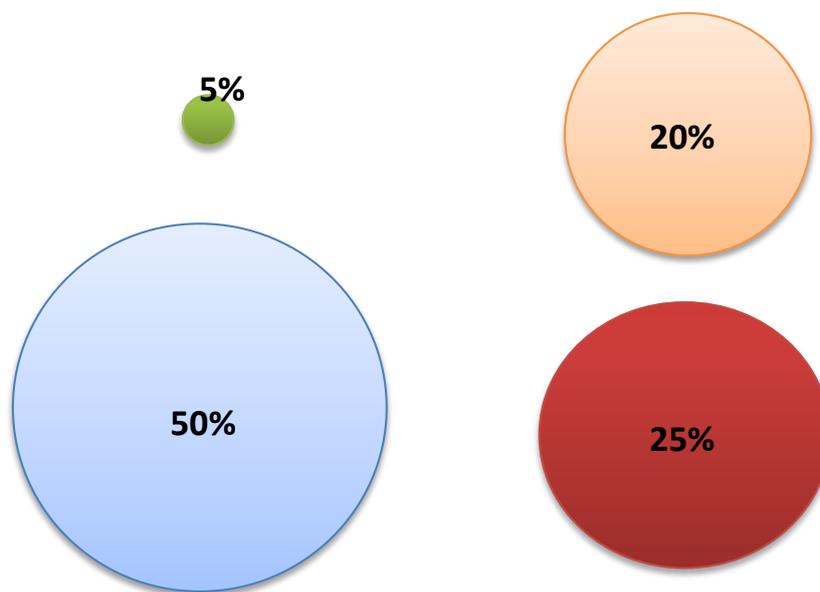


Figure 25: Silhouettes présentant la distribution des responsables nationaux de la nationale selon les stratégies proposées pour améliorer l'effectivité de l'E.C.N sur le terrain et portant l'apprentissage des danses traditionnelles

Légende :

-  Pour le recours aux personnes à détecter autour de l'école
-  Sensibilisation pour la créativité et la fabrication du matériel didactique à l'école
-  Pour les suivis constats des titulaires de classe dans le domaine de la culture nationale
-  Pour l'exploitation des connaissances personnelles en la matière au sein des apprenants et enseignants de l'école

Etant donné que ces talents particuliers et spontanés deviennent de plus en plus rares au sein de nos écoles au fur et à mesure que de plus passe, il y a lieu de recourir directement à l'expertise des anciens de la société globale comme personnes ressources enrôlées à temps partiel dans les écoles pour les cultures nationales locales avant qu'il ne soit trop tard.

En fait des moyens mis ou à mettre en jeu pour développer l'effectivité de l'apprentissage des danses nationales, les suivants sont retenus :

- Les personnes ressources pour former le personnel et même les apprenants avec prévision de leur motivation convenue d'avance : 15 interlocuteurs/40 soit 37% de la population totale ;
- Les journées pédagogiques sur la culture nationale : 10 interlocuteurs/40 soit 25% de l'ensemble ;
- La promotion du matériel didactique à fabriquer pour les danses traditionnelles 10 interlocuteurs/40 soit 25% de l'ensemble ;
- L'exploitation du sifflet pour donner l'ordre, le rythme et les consignes de danses : 2 interlocuteurs/40 soit 5% de l'ensemble ;
- l'entraînement au cours des séances régulières et formelles : 8/40 soit 20% de la population ;
- La précision des gestes et exigences par les enseignants de leur exécution parfaites : 5/40 soit 12,15% de la population totale.
- Les interventions des uns et des autres sont ainsi nécessaires pour lancer un train de la culture nationale qui évoluera en chargement et en expérience.

IV.3.5.2. Motivations contre la négligence et les difficultés des enseignants

Motiver en sensibilisant les enseignants de la CN pour promouvoir le patriotisme : 3/40 soit 7,5% de l'ensemble; recouvrir aux personnes ressources pour induire les compétences des enseignants par élément de la culture nationale : 10/40 soit 25% de la population ; pour voir les élèves d'un manuel et les enseignants d'un

guide pour enseignement de la culture nationale : 20/40 soit 2% ; revoir les moments appropriés et le volume du temps nécessaire : 4/40 soit 10% de la population ; contrôler et conseiller chaque titulaire de classe quant à chaque composante de la CN au programme 16/40 soit 40% de l'ensemble ; voilà les propositions des différents responsables interviewés pour encourager les enseignants de la CN.

En fait que l'enseignant camerounais enseigne la langue maternelle dans sa classe il faut bien qu'il maîtrise d'abord celle-ci dans son parler et son écrit pas déjà évident au départ. Il est donc question, procéder d'abord à une expérimentation à petite échelle et par chacune les langues maternelles retenus à l'échelon national avec les rehaussements de mise au point et de législation adéquate avant de décider de l'engagement de tous dans cette course. Mais il est cependant très important que petit à petit, parallèlement à l'expérimentation tout le système soit ami au parfum des gains progressif (Voir chap. Contribution ci-dessous). Motiver en sensibilisant les enseignants sur l'importance de la Culture nationale et pour promouvoir le patriotisme : 3/40 soit 7,5% de l'ensemble peuvent recouvrir aux personnes ressources pour induire les compétences des enseignants en chaque domaine de la culture nationale – 19/40 soit 25%.

Des 40 responsables interviewés, 15 se prononcent pour les séminaires sur l'enseignement des langues nationales avec per diem pour les titulaires des classes des Ecoles pilotes du projet ELAN-AFRIQUE ; 18 ou 45% de la population totale relèvent l'introduction dans les programmes scolaire de la culture National et donc des langues national d'abord ; 4 ou 10% de l'ensemble retirement les chansons en langues locales et étrangères recommandées même avant les nouveaux programmes scolaire en vigueur ; 3 ou 8% de l'ensemble ne trouve rien à présenter comme stratégies du MINEDUB pour promouvoir l'enseignement de la langue nationale au Cameroun .

Après l'analyse descriptive et inférentielle des données recueillies, voici donc la phase de l'interprétation des résultats. L'interprétation des résultats des analyses qui meuble le précédent chapitre est la phase capitale donnant un sens et une lisibilité pratique et théorique aux conclusions des analyses.

CHAPITRE V. INTERPRETATION DISCUSSION DES RESULTATS

L'interprétation respective des résultats relatifs aux trois hypothèses de recherche, sont les articulations de ce cadre.

V.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR1

L'interprétation des résultats au pré-test de danses locales, l'interprétation des résultats au post-test de danses locales et le rapport entre ces résultats et certaines thèses d'auteurs de référence, sont les moments de cette articulation.

V.1.1. Interprétation des résultats du pré-test de danses locales

Elle laisse apparaître une quasi-égalité dans les notes obtenues par le sous-groupe A et par le sous-groupe B. La notation reposant sur les critères bien définis appliqués à chaque danseur de l'un et de l'autre sous-groupe de façon objective, ne prend une signification réelle pour tous que lorsqu'on en dégage le résultat d'une comparaison des performances dans la danse pour chaque sous-groupe non encore soumis à l'entraînement dans les conditions mises en place par l'expérimentateur ou après traitement expérimental.

La rigueur scientifique accepte le constat à l'œil nu tiré sur le rapprochement des notes de chaque sous-groupe mais ne s'accommode pas pour prendre une décision qui se veut sans erreur. Alors, elle passe à l'analyse inférentielle de ces mêmes notes en se servant des outils mathématiques, donc scientifiquement et éprouvés plus objectifs

Ici la statistique Z, pour mesurer méticuleusement la différence entre les deux groupes de notes ; ce test ne ressort une différence que si et seulement si elle est significative ou considérable.

C'est ainsi qu'au test préalable de danse, la statistique Z a montré que :

$$\left. \begin{array}{l} Z_{cal} = 0,13 \\ Z = 1,96. \end{array} \right\} \text{Alors, } Z_{cal} < Z_{lu}$$

Le test de comparaison des moyennes, dans ses principes, d'après le rapport d'infériorité Z_{cal} par rapport à Z_{lu} ou théorique, prouve que les moyennes des notes des deux Sous-groupes A et B ne présentent pas une différence considérable vu la taille de chacun des deux sous-propres. Cette conclusion du test d'hypothèse à l'issue de l'épreuve d'exécution pratique de de danses culturelles locales, amène à ponctuer que les deux sous-groupes expérimentaux d'élèves sont à égalité dans l'exécution pratique de danses avant l'introduction de la variable dépendante ou facteur spécifique appelé « dispositifs technologiques traditionnels de danse » (pour ce cas) dont on veut relever et mesurer l'effet sur l'exécution de danse d'un sous-groupe. La comparaison en question permet de se rassurer que les deux sous-groupes A et B sont égaux au départ avant de les utiliser comme tare "pour évaluer le poids " d'un effet déterminé xxx introduire qui, seul, doit apporter la différence entre les deux, au terme de ce traitement.

Car, il serait absurde de se servir de deux emballages dont on ignore le poids de chacun au départ, même s'ils ont des poids différents, il importe de les mesurer pour connaître exactement chaque tare avant de s'en servir pour ressortir le poids du contenu spécifique qu'on introduit dans l'une des tares bien déterminée donc sans confusion. Cette évaluation préalable analysée et sa conclusion tirée avant l'expérimentation, ont servi à situer le niveau de chaque sous-groupe au départ.

V.1.2. Interprétation des résultats du post-test de danses locales

Comme au Test ci-dessus exploité, l'analyse POST-TEST après le traitement expérimental a permis de dégager une différence significative entre la note du groupe témoin (assez faible) et celle (nettement élevée) du groupe expérimental utilisant les dispositifs technologiques traditionnels de danse dans ses entraînements.

$$\left. \begin{array}{l} Z_{cal} = 6,83 \\ \text{Avec } Z_{lu} = 1,96 \end{array} \right\} Z_{cal} > Z_{lu}.$$

Selon les principes de la statistique Z, le rapport d'infériorité de Z_{lu} par rapport au Z_{cal} signifie que la moyenne des notes du groupe expérimental à l'épreuve post-test des danses locales est considérablement supérieure à celle du groupe témoin qui

n'utilise pas les instruments de danse traditionnelle. La différence entre les notes des deux groupes en faveur du groupe expérimental émane de l'effet des dispositifs technologiques traditionnels mis à leur usage pendant les séances d'entraînement.

Il se dégage de cette conclusion issue de la vérification de l'hypothèse de recherche au POST-TEST, que l'effet des instruments traditionnels de danse sur l'apprentissage et la maîtrise des différents aspects de l'exécution d'une danse est indéniable. L'hypothèse de recherche est vérifiée confirmée et par inférence l'hypothèse générale est validée et devient une vérité scientifique qui stipule.

« Les apprenants qui se servent régulièrement des dispositifs technologiques traditionnels dans l'enseignement/ apprentissage de la culture nationale sont plus performants dans leur enracinement culturel que leurs semblables qui ne s'en servent pas ».

La validation de ladite hypothèse générale permet de dégager certaines conséquences logiques ou implications pertinentes de la thèse, les unes théoriques ou fondamentales les autres pratiques ou appliquées.

La présente étude vient ouvrir une brèche première dans un domaine didactique et curriculaires encore évité ou boudé par tous, chacun ne voulant prendre les risques d'y oser et innover pour échouer, sans quelque pionnier qui, par une réussite ou un succès relatif, permettrait de doser ses propres efforts. Or, pour nous, il suffit d'y croire et nous y avons cru.

L'étude jette les bases d'une véritable pratique didactique et organisationnelle ou méthodologique de la culture nationale au Cameroun :

□ Implications théoriques (ou intérêt fondamental) de l'étude en explicitant l'énoncé de l'hypothèse générale de la manière suivante :

« Les élèves exploitant régulièrement des T.T.C. du milieu local ou national sont considérablement plus performants à travers les critères de l'enracinement culturel que leurs semblables qui ne les exploitent pas »; c'est la valeur des dispositifs naturels ou fabriqués en usage traditionnel dans le milieu d'origine qui se trouve rehaussée et reconnue ici. D'où la naissance d'une nouvelle théorie didactique fille de

la présente étude, la théorie didacticiel le d'autonomisation maximale : elle soutient que « plus une société soumet ses apprenants à l'exploitation de ses TIC propres plus ceux-ci sont performants à travers les critères de leur enracinement culturel ». Cette théorie prend en compte l'arsenal entier, divers et riche des outils de communication du milieu local dans leur exploitation à des fins didactiques. C'est ainsi qu'on parle de l'autominisation maximale du matériel informatique local mais sans exclure l'emprunt minimal en parallèle ou en alternance au cours d'une séquence pédagogique.

V.1.3. Rapport entre les résultats de notre étude et certains auteurs

La relation entre le pôle formateur et le pôle à former est par essence une relation d'aide, de facilitation mais avant tout fondamentalement celle de la motivation. Car c'est après avoir motivé convenablement l'apprenant qu'il va devenir l'artisan de son propre savoir et tendre sans relâche vers l'appropriation optimale d'un savoir, savoir-faire et savoir-être de qualité.

C'est donc toute la problématique du teaching-learning qui est en question dans ce travail de recherche sauf que sa préoccupation se réduit à la seule culture nationale surtout quand celle-ci figure au programme comme objet et non comme medium. C'est pourquoi les efforts engagés ici dans le sens d'une contribution originale du chercheur en vue de solutionner ce problème social vont en droite ligne des interventions des auteurs et des théories éprouvées invoquées plus haut pour sous tendre notre étude et la nouvelle théorie construite par celle-ci.

En nous appuyant sur l'apport substantiel des auteurs tels que : Sikoumo (1995), Fonkoua Ntebe Bomba (2005), Matchinda(1999) ou sur la théorie de l'approche culturelle de Monfrier (1999) qui précise que la culture est un ensemble de clés pour compétence le monde dans lequel on est immergé , en maîtriser les tenants et les aboutissants pour mieux y vivre et s'y épanouir, en s'appuyant sur les théories de la compétence de Chomsky qui soutient que le but visé par l'apprenant soit sa compétence à terme pour une discipline donnée et en l'occurrence la grammaire où l'élève par les exercices réguliers et systématiques atteigne un niveau de maîtrise où les éléments sémantiques et leurs accords soient mobilisables à souhait pour exprimer

l'inédit de façon originale .Alors nous comprenons que c'est à travers les éléments culturels du milieu d'origine(local ou national) bien maîtrisé et utilisable à volonté que les apprenants de chaque société deviendront compétents dans leur culture voir les cultures des autres (Fonkoua, 2007).

Les résultats de cette étude cadre avec le point de vue de Sikoumo (1995, p.47) qui précise que « les contenus de certaines disciplines... Bref, notre système scolaire est extraverti, car ne puisant pas ses ressources au pays ».

Pour Fonkoua (2006, p. 9). En fait quel futur voulons-nous pour l'Afrique à travers notre éducation ? Voulons-nous conserver une Afrique des « *assimilés* », une Afrique des « *séparés*», une Afrique des «*marginalisés*» ou construire une Afrique « *d'intégrés* » ? L'identité d'assimilation, l'identité de séparation, et « *l'identité - de marginalisation*» dont nous sommes sujets mais à des degrés différents, doivent céder place à l'identité d'intégration. Il s'agit de « *construire une société où les différences techno-culturelles seront perçues comme des acquis et non comme des éléments nuisibles* » (2006, p. 35).

Ntebe Bomba (2003, p. 3) « *L'école coloniale ne peut entraîner la perte, à terme, d'un patrimoine socioculturel digne de nom. Pour mettre fin à un tel déséquilibre, il faut remettre en cause tous acquis légués [...]. Et rompre avec le régime de domination et d'exploitation n'est pas seulement avoir un appareil d'Etat souverain ; c'est aussi disposer des moyens nécessaires au développement pluridimensionnel du peuple. »*

Matchinda (1999, p. 34) ,,Si, comme l'affirme Matchinda (1999, p. 34), « l'enfant passe (...) de l'acquisition de trois (3) mots à douze (12) mois, à deux cent soixante-dix (270) à deux ans, à 15 40 (mille cinq cent quarante) à quatre ans et à 3 560 (trois mille cinq cents soixante) à six ans », date d'entrée obligatoire à l'école, alors il entre à l'école avec un acquis considérable en langue maternelle. Cependant, plutôt que d'investir, d'exploiter, de commencer par ce qu'il sait déjà en sa langue maternelle, l'école actuelle contribue à la perte, à la dévalorisation de cet acquis linguistique considérable ; situation obligeant le jeune écolier à perdre la possibilité d'une

expression plus sûre de ses sensations et sentiments, ainsi que de choses en rapport avec son environnement immédiat.

Selon la Loi d'orientation de 1998 qui stipule que les objectifs de l'Ecole nouvelle : « la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde formé aux valeurs éthiques universelles, respectueux et respectant les droits et libertés des autres, bilingue initié à la culture et à la pratique de la démocratie, tolérant, créatif et inventif entre autres. »

Cette discipline, qui intervient à l'oral du CEP et dans les manifestations culturelles au sein des établissements du préscolaire, du primaire, du secondaire et du supérieur, mérite une attention particulière et une réaction implacable dans un contexte multiculturel en proie à la mondialisation. Et c'est à juste titre qu'un penseur africain disait : « Ignorer sa culture c'est ignorer ses racines. » C'est ce défi que nous osons relever à travers ce document qui vise l'enracinement culturel de nos apprenants pour un Cameroun émergent à l'horizon 2035.

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 de tel domaine de la Culture Nationale » MINEDUC (2001). Il est recommandé à l'enseignant de solliciter des personnes ressources, des élèves habiles voire des artistes pour les leçons de chants, jeux et danses traditionnelles. A ces occasions, l'enseignant peut aussi faire projeter des scènes, des cérémonies traditionnelles en l'absence de personnes ressources et initiées.

En ce qui concerne les us et coutumes, l'enseignant pourra exploiter les domaines et contenus ci-dessous :

CULTURE NATIONALE		OBJECTIFS GENERAUX	
Domaines	Contenus	Recherches en tradition	
La famille	La naissance Traditions liées à la naissance	L'enfant naturel L'albinos Les jumeaux Les orphelins	Constitution d'une famille africaine : Avis des parents Confort logique : âge –champs –fait – mariage (trilogie)

			Famille monoparentale.
La société	Le mariage	Les formes du mariage	Mariages en séries l'union libre (viens on reste) le concubinage-le célibat
	Le divorce	Procédure	Conséquences –l'aire divorce
		Le célibat	Audition globale, compréhension, Moralité.
	Détérioration des mœurs	L'inceste	Audition globale ; compréhension, Moralité
		homosexualité	Audition globale, compréhension, Moralité
		La prostitution	Audition globale ; compréhension, Moralité
La société	Les croyances	Les religions L'athlétisme œcuménisme	Audition globale ; compréhension, Moralité
	Les idéologies	Le travail Médecine traditionnelle charlatanisme	Audition globale ; compréhension, Moralité
	La mondialisation	La sorcellerie Le gain facile (Faymania)	Audition globale ; compréhension, Moralité
	Les emblèmes nationaux	Le sens de l'honneur	Audition globale ; compréhension, Moralité
		Le drape ou le mercantilisme	Audition globale ; compréhension,
		L'enrichissement	Moralité
	Les accidents	Ceux dus ou non à	Audition globale ;

Les fléaux		la négligence	compréhension, Moralité
	Les maladies	Le SIDA	Audition globale ; compréhension, Moralité
		Le paludisme	Audition globale ; compréhension, Moralité
		L'intoxication	Audition globale ; compréhension, Moralité
	Le séisme	Tremblement de la terre	Audition globale ; compréhension, Moralité
		Inondations	Audition globale ; compréhension, Moralité
		Pyromanie	Audition globale ; compréhension, Moralité
		Désertification	Audition globale ; compréhension, Moralité

Au terme de la conception de ce guide qui se situe dans le domaine de la didactique des langues et culture nationales. Il était question, de faire un aperçu du programme de la culture nationale dans les 3 niveaux de l'école primaire, de proposer une méthodologie, des canevas de leçon, quelques exemples de fiches de leçon selon l'APC ainsi les items d'évaluation.

Il revient à l'enseignant d'exploiter les contenus de ce manuel en y apportant des ajustements et des enrichissements en fonction du niveau de la classe.

Nous souhaitons améliorer les prochains guides afin de combler le vide que vous avez relevé dans le présent manuel. La culture nationale est une discipline scolaire récemment introduite au programme des matières d'enseignement à l'école primaire camerounaise.

Son enseignement tarde à prendre effectivement place dans les matières que chaque enseignant du primaire insère quotidiennement dans sa présentation de la classe.

Dans les horaires et programmes, cette discipline est annexée à deux autres pas moins importants, la musique et le chant. Evidemment le chant l'emporte sur la musique et la culture nationale. En réalité, chacune des trois disciplines (Musique, chant et culture nationale) devra faire l'objet d'une leçon hebdomadaire.

Ce manuel dont la méthodologie, le canevas de quelques domaines de la culture nationale, les fiches de leçon, les items d'évaluation et quelques contes et proverbes sont proposés selon l'A.P.C n'est qu'un guide pédagogique. De ce fait, il pourra résoudre le problème de l'ineffectivité de cette discipline observée chez les enseignants dans les écoles primaires de même que le déracinement culturel de nos apprenants en proie aux défis de la mondialisation.

De façon générale, en éducation et en formation « l'évaluation a pour but de faire le bilan des habiletés, afin d'en donner une vue pour prédire la réussite ou l'échec dans une activité d'apprentissage ou éducative » (EMTCHEU, 2010).

Ainsi en culture nationale, l'évaluation des connaissances et aptitudes à traiter les différents thèmes de la culture nationale tient compte des enseignements des différents éléments culturels ou domaines et des objectifs d'apprentissage effectivement dispensés. C'est pourquoi l'enseignant ne devrait formuler les items d'évaluation que sur les aspects culturels ou domaines qui ont déjà fait l'objet d'étude par les apprenants, tout en veillant au respect de la codification des objectifs d'apprentissage.

Ces items doivent être formulés conformément aux différents niveaux d'habileté de la taxonomie de Bloom qui sont : connaître (H1), comprendre (H2), appliquer (H3), analyser (H4) et évaluer (H6). Ils devraient comporter pour chacun des items : le stimulus, la tâche et la consigne de correction.

L'épreuve d'évaluation pourra comporter les questions ou items de diverses natures telles que :

- Les items à réponses construites qui sont des questions ouvertes qui donne la latitude à l'élève de donner son opinion ou de construire lui-même des éléments de réponses aux items qui lui sont posés.
- Des items à choix de réponse ou questions à choix multiple qui proposent aux élèves une série de réponse et ils cochent tout simplement la bonne réponse.
- Les items oraux qui comportent les questions qui peuvent être ouvertes ou fermées et l'élève répond tout simplement.
- Les us et coutumes des différents régions formant la population Camerounaise , population subissant constamment le brassage de la culture mondiale ne s'apprécieront qu'après étude cas par cas de chaque thème .Il était vraiment temps que nous nous penchions sur notre culture , car beaucoup d'entre nous ont en effet pris des virtualités transmises à travers des films –Bon marché-pour des réalités , au point que notre jeunesse tergiverse entre « Bâtir un avenir sur la culture de la terre ou fonder une vie sur le jeu de hasard ».

C'est après l'étude de chaque thème du programme que les apprenants pourront être évalués sur des sujets bien précis.

Chaque épreuve de culture nationale devra comporter ses critères d'évaluation qui dépendent des domaines à évaluer et du niveau taxinomique. Ainsi, les critères d'évaluation se situent dans la formulation de l'énoncé de :

L'objectif pédagogique opérationnel (O.P.O.) de l'épreuve qui précisera :

-Le temps de réalisation : rédigez en 30 minutes.

-Les conditions de réalisation : à partir d'un proverbe cité et expliqué, d'un conte lu et commenté, d'un pas de danse exécuté ou d'un poème déclamé, rédigez un autre proverbe, racontez un conte de votre région...

-Les moyens de réalisation : à l'aire d'un crayon Bic et d'une feuille de cahier ordinaire, à partir du modèle de pas de danse exécuté à travers une vidéo rédiger cinq

lignes...un proverbe, un condensé de conte de telle ou telle région, un proverbe de votre région, une historiette allant dans le même sens etc.

-Le pourcentage d'atteinte des réalisations : à l'issue de l'évaluation, 80% des candidats seront capables de réaliser les performances attendues.

-l'implication, la leçon à retenir : que retenir de...

S'agissant des critères de correction, ils concernent ici les dimensions ou les éléments sur lesquels le correcteur se base pour valider et attribuer des points ou non aux réponses données par un élève.

1. Dans certains foyers Camerounais, on ne parle que Français Anglais. Les enfants issus de ces foyers éprouvent de la honte à parler leurs langues nationales. Au niveau des écoles primaires les formules de politesse et des expressions morales sont instituées pour sensibiliser à nos langues nationales.

En dix lignes, proposez cinq formules de politesse et expressions morales qui peuvent motiver les élèves à parler les langues nationales. -2 x 5 points soit 10 points.

2. Vous avez certainement appris des proverbes Camerounais. En t'inspirant de celui qui suit : « Mieux vaut un diable qu'on connaît qu'un ange qu'on ignore ». Cite un autre proverbe Camerounais signifiant la même idée. (2pts)

3. En te servant de tes connaissances en culture nationale, le Cameroun a :

- 2 aires culturelles
- 3 aires culturelles
- 4 aires culturelles
- 5 aires culturelles

Coche la bonne réponse (1pts). Puis cite ces différentes aires culturelles (0,5x 4 points)

4. Chaque village a ses interdits. Quel est le principal interdit de votre village? Etes – vous d'accord avec cet interdit ? Pourquoi ? (1x4pts).

5. En vous s'inspirant des pratiques culturelles de votre région ou de votre village donne 2 aspects positifs dans la cérémonie de la dote et 2 aspects négatifs dans la cérémonie du veuvage. (1 x 4pts).
6. Kamga Isidore, un jeune commerçant bamiléké, a épousé il y a deux ans la belle et jolie Mbarga Ivonne de Mvomeka. A la naissance de leur premier enfant, celui-ci est venu au monde par les pieds Les parents de Kamga demandent à leur fils d'offrir des sacrifices aux ancêtres à Tsela Badjoun. Ceux de Mbarga voudraient qu'on fasse des scarifications au nouveau-né.
7. Sur quoi ces parents fondent-ils leurs demandes ? Votre avis en 5 lignes. 5 points

(Abbé Désiré de la chapelle Marie Reine de Koutaba où est né l'enfant pour sa part ne veut entendre ni scarification ni sacrifice. Que conseillez –vous au jeune couple ? (5 points).

8. Monsieur Kamga est un maître très violent qui tient à réaliser comme d'habitude un succès de 100% tant au CEP qu'à l'entrée en sixième. Pour atteindre son objectif, il ne cesse de taper sur les élèves paresseux et négligents. Après une fessée copieusement administrée au petit KOUANAG Abel, ce dernier lui clame à haute voix : « je vais te tuer ». Que peut-on reprocher pédagogiquement à Monsieur KAMGA ? (2,5pts). Le petit KOUANANG Abel a-t-il les moyens de tuer son maître ? (2,5points). Subitement, monsieur KAMGA tombe malade. Les avis sont partagés. D'aucuns disent qu'il aille à l'hôpital, d'autres prétendent qu'il se fasse soigner à l'indigène. Quelle solution proposeriez –vous à Monsieur KAMGA et pourquoi ? (5lignes au maximum) 5points

9. « Quand on a entendu chanter 70 fois l'hymne de son pays, on ne saurait venir dans une équipe pour manger ou pour se faire les proches. Joseph Antoine

BELL (02/11/2008) ». Que reproche cet ancien capitaine à ceux qui disent qu'on ne joue que pour de l'argent ? Cite 3 éléments qui incarnent les valeurs que soutiennent ceux qui aiment vraiment leur pays ? (1x3pts).

10. Lapiro de Mbanga tout comme Francis Bebey, ont décidé avant de mourir que leurs restes soient en cendres à jeter sur le Mont Cameroun en passant ou alors dans l'Atlantique. Est-ce ainsi qu'on traite les corps des gens de votre région ? (1x2pts). Que reprochent ces musiciens à leur société ?
11. Dans l'espoir de traverser la Méditerranée pour Eldorado qui se trouvait en Occident, des petits camerounais se sont inscrits pour le pèlerinage en Israël. Une fois en France, ces petits délinquants ont fondu dans la nature et répondent par l'absence à toute interpellation. Le bonheur se trouve-t-il vraiment au-delà de la Méditerranée ? Justifie ton point de vue en quatre lignes. (1x2points)
12. Par six fois, notre pays a été déclaré (à tort ou à raison) champion du monde en corruption. Cite 3 qualités morales qui ont manqué dans la formation de ceux qui choisissent les raccourcis dans leur vie comme moyen d'insertion sociale ? (1x3pts).
13. Pour prévenir l'enrichissement illicite, le Cameroun a inséré dans sa constitution l'article 66, la déclaration des biens des responsables qu'on nomme à des hautes fonctions. Le proverbe dit : « un bien mal acquis ne profite jamais ». Propose 2 conseils à ceux qui ne rêvent qu'à s'enrichir ? (2pts). L'argent fait-il vraiment le bonheur ?
- Donne 2 arguments pour justifier ta réponse. (1x2).

V.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR2

La deuxième hypothèse stipulait que : « l'utilisation de l'animation ou de didacticiels dans l'enseignement de la Culture nationale favorise les acquisitions chez les apprenants ». Cette hypothèse a été confirmée par le test de *t student* soit confirmée ($t(30) = 6,87 ; p = 0,00$). Ce qui convient de dire avec Maclean, Souter, Dean et Lilly (2002) et Opoku-Mensah, (1999) que, l'élaboration des pratiques pédagogiques à partir des outils technologiques booste la performance des élèves. Désormais, l'approche techno-pédagogique comme le souligne Onguené Essono (2006) augmente

non seulement de façon significative les performances lors des apprentissages, elle renouvelle le rôle de l'enseignant (Djeumeni Tchamabe, 2010). La tâche de l'enseignant devient moins contraignante avec les TIC, il sert de guide aux apprenants en situation de classe. Selon la théorie déterministe technologique, l'usage technologique offre à l'enseignant des stratégies d'enseignement au point parfois de le substituer ((Djeumeni Tchamabe, 2010 ; Collin et Karsenti, 2013).

Nous noterons que les capacités en question pourraient s'acquérir à partir de pratiques liées à la télévision (paysage audiovisuel) à condition que l'apprenant soit scolarisé et soit guidé dans ses pratiques de téléspectateur par un adulte pour recevoir de l'aide. Dans ce sens, pour légitimer l'adoption des outils technologiques, il faut de nouvelles propositions de support numériques qui s'ouvrent à la connectivité universelle. Le réseau internet 2G, les supports amovibles peuvent être cités en exemple, car la moitié des ménages les disposent généralement chez eux. Ces medias peuvent permettre à l'apprenant de comprendre les Langues et Cultures locales sans se soucier de leur structure ni de leur lexique. Ainsi, « par accumulation ou par usure il fera de cette langue un moyen de compréhension » et d'expression sans qu'il en ait conscience, surtout si le milieu socio-culturel est favorable (usage quotidien de langue locale dans le milieu où il vit) comme le constate Benammar (2009).

Par ailleurs, l'usage du didacticiel multimédia dans l'apprentissage de la Culture locale ou étrangère, améliore bon nombre d'aspects positifs (aspect ludique, interactivité, compétition). À ce titre, Berlin (2001) pense que, les TIC facilitent la compréhension et la mémorisation des compétences grâce à la visualisation simplifiée des images. Dans la même perspective, la motivation des apprenants joue un rôle qui n'est pas négligeable. Lorsque les images illustrent les paroles, elles permettent de maintenir les apprenants en activité. Par ce, ils vont se sentir valorisés tout en assurant leur autonomie. De plus, les échanges et débats entre les apprenants peuvent s'avérer fructueux. L'utilisation des TIC et médias permet aux apprenants de développer un regard critique qui leur sera profitable dans bien d'autres domaines. Selon les cas, intégrer les TIC et médias offrent donc la possibilité aux élèves de s'ouvrir à la fois linguistiquement et culturellement (Djeumegni Tchamabe, 2010). Raison de plus pour

Archambault (1999) de dire qu'il existe une relation privilégiée et spécifique entre l'enseignement des langues et l'outil télématique qui assure une proximité et une continuité électroniques avec des individus, des cultures, des civilisations éloignées.

En outre, l'enseignement par les TIC favorise l'individualisation des rythmes et des contenus. Ceci permet à l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage. Également, dans l'analyse des messages visuels, Faverjon (2004) remarque que le fait de mettre l'informatique au service de la pédagogie facilite l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. De plus, pour l'auteur, les habitudes de travail en groupe, l'individualisation des activités, l'importance des relations interindividuelles dans les processus d'apprentissage sont autant d'éléments facilitant l'utilisation d'ordinateurs au quotidien dans la classe. Le souci de permettre et d'enrichir l'expression des enfants est également un argument en faveur de l'utilisation de l'informatique.

Car, entrer dans le monde de l'image numérique, c'est ouvrir une fenêtre vers l'analyse des messages visuels qui sont présents dans tous les secteurs de la vie quotidienne. C'est parce que notre échantillon a été jugé utile que le dessin animé a augmenté ses performances, on peut donc avoir la certitude que ce didacticiel répond aux règles des dispositifs technologiques (Djeumegni Tchamabe, 2010). À croire les déterministes technologiques, il peut avoir d'impact technologique sur les apprentissages, à condition que le didacticiel soit pris en compte dans les dispositifs du processus enseignement/apprentissage tels que : le contexte culturel, les implications pédagogiques, le niveau des apprenants etc. Autrement dit, tous éléments doivent être à prêts pour que les élèves tirent profit des connaissances numériques programmées dans le didacticiel (Djeumegni Tchamabe, 2010).

1. Texte ; **Le riz**¹.

Sujet : quels sont les rites de veuvage dans votre région natale ?

2. Texte : **La fête**

¹ Le maître prévoira des questions analogues invitant les élèves à citer les temps en rapport avec les thèmes du programme.

Sujet : dans les rues japonaises, les passants saluent poliment tout étranger qu'ils croisent. Aux USA, les américains se demandent pourquoi me salut-il ? Est-ce qu'on se connaît. ? Qu'est-ce qu'il en est de chez vous au Cameroun et dans votre région ?

3. Texte : **La fièvre atypique**

Sujet : Y va-t-il des sorciers dans votre région ? Comment est-ce que la sorcellerie se manifeste elle dans votre région ?

4. Texte : **Le chargé d'école**

Sujet : Est-ce que certaines personnes ont réellement une double vie ?

5. Texte : **Les gentilles voisines.**

Sujet : Un proverbe grec dit « l'occasion fait le larron »

Qu'est-ce que

Cela signifie ? Peut-on vraiment faire entièrement confiance à un ami de nos jours ?

6. Texte : **Amour maternel.**

Sujet : Est-ce qu'un secret se garde facilement ? Peut-on avoir honte de son u de ses parents ? Dans quelles circonstances peut-on être amené à renier ses parents ou même ses origines ?

7. Texte : **Le fils du riche commerçant.**

Sujet : Qu'entend-on par défi ? Quelles peuvent être selon vous les causes d'une folie ?

8. Texte : **Une blanche vaut deux noires.**

Sujet : Peut-on obtenir un bon rendement d'un esclave qui se rebelle ? Les prêtres et ministres des cultes sont-ils tous au service de Dieu ou des dirigeants et hommes politiques ?

9. Texte : **la belle de nuit**

Sujet : Qu'est ce qui peut bien amener les jeunes à se prostituer ? Peut-on dire non de manière indirecte à quelqu'un seul qui aime facilement ? Comment ?

10. Texte : « la jalousie provient de l'incapacité », dit le proverbe. Est-ce qu'il n'y a pas des façons de s'enrichir honnêtement ? Citez dans votre pays des gens qui selon vous se sont honnêtement enrichis.

Critères de notation(c)

Plusieurs critères ou facteurs seront nécessaires pour évaluer la culture nationale A partir des facteurs de l'OPO (temps, moyens, conditions, implication...), l'enseignement attribue un certain nombre de points aux réponses justes à ces facteurs dont la somme fait à la note chiffrée de chaque examiné.

C1 (temps)	C2 (moyen)	C3 (condition)	C4 (implication)
X point	X point	X point	X point

N.B : L'évaluation de la danse se fera sur deux aspects

1- L'aspect théorique

2- L'aspect pratique

Chacun des aspects sera noté et la somme fera la note définitive.

La partie théorie aura le minimum de point parce qu'elle se fait de façon orale (entretien entre l'enseignant et l'élève sur la connaissance de la danse).

La partie pratique qui se focalise sur l'exécution de la danse, proprement dite et se notera sur les différents critères relatifs à la danse. Ou étrangère choisie.

Exemples des éléments à évaluer

-La chorégraphie générale	(de 0 à 1pt)
La direction et le trajet	(de 0 à 1pt)
-Costume, accessoire, maquillage	(de 0 à 1pt)
-Le décor (choix et leur exploitation)	(de 0 à 1pt)
-Engagement moteur	(de 0 à 2pts)
-Engagement émotionnel	(de 0 à 2pts)
-Entretien note individuel	(de 0 à 2pts)

Quatre contes et vingt proverbes servent d'illustration. Cependant, ces derniers auraient été plus pertinents s'ils étaient en langues locales.

En ce temps-là, le riz était un aliment exotique. On n'en mangeait qu'à des grandes occasions : le jour de l'an, à la cérémonie d'intronisation de notables , aux règlements de grands litiges , aux rites de lavage de veuve, lors des mariages ou des funérailles...Le petit Zacharie venait de tomber malade et avait perdu l'appétit .Les remèdes que le médecin voulait lui administrer ne se prenaient pas à jeun. Il fallait bien manger avant de les prendre. Mais Zacharie ne voulait rien manger.

Pour l'amener à prendre ses médicaments sans inconvénient, le médecin demanda au petit malade de lui dire quel est le repas qu'il aimerait qu'on lui offre. Zacharie avait assisté aux cérémonies de lavage d'une veuve dans le village ; il avait surtout apprécié un bon repas de riz qui avait été servi après les cérémonies. Sans hésiter l'enfant répondit : « le riz ».

S'il en est ainsi, je prescris dans l'ordonnance trois repas par jour dont un plat de riz à la viande avant toute prise de ce remède. Le petit malade sourit.

Les deux amoureux

Un garçon et une fille tous âgés de quinze ans s'aimaient. Ils s'aimaient d'un amour tendre et se promettaient le mariage. Mais voilà qu'un malheur s'abattit un jour sur la fille et lui fit perdre la vue. Dès lors, cette dernière sombra dans le désespoir. Elle se lamentait déplorablement et faisait pitié au garçon. La situation dura et le temps passait. Malgré les soins et l'assistance que le garçon apportait à cette aveugle, l'amertume, la lassitude, le découragement et une envie de suicide la hantait. Des années passèrent.

Un jour, une équipe d'ophtalmologues vint à passer dans la ville.

Le garçon s'y rendit pour s'enquérir de la possibilité de guérir son amie. L'équipe avoua qu'il était possible de remplacer les yeux défectueux par de bons et redonner la vue à un aveugle, pourvu qu'il y ait des bons yeux.

Le garçon courut dire à son amie qu'il lui offrait tous ses deux yeux pour témoigner son amour indéfectible.

- Tu dis vrai ? questionna la fille.
- Je te dis bien je t'offre mes yeux pour te sortir de ce découragement qui envahit au jour le jour.
- Waouh. Fit la fille.

Sitôt dit, sitôt fait, la fille retrouva la vue et sur le champ et, commença à rendre au garçon le même amour qu'il lui témoignait. Mais voilà qu'au fur et à mesure que le temps passait, elle découvrit d'autres beaux garçons aussi gentils et surtout riches en espèces sonnantes et trébuchantes.

C'est ainsi qu'elle annonça un jour à son bienfaiteur qu'elle allait se marier bientôt.

- Attends un peu que nous ayons suffisamment des moyens avant de nous marier, dit le garçon, qui ne savait même pas que la fille était grosse, œuvre de son ou d'un de ses amants.
- Elevés dans la foi chrétienne, les deux jeunes gens savaient qu'il fallait se marier avant d'entreprendre la classe nuptiale aboutissant à la grossesse. Mais hélas, la fille abandonna son ami dans sa cécité et convola en ses douces noces ailleurs.

Le fils du riche commerçant

Un riche commerçant entretenait des bonnes amitiés avec des fonctionnaires de haut cadre. Leurs enfants prospéraient à l'école et en fin d'année, ces derniers obtinrent tous leur baccalauréat. Le commerçant mit son influence en jeu pour inscrire son enfant à l'école Supérieure Polytechnique. Un jour, ces fonctionnaires de haut cadre demandèrent au riche commerçant dans quelle université il avait inscrit son fils.

- A l'école polytechnique de Ngoa-Ekelé, répondit –il tout fier.

- Allez, allez, toi aussi. Est-ce que sont les bonnes adresses en occident qui manquent ? quand tu ne sais pas demande-nous.
- L'enfant fut retiré dare-dare de polytechnique pour une université allemande.

Lorsqu'il arriva, il était en retard par rapport à ses camarades, en dépit du grand effort effectué, le problème de langue s'imposa et l'enfant fut admis à reprendre la première année universitaire, ce que ce dernier ne voulait pas du tout, question de ne pas rester à la traîne par rapport aux fils des hauts fonctionnaires. Le jeune étudiant alla voir le recteur et lui demanda de l'admettre en 2^e année car il résoudre le problème de langue pendant les vacances. Comme le recteur ne voulait rien entendre, il promit de l'argent à ce dernier afin d'aller en 2^e année.

- Dans ce cas, dit le recteur, je connais où ton problème peut être résolu.
- C'est ainsi que le recteur le recommanda une autre université où il fut admis contre caution. Tout joyeux le fiston prit alors tranquillement son avion pour son pays. A la descente de l'avion à Yaoundé Nsimalen, ce furent les parents qui le reconnurent. L'étudiant ne reconnaissait lui-même plus personne, mais chantait à tue-tête : « **Alléluia ! Gloire au Seigneur !** »

La belle de nuit

Pour se débarrasser d'une copine trop envahissante et très prétentieuse, un expatrié demanda à sa belle de nuit de lui apporter, au cas où elle tiendrait comme elle le prétend à l'épouser, une dent d'adulte. La belle de nuit alla se confier à un gardien d'une morgue.

Le marché fut conclu pour cent mille francs, valeur d'une dent à extraire de la bouche d'un corps accidenté. A l'heure du rendez-vous et tard dans la nuit, la fille vint munie des pinces, d'un marteau et d'un arrache-clou. Après le tour des différents cadavres, elle s'arrêta sur un corps dont les incisives en saillie présentaient des possibilités d'extraction moins pénibles. Elle se servit et dans sa précipitation oubli ses outils de travail. Vers le coup de deux heures trente du matin, elle emprunta un taxi pour la ramener chez elle. Dès qu'elle ouvrit la portière, elle aperçut sur la banquette

du taxi, le cadavre tenant les pinces, l'arrache-clou et le marteau. Par la suite toutes les portes qu'elle ouvrait offraient la même scène à ses yeux. La fille, dit-on, était aperçue vadrouillant toute nue dans toutes les rues de Bamenda au Nord-Ouest(Cameroun).

Quelques proverbes

Nul ne saurait chier sans pisser. Proverbe mentionné sur les murs du stade Ahmadou

Ahidjo au lendemain de l'arrestation du Président de la Fédération Camerounaise de Football pour malversation financière en 1998.

Lorsqu'on porte un enfant, il ne sait pas que le chemin est long.

Il vaut mieux vivre un jour comme un lion, que de vivre cent ans comme un mouton.

Proverbe camerounais.

1. L'avenir d'une fille ne dépend pas de la longueur de ses faux cheveux.
2. Le piège du pauvre n'attrape que son chien. Proverbe africain.
6. C'est la maladie qu'il faut s'en prendre et non au thermomètre. Kouokam Narcisse
7. Le cadavre d'une chèvre ne craint pas les coups de machette.
8. Mieux vaut se faire tuer par quelqu'un que par la faim. Proverbe tchadien.
9. Quand on fait la lessive, on vide toujours ses poches.
10. Pour circonscire un enfant, on ne tient pas compte de ses cris.
11. Dieu a créé l'aliment et le diable l'assaisonnement
12. Dieu a créé la femme et l'homme blanc l'argent.
13. Si tu couvres ta plaie, elle pourrit.

En l'exposant au soleil, elle guérit. Proverbe Béti signifiant qu'il vaut mieux exposer ses problèmes (mêmes intimes) aux autres, afin qu'ils y apportent une solution, faute de quoi on peut mourir d'un mal pourtant guérissable.

14. Les expériences enseignent mieux que les paroles
 15. Il ne faut pas pleurer sous la pluie (Personne ne distinguerait les larmes)
 16. Quand un oiseau se pose sur un fil à linge, il doit accepter de danser au rythme de la corde balançant. (Proverbe africain énoncé par les correspondants de François Bingono Bingono).
 17. Donnez les yeux à un aveugle et il vous revendiquera les sourcils. J. Rémy Ngonon
- Plus le poisson dur au marché, plus il finit par sentir mauvais. J. Rémy Ngonon.

N.B : Chaque conte et proverbe fera l'objet de :

- une lecture commentée
- Des explications des mots et expressions difficiles.
- Des questions de compréhension
- De la moralité qui se dégage
- Le choix du conte ou du proverbe dépendra du niveau de la classe donc il revient à l'enseignant de les adapter en fonction du niveau mental de ses élèves.

V. 3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE HR3

Comme constaté au terme de la collecte et de l'analyse des données relatives à la 3eme hypothèse de recherche de cette étude, il a été établi que « la mise à la disposition des enseignants du primaire d'un Guide pédagogique, facilite l'opérationnalisation des concepts (transposition didactique) en Culture nationale. La confirmation de cette hypothèse de recherche rejoint la thèse de quelques auteurs portant sur « la manuelisation » dans n'importe quelle discipline scolaire. Citons Verdelhan-Bourgade et Auger (2011, p.307) qui ont focalisé leur publication sur « *les manuels et supports pédagogiques* » en tant que *Support destiné à un enseignement et à un apprentissage, prenant généralement la forme d'un ouvrage et supposant certaines caractéristiques : simplicité, maniabilité, organisation en parties dirigée par*

une progression, visant l'acquisition de connaissances ou le développement de capacités (Verdelhan-Bourgade et Auger (2011, p. 30).

Traitant donc des supports pédagogiques dans une étude didactique, Auger et Verlan (2011, p. 307-308), remarquent que, «*le champ d'étude sur les supports est vaste, mais comporte plusieurs rubriques bien identifiables*». Ces rubriques sont les suivantes : «*les conditions de production du support, l'objet du support, le contenu méthodologique, le contenu linguistique et discursif, la conception de l'action pédagogique* ».

Corroborant l'avis de ces auteurs, les résultats de la troisième hypothèse de recherche de cette étude, prouvent que, «*les supports, quelle que soit leur forme, ont des ambitions formatrices, sur l'apprenant et parfois aussi sur l'enseignant. Ils ont donc leur place dans toute étude didactique* » Verdelhan-Bourgade et Auger (2011, p.307).

Cependant, suffit-il que chaque enseignant ait en sa possession un manuel, support, ou guide pédagogique pour que l'effectivité et la qualité des enseignements-apprentissages soient garantis dans une discipline scolaire en l'occurrence la Culture nationale? Ceci justifie la problématique des facteurs de motivations intrinsèque et extrinsèque soulevées par les enseignants du Primaire tels que présentés plus haut. Dans cette perspective, les responsables chargés de la supervision de l'enseignement de toute discipline scolaire, ont leurs apports pédagogiques à assurer. Bien plus, le Ministère en charge de l'Education, doivent prendre d'autres dispositions techniques, financiers et matériels afin que les actions des enseignants débouchent sur des résultats efficaces dans les salles de classe. En d'autres termes, les mesures d'accompagnement de mise en œuvre efficace de toute politique éducative, doivent être prises à tous les niveaux du système d'enseignement ; d'où les responsabilités partagées dont les conséquences sont systémiques. Point de vue qui a d'ailleurs été mis en exergue dans ce travail au moyen de la théorie de l'approche systémique de l'enseignement.

La CN a été insérée dans les programmes de l'école primaire en vigueur depuis plus d'une décennie ; mais, de l'avis (100 %) des enseignants rencontrés, l'ECN est

ineffectif dans les salles de classe. Ceci se justifie par le manque de guide didactique et du manuel de l'élève. D'ailleurs, certains travaux de recherche en Didactique des Langues et Cultures, confortent la confirmation de cette hypothèse.

Bien plus, précisons que, la CN, discipline fondamentale composite, prioritaire aux disciplines instrumentales (mathématique, langue), même si elle arrive trop tard sur sa propre scène, loin de dépendre d'une autre, mérite une masse horaire considérable en raison de son poids sur l'éducation à la citoyenneté. Le contenu de ce guide en CN mérite que l'on exalte sa qualité des plus convaincantes ! Car, ses équipes à pied d'œuvre, ne se sont pas limités à donner des indications méthodologiques ; elles ont pioché loin, élaborant canevas et fiches de leçons selon l'APC dans différentes classes et sous-disciplines de CN. Des contenus scientifiques de taxonomies, de notion d'item, et de nouvelle vision de l'évaluation, valent-elles à la publication une originalité tenace.

Face à un tel outil de travail aussi recherché, tenant au succès et prêt à employer, nous souhaiterions que les autorités éducatives étatiques s'en servent en le mettant à la portée de toutes nos instances qui s'impliquent dans la « résolution du déracinement culturel.

A nos praticiens, nous souhaitons un bon usage du présent manuel et courage, aux auteurs bien outillés par ailleurs, pour multiplier de telles innovations de très grande valeur réelle sur d'autres fronts du chantier éducatif pour un avenir plus digne!

En tant que référence, la constitution adoptée en Décembre 1995 par l'assemblée Nationale et rendue publique par la loi n° 96-06 du 17 Janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 Juin 1972, traduisant cet esprit qui reste porteuse d'une espérance, affirme, en son article 1, alinéa 3, le principe de la promotion de toutes les langues nationales en même temps que le développement du bilinguisme officiel en résonance aux exigences politogénèses.

Dans la même lancée, le contexte international, en recherche d'une formule plus humanisante de la mondialisation, est favorable au développement de la pluralité et de la diversité des langues et des cultures dans le monde. C'est ce qui a justifié le sens et la portée de la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles adoptées lors de la 33^e session de la Conférence générale de l'Unesco. Ainsi la Communauté Mondiale dispose d'un instrument normatif qui institue et établit la diversité culturelle comme un patrimoine commun et sa promotion comme une exigence éthique qui participe à l'œuvre de construction de l'humanité.

De ce fait, à l'issue des États généraux de 1995 et de la promulgation de la Loi de l'Orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, l'IGP/EMPN a procédé à l'introduction des nouveaux contenus dans les programmes officiels de l'enseignement primaire parmi lesquels la culture nationale.

Ainsi, ces programmes officiels de la culture nationale comportent plusieurs éléments du patrimoine national à savoir, danses, contes, proverbes, dictons, us et coutumes... qui sont rattachés à la musique et au chant. Le contenu de cette discipline est assez important et puise fréquemment son essence à la musique qui en est l'aspect palpable de son existence, mais elle regorge également des réalités qu'il convient d'étudier dans le détail.

Il existe une relation étroite entre la culture nationale et les langues nationales. Elle est l'expression d'une communauté qui partage un certain nombre de valeurs. Ces dernières en cours d'expérimentation dans quelques écoles pilotes ne font pas encore l'objet d'un enseignement systématique à l'échelon national dans notre système éducatif. Cependant, elles sont l'expression d'une communauté qui partage un certain nombre de valeurs inhérentes perpétuées au fil du temps.

Les us et coutumes d'une communauté, transmis de génération en génération, sont ce qui fait la différence entre les peuples. Depuis la période post-coloniale, les peuples jadis colonisés se rendent compte que les langues, les pratiques, les valeurs des colons ne sont pas toujours toutes des réalités bénéfiques aux nations colonisées.

Le programme de la culture nationale couvre tous les domaines de la vie familiale ou sociétale. Une grande liste tirée de la vie en famille, en société ou dans des nations permet de réajuster le programme officiel, car chaque peuple du monde a sa culture qui la distingue des autres et qui lui permet de s'identifier dans un contexte multiculturel, culture à laquelle il faudra s'assimiler ou alors éviter de contraster. Une esquisse méthodologique et le canevas de quelques sous discipline de la culture nationale selon l'APC pourront combler le vide constaté chez les enseignants à l'école primaire.

Ce manuel conçu est un guide pédagogique qui va permettre aux enseignants et aux élèves de rendre plus effectif l'enseignement/apprentissage de la culture nationale qui est reléguée au second plan dans les classes malgré sa présence dans les programmes officiels et en dépit des efforts fournis par les autorités éducatives.

A la lumière des programmes d'études primaires en vogue depuis 2001, nous avons « musique, chant, culture nationale » qui sous-entend « danses, contes, chantefables, proverbes, dictons, énigme, us et coutumes, devinettes, chansons populaires, langues, etc... » Sur l'axe mineur des éléments d'une culture, il importe de remonter à l'axe majeur de la culture pour retenir ce que DJIKANG appelle « les sept composantes majeures civilisationnelles ou culturelles du vivre autonome de tout peuple » et qui représente ici les sept centres d'intérêt autour desquels les éléments de l'axe mineur seront exploités dans le temps et dans l'espace à chaque niveau (classe) du cursus scolaire. Il s'avère donc indispensable de croiser l'axe majeur vertical avec l'axe mineur horizontal pour obtenir un jet constant et fonctionnel du programme de la culture nationale tout court (voir tableau de croisement ci-dessous). Ce croisement fait ressortir les ajouts conceptuels inévitables devant compléter au plan scientifique et sociologique le programme officiel esquissé en 2001 (Djikang, 2015, p. 28-30).

En fait, l'école enracinée, dans une approche curriculaires fondamentale ne devrait plus s'affubler des disciplines d'emprunt qui surchargent (chacune étant prise indépendamment avec son programme spécifique bien lourd) nos programmes d'étude copiés sur les cultures hégémonistes complexuelles. Chacune de ces

disciplines retenues implicitement dans le discours libre en vogue « devrait rester optative pour chaque communauté éducative ou nations indépendantes afin de ne pas bourrer les jeunes cerveaux, des connaissances inutiles ou dont ils n'ont pas absolument besoin dans leur insertion socioéconomique immédiate et même médiatae.

« Au côté des disciplines instrumentales telles que les langues et les mathématiques et d'une discipline fondamentale (la culture nationale et ses sous disciplines) qui suffit à définir le bon citoyen inculturé, le reste est à bien choisir. Et puisqu'il doit être ouvert à l'environnement mondial, multiculturel, c'est par des rapprochements ou comparaisons avant le second degré, qu'il sera induit à la compréhension du patrimoine culturel des autres communautés et partant de l'humanité » Djikang (2015, p.105).

Cette discipline, qui intervient à l'oral du CEP et dans les manifestations culturelles au sein des établissements du préscolaire, du primaire, du secondaire et du supérieur, mérite une attention particulière et une réaction implacable dans un contexte multiculturel en proie à la mondialisation. Et c'est à juste titre qu'un penseur africain disait : « Ignorer sa culture c'est ignorer ses racines. » C'est ce défi que nous osons relever à travers ce document qui vise l'enracinement culturel de nos apprenants pour un Cameroun émergent à l'horizon 2035.

V.4. RECOMMANDATIONS

Le présent travail débouche ici sur un ensemble d'apports ou contributions qui nécessitent plus de recherches et de détails : certains à l'immédiat et d'autres dans un futur proche.

A l'immédiat nous avons jugé nécessaire et urgent de concevoir un guide pédagogique à l'intention des enseignements des écoles primaires et des établissements de formation des maîtres (ENIEG par exemple) en culture nationale.

- Dans un futur proche, nous comptons mettre sur pied les livres de l'élève en culture nationale à l'école primaire pour toutes les six classes des trois niveaux, ainsi qu'à l'école maternelle

Pour entreprendre ces ouvrages qui se situent en dehors des sentiers battus, la tâche la plus ardue consiste à esquisser une mouture d'un programme globale de la culture nationale qui puisse tenir compte de tous les domaines de la culture nationale, il est bien vrai que dès le départ, cette mouture ne peut contenir tous les détails nécessaires mais elle exige un travail de fond susceptible de cadrer le développement futur progressivement en la matière.

Après l'analyse descriptive et inférentielle des données recueillies, suivie de l'interprétation des résultats, entrons dans la phase des recommandations et des contributions scientifico-professionnelles qui découlent desdits résultats et qui confèrent au présent travail toute sa valeur ajoutée.

Nos recommandations vont à l'endroit des catégories sociales suivantes : décideurs du système éducatif, les praticiens ou enseignants, aux apprenants, aux producteurs de manuels scolaires et aux parents et assimilés.

Les décideurs du système éducatif

Ceux-ci en collaboration avec les autorités gouvernementales doivent mettre sur pied un programme détaillé de la culture nationale dans toutes ses composantes. Ils

doivent redéfinir le quota horaire des différents enseignements au programme en spécifiant le temps imparti à chaque élément de la culture nationale.

Dans le même esprit de collaboration interministériel, le MINESUP, le MINAC, le MINEDUB, le MINESEC, MINSEP doivent arrêter de commun accord les orientations de la formation des élèves enseignants quant aux contenus, aux horaires, aux objectifs d'apprentissage et aux nombre des places au concours annuels pour l'ensemble du territoire national.

Il est suggéré que dans les universités et plus particulièrement dans les écoles normales supérieures, une unité de langue et culture nationale voit le jour. Car nos structures d'éducation à tous les niveaux, malgré les multiples réformes déjà entreprises, restent vouées à l'acculturation instaurée depuis l'ère coloniale. De même, il est une nécessité impérieuse d'arrêter les modalités d'organisation des séminaires et journées pédagogiques pour ressourcer les enseignements en service sur le terrain.

Les praticiens

Il s'agit des enseignants et formateurs du système sortis généralement des ENIEG, de ENS, des CENAJES, de l'INJS, des Instituts des Beaux-Arts et autres institutions étrangères.

A l'issue du présent travail, il importe de les inviter à se ressourcer quant à la maîtrise des contenus des différents domaines de la culture nationale, tout au moins de l'une de quatre aires géo culturelles du pays.

Ils sont également invités à s'équiper d'une documentation adéquate portant sur la méthodologie la plus judicieuse à l'instar de ces premiers guides pédagogiques ici adoptés par le MINEDUB comme instrument d'un travail progressivement amélioré.

Il est indispensable que les enseignants déjà sur le terrain recourent aux séminaires et journées pédagogiques qui les mettent dans le bain. Ils sont invités à faire preuve de créativité et de sens d'organisation pour amener leur élèves à s'impliquer très tôt dans la production des dispositifs originaux favorisant l'appropriation des valeurs culturelles du patrimoine national.

Les producteurs de manuels scolaires

Ceux – ci sont invités à se rapprocher des responsables du MINEDUB pour avoir des orientations précises sur les caractéristiques des manuels généraux en faveur de la maîtrise du patrimoine culturel.

Aux apprenants

Les apprenants doivent être sensibilisés pour participer activement à l'acquisition des connaissances et aptitudes relatives à la culture nationale et à la valorisation de l'identité culturelle de leur communauté d'appartenance. Ils doivent ainsi participer à la fabrication des instruments appropriées à l'enseignement /apprentissage de la culture nationale et même de tout matériel didactique requis pour tout autre enseignement. Ils doivent s'investir à rechercher l'information et l'expertise des anciens au sein de la société globale pour en être de fiers ambassadeurs au sein de l'école.

Les parents et assimilés

La culture nationale étant beaucoup plus cristallisée au niveau des personnes mûres de la société traditionnelle, elle constitue alors un domaine qui les requiert comme les personnes ressources pour dire les plus expérimentées en la matière. Il est donc autorisé, pour les responsables et enseignants d'une localité de solliciter l'expertise de ces anciens qui ne sont autres que les parents d'élèves et assimilés :

En exemple d'invitation d'un parent réputé pour initier maîtres et élèves à fabriquer ou à jouer des instruments de musique traditionnelle ou à exécuter un pas de danse complexe.

Autre exemple d'invitation d'un conteur traditionnel au sein de l'école, pour transmettre aux jeunes et ses morceaux choisis et des enseignements ou la moralité qui s'en dégagent et ses techniques de narration etc.

Nos recommandations vont à l'endroit des catégories sociales suivantes : décideurs du système éducatif, les praticiens ou enseignants, aux apprenants, aux producteurs de manuels scolaires et aux parents et assimilés.

Ceux-ci en collaboration avec les autorités gouvernementales doivent mettre sur pied un programme détaillé de la culture nationale dans toutes ses composantes. Ils doivent redéfinir le quota horaire des différents enseignements au programme en spécifiant le temps imparti à chaque élément de la culture nationale.

Dans le même esprit de collaboration interministériel, le MINESUP, le MINAC, le MINEDUB, le MINESEC, MINSEP doivent arrêter de commun accord les orientations de la formation des élèves enseignants quant aux contenus, aux horaires, aux objectifs d'apprentissage et aux nombre des places au concours annuels pour l'ensemble du territoire national.

Il est suggéré que dans les universités et plus particulièrement dans les écoles normales supérieures, une unité de langue et culture nationale voit le jour. Car nos structures d'éducation à tous les niveaux, malgré les multiples réformes déjà entreprises, restent vouées à l'acculturation instaurée depuis l'ère coloniale. De même, il est une nécessité impérieuse d'arrêter les modalités d'organisation des séminaires et journées pédagogiques pour ressourcer les enseignements en service sur le terrain.

Il s'agit des enseignants et formateurs du système sortis généralement des ENIEG, de ENS, des CENAJES, de l'INJS, des Instituts des Beaux-Arts et autres institutions étrangères.

A l'issue du présent travail, il importe de les inviter à se ressourcer quant à la maîtrise des contenus des différents domaines de la culture nationale, tout au moins de l'une de quatre aires géo culturelles du pays.

Ils sont également invités à s'équiper d'une documentation adéquate portant sur la méthodologie la plus judicieuse à l'instar de ces premiers guides pédagogiques ici adoptés par le MINEDUB comme instrument d'un travail progressivement amélioré.

Il est indispensable que les enseignants déjà sur le terrain recourent aux séminaires et journées pédagogiques qui les mettent dans le bain. Ils sont invités à faire preuve de créativité et de sens d'organisation pour amener leur élèves à s'impliquer très tôt dans la production des dispositifs originaux favorisant l'appropriation des valeurs culturelles du patrimoine national.

Ceux – ci sont invités à se rapprocher des responsables du MINEDUB pour avoir des orientations précises sur les caractéristiques des manuels généraux en faveur de la maîtrise du patrimoine culturel.

Les apprenants doivent être sensibilisés pour participer activement à l'acquisition des connaissances et aptitudes relatives à la culture nationale et à la valorisation de l'identité culturelle de leur communauté d'appartenance. Ils doivent ainsi participer à la fabrication des instruments appropriées à l'enseignement /apprentissage de la culture nationale et même de tout matériel didactique requis pour tout autre enseignement. Ils doivent s'investir à rechercher l'information et l'expertise des anciens au sein de la société globale pour en être de fiers ambassadeurs au sein de l'école.

La culture nationale étant beaucoup plus cristallisée au niveau des personnes mûres de la société traditionnelle, elle constitue alors un domaine qui les requiert comme les personnes ressources pour dire les plus expérimentées en la matière. Il est donc autorisé, pour les responsables et enseignants d'une localité de solliciter l'expertise de ces anciens qui ne sont autres que les parents d'élèves et assimilés :

En exemple d'invitation d'un parent réputé pour initier maîtres et élèves à fabriquer ou à jouer des instruments de musique traditionnelle ou à exécuter un pas de danse complexe.

Autre exemple d'invitation d'un conteur traditionnel au sein de l'école, pour transmettre aux jeunes et ses morceaux choisis et des enseignements ou la moralité qui s'en dégagent et ses techniques de narration etc.

- Dans un futur proche, nous comptons mettre sur pied les livres de l'élève en culture nationale à l'école primaire pour toutes les six classes des trois niveaux, ainsi qu'à l'école maternelle.

Pour entreprendre ces ouvrages qui se situent en dehors des sentiers battus, la tâche la plus ardue consiste à esquisser une mouture d'un programme globale de la culture nationale qui puisse tenir compte de tous les domaines de la culture nationale, il est bien vrai que dès le départ, cette mouture ne peut contenir tous les détails nécessaires mais elle exige un travail de fond susceptible de cadrer le développement futur progressivement en la matière.

La CN a été insérée dans les programmes de l'école primaire en vigueur depuis plus d'une décennie ; mais, de l'avis (100 %) des enseignants rencontrés, l'ECN est ineffectif dans les salles de classe. Ceci se justifie par le manque de guide didactique et du manuel de l'élève. D'ailleurs, certains travaux de recherche en Didactique des Langues et Cultures, confortent la confirmation de cette hypothèse.

Bien plus, précisons que, la CN, discipline fondamentale composite, prioritaire aux disciplines instrumentales (mathématique, langue), même si elle arrive trop tard sur sa propre scène, loin de dépendre d'une autre, mérite une masse horaire considérable en raison de son poids sur l'éducation à la citoyenneté. Le contenu de ce guide en CN mérite que l'on exalte sa qualité des plus convaincantes ! Car, ses équipes à pied d'œuvre, ne se sont pas limités à donner des indications méthodologiques ; elles ont pioché loin, élaborant canevas et fiches de leçons selon l'APC dans différentes classes et sous-disciplines de CN. Des contenus scientifiques de taxonomies, de notion d'item, et de nouvelle vision de l'évaluation, valent-elles à la publication une originalité tenace.

Face à un tel outil de travail aussi recherché, tenant au succès et prêt à employer, nous souhaiterions que les autorités éducatives étatiques s'en servent en le mettant à la portée de toutes nos instances qui s'impliquent dans la « résolution du déracinement culturel.

A nos praticiens, nous souhaitons un bon usage du présent manuel et courage, aux auteurs bien outillés par ailleurs, pour multiplier de telles innovations de très grande valeur réelle sur d'autres fronts du chantier éducatif pour un avenir plus digne!

En tant que référence, la constitution adoptée en Décembre 1995 par l'assemblée Nationale et rendue publique par la loi n° 96-06 du 17 Janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 Juin 1972, traduisant cet esprit qui reste porteuse d'une espérance, affirme, en son article 1, alinéa 3, le principe de la promotion de toutes les langues nationales en même temps que le développement du bilinguisme officiel en résonance aux exigences politogénèses.

Dans la même lancée, le contexte international, en recherche d'une formule plus humanisante de la mondialisation, est favorable au développement de la pluralité et de la diversité des langues et des cultures dans le monde. C'est ce qui a justifié le sens et la portée de la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles adoptées lors de la 33^e session de la Conférence générale de l'Unesco. Ainsi la Communauté Mondiale dispose d'un instrument normatif qui institue et établit la diversité culturelle comme un patrimoine commun et sa promotion comme une exigence éthique qui participe à l'œuvre de construction de l'humanité.

De ce fait, à l'issue des États généraux de 1995 et de la promulgation de la Loi de l'Orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, l'IGP/EMPN a procédé à l'introduction des nouveaux contenus dans les programmes officiels de l'enseignement primaire parmi lesquels la culture nationale.

Ainsi, ces programmes officiels de la culture nationale comportent plusieurs éléments du patrimoine national à savoir, danses, contes, proverbes, dictons, us et coutumes... qui sont rattachés à la musique et au chant. Le contenu de cette discipline est assez important et puise fréquemment son essence à la musique qui en est l'aspect palpable de son existence, mais elle regorge également des réalités qu'il convient d'étudier dans le détail.

Il existe une relation étroite entre la culture nationale et les langues nationales.

Elle est l'expression d'une communauté qui partage un certain nombre de valeurs. Ces dernières en cours d'expérimentation dans quelques écoles pilotes ne font pas encore l'objet d'un enseignement systématique à l'échelon national dans notre système éducatif. Cependant, elles sont l'expression d'une communauté qui partage un certain nombre de valeurs inhérentes perpétuées au fil du temps.

Les us et coutumes d'une communauté, transmis de génération en génération, sont ce qui fait la différence entre les peuples. Depuis la période post-coloniale, les peuples jadis colonisés se rendent compte que les langues, les pratiques, les valeurs des colons ne sont pas toujours toutes des réalités bénéfiques aux nations colonisées.

Le programme de la culture nationale couvre tous les domaines de la vie familiale ou sociétale. Une grande liste tirée de la vie en famille, en société ou dans des nations permet de réajuster le programme officiel, car chaque peuple du monde a sa culture qui la distingue des autres et qui lui permet de s'identifier dans un contexte multiculturel, culture à laquelle il faudra s'assimiler ou alors éviter de contraster. Une esquisse méthodologique et le canevas de quelques sous discipline de la culture nationale selon l'APC pourront combler le vide constaté chez les enseignants à l'école primaire.

A la lumière des programmes d'études primaires en vogue depuis 2001, nous avons « musique, chant, culture nationale » qui sous-entend « danses, contes, chantefables, proverbes, dictons, énigme, us et coutumes, devinettes, chansons populaires, langues, etc... » Sur l'axe mineur des éléments d'une culture, il importe de remonter à l'axe majeur de la culture pour retenir ce que DJIKANG appelle « les sept composantes majeures civilisationnelles ou culturelles du vivre autonome de tout peuple » et qui représente ici les sept centres d'intérêt autour desquels les éléments de l'axe mineur seront exploités dans le temps et dans l'espace à chaque niveau (classe) du cursus scolaire. Il s'avère donc indispensable de croiser l'axe majeur vertical avec l'axe mineur horizontal pour obtenir un jet constant et fonctionnel du programme de la culture nationale tout court (voir tableau de croisement ci-dessous). Ce croisement fait ressortir les ajouts conceptuels

inévitables devant compléter au plan scientifique et sociologique le programme officiel esquissé en 2001 (Djikang, 2015, p. 28-30).

En fait, l'école enracinée, dans une approche curriculaires fondamentale ne devrait plus s'affubler des disciplines d'emprunt qui surchargent (chacune étant prise indépendamment avec son programme spécifique bien lourd) nos programmes d'étude copiés sur les cultures hégémonistes complexuelles. Chacune de ces disciplines retenues implicitement dans le discours libre en vogue « devrait rester optative pour chaque communauté éducative ou nations indépendantes afin de ne pas bourrer les jeunes cerveaux, des connaissances inutiles ou dont ils n'ont pas absolument besoin dans leur insertion socioéconomique immédiate et même médiatae.

« Au côté des disciplines instrumentales telles que les langues et les mathématiques et d'une discipline fondamentale (la culture nationale et ses sous disciplines) qui suffit à définir le bon citoyen inculturé, le reste est à bien choisir. Et puisqu'il doit être ouvert à l'environnement mondial, multiculturel, c'est par des rapprochements ou comparaisons avant le second degré, qu'il sera induit à la compréhension du patrimoine culturel des autres communautés et partant de l'humanité » Djikang (2015, p.105).

CONCLUSION GENERALE

Au terme du présent travail, étant donné que tout système d'éducation digne de ce nom use en permanence du questionnement heuristique interne et externe pour son efficacité maximale, nous ne saurions rester inactifs en tant que partie prenante du système éducatif camerounais.

Face au déracinement croissant du produit fini de l'école au Cameroun, en dépit des réformes et rénovations multiples (ruralisation, PASECA ou USAID-AIDE à l'enseignement primaire etc) qui n'ont pu camerouniser l'école mais aggraver plutôt l'acculturation (par le ton roucoulant de « grossier d'oiseau », le maquillage pour singer le blanc, l'admiration effrénée pour les produits étrangers, la fuite des jeunes vers les cultures, langues, coutumes et traditions étrangères complexes voire diabolisantes pour les nôtres), il est préoccupant de nous interroger sur l'enracinement culturel du produit du système éducatif en place, tant celui-ci théorise dans sa finalité « la formation d'un camerounais enraciné dans sa culture et ensuite ouvert aux autres cultures du monde » mais, ne produit que des acculturés complexés : quelle inadaptation révoltante du système scolaire dans sa pratique rejetant les valeurs identitaires camerounisantes. C'est ce qui a suscité en nous la recherche des causes et solutions pour l'enracinement des citoyens acculturés depuis l'âge scolaire.

Tout problème couvant en son sein un début de sa solution, nous nous sommes demandé si l'exploitation des dispositifs technologiques locaux (à l'image des « teachingaids » tels que les instruments traditionnels des danses, chants et jeux culturels) et numériques (didacticiels, vidéos, dessins animés...) ne seraient pas plus facilitatrice et motivatrice pour des jeunes apprenants à s'enraciner par une exécution « plus rapide, plus parfaite et plus artistique » ou plus performante que tout autre exercice privé desdits dispositifs inculturants ?

Ceci est à donc l'origine de l'hypothèse générale selon laquelle, « l'utilisation des dispositifs technologiques locaux et numériques dans l'enseignement de la Culture nationale, favorise l'enracinement culturel des apprenants de l'école primaire ».

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale s'est faite à travers trois hypothèses spécifiques formulées comme suit : « Les apprenants qui utilisent les dispositifs technologiques locaux dans l'apprentissage de la culture nationale sont plus compétents que leurs semblables qui en sont exempts » ; « L'exploitation de l'animation ou dispositifs technologiques numériques dans l'enseignement de la Culture nationale favorise le développement des compétences pluriculturelles et interculturelles chez les apprenants » . La mise à la disposition des enseignants des manuels ou guides pédagogiques conçus en conformité avec l'A.P.C facilite la transposition didactique en Culture nationale et de de la pratique des TICs (Djeumeni Tchamabe, 2010).

La méthodologie de l'étude dans une approche double (expérimentale et clinique) représentée par un design avec un mini groupe échantillonnal de 20 sujets pour la validation au pré-test et deux sous-groupes A et B d'un échantillon expérimental de 408 sujets tirés d'une population de 1780 élèves définie dans les EPA du département de Nyong et So'o et du Mfoundi, soit un taux de représentativité (23,18) a permis de démontrer que les sujets témoins A et le sujets expérimentaux B ayant des performances quasi identiques au test, ont présenté une très grande différence dans leurs performances ($Z_{cal}6,83 > Z_{lu}1,96$; $(t(30) = 21,67 > p = 0,00$. Ces performances sont dues à l'introduction des dispositifs technologiques traditionnels et numériques dans l'enseignement des objets multiculturels. Résultats qui ont entraîné la confirmation de l'hypothèse de recherche et donc la validation de l'hypothèse générale (HG) qui devient une évidence scientifique.

L'approche clinique par l'entretien avec responsables hiérarchiques à l'échelon territorial du pays a ressorti des causes de l'ineffectivité de l'enseignement des cultures et langues nationales et les remèdes essentiels permettant de résoudre ce problème. Ce qui a renforcé le résultat de l'approche expérimentale qui valorise les dispositifs technologiques traditionnels et numériques en Didactique des Langues et Cultures nationales avec l'appui des actions concrètes du MINEDUB, des enseignants, apprenants, parents, chercheurs et producteurs des manuels interpellés chacun en ce qui les concerne. (Djeumeni Tchamabe, 2010).

Il découle des résultats de l'étude des conséquences insoupçonnées mais logiques car l'inculturation ou l'enracinement réel maximise l'amour patriotique, renforce l'intégration nationale, encourage la mise en valeur de notre patrimoine culturel et de nos ressources naturelles, atténuant ipso facto l'exode des jeunes cerveaux vers l'étranger et les haines primitivistes entre ethnies.

Plus concrètement, le présent travail a fait sien l'élaboration d'un guide pédagogique qui place tout enseignant de Culture nationale sur les rails en lui facilitant la structuration des contenus d'enseignement et la pratique de la classe. Ainsi, un travail de manuelisation a permis d'évaluer les contenus d'un guide pédagogique conçu pour faciliter l'enseignement de tous les aspects ou composantes de la Culture nationale par les enseignants du Primaire. Telles sont les contributions de la thèse.

Observons pour les recherches à venir que, l'élaboration d'un ou de plusieurs livres de Culture nationale pour l'élève du primaire s'impose. La conception des didacticiels pour l'enseignement de la Culture nationale Le paramètre temps imparti dans les programmes en vigueur mérite une révision en hausse au détriment des matières des programmes sans utilité immédiate.

Nous ne saurions omettre d'exprimer nos impressions au terme d'une rédaction aussi éprouvante que celle de la thèse ! Produire une Thèse exige que le chercheur soit prêt et déterminé à affronter jusqu'au bout tous les obstacles connus, inconnus, imprévisibles ! « Concilier la recherche, la vie professionnelle, la vie familiale, la vie sociale...est une véritable gageure, une épreuve face à laquelle bien de candidats au Doctorat échouent ! » (Kamaha, 2020, p.359).

Malgré toutes les contraintes socio-professionnelles et familiales, en dépit des difficultés multidimensionnelles traversées sur le chemin de l'élaboration de la thèse , nous disons avec Gallien (1993) repris par Kamaha (idem), que, *« écrire, confronter mes idées et points de vue avec d'autres étudiants ou enseignants-chercheurs, défendre ma Thèse, me procurent une grande satisfaction car à chaque fois, cela me fait avancer dans ma réflexion et repousser les limites de ce qui jusque-là, me paraissait éloigné, voire impossible »*. En d'autres termes, le jeu en valait la chandelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

1. Instruments Normatifs

- Arrêté N°08/0223 du 03 septembre 2008 portant création d'un Département et d'un Laboratoire de Langues et Cultures Camerounaises à l'école Normale Supérieure de Yaoundé, MINESUP, Cameroun
- Constitution de la République du Cameroun du 8 janvier 1996,
- Déclaration Universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, Paris 03 Novembre 2001
- Déclaration et recommandation sur les politiques culturelles, Mexico, 6Août 1982.
- Loi N°98/04 du 14 Avril 1998 portant Orientation de l'Education au Cameroun, MINESEC, Yaoundé.
- Loi N°2001/005 DU 16 Avril 2001 portant Orientation de l'enseignement Supérieur. MINESUP, Yaoundé, Cameroun, 13p.

2. Articles scientifiques

- Barbier, (2012), « statut du français et des langues maternelles pour le développement de la collectivité de Saint-Martin et rôles dans la didactique du français », index 22, in actes du colloque sur les Langues, Cultures, Sociétés : Interrogations didactiques, du 20 au 22 juin 2012, Université de Sorbonne, Novembre Paris 3, DILTEC.
- Beche, E. (2013).TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. www.frantice.net
- Bipoupout, (2012), « développer des compétences en Langues et cultures nationales à l'école dans un contexte multiculturel : des orientations méthodologiques » in principe et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines. Dir. Pierre Fonkoua, Cahiers africains de recherche en Education N°8, Paris L'Harmattan.

- Blanchet, P et Chardenet(2011).Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. AUF : EAC
- Chiss, J.L et Savatovsky D. (2012), « Didactique des langues et disciplines : aspect historique et épistémologique » index 11 In Actes du colloque sur les langues, cultures, société, interrogations didactiques, du 20 au 22 juin 2012, Université de Sorbonne, Nouvelle Paris 3, France, DILTEC.
- Charconnet J. (2012), « l'élaboration de la politique linguistique éducative au Vanatu, de l'indépendance à nos jours »,_Index 36, In Actes du Colloque sur les langues, Cultures, interrogations didactiques du 20 au 22 juin 2012, Université de Sorbonne, Nouvelle Paris 3, (France), DILTEC.
- Cheik Sidi, (2012) Quelle politique linguistique et éducative en Mauritanie ? «Index 38, In Actes du colloque sur les Langues, Cultures, Société, interrogations didactiques, Du 20 au 22 juin 2012, Université de Sorbonne, Nouvelle Paris 3, (France), DILTEC.
- Ngumu P.C. (1985). Identité Culturelle et art musicale. Dans les actes du Colloque sur l'identité culturelle Camerounaise. Ministère de l'information et de la culture, Direction des Affaires culturelles, Cameroun, Yaoundé.
- Massene (2010). Le conte statut et fonction dans l'éducation à la vie. Dans l'union Latine. De la didactisation du patrimoine Plan d'action sur les politiques culturelles pour le développement. Stockholm, 2 Avril, 1998.
- Abdallah M. (1996)._Compétence culturelle, compétence interculturelle. Dans le Français dans le monde, numéro spécial cultures, cultures 1.
- Blanchet, (2011). Les transpositions didactiques. Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures,_AUF : EAC.
- Blanchet, (2011). Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés. Dans Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures,_AUF : EAC.
- Fame Ndong, J. (1985). Identité culturelle et Mass médias. Dans Ministère de l'information et de la Culture (dir.) Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise Cameroun, Yaoundé.

- Faye, D. (2010). Dans Union Latine, De la Dictatisation du patrimoine, oral, africain : de l'enseignement préscolaire à l'Université. France : Paris.
- Blanchet, P. Chardennet (dir.) Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, (118-132), AUF : AEC.
- Towa, M. (1985). Le concept d'identité culturelle. Dans Ministère de l'information et de la Culture, Direction des Affaires Culturelles (dir.), Actes du colloque sur l'identité camerounaise, Cameroun, Yaoundé.
Tsala Tsala, J-P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun: le parent pauvre du système? *Carrefours de l'éducation*. 2 (18), 176-193.
- Yoro, (2010). De la didactisation du conte : du préscolaire à l'école élémentaire. Dans Union Latine, (Dir) De la Dictatisation du Patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'Université (43-53). France : Paris.

1. Ouvrages généraux

- Biya, P. (1987). Pour le libéralisme communautaire Lausanne : Ed Pierre Marcel Favre.
- Belloncle, G. (1984). La question éducative en Afrique noire. Paris : Karthala.
- CONFEMEN (2004), L'évaluation des systèmes éducatifs pour un meilleur pilotage par les résultats, Dakar, Sénégal
- CONFEMEN, (1995), L'évaluation de base : vers une nouvelle école, Dakar, Sénégal.
- Cornaz, L. (1993), « Eclats de rêves » in Les cahiers de l'ISP, l'institut Catholique de Paris, N°22/23.
- Elobo, T, et Pallante, G. (2010). « Le rôle des langues locales dans le processus de décentralisation » in La décentralisation de l'éducation Afrique Subsaharienne, Sous la coordination de Pierre Fonkoua et Louiz Marmoz, Cahiers africain de recherche en éducation N°7, l'harmattan, pp57-68.
- Erny, P. (1989). Enseignement dans les pays pauvres. Modèles et Propositions, Paris : éd. L'Harmattan.

- Erny, P. (1968). L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire. Coll. Le vivre africain. Paris : éd. L'Harmattan.
- Fame Ndong, J. 1985, L'esthétique romanesque de Mongo Béti, Paris, Groupe Média International.
- Fame Ndong, J. 1985, Identité culturelle et mass media, in Ministère de l'information et de la Culture. Colloque sur L'identité culturelle camerounaise, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun.
- Fonkoua, P. (2006), Quels futurs pour l'Education en Afrique ?, Paris, l'Harmattan, 2006.
- Fonkoua, P. (2007), Eléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Cameroun. ROCARE Cameroun-Yaoundé, Edition Terroirs.
- JICA, (1996), A Study of the Ethiopian primary education system, Addis-Abeba.
- Kangué Ewane, 1985, La Dimension historique de l'identité culturelle in Ministère de l'information et de la Culture. Colloque sur *L'identité culturelle camerounaise*, Direction des Affaires Culturelles, Yaoundé, Cameroun.
- Ki-Zerbo, J. (1990). Eduquer ou périr ?. Paris : L'Harmattan.
- Le Thanh Khoi, (1992), Culture, créativité et développement. Paris L'Harmattan.
- Matchinda, B. (1999). Repères psychologiques Moins enseigner pour plus apprendre Yaoundé : Editions CEDRES.
- MINCULT (1991). Rapports des Etats Généraux de la culture. Yaoundé.
- MINEDUC (1995). Rapport final des Etats Généraux de l'Education. Yaoundé
- MINEDUC (1999), Programmes officiels de l'enseignement Primaire. Cameroun, Ydé : Imprimerie CEPER.
- MINEDUC, (2001), Programmes officiels de l'enseignement Primaire Niveau 2, Yaoundé, St John.
- MINEDUC, UNICEF, (2003). Guide pratique d'évaluation pédagogique et de docimologie à l'école Primaire.
- MINESEC, (2013), programmes de formation Ecoles Normales Instituteurs de l'enseignement Général. Yaoundé, Cameroun.

- MINEPAT, (2013), Documents de Stratégie du Secteur de l'Education et de la formation (2013-2020) Août 2013, Yaoundé.
- Ministère de l'information et de la Culture, Direction des Affaires Culturelles. (1985). L'identité culturelle Camerounaise, Cameroun, Yaoundé.
- Ndong Semengue, M., Sadembouo, E., (2008). Atlas linguistique du Cameroun : inventaire préliminaire révisé, Cameroun, Ydé : CERDOLOTA
- Nkolo Foe, (2002). Comprendre le Traité de Pédagogie de NTEBE BOMBA : vers une pédagogie et une animation sociale africaine d'enracinement culturelle. Yaoundé : Presses Universitaires.
- Mballa Owono. R. (2990). Education traditionnelle et développement endogène en Afrique Centrale : CEPER, 143p.
- Pallante, G. (2008) « Apprendre à lire dans sa langue maternelle : un droit fondamental de l'enfant » in Droit à quelle éducation en Afrique ? Sous la direction de G.Pallante, p161-177.
- Pallante, G.et Elobo, T. (2007). L'autre éduqué. Cours de philosophie de l'éducation : COGESET.
- Tabi Manga, J. 1985, Pour une politique linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif in L'identité culturelle camerounaise, Ministère de l'Information et de la culture, Yaoundé, Cameroun.
- Tadadjeu, M. 1985, Orientations de la prégénéralisation de l'enseignement expérimental des langues camerounaises à l'école, in Annales de la Faculté et Sciences Humaines, Université de Yaoundé.
- Udo bude, 1985, Culture et environnement dans l'enseignement primaire : exigences du programme et pratique dans les écoles d'Afrique Subsaharienne, in Centre de l'Education de la Science et de la documentation zentralsstellefürErziehung, issenschaftund Dokumentation Bonn. Allemagne
- Udo bude, 1985, Culture locale et le développement des programmes d'enseignement pour les écoles primaire du Cameroun anglophone, in Centre de l'Education de la Science et de la documentation Zentralstelle fur Erziehung, issenschaftund Dokumentation, Bonn, Allemagne, pp261-277.

- République du Cameroun, (2013), Le système d'éducation et de formation du Cameroun dans la perspective de l'émergence. Rapport d'Etat sur le système Educatif National-RESEN-Cameroun, 31 janvier 2013.
- Roeggiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- UNESCO, (1999), Etudes sur l'Education en Ethiopie -1994-1997.Paris, Division pour la reconstruction et le développement des systèmes éducatifs.
- UNESCO (1999). Vers une culture de paix. Les fondements endogènes d'une culture de la paix en Afrique. France : J. D Impressions.
- UNESCO (2001), Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Burkina Faso1994-1999. France, Paris : Le groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation.
- UNESCO (2003). Culture(s). Diversité et Alliance. France : J. D. Impressions.
- Wallon, H., (1983)). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris ACU prime.

5. Ouvrages Spécialisés

- Cadre d'action de Dakar, (2000). L'Education pour Tous : Ed.2000/Ws/27.
- Belinga Bessala, S, (2013), Didactique et professionnalisation des enseignants .2^e édition revue et augmentée. Yaoundé, Editions CLE.
- Belinga Bessala, S, (2010) Didactique Universitaire et formation à l'enseignement des Professeurs d'Université, Paris: L'Harmattan
- Blanchet, p., et Chardenet, P. (2011), Guide pour la recherche en didactique des Langues et des Cultures. AUF : EAC
- DILTEC, (2012). Actes du colloque sur les Langues, Cultures, Sociétés : interrogations didactiques. Colloque du 20 au 22 juin 2012, France, Nouvelle Paris 3, Université de Sorbonne.
- Evola, R. (2013). Manuel d'enquête par questionnaire en Sciences sociales expérimentales. Paris : Editions Publilook University.
- Fonkoua, P. (2009). Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Dans T. Karsenti (dir.). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (13-20). Ottawa : CRDI.

-
- Kamaha, Y.A., (2016), La Didactique des Cultures nationales dans les Ecoles d'instituteurs. Paris: L'Harmattan.
- Kamaha, Y.A., (2017), Philosophie et Sociologie de l'éducation enseignées dans les écoles normales d'instituteurs. Paris: L'Harmattan.
- Tchegho J. M., (2001), L'enracinement culturel en Afrique_: Une nécessité pour un Développement Durable. Le cas des Bamilékés au Cameroun. Editions Dermos, 137 p.
- UNESCO, (2003), Culture(s). Diversité et Alliance. France, J.D. Impressions.
- UNION LATINE, (2010), De la didactisation du patrimoine oral africain : du préscolaire à l'université. Paris : Rapport du séminaire d'élaboration de matériaux pédagogiques tenu du 22 au 25 Mars à Dakar-Sénégal.

6. Sitographie

- <http://trema.revues.org/3243>; DO/10400/trema 3243 .
- <http://UNESdoc.org> .UNESCO.org /image /0012/001271/ 1271160m.pdf.
- <http://trma-revues.org/3243>: DoI: 10400/ tremas.
- [http://www : recherches .en. Éducation net.](http://www.recherches.en.Education.net)
- <http://www.ecml.at/ALC/HTML/ALCFneus.Htm>.
- [http://www Toupie.org/Dictionnaire](http://www.Toupie.org/Dictionnaire).
- <http://www.liguee.fr/francais /Anglais>.
- <http://wikipédia.https://fr.m.wikipédia .org>Wiki>>.
- <https://fr.m.wikipédia.org/wiki.patrim>.
- <http://www.éduquer respect/fr>.
- <http : www appac.qc.ca.pédagogie>.
- <https/fer/m.wikipédia.org wiki>.
- <http://www.cnrtl.fr>definition>pédagogie>.
- <Https/www.google .cm/www.toupie.org/Dictionnaire>.
- <https//fr.m.Wikipédia.org>Wiki>Métho>
- <http://www.frantice.net>

1. Dictionnaires

- Larousse (1996). Dictionnaire encyclopédique. Paris : Ed. Larousse.
- Le petit Larousse illustre 2013, rue du Mont Parnasse 75283 Paris Cedex 06,
- Le Dictionnaire Universel, (2008),_Edicef 58, rue Jean –Bleuzen,_F92178, Vanves, cedex, 155.PP
- Le Dictionnaire Universel, 2008, Edicef 58, rue Jean-Bleuzen, F92178 Vanves cedex.
- Cuq, J.P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Sejer, Paris : clé Internationale.

8. Séminaires doctoraux et Cours d'enseignement-es

- Belinga Bessala, S. (2014), Séminaire doctoral, Etat du débat en didactique des disciplines. UFRD en Sciences de l'Education et Ingénierie éducative. CRFD en Sciences humaines, sociales, et éducatives-Eole doctorale-U. Ydé1.
- Bihina, M. (2016). Séminaire doctoral du 29 Juillet sur l'épistémologie explication dans les sciences humaines, et sociales ; démarches et limites à l'aire des techno-sciences. CRFD en sciences humaines, sociales et éducatives-Ecole doctorale-U. ydé1.
- Biyogo, G. (2014). Leçon inaugurale. Titre générique : Différance, singularité, performabilité et universalité. UFRD en Sciences de l'Education et Ingénierie éducative. CFRD en Sciences humaines, sociales et éducatives-école doctorale – U.Ydé1.
- Emtcheu, A. (2010). Séminaire doctoral, Mesure et évaluation en éducation. CUSEAC, Cameroun, ENS Ydé.
- Fonkeng, Epah, G. (2007). The History of Education in Cameroon, 1844-2004. Mellen Press.
- Fonkoua, P. (2010). Séminaire doctoral, Bases théoriques pour une meilleure compréhension de l'enseignement de la didactique à l'école normale supérieure. CUSEAC, Cameroun, ENS Ydé.

- Fouda Ndjodo, M. P. (2013-2014). Séminaire doctoral, Ingénierie informatique en recherche, URFD en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative. CRFD en sciences humaines, sociales et éducatives-Ecole doctorale-, U. Ydé1.
- Minche, H. (2013). Séminaire doctoral, Techniques de montage de projet de thèse et de rédaction scientifique. CRFD en Sciences humaines, sociales et économiques –école doctorale, U. Ydé1.
- Pondi, E. (2015-2016). Séminaire doctoral du 15 Juillet 2016.URFD en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative. CRFD en Sciences humaines, sociales et éducatives–Ecole doctorale-, U. Ydé1
- Ntebe Bomba, G. (2005). « Andrologie ». Cours photocopié. Inédit

8. Thèses de doctorat

- Kamaha, Y.A., (2020), La modélisation de la qualité de l'enseignement : cas de la Didactique des Cultures nationales. Etude conduite dans les Ecoles normales d'instituteurs du Cameroun. Thèse de Doctorat Ph.D en Didactique des Langues et Cultures, Département de Didactique des Disciplines, FSE, U.Ydé 1.
- Messina Ethé, J. (2009), Recherche d'une méthodologie de l'enseignement de la Culture nationale en milieu plurilingue. Thèse de doctorant Ph. D en Linguistique Appliquée, Département de langues africaines et de Linguistique appliquée, FALSH, U. Ydé 1.
- Djeumeni Tchamabe, M. (2010). Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées. Thèse de doctorat en Education, Université René Descartes - Paris.

ANNEXES

1. Attestation de recherche
2. Grille d'observation /notation des sujets des groupes au pré-test(HR1)
3. Grille d'observation /Questionnaire de recherche DTN (HR2)
4. Fiche de préparation de la leçon expérimentale avec DTT (HR1)
5. Fiche de protocole d'entretien avec les responsables hiérarchiques
6. Grille d'observation /notation des sujets des groupes au post-test
7. Table des valeurs du z test
8. Table des valeurs du t student
9. Grille d'analyse des contenus pour HR3
10. Extrait du programme officiel de la Culture nationale(CE2)
11. Fiche de leçon de culture nationale niveau 2
12. Attestation de participation au séminaire doctoral
13. Images des élèves du groupe expérimental de HR1 en mouvement

GRILLE D'OBSERVATION / NOTATION DES SUJETS EXPERIMENTAUX ET TEMOINS AU POST TEST (HR1)

N° d'ordre	Nom et Prénoms	Item 1 Application des principes de la danse Enyengue	Item 1 Costume et accoutrement et décor	Item 1 Performance gestuelle du danseur	Item 1 Régularité du pas et engagement émotionnel	Item 1 expression orale liée à la pratique	Total Note
1							/ 20
2							
3							
4....							

En résumé, le pré test, le test et le post test reposent sur une grille critériée d'observation notation des sujets de l'étude et deux questions orales au choix du candidat parmi les 25 d'une grille de questions théoriques sur la pratique des danses culturelles locales.

Items du questionnaire / notation pour HR1

Les mêmes sujets ont été interrogés oralement en leur faisant choisir et répondre à 2 des 25 questions relatives aux danses traditionnelles par tir au sort et noté de 0, 1 ou 2 points pour l'item 5 de l'épreuve test. La simulation de la danse de 8H10 à 9H10, les 2 questions orales de 9H15 à 11H 15min pour les 20 enfants nous ont pris presque toute la matinée. Ces questions ont été reformulées en modifiant leur lexique ou leur forme ou fonds-ces questions sont : N°3, 9, 10, 12, 16, 18, 20, 24, 25 Au lieu de :

Comment les danseurs circulent-ils et se déplacent-ils en dansant ?

Quels styles de danse connaissez-vous ?

Qu'est-ce qu'une mesure ? Un rythme ? En tempo ?

Sur spectateur des danses locales comment provoquer un effet ?

Pour gérer son espace danse quels trajets et quels lieux de la scène (voir 13)

Symbolique faut-il distinguer ?

- Quels sont les 8 règles significatives pour comprendre les gestes et mouvements du danseur ?

Quels sont les instruments ou dispositif technologique ancestral ou ensemble musical pour les danses et autres chants, jeux nationales ? (Percussion ? à vent ? à cordes ?.)

Quels sont les détails de rythme et d'engagement émotionnels pour être bon danseur ?

Savez-vous jouer aux instruments de musique pour les danses ?

Pourquoi ? Ou comment l'avez-vous appris ? Chacune des questions ci-dessus a été reformulée de la manière suivante :

Comment est la ligne que forment les danseurs culturels? Quels types de danses connaissez-vous ? L'espace entre eux ?

Chaque danseur a-t-il son rythme ou sa cadence pendant les danses?

Chaque danseur a-t-il son rythme ou sa cadence pendant les danses?

Lorsque tu danses que fais-tu pour attirer l'attention et le désir de danser chez les spectateurs ?

Quelle distinction fais-tu des différents points de la scène de danses locales?

Quelles sont les règles traditionnelles que le danseur devrait respecter pendant la danse ?

Quels sont les instruments traditionnels pour rythmer la danse ?

Par quels détails reconnaît-t-on l'engagement émotionnel d'un bon danseur ?

Savez-vous fabriquer ou jouer des instruments de musique traditionnelle ?

Protocole d'entretien avec les responsables hiérarchiques pour HR1

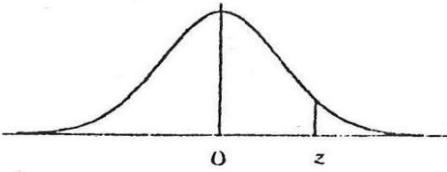
Voici donc en résumé, les 15 items distincts du protocole d'entretien.

Identification de l'interlocuteur.

1. Début de l'enseignement de la culture nationale dans les salles de classes.
2. Types d'instruments utilisés dans l'enseignement des danses traditionnelles. 4)
3. Nombre de séances de danse traditionnelles par séquence de 6 semaines.
4. Composantes de la culture nationale les plus exploitées dans les salles de classes.
5. Composantes, servant à meubler les programmes de fêtes scolaires.
6. Rythme des séances de présentation et d'explication des coutumes et traditions du milieu par séquence de 6 semaines.
7. Types de dispositifs technologiques traditionnels de musique utilisés aux cours des séances de danses traditionnelles.
8. Fréquence des fêtes culturelles et de la préparation des apprenants à y participer.
9. Enseignement des chants en langues maternelles.
10. Enseignement des proverbes en langues maternelles.

11. Provenance des instruments des danses traditionnelles utilisées à l'école.
Apprentissage à jouer de ces instruments ou à les fabriquer avec les élèves à l'école.
12. Proposition faites à vos collaborateurs pour améliorer l'effectivité de l'enseignement de la culture nationale dans les salles de classe.
13. Eléments ou aspects pour chaque danse nationale à étudier avec les élèves en classe
14. Taux de réussite des élèves en culture nationale à la fin du deuxième trimestre 2015 – 2016.
15. Différences remarquables entre l'ancien et le nouveau programme scolaire

Annexe A



Aires sous la courbe normale centrée réduite de 0 à z.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0.0	0,0000	0,0040	0,0080	0,0120	0,0160	0,0199	0,0239	0,0279	0,0319	0,0359
0.1	0,0398	0,0438	0,0478	0,0517	0,0557	0,0596	0,0636	0,0675	0,0714	0,0754
0.2	0,0793	0,0832	0,0871	0,0910	0,0948	0,0987	0,1026	0,1064	0,1103	0,1141
0.3	0,1179	0,1217	0,1255	0,1293	0,1331	0,1368	0,1406	0,1443	0,1480	0,1517
0.4	0,1554	0,1591	0,1628	0,1664	0,1700	0,1736	0,1772	0,1808	0,1844	0,1879
0.5	0,1915	0,1950	0,1985	0,2019	0,2054	0,2088	0,2123	0,2157	0,2190	0,2224
0.6	0,2258	0,2291	0,2324	0,2357	0,2389	0,2422	0,2454	0,2486	0,2518	0,2549
0.7	0,2580	0,2612	0,2642	0,2673	0,2704	0,2734	0,2764	0,2794	0,2823	0,2852
0.8	0,2881	0,2910	0,2939	0,2967	0,2996	0,3023	0,3051	0,3078	0,3106	0,3133
0.9	0,3159	0,3186	0,3212	0,3238	0,3264	0,3289	0,3315	0,3340	0,3365	0,3389
1.0	0,3413	0,3438	0,3461	0,3485	0,3508	0,3531	0,3554	0,3577	0,3599	0,3621
1.1	0,3643	0,3665	0,3686	0,3708	0,3729	0,3749	0,3770	0,3790	0,3810	0,3830
1.2	0,3849	0,3869	0,3888	0,3907	0,3925	0,3944	0,3962	0,3980	0,3997	0,4015
1.3	0,4032	0,4049	0,4066	0,4082	0,4099	0,4115	0,4131	0,4147	0,4162	0,4177
1.4	0,4192	0,4207	0,4222	0,4236	0,4251	0,4265	0,4279	0,4292	0,4306	0,4319
1.5	0,4332	0,4345	0,4357	0,4370	0,4382	0,4394	0,4406	0,4418	0,4429	0,4441
1.6	0,4452	0,4463	0,4474	0,4484	0,4495	0,4505	0,4515	0,4525	0,4535	0,4545
1.7	0,4554	0,4564	0,4573	0,4582	0,4591	0,4599	0,4608	0,4616	0,4625	0,4633
1.8	0,4641	0,4649	0,4656	0,4664	0,4671	0,4678	0,4686	0,4693	0,4699	0,4706
1.9	0,4713	0,4719	0,4726	0,4732	0,4738	0,4744	0,4750	0,4756	0,4761	0,4767
2.0	0,4772	0,4778	0,4783	0,4788	0,4793	0,4798	0,4803	0,4808	0,4812	0,4817
2.1	0,4821	0,4826	0,4830	0,4834	0,4838	0,4842	0,4846	0,4850	0,4854	0,4857
2.2	0,4861	0,4864	0,4868	0,4871	0,4875	0,4878	0,4881	0,4884	0,4887	0,4890
2.3	0,4893	0,4896	0,4898	0,4901	0,4904	0,4906	0,4909	0,4911	0,4913	0,4916
2.4	0,4918	0,4920	0,4922	0,4925	0,4927	0,4929	0,4931	0,4932	0,4934	0,4936
2.5	0,4938	0,4940	0,4941	0,4943	0,4945	0,4946	0,4948	0,4949	0,4951	0,4952
2.6	0,4953	0,4955	0,4956	0,4957	0,4959	0,4960	0,4961	0,4962	0,4963	0,4964
2.7	0,4965	0,4966	0,4967	0,4968	0,4969	0,4970	0,4971	0,4972	0,4973	0,4974
2.8	0,4974	0,4975	0,4976	0,4977	0,4977	0,4978	0,4979	0,4979	0,4980	0,4981
2.9	0,4981	0,4982	0,4982	0,4983	0,4984	0,4984	0,4985	0,4985	0,4986	0,4986
3.0	0,4987	0,4987	0,4987	0,4988	0,4988	0,4989	0,4989	0,4989	0,4990	0,4990
3.1	0,4990	0,4991	0,4991	0,4991	0,4992	0,4992	0,4992	0,4992	0,4993	0,4993
3.2	0,4993	0,4993	0,4994	0,4994	0,4994	0,4994	0,4994	0,4995	0,4995	0,4995
3.3	0,4995	0,4995	0,4995	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4997
3.4	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4998
3.5	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998
3.6	0,4998	0,4998	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.7	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.8	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.9	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Cult.n.

6. *Comment as-tu trouvé le didacticiel que tu as utilisé ?*

Ennuyeux

Assez-Bien

Bien

Très Bien

7. *En quoi le didacticiel t-a-t-il paru intéressant ?*

En tant qu'un didacticiel de jeu /En tant qu'un didacticiel d'apprentissage/En tant que les deux

8. *Le didacticiel te permet d'utiliser un vocabulaire approprié à la situation de communication ?*

Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord.... Totalement d'accord.....

9. *Avoir le didacticiel pour les autres en Expression Orale faciliterait leur apprentissage ?*

*Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord.....
Totalement d'accord.....*

10. *Avoir le didacticiel pour toutes les autres matières faciliterait leur apprentissage ?*

*Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord.....
Totalement d'accord.....*

Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord... Totalement d'accord.....

11. *L'apprentissage avec le didacticiel est très amusant ?*

Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords.....Plutôt d'accord...Totalement d'accord.....

12. *L'apprentissage avec le didacticiel permet d'avoir la fluidité de la lecture. ?*

Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord... Totalement d'accord.....

13. *Avec le didacticiel tu es capable de respecter les éléments parodiques (le rythme, les intonations le débit, et le volume) ?*

Totalement en désaccord.....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord.....Totalement d'accord.....

14. **QUESTION OUVERTE** / *si un jour tu devenais un Ministre de l'Education de Base quels conseils donneras-tu aux maitres et élèves à propos du didacticiel ?*

.....

.....

.....

.....

QUESTIONNAIRE ADRESSE AU GROUPE CONTRÔLE (HR2)

Bonjour mon ami ! Après cette épreuve d'oral passée sur le conte « le Corbeau et le Renard », j'aimerais à présent recueillir tes impressions. Cependant, je veux que tu me répondes en toute franchise sur quelques petites questions pour prendre les informations dans le cadre de mes études. Merci pour ta participation.

Rubrique1 : caractéristiques sociodémographiques

1. *Tu es de quel sexe ? Masculin..... Féminin*
2. *Tu as quel âge ?.....*
3. *Tu es de quelle région ?.....*
4. *Tu reprends cette classe (Ancienneté de l'élève) : OuiNon*
5. *Quelles étaient tes notes aux deux exercices ? Avant évaluationAprès évaluation*

Rubrique 2 : utilisation du didacticiel des jeux chantés dans l'apprentissage de la Culture nationale

6. *Comment as-tu trouvé l'exercice ?*
Ennuyeux Assez-Bien Bien Très Bien
7. *Les notes que tu as obtenues reflètent-elles tes notes habituelles en classe ?*
Oui elles reflètent bien mes notes de classe...non elles sont faibles...non elles sont plus faibles.
8. *L'exercice te permet-tu d'utiliser un vocabulaire approprié à la situation de communication ?*
Totalement en désaccord...Plutôt en désaccords.....Plutôt d'accord.... Totalement d'accord.....
9. *Penses-tu que si tu avais utilisé le didacticiel de conte tu aurais été aussi performant que tes camarades du groupe expérimental ?*

Oui, en classe on a souvent les mêmes notes...non en classe je travaille mieux qu'eux...non en classe, ils travaillent mieux que moi.....

10. En voyant les notes que tes camarades du groupe expérimental ont obtenues, que peux-tu dire du didacticiel qu'ils ont utilisé ?

Il est performant pour apprendre...il facilite l'apprentissage de l'Expression Orale...il n'a pas d'importance.

11. Avoir un didacticiel pour toutes les autres matières faciliterait leur apprentissage ?

Totalement en désaccord....Plutôt en désaccords..... Plutôt d'accord.....Totalement d'accord.....

12. QUESTION OUVERTE / *si un jour tu devenais Délégué Départementale de l'Education de Base, quels conseils donnerais-tu aux maitres et élèves à propos du didacticiel*

.....
.....
.....
.....

Grille d'observation (HR2): acquisition en Culture nationale par les élèves du CE1

GROUPE CONTRÔLE									
Participants					Aspects	Notes avant évaluation	Notes après évaluation	Appréciations du didacticiel	Intérêt du didacticiel
Num	Sexe	Age	Région d'origine	ancienneté					
1					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
2					A1	/3	3/3		
					A2	/3	2/3		
					A3	/3	2/3		
					A4	/1	1/1		
					Totale :	/10	8		
3					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
4					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
5					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
6					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
7					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		

8					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
9					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/3	/3		
					Totale :	/10	/10		
10					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
11					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
12					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
13					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
14					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
15					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		

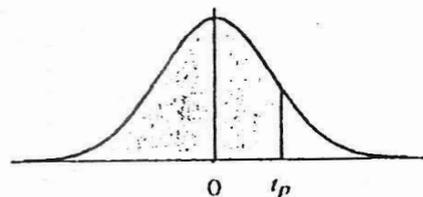
Grille d'observation (HR2) : acquisition d'objectifs de la Culture nat. par les élèves du CEI

GROUPE CONTRÔLE									
Participants					Aspects	Notes avant évaluation	Notes après évaluation	Appréciations du didacticiel	Intérêt du didacticiel
Num	Sexe	Age	Région d'origine	ancienneté					
1					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
2					A1	/3	3/3		
					A2	/3	2/3		
					A3	/3	2/3		
					A4	/1	1/1		
					Totale :	/10	8		
3					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
4					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
5					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
6					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
7					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		

					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
8					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
9					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/3	/3		
					Totale :	/10	/10		
10					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
11					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
12					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
13					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
14					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		
15					A1	/3	/3		
					A2	/3	/3		
					A3	/3	/3		
					A4	/1	/1		
					Totale :	/10	/10		

Annexe B

Valeurs des fractiles (t_p) pour la distribution t de Student avec ν degrés de liberté (aire en gris = p).



α	0,005	0,01	0,025	0,05	0,10	0,20	0,25	0,30	0,40	0,45
1	63,66	31,82	12,71	6,31	3,08	1,376	1,000	0,727	0,325	0,158
2	9,92	6,96	4,30	2,92	1,89	1,061	0,816	0,617	0,289	0,142
3	5,84	4,54	3,18	2,35	1,64	0,978	0,765	0,584	0,277	0,137
4	4,60	3,75	2,78	2,13	1,53	0,941	0,741	0,569	0,271	0,134
5	4,03	3,36	2,57	2,02	1,48	0,920	0,727	0,559	0,267	0,132
6	3,71	3,14	2,45	1,94	1,44	0,906	0,718	0,553	0,265	0,131
7	3,50	3,00	2,36	1,90	1,42	0,896	0,711	0,549	0,263	0,130
8	3,36	2,90	2,31	1,86	1,40	0,889	0,706	0,546	0,262	0,130
9	3,25	2,82	2,26	1,83	1,38	0,883	0,703	0,543	0,261	0,129
10	3,17	2,76	2,23	1,81	1,37	0,879	0,700	0,542	0,260	0,129
11	3,11	2,72	2,20	1,80	1,36	0,876	0,697	0,540	0,260	0,129
12	3,06	2,68	2,18	1,78	1,36	0,873	0,695	0,539	0,259	0,128
13	3,01	2,65	2,16	1,77	1,35	0,870	0,694	0,538	0,259	0,128
14	2,98	2,62	2,14	1,76	1,34	0,868	0,692	0,537	0,258	0,128
15	2,95	2,60	2,13	1,75	1,34	0,866	0,691	0,536	0,258	0,128
16	2,92	2,58	2,12	1,75	1,34	0,865	0,690	0,535	0,258	0,128
17	2,90	2,57	2,11	1,74	1,33	0,863	0,689	0,534	0,257	0,128
18	2,88	2,55	2,10	1,73	1,33	0,862	0,688	0,534	0,257	0,127
19	2,86	2,54	2,09	1,73	1,33	0,861	0,688	0,533	0,257	0,127
20	2,84	2,53	2,09	1,72	1,32	0,860	0,687	0,533	0,257	0,127
21	2,83	2,52	2,08	1,72	1,32	0,859	0,686	0,532	0,257	0,127
22	2,82	2,51	2,07	1,72	1,32	0,858	0,686	0,532	0,256	0,127
23	2,81	2,50	2,07	1,71	1,32	0,858	0,685	0,532	0,256	0,127
24	2,80	2,49	2,06	1,71	1,32	0,857	0,685	0,531	0,256	0,127
25	2,79	2,48	2,06	1,71	1,32	0,856	0,684	0,531	0,256	0,127
26	2,78	2,48	2,06	1,71	1,32	0,856	0,684	0,531	0,256	0,127
27	2,77	2,47	2,05	1,70	1,31	0,855	0,684	0,531	0,256	0,127
28	2,76	2,47	2,05	1,70	1,31	0,855	0,683	0,530	0,256	0,127
29	2,76	2,46	2,04	1,70	1,31	0,854	0,683	0,530	0,256	0,127
30	2,75	2,46	2,04	1,70	1,31	0,854	0,683	0,530	0,256	0,127
40	2,70	2,42	2,02	1,68	1,30	0,851	0,681	0,529	0,255	0,126
60	2,66	2,39	2,00	1,67	1,30	0,848	0,679	0,527	0,254	0,126
120	2,62	2,36	1,98	1,66	1,29	0,845	0,677	0,526	0,254	0,126
∞	2,58	2,33	1,96	1,645	1,28	0,842	0,674	0,524	0,253	0,126

GRILLE D'ANALYSE DES CONTENUS D GUIDE PEDAGOGIQUE (HR3)

Identité de l'évaluateur :

Lieu de service :

.....

Adresse

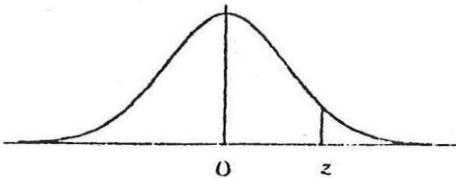
téléphonique :.....

1. Toutes les notions prévues dans le Curriculum des Cultures nationales sont-elles opérationnalisées dans ce support pédagogique qui vous est proposé ? **OUI**
NON
2. Les situations-didactiques ou situations-problèmes proposées au début de certains chapitres peuvent-elles vous permettre de déclencher et de conduire les enseignements en Didactiques des Cultures nationales ?
OUI **NON** .
3. Les situations d'intégration ou situations-complexes suggérées à la fin de certains chapitres sont-elles exploitables pour l'intégration de leurs apprentissages par les normaliens (nes) ? **OUI** **NON**
4. Êtes-vous satisfait(e) de façon globale par les contenus du support pédagogique proposé ? **OUI** **NON**
5. Avez-vous exploité les contenus de ce manuel pour conduire quelques enseignements-apprentissages en Didactique des Cultures nationales ?
OUI **NON** .
6. Indiquez-le(les) chapitre(s) que vous avez eu des difficultés à concrétiser, à didactiser.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 .
7. Quelle est la nature globale des difficultés rencontrées pendant l'exploitation du manuel produit pour la Didactique des Cultures nationales ?

8. Les références bibliographiques exposées à la fin de chaque chapitre vous ont-elles servi à enrichir ou à densifier vos connaissances sur les notions à enseigner ? **OUI** **NON** .
9. Que suggérez-vous pour l'amélioration de ce guide, manuel ou support pédagogique ?
10. Pour chaque chapitre du guide pédagogique, présentez les forces et les faiblesses.

Chapitre	Forces	Faiblesses
<u>Chapitre I</u> : Programmes officiels		
<u>Chapitre II</u> : Contenus et objectifs de la Culture nationale au CE1 –CE2		
<u>Chapitre III</u> : Méthodologie de la Culture nationale au CM1-CM2		
<u>Chapitre IV</u> : Méthodologie du chant selon l'APC		
<u>Chapitre V</u> : Exemples de fiches de leçons au niveau 2		
<u>Chapitre VI</u> : Evaluation en Culture nationale		
<u>Chapitre VII</u> : Quelques contes et proverbes		
<u>Chapitre VIII</u> : Quelques des coutumes et traditions		

Annexe A



Aires sous la courbe normale centrée réduite de 0 à z.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0.0	0,0000	0,0040	0,0080	0,0120	0,0160	0,0199	0,0239	0,0279	0,0319	0,0359
0.1	0,0398	0,0438	0,0478	0,0517	0,0557	0,0596	0,0636	0,0675	0,0714	0,0754
0.2	0,0793	0,0832	0,0871	0,0910	0,0948	0,0987	0,1026	0,1064	0,1103	0,1141
0.3	0,1179	0,1217	0,1255	0,1293	0,1331	0,1368	0,1406	0,1443	0,1480	0,1517
0.4	0,1554	0,1591	0,1628	0,1664	0,1700	0,1736	0,1772	0,1808	0,1844	0,1879
0.5	0,1915	0,1950	0,1985	0,2019	0,2054	0,2088	0,2123	0,2157	0,2190	0,2224
0.6	0,2258	0,2291	0,2324	0,2357	0,2389	0,2422	0,2454	0,2486	0,2518	0,2549
0.7	0,2580	0,2612	0,2642	0,2673	0,2704	0,2734	0,2764	0,2794	0,2823	0,2852
0.8	0,2881	0,2910	0,2939	0,2967	0,2996	0,3023	0,3051	0,3078	0,3106	0,3133
0.9	0,3159	0,3186	0,3212	0,3238	0,3264	0,3289	0,3315	0,3340	0,3365	0,3389
1.0	0,3413	0,3438	0,3461	0,3485	0,3508	0,3531	0,3554	0,3577	0,3599	0,3621
1.1	0,3643	0,3665	0,3686	0,3708	0,3729	0,3749	0,3770	0,3790	0,3810	0,3830
1.2	0,3849	0,3869	0,3888	0,3907	0,3925	0,3944	0,3962	0,3980	0,3997	0,4015
1.3	0,4032	0,4049	0,4066	0,4082	0,4099	0,4115	0,4131	0,4147	0,4162	0,4177
1.4	0,4192	0,4207	0,4222	0,4236	0,4251	0,4265	0,4279	0,4292	0,4306	0,4319
1.5	0,4332	0,4345	0,4357	0,4370	0,4382	0,4394	0,4406	0,4418	0,4429	0,4441
1.6	0,4452	0,4463	0,4474	0,4484	0,4495	0,4505	0,4515	0,4525	0,4535	0,4545
1.7	0,4554	0,4564	0,4573	0,4582	0,4591	0,4599	0,4608	0,4616	0,4625	0,4633
1.8	0,4641	0,4649	0,4656	0,4664	0,4671	0,4678	0,4686	0,4693	0,4699	0,4706
1.9	0,4713	0,4719	0,4726	0,4732	0,4738	0,4744	0,4750	0,4756	0,4761	0,4767
2.0	0,4772	0,4778	0,4783	0,4788	0,4793	0,4798	0,4803	0,4808	0,4812	0,4817
2.1	0,4821	0,4826	0,4830	0,4834	0,4838	0,4842	0,4846	0,4850	0,4854	0,4857
2.2	0,4861	0,4864	0,4868	0,4871	0,4875	0,4878	0,4881	0,4884	0,4887	0,4890
2.3	0,4893	0,4896	0,4898	0,4901	0,4904	0,4906	0,4909	0,4911	0,4913	0,4916
2.4	0,4918	0,4920	0,4922	0,4925	0,4927	0,4929	0,4931	0,4932	0,4934	0,4936
2.5	0,4938	0,4940	0,4941	0,4943	0,4945	0,4946	0,4948	0,4949	0,4951	0,4952
2.6	0,4953	0,4955	0,4956	0,4957	0,4959	0,4960	0,4961	0,4962	0,4963	0,4964
2.7	0,4965	0,4966	0,4967	0,4968	0,4969	0,4970	0,4971	0,4972	0,4973	0,4974
2.8	0,4974	0,4975	0,4976	0,4977	0,4977	0,4978	0,4979	0,4979	0,4980	0,4981
2.9	0,4981	0,4982	0,4982	0,4983	0,4984	0,4984	0,4985	0,4985	0,4986	0,4986
3.0	0,4987	0,4987	0,4987	0,4988	0,4988	0,4989	0,4989	0,4989	0,4990	0,4990
3.1	0,4990	0,4991	0,4991	0,4991	0,4992	0,4992	0,4992	0,4992	0,4993	0,4993
3.2	0,4993	0,4993	0,4994	0,4994	0,4994	0,4994	0,4994	0,4995	0,4995	0,4995
3.3	0,4995	0,4995	0,4995	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4996	0,4997
3.4	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4997	0,4998
3.5	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998	0,4998
3.6	0,4998	0,4998	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.7	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.8	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999	0,4999
3.9	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000	0,5000

Protocole d'entretien avec les enseignants du Primaire pour HR3

1. Stratégies pour rendre effectif l'application du programme de la culture nationale
2. Evaluation à mi-parcours de l'enseignement de la culture nationale par les enseignants du pays.
3. Enseignement de la culture nationale et son efficacité dans votre système scolaire anglophone ? – francophone ?
4. Moyens mis en jeu pour développer l'effectivité de l'apprentissage des danses nationales.
5. Stratégies et motivations pour éviter la négligence et réduire les difficultés des enseignants face à l'enseignement de la culture nationale.
6. Initiative quant à l'adaptation des programmes des ENIEG et GTTC vis-à-vis de la culture nationale.
7. Compétences culturelles développées par la culture nationale chez les apprenants
8. Vertus particulières de la culture nationale par rapport aux autres disciplines au programme.
9. Vertus spécifiques des danses traditionnelles.
10. Actions d'encouragement entreprises par le Ministère de l'éducation de Base pour l'enseignement de la culture nationale en général et des danses traditionnelles en particulier.
11. Stratégies mises en jeu par le MINEDUB pour promouvoir l'enseignement des langues maternelles.

MUSIQUE, CHANT ET CULTURE NATIONALE

L'introduction de la musique et de la culture nationale (dances, contes, proverbes, dictons, ...) dans les programmes de l'école primaire, à tous les niveaux, constitue une innovation.

Le chant et la musique sont des activités à dominante musicale, alors que les danses font partie des activités à dominante corporelle.

La culture nationale est un moyen par lequel l'école peut contribuer à conserver et au besoin à améliorer le patrimoine chorégraphique national et savoir également s'exprimer dans d'autres danses étrangères.

Toutes ces activités contribuent à la formation esthétique de l'enfant.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX :

Voir les nouveaux programmes du niveau I page 54.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :

- A l'issue du niveau II, en plus des acquis du niveau I, l'enfant doit être capable de :
- exécuter l'hymne national en français et en anglais (refrain et deux couplets) ;
 - exécuter quelques chansons à une et à deux voix, en français et en anglais : chants gais et vifs, reposants et calmes, airs énergiques et entraînants, susceptibles d'accompagner la marche, airs rythmés et dansants ;
 - organiser et exécuter quelques danses traditionnelles ;
 - exécuter quelques danses du folklore français, anglais et d'ailleurs ;
 - rythmer des chansons avec quelques instruments à percussion plus nombreux qu'au niveau I.
- reconnaître :
- . une portée musicale, l'ordre des lignes et des interlignes, l'usage des lignes supplémentaires ;
 - . la forme des notes (ronde, blanche, noire, croche) ;
 - . l'usage de la clé de sol et les noms des 7 notes posées sur la portée pour marquer la hauteur des sons.
- lire et soigner les notes sur une portée dans la gamme diatonique de DO majeur ;
- battre les mesures simples à temps binaire et ternaire en marquant les temps forts ;
 - respecter quelques nuances (forte, fortissimo, crescendo, decrescendo, ...)

MÉTHODOLOGIE :

Pour éveiller, former et affiner le sens auditif et l'instrument vocal naturel du chanteur-auditeur, il convient avant tout de provoquer son intérêt en lui présentant d'une manière vivante, sous des formes attrayantes, les sons, les accords, les faits sonores concrets : chants, musique, instruments et solfège.

a. Chant :

Voir les nouveaux programmes du niveau I page 55.

b. Musique

L'éducation musicale comporte deux aspects :

- l'appréciation de la musique ;
- la technique du solfège.

Les auditions porteront sur des genres de plus en plus diversifiés et tendront à élargir progressivement la culture musicale des élèves.

De plus, en faisant appel à l'activité de l'oreille, de la voix, du corps, de la mémoire des sons, de l'imagination et de la sensibilité, à l'aide du chant, réalité musicale concrète accessible à tous, on abordera l'étude théorique de la musique. Cette étude portera essentiellement sur :

- l'initiation à la technique du solfège ;
- l'entraînement à jouer des instruments de musique les plus courants dans la localité.

c. Culture nationale : danses, contes, proverbes, dictons...

Dans ce domaine 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 aspect de la culture nationale. Toutefois, la danse suivra la même démarche que celle du chant.

Pour les contes, proverbes, dictons, la démarche sera la suivante :

- Audition globale
- Compréhension
- Morale

Cependant, une grande latitude est laissée aux maîtres pour faire appel, soit à certains collègues, soit principalement aux artistes de la localité où l'école est implantée, soit à certains élèves habiles, soit à toute autre personne ressource. Ce sont eux qui, en cas de besoin, remplaceront le maître et enseigneront les danses locales et/ou étrangères ou raconteront pour l'intérêt de tous des histoires de la localité, de la région.

C'est avec certaines de ces danses que les maîtres animeront les diverses manifestations officielles ou celles de fin d'année scolaire.

FICHE DE LEÇON DE CULTURE NATIONALE NIVEAU 2

FICHE DE CULTURE NATIONALE

NIVEAU: II
 CLASSE: CE2
 Effectif: 50
 Durée: 30'

THEME: La danse
 TITRE: La danse traditionnelle
 "enguegue"
 O.P.O.R.I: Programmes officiels
 Niveau 2 P. 72

O.P.O: étant donné une danse traditionnelle enseignée aux élèves, à la fin de la leçon, chaque élève sera capable: - d'exécuter correctement les pas de la danse "enguegue" au son du tam-tam et du sifflot.

étapes O.P.i

PROGRESSION

	Activités du maître	Activités des élèves
révision	Exécuter les pas de la danse "Essani"	Demande aux élèves de mimer un chant pour exécuter "l'Essani"
maîtrise	Susciter l'intérêt	Demande aux élèves que font vos grands parents ou vos parents au village lorsqu'ils accueillent le Préfet ou le Sous-préfet? Répond: - Nos grands parents dansent l'"Eneume" - Nos grands parents dansent l'"Eneume"

<p>présentation et de leur verts.</p>	<p>de leur dans.</p>	<p>de leur présente la nouvelle planer. pose les questions. Dans chaque est chanté. notre chanson - combien de mouvements Comprend notre Ballet.</p>	<p>présente "l'urgence"</p>
<p>Analyse</p>	<p>écrit les pas.</p>	<p>appelle un groupe d'élève écrit. demande au chef de groupe. écrivains à leur niveau les pas. demande au batteur de se tenir prêt. demande au chef de groupe. entonne d'entonne la chanson pour l'écriture de la dans "urgence"</p>	<p>écrit les pas</p>

Synthèse	- dégager les règles à retenir	poser la question ainsi en tenant compte de la teneur de la question: que faut-il faire pour dans l'engagement	en tenant compte de la
Évaluation	dans l'engagement	former les groupes demander au chef de groupe d'obtenir la charrette pour le client de l'exécution de l'engagement	évaluation
Remédiation	corriger les lacunes	- expliquer le pas ou le point qui n'a pas été compris	- corriger

EVALUATION DE LA CULTURE NATIONALE

Dans l'éducation en général, « l'évaluation a pour but de faire le bilan de habiletés, afin d'en donner une vue pour prédire la réussite ou l'échec dans une activité d'apprentissage ou éducative » (Emtcheu, 2010). Dans le cas de la CN, l'évaluation des connaissances et aptitudes à traiter les différentes épreuves tiennent compte des enseignements effectifs et différents éléments culturels ou par domaine que nous désignons clairement ici « sous-discipline » de la CN et des objectifs d'apprentissages effectivement abordés. C'est pourquoi l'enseignant ne devrait formuler rationnellement les items d'évaluation que sur les sous-disciplines ou aspects culturels qui ont déjà fait l'objet d'études par les apprenant, tout en veillant au respect de la codification des objectifs d'apprentissage et d'évaluation vus sous le prisme de Bloom.

NB : les termes 1- Chant, 2- Gestuelle/Dames, 3- Eléments de la Littérature Oraie (ELO), 4- Traditions, Us et Coutumes (TUC), et 5- Langue Nationale sont les cinq « Sous-Disciplines (et non Domaines) de la CN », et nous évitent la confusion avec les 3s « domaines » taxonomiques ou taxinomiques de B. S. Bloom qui sont : 1è le cognitif, 2- le Socio-Affectif et 3- le Psychomoteur. Ex :

- a) Un item D2.4 (= notion du Domaine 2 ou Socio-Affectif, avec son objectif d'apprentissage dont la difficulté se situe au niveau 4 d'effort mental dit analyse), conformément à la taxonomie de Bloom.*
- b) En clair, nous dirons sans embarras, la Gestuelle (Danse) est une Sous-Discipline (s/d₂) de la CN (et non un domaine de la CN).*
- c) Certains OPI de la Sous-Discipline Danse Nationale /Gestuelle sollicitent des efforts cognitifs (DI), d'autres des efforts physiques ou psychomoteurs (D3), d'autres encore des efforts du domaine socioaffectif ou questions morales ou de mœurs (D2).*

1- Construction des items

Ainsi donc, pour chacune des 5 sous-disciplines de la CN (ici limitée à 4 sans les LN), les items doivent être formulés conformément aux différents domaines et niveaux d'habileté mentale de la taxonomie de Bloom où chaque cognitif va opérer ainsi :

- Connaître (en citant, disant ou récitant...) égale H1,
- Comprendre (en expliquant, justifiant ou extrapolant...) égale H2,
- Appliquer (en utilisant règle, formule ou outils...) égale H4,
- Synthétiser (en faisant le résumé/condensé/schéma...) égale H5
- Évaluer (en jugeant, critiquant la qualité du matériel, la démarche et les résultats...) égale H6.

Ils devraient comporter pour chacun des items : le stimulus, la tâche et la consigne de correction.

2- Nature des Items

L'épreuve d'évaluation contient diverses natures d'items tels que :

- Les items à réponses construites qui sont des questions ouvertes qui laissent de la latitude au candidat de donner son opinion ou de construire lui-même des éléments de réponses aux items qui lui sont proposés.
- Des items à choix de réponse parmi plusieurs ou questions à choix multiples qui proposent aux élèves une série de réponses et ils cochent tout simplement la bonne réponse d'après chacun.
- Les items à réponses fermées (orales, cochées ou écrites) qui comportent les questions qui peuvent être pointues et le candidat y répond tout simplement en bref par oui/non, vrai ou faux.

Les traditions, us et coutumes des peuples des différentes régions du pays où les populations subissent constamment le brassage de la culture mondiale, ne s'apprécieront qu'après étude, cas par cas, de chaque thème ou fait de coutume. Il était vraiment temps que nous nous penchions sur notre CN, car beaucoup d'entre nous ont en effet pris des virtualités des « films-bon-marché » pour des réalités, au point que notre jeunesse déboussolée tergiverse entre « *Bâtir un avenir sur la culture de la terre ou fonder une vie sur le jeu de hasard* ».

C'est après l'étude de chaque thème du programme, avec des OPO et des OPI bien adaptés à la codification des items, que les apprenants pourront être évalués sur des faits bien précis, par sous-discipline de CN.

3- Quelques épreuves en CN et les critères d'évaluation

❖ Critères d'évaluation :

Chaque épreuve de CN devra comporter ses critères d'évaluation qui dépendent des domaines à évaluer et du niveau taxinomique. Ainsi, les critères d'évaluation s'affichent dès la formulation de l'énoncé de :

- l'objectif pédagogique opérationnel (OPO) des leçons d'abord,
- et absolument aussi, dans l'énoncé de l'OPO de l'épreuve d'évaluation qui précisera ses critères dépendant du champ des connaissances, de la profondeur et de la vitesse ou aisance de mobilisation.

❖ De La préparation de la leçon à l'évaluation

3.1- Rappel : Synchronisation OPO/Progression/évaluation

La congruence entre 1)- les *teaching-aids* (favorisants didactiques ou DTT/A), 2)- l'OPO, 3)-la progression ou déroulement de la leçon et évaluations successives par OPI, 4)- l'évaluation terminale de la leçon et voire 5)- les remédiations et les révisions systématiques, doivent être synchronisés, donc en parfaite congruence et complicité, dans tout esprit d'une saine relation d'aide psychopédagogique.

La formulation d'un OPO fiable tient sur cinq critères : Ces trois premiers critères essentiels et les deux derniers, complémentaires.

D'abord :

- 1) - **Quoi ?** Le comportement à acquérir (un degré de performance selon les aptitudes de chaque élève), donc attendu de l'apprenant, à exprimer par un verbe d'action à sens homogène, donc sans équivoque.
- 2) - **De qui ?** Le comportement est celui de l'apprenant et non de l'encadreur ou de quiconque.
- 3) - **Quand ?** Le comportement doit être extériorisé et démontré par l'apprenant comme produit de la leçon suivie, donc quand celle-ci est terminée (phase d'évaluation).

En plus :

4) - **Dans quelles conditions sera placé l'apprenant au terme de la leçon pour réaliser la performance c'est-à-dire comportement institué en lui par la leçon ?**

Prêtant souvent un peu à équivoque, elles déterminent les circonstances dans lesquelles l'apprenant est placé en fin de leçon pour exhiber, donc extérioriser la performance (degré de maîtrise du nouveau savoir-faire, savoir-être ou savoir théorique). Ceux qui n'ont pas compris la révolution magérienne de l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques traînent au bas niveau de la précision des circonstances de déroulement de la leçon pourtant considérées comme passage obligé par D' Hainaut. En effet, aucun enseignement dit pédagogique ne devrait plus (au 3^e millénaire en plus) se faire sans supports variés, au départ et en cours de processus : ce sont les conditions de mise en place du nouveau comportement ou changement du comportement sous-estimé et qu'il faut remplacer par le bon). Et dans le cadre de la C.N, Nankap (2016, P. 119) le désigne par un nouveau concept, celui de Dispositifs Techno-Traditionnels ou Ancestraux (DTT/A) : ensemble des stimuli du milieu, adéquats pour faciliter l'acquisition et la maîtrise des différents faits culturels voire des autres disciplines au programme, pendant le déroulement des étapes de la leçon et même pendant l'évaluation.

Ainsi un OPO bien compris et bien formulé doit contrôler et orienter, comme un patron silencieux, toute la préparation et toute la conduite de la leçon et devenir plus marquant et n'être mis en exergue qu'à l'heure de l'évaluation formative (OPI) ou terminale (OPO). Les conditions de réalisation de la performance acquise et attendue, selon Mager, sont précisément celles dans lesquelles le candidat est placé en fin de leçon donc lors de l'évaluation pour exhiber ce nouveau savoir acquis pendant la leçon pour une révolution magérienne des OPO efficaces !

Un tel comportement n'étant presque pas toujours parfaitement acquis parfaitement à 100%, la réponse de chaque élève s'assimile mieux à sa performance (limite maximale de sa meilleure réponse proposée). Ces limites sont codifiées, dimensionnées, hiérarchisées en niveaux appelés modalités et correspondent exactement aux valeurs chiffrées ; elles aussi hiérarchisées et non arbitraires d'une note, dans un contexte docimologique objectif.

Ex. : Au terme de la leçon, étant donné un texte renfermant des verbes conjugués ou non, chaque élève doit être capable de relever et préciser le temps de tout verbe conjugué à un

temps composé ; fera preuve de performance acceptable, le candidat ayant trouvé le temps d'au moins 8 des 10 verbes du texte conjugué aux temps composés.

5) Quel est le niveau de maîtrise minimale du comportement qui fait admettre l'apprenant comme ayant acceptablement profité de la leçon suivie ? Il s'agit du seuil ou niveau de performance acceptable qui dit le degré d'atteinte de l'OPO en large, en hauteur, et en aisance :

a) En large : Longueur du devoir, quantité de connaissances, différents axes du savoir, différents domaines taxinomiques respectifs (cognitif, socioaffectif et psychomoteur) D1, D2, D3 de Bloom, constituant la réponse complète attendue.

b) En hauteur ou profondeur (degré de maîtrise et de mobilisabilité du nouveau savoir « ou niveau d'effort a)- cognitif fourni : rappel=1 ; explication=2 ; application=3 ; analyse=4 ; synthèse=5 ; évaluation=6), ou d'effort b)- affectif : réception=1 ; réponse=2 ; valorisation=3 ; organisation=4 ; caractérisation=5, ou d'effort c)- psychomoteur : mouvements reflexes=1 ;

mouvements fondamentaux de base=2 ; aptitudes perceptives=3 ; qualités physiques=4 ; mouvements de dextérité (skills movements)=5 ; communication non verbale=6 » qui s'élève/s'approfondit/devient difficile cf. ces chiffres de rang qui montent. V. G. De Landsheere (1984, pp. 166-205).

c) Le degré d'aisance à mobiliser le savoir (comportement) nouvellement acquis et trahi par des ratures, des hésitations, des bavures, le gaspillage des matériaux, les longues réflexions dans le vide qui consomment vite le temps imparti, pourtant suffisant pour l'élève moyen. L'inachevé pénalise la lenteur (manque d'aisance) à mobiliser les acquis.

Le seuil d'acceptabilité de la performance (nouveau comportement, réponse, réaction obtenus) du candidat soumis à l'évaluation formative (terminale ou sommative) est jugé sur la courbe d'évolution de chaque apprenant, mais également, dans une pédagogie de groupe, sur la courbe d'évolution du flux de la classe ou d'une promotion

NB : Toute étape d'une leçon construite sert un OPI, puis tout 1 OPO. A tout OPO, un TEL (Thermomètre-Evaluateur-Immédiat)

L'évaluation formative/continue recherche le degré d'atteinte de chaque OPI, tous au service de l'évaluation terminale qui vérifie le degré d'atteinte de 1 OPO. Une fois le niveau de performance de chaque élève déterminé, il exige souvent un renforcement immédiat de celle-ci.

3.2- Les critères d'évaluation

Chaque épreuve d'évaluation en CN devra comporter ses critères d'évaluation prenant en compte les sous-disciplines de la CN à évaluer, ainsi que les domaines et les niveaux taxonomiques de Bloom : pour une épreuve critériée, la formulation de l'énoncé fait apparaître clairement les conditions de réalisation du nouveau comportement résultant de la (ou des) leçon(s) suivie(s), ainsi que les critères d'acceptabilité de la performance obtenue de chaque apprenant et de tout le flux des évalués, en vue des décisions pertinentes y relatives.

L'OPO de l'épreuve d'évaluation doit préciser :

a) *Le critère temps* : durée de réalisation de la performance (réponse/réaction) attendue, ou critère d'aisance à se servir des acquisitions. Ex :

En 30 minutes.../En 5 minutes.../En 1 heure.../Au signal (donc au tic-tac comme au psychotest ou test psychotechnique), etc.

b) *Les conditions de réalisation où l'apprenant est placé* pour extérioriser la réaction attendue. (Capacité à faire passer et se servir des acquis dans un nouveau contexte) Ex. :

- A partir d'un proverbe cité et expliqué, ...
- Etant donné un conte déclamé et commenté, ...

Etant donné un pas de danse exécuté en direct (ou présenté à deux reprises à la vidéo) devant l'apprenant déjà au terme de la leçon.

c) *Les moyens de réalisation autorisés* (restreints ou multipliés) au candidat pour la fiabilité accordée à sa réponse. Ex :

- A l'aide d'un stylo bleu, d'une feuille ordinaire, sans sous-main...
- Oralement, en s'aidant d'un sifflet ou des claquements de mains...
- Seul sur une scène délimitée, pieds nus ou en tennis...
- Au moyen de la craie et au tableau noir, ou sur ardoise...
- Avec un crayon ordinaire et sans une gomme...

Sans téléphone mobile, micro-ordinateur, internet, sauf calculatrice.

d) *La consigne (ou tâche à exécuter ou travail demandé)* précisée en terme univoque, donc sans ambiguïté. (Critère de transparence de la consigne, de l'énoncé). Ex. :

- Narrer une historiette amusante connue (en langue nationale) ;
- Cocher la case correspondant à la bonne réponse selon vous :

- Souligner en deux traits le verbe, en un trait son ou ses sujets dans chaque phrase du texte si elle en contient.

e) Le critère d'acceptabilité de la performance réalisée par élève

Il repose sur une codification, logique, objective, adaptée et sensible aux variations des réactions, d'un élève à l'autre, sur le même item, tel que dans la question suivante prise comme **exemple** :

... Citer et expliquer deux conséquences de l'affrontement sanglant de 1981 au mont Mandara entre les coupeurs de route du « contrôle zarguina » d'une part et d'autre part les passagers des quatre cars SAVIEM en provenance du marché de Kano dont on imite si souvent le jargon suivant : « Ti vé morir di couteau ou di wangala ?... la soasi c'est la soasi ! » 4 pts. (Evènement fictif pour illustrer cette codification).

Cet item renferme deux consignes précises : La **citation** et l'**explication** x 2 conséquences : *attentes globales correspondant à la note globale ici 4 pts.*

La codification intelligible et docimologique suit 3 dimensions :

1- **en large**, prévoit la répartition globale de la note (4pts) suivante :

Citation : 1 conséquence citée = 0,5 pt ; 2 citées = 1 pt

Explication : 1 conséquence expliquée = 1,5 pts ; 2 expliquées = 3 pts.

2- **en profondeur** (degré d'effort mental fourni) prévoit (et correspond à) la répartition de niveau en niveau, de la note y relative :

Dans le domaine taxonomique cognitif (DI) le **rappel par citation** est le niveau d'effort dû à une acquisition superficielle/simple mémorisation ou avec **rédaction** : conséquence citée par écrit=0,5 pt.

La codification sensible et objective veut que la conséquence citée en une rédaction audible et intelligible même rendue en simples sons, sans une bonne orthographe, gagne 0,25 pt ; la conséquence non citée ou non audible vaut 0 pt ; la bonne réponse vaut 0,5 pt.

Les niveaux définis de la qualité de **rappel** sont ces 03 modalités :

- Modalité 1 : Non citée ou non audible aux sons sur copie = 0 pt
- Modalité 2 : réponse audible, intelligible mal rédigée = 0,25 pt
- Modalité ou Niveau 3 : réponse correcte = 0,5 pt.

La codification objective pour l'**explication** d'une conséquence dépend logiquement de sa citation et peut être admise seule ;

Quatre Modalités de l'explication pour la première conséquence :

- i) Explication absente/insensée/illisible/inaudible aux sons = 0 pt
- ii) Explication montrant que cet affrontement provoque une réaction immédiate des autorités sur le terrain « la fouille » = 0,5 pt
- iii) L'enquête discrète sur le statut des hommes appelés « Zarguina » (« coupeurs de route ») ; origine et nature des équipements = 0,5 pt
- iv) L'arrestation/jugement des gens muant en coupeurs de route= 0,5 pt ; (la hiérarchisation se fait en additionnant progressivement ces 4 notes partielles : **0 ; 0+0,5 ; 0+0,5 +0,5 ; 0+0,5+0,5+0,5**)

Quatre modalités pour la deuxième conséquence expliquée :

- i. Non-sens ou inexistence =0 pt
- ii. Décision tardive et ferme du gouvernement = 0,5 pt
- iii. La contribution des autorités traditionnelles locales = 0,5 pt
- iv. L'éradication/extinction définitive des zarguina =0,5 pt.

3- en aisance : elle se réfère au temps et à la rapidité avec laquelle le candidat lit la question, la comprend, construit et produit avec ou sans soins sa « meilleure réponse » en largeur (quantité, volume, forme) et en profondeur (qualité ou fond).

La même codification appliquée à toutes les copies des candidats, pour être moins « fantaisiste/changeante d'une copie à l'autre », elle requiert minutie et patience des codeurs et correcteurs. (Respect méticuleux du même barème).

La codification de tous les items couvrant le champ des enseignements à évaluer par notion, par thème/chapitre réduit à l'item/aux items essentiels/s doit donner un total maximum de points pour les candidats surdoués et ceux qui parfont leur réaction :

Un seuil minimum de performance acceptable fixé par l'évaluateur interne ou externe selon les cas. Ce seuil d'acceptabilité, de 10/20 pts par exemple, dans la notation chiffrée n'est qu'une conversion critériée et modalisée d'une réponse/performance qualitative bien définie sans cette définition exacte, univoque de chaque modalité (niveau de réponse/performance théorique, verbale, orale, écrite, gestuelle, pratique, morale ou disciplinaire), alors, la notation est irrationnelle, arbitraire, injuste.

L'évaluateur, selon ses visées, peut même fixer ce seuil minimum à 16/20, traduisant ainsi son atteinte profonde de l'OPO.

f) *Le seuil d'acceptabilité de l'ensemble du flux évalué.*

En exemple, si le score minimum acceptable correspond à une performance chiffrée de 16/20, le nombre de candidats/apprenants exprimé en pourcentage peut, à son tour, être fixé à 80 % au minimum selon l'évaluateur interne (titulaire de la classe, etc.). Ainsi, après avoir relevé le total de la note sur vingt pour chaque apprenant, il calcule le pourcentage des élèves qui ont 16/20 ou plus pour voir s'il atteint ou dépasse 80 %. Le pourcentage des élèves qui prouvent par leur note qu'ils ont atteint l'OPO, est déterminant pour prendre des décisions pertinentes :

Si le seuil minimum de 16/20pts est atteint ou dépassé par 80 % d'élèves ou plus, l'enseignant évaluateur décide, par exemple, que la leçon a réussi et il passe à la leçon suivante.

Il peut aussi décider que le pourcentage de réussite de ses élèves, situé seulement entre [moins de 80 % et 50 %] l'amène à faire une révision systématique insistée de la même leçon déjà enseignée.

Il déciderait aussi, le cas échéant, que le taux de réussite, situé en dessous de 50 %, l'oblige à réviser ses stratégies (préparer autrement la même leçon, enseigner à nouveau la même leçon et passer encore à une nouvelle évaluation terminale de cette leçon sur un fait de C.N précis).

En toute discipline scolaire, l'évaluation (prédictive, formative, terminale, sommative, certificative) est un thermomètre pédagogique et un passage obligé pour tout pédagogue qui se veut sérieux. Exit le dogme « -Est-ce-que-vous-avez-bien-compris ? -Oui-M'sié ! » en pédagogie archaïque ! Ailleurs comme en CN.

g) *L'implication/la leçon à retenir :*

S'agissant des critères de correction, ils concernent ici la définition de la dimension précise, la qualité exacte, le nombre d'éléments, le temps maximum acceptable pour produire la performance pour l'évaluer et sur lesquels le correcteur se base pour valider et attribuer des points ou non à toute ou partie de la réponse donnée par un élève, et à toutes les réponses. La note maximale impartie pour ces modalités de variation d'une réponse est

mathématiquement et logiquement décomposée en vue d'une équivalence quasi nette entre un niveau de modalité et sa parcelle de note équitable.

3.3- Quelques Sujets De CN

a) Formulation des sujets ambiants de la CN :

1. Dans certains foyers du pays, on parle uniquement le français ou l'anglais. Les enfants issus de ceux-ci éprouvent de la honte à parler leurs LN. Au niveau des écoles, les formules de politesse et des expressions morales sont instituées pour sensibiliser à l'acquisition et à la pratique de nos LN. En dix lignes, proposez cinq formules de politesse et expressions morales qui peuvent motiver les élèves à parler les LN. (5x2 pts=10 pts).

2. Vous avez sûrement appris des proverbes de notre pays. En t'inspirant de celui qui suit : « Mieux vaut un diable qu'on connaît qu'un ange qu'on ignore ». Cite un autre proverbe du pays signifiant la même idée. (2pts)

3. En te servant de tes connaissances en CN

(i) notre pays a :

- 1 aire culturelle
- 2 aires culturelles
- 3 aires culturelles
- 4 aires culturelles
- 5 aires culturelles

- Combien d'aires culturelles ? (Mets une croix dans la bonne case () ou porte le chiffre juste sur l'espace vide). 1 pt ;

(ii) Puis cite ces différentes aires culturelles officielles (4pts pour toutes les aires à diviser par le nombre d'aires exact du pays).

4. Chaque village a ses interdits. Quel est le principal interdit de votre village ? Vous êtes en accord ou non avec cet interdit ? (2 ptsx2=4pts).

Donnez au moins deux de vos raisons. (2ptsx2=4 pts).

5. En vous inspirant des pratiques culturelles de votre région ou de votre village, donnez 2 aspects négatifs dans la cérémonie de la dot et 2 aspects positifs dans la cérémonie du veuvage. (1 pt x 4).

6. Kanang Sipo, un jeune commerçant grassfield, a épousé il y a deux ans la belle et jolie Mbarga Meka. A la naissance de leur premier enfant, celui-ci est venu au monde les pieds

les premiers. Les parents de Kamga demandent d'offrir des sacrifices aux ancêtres à Tsela Bandjoun ; ceux de Mbarga, des scarifications au nouveau-né. Sur quoi ces parents fondent-ils leurs demandes ? Votre avis en 5 lignes. (5 pts)

Abbé Money Désiré de la chapelle Marie Reine de Koutaba où est né l'enfant, pour sa part, ne veut entendre ni scarification ni sacrifice.

Que conseillez-vous donc au jeune couple ? (5 pts).

7. M. Kalara est un maître très violent qui tient à réaliser, comme d'habitude, un succès de 100 % tant au CEP qu'à l'entrée en sixième. Pour atteindre son objectif, il ne cesse de taper sur les élèves paresseux et négligents. Après une fessée copieusement administrée au petit Kouanga, ce dernier lui clame à haute voix : « *je vais te tuer* ». Quelle peut être la faute de M.Kalara en morale professionnelle ? (2,5 pts).

Le petit Kouanga a-t-il les moyens de tuer son maître ? (2,5 pts).

Subitement, M.Kalara tombe malade... D'aucuns disent qu'il aille à l'hôpital, d'autres prétendent qu'il se fasse soigner à l'indigène.

Quelle solution proposer à M. Kalara et pourquoi ? (5 lignes maxi) 5 pts

8. « Quand on a entendu chanter 70 fois l'hymne de son pays, on ne saurait venir dans une équipe pour manger ou pour se faire les poches ». Joseph Antoine Bell (02/11/2008). Que reproche cet ancien capitaine à ceux qui disent qu'on ne joue que pour de l'argent ?

Citez trois qualités qui incarnent les valeurs que soutiennent ceux qui aiment vraiment leur pays ? (1 pt x3).

9. Lapiro de Mbanga tout comme Francis Bebey, deux artistes noirs de renom, ont décidé avant de mourir que leurs restes soient réduits en cendres à jeter au sommet du Char-De-Dieu en passant ou en Atlantique.

Est-ce ainsi qu'on traite la dépouille des gens de votre région ou pays d'origine ? Que reprochent ces 2 musiciens à leur société ? (1 pt x2=2 pts).

10. Dans l'espoir de traverser la Méditerranée pour un "Eldorado" qui se trouvait en Occident, de jeunes citoyens se sont inscrits pour le pèlerinage en Israël. Une fois en France, ces petits délinquants ont fondu dans la nature et répondent par l'absence à toute interpellation. Le bonheur se trouve-t-il vraiment au-delà de la Méditerranée ? Justifie ton point de vue en quatre lignes. (2 pts)

11. Par six fois, un de nos pays africains a été déclaré (à tort ou à raison) champion du

monde en corruption. Citez 3 qualités morales qui ont manqué dans la formation de ceux qui choisissent les raccourcis dans leur vie comme moyen d'insertion sociale ? (1x3 pts)

12. Pour prévenir l'enrichissement illicite, la constitution du pays contient l'article 66, sur la déclaration des biens des responsables qu'on nomme à de hautes fonctions. Le proverbe dit : « un bien mal acquis ne profite jamais ». Propose 2 conseils à ceux qui ne rêvent qu'à s'enrichir contre vents et marées ? (2 pts).

L'argent fait-il vraiment le bonheur ?

Donnez 2 arguments pour justifier votre réponse. (Iptx2=2pts)

N. B. Chaque réponse à toute question doit être structurée en modalités bien définies pour hiérarchiser la codification et la notation.

b) Sujets à partir des thèmes étudiés en classe ;

1. Texte ; Le riz². **Sujet** : Quels sont les rites de veuvage dans votre région natale ?

2. Texte : **La fête.** **Sujet** : Dans les rues japonaises, les passants saluent poliment tout étranger qu'ils croisent. Aux USA, les Américains se demandent pourquoi me salue-t-il ? Est-ce qu'on se connaît ? Qu'est-ce qu'il en est de votre Pays et de votre région ?

Texte : **La fièvre atypique.** **Sujet** : Y a-t-il des sorciers dans votre région ? Comment la sorcellerie se manifeste-t-elle dans votre région ?

3. Texte : **Le chargé d'école.** **Sujet** : Certaines personnes ont-elles réellement une double vie ?

4. Texte : **Les gentilles voisines.** **Sujet** : Un proverbe grec dit : « *L'occasion fait le larron* ». Qu'est-ce que cela signifie ? Peut-on vraiment faire entièrement confiance à un ami de nos jours ?

5. Texte : **Amour maternel.** **Sujet** : Est-ce qu'un secret se garde facilement ? Peut-on avoir honte de ses parents ? Dans quelles circonstances peut-on être amené à renier ses parents ou ses origines ?

6. Texte : **Le fils du riche commerçant.** **Sujet** : Qu'entend-on par défi ? Quelles peuvent être selon vous les causes d'une folie ?

² Le maître prévoira des questions analogues invitant les élèves à citer les temps en rapport avec les thèmes du programme.

8. Texte : **Une blanche vaut deux noires**³. **Sujet** : Peut-on obtenir un bon rendement d'un esclave qui se rebelle ? Les prêtres et ministres de culte sont-ils tous au service de Dieu, ou de dirigeants et hommes politiques ?

9. Texte : **la belle-de-nuit**. **Sujet** : Qu'est-ce qui peut bien amener les jeunes à se prostituer ? Peut-on dire non de manière indirecte à quelqu'un qui aime facilement ? Comment ?

10. Texte: «**La jalousie provient de l'incapacité**», dit le proverbe. **Sujet** : Est-ce qu'il n'y a pas des façons de s'enrichir honnêtement ? Citez dans votre pays des gens, qui selon vous, se sont honnêtement enrichis.

3.4- Critères de notation

Plusieurs critères ou facteurs seront nécessaires pour évaluer la CN.

A partir des facteurs de l'OPO (temps, moyens, conditions, implication ou inférence...), l'enseignant attribue un nombre de points précis aux réponses justes correspondant aux facteurs dont la somme fait la note chiffrée de chaque candidat examiné. En docimologie objective critériée, une épreuve veut dire définir le niveau d'une caractéristique ou modalité de la réponse possible d'une part et définir d'autre part la note chiffrée correspondante. Ce qui fait que les nuances de variation de la réponse, d'un candidat à l'autre, font aussi varier la note (n) méritée (c=critériée), ainsi de suite en passant du critère (C1 au C2 au C3, etc.)

<i>Ci (temps)</i>	C2 (moyen)	C3 (condition)	C4 (implication)
<i>n/X point</i>	n/X point	n/X point	n/X point

N. B. L'évaluation de la danse se fera sur deux aspects :

- 1- L'aspect théorique
- 2- L'aspect pratique

Chacun des aspects sera noté et la somme fera la note définitive.

³ *En contexte musical, une note blanche vaut deux notes noires : mais entre la race blanche et la race noire qui sont simplement membres de la famille humaine, la boutade (une blanche vaut deux noires) est une idiotie sans commentaire ; car « sans la noire il n'y aurait pas la blanche. »*

La partie théorique aura le minimum de points parce qu'elle se fait de façon orale (entretien entre l'évaluateur et le candidat sur la connaissance des réalités autour de la danse) et risque de subir de la subjectivité biaisant la notation par effet d'empathie/antipathie à éviter...

La partie pratique qui se focalise sur l'exécution de la danse proprement dite et se notera sur les différents critères relatifs à la danse nationale ou étrangère choisie : le degré de précision du pas, ou geste, les transitions d'une phase à l'autre, le respect du rythme ou de la cadence, l'engagement émotionnel et l'expression artistique, dont chacun est mathématiquement gradué et codé selon des niveaux bien définis pour éviter des notations arbitraires.

3.1- Types D'éléments à codifier et évaluer.

T12 Codification Type des Items d'évaluation A, B... G de la gestuelle.

A- La chorégraphie générale	(de 0 à 1 pt)
B- La direction et le trajet	(de 0 à 1 pt)
C- Costume, accessoires, maquillage	(de 0 à 1 pt)
D- Le décor (choix et exploitation)	(de 0 à 1 pt)
E- Engagement moteur ou gestuel	(de 0 à 2pts)
F- Engagement émotionnel et rythmique	(de 0 à 2pts)
G- Entretien : note individuelle	(de 0 à 2pts)
Etc.	note/20pts

A- La chorégraphie générale (0-1pt) :

- a) Vue d'ensemble brouillée ou incommode (0 pt)
- b) Vue d'ensemble harmonieuse, mais timide (0,5 pt)
- c) Vue d'ensemble harmonieuse et captivante (1 pt)

B- La direction (0,5 pt) et le trajet (0,5 pt) (0-1 pt) :

- a) Non-respect de la ligne générale circulaire ou droite de l'évolution des danseurs et

des brèves directions secondaires sécantes (verticales ou latérales) entrecoupant l'évolution générale (que ce soit en respectant ou non le pas de danse)... (0 pt)

- b) Respect simple de la direction générale sans brèves sécantes (0,25 pt)
- c) Respect simple de la direction générale, des brèves sécantes (0,5 pt)
- d) Respect aisé/captivant/esthétique de la ligne et des sécantes (1 pt)

C- Costume : accessoires individuels et maquillage (0-1pt) :

- a) Absence de costume, d'accessoires et de maquillage (0 pt)
- b) Présence de deux sur trois sans notion de qualité (0,25 pt)
- c) Costume incomplet, accessoires requis/maquillage/omement correct (0,75 pt)
- d) Costume requis, plus accessoires, ou maquillage requis ou authentiques (1 pt)

D- Le décor : choix et exploitation (0-1pt) :

- a) Décor non présent (0 pt)
- b) Présence d'un décor quelconque (0,5 pt)
- c) Décor admirable ou valorisant (1 pt)

E- Engagement moteur ou gestuel (0-2pt) :

- a) Pas de danse raté, trop lourd ou à la traîne (0 pt)
- b) Pas de danse simple et adapté (1 pt)
- c) Pas de danse assez souple ou léger (1,5 pt)
- d) Pas de danse très léger, attrayant ou artistique (2 pts)

F- Engagement émotionnel et rythmique (0-2pt) :

- a) Expression émotionnelle nulle, froide ou apathique (0 pt)
- b) Démonstration externe tiède ou désordonnée du rythme ou de la cadence reçue en écho dans le moi du danseur (1 pt)
- c) Expression rythmique extériorisée de façon convenable (1,5 pt)
- d) Extériorisation corporelle/émotionnelle du rythme soutenue, esthétiquement embellie par des nuances personnelles artistiquement attrayantes (2 pts)

G- Entretien (note individuelle) : une question sur deux points tirée au sort par chacun parmi les suivantes et bien d'autres (0-2pt)

- a) Une danse traditionnelle est nationale dans son cadre culturel authentique : vrai ou faux ? (1 pt) ; dans ce même cadre, elle se dit aussi danse exotique : vrai ou faux (1 pt)
- b) Qu'est-ce qu'une scène de danse (1 pt), quelles sont les différentes parties qu'on peut distinguer sur une scène ? (quatre parties sur les cinq cités=0,25 pt par élément Total=1 pt)

- c) Pourquoi les chansons populaires doivent-elles être chantées en langue d'origine ou nationale authentique de leur cadre culturel ? (deux raisons au moins : 2 pts)
- d) Qu'appelle-t-on message d'une chanson ou d'un récit ? (1 pt)
- e) Qu'est-ce que la mélodie d'un chant ? (1 pt)
- f) Pourquoi peut-on conserver les pépins, les graines, ou les noyaux des fruits ? (deux raisons au moins (2 pts)
- g) Qu'appelle-t-on hymne national d'un peuple ou pays ? (1 pt) Quel est l'hymne national de votre pays ? (1 pt)
- h) Un malade peut-il bien danser ? Réponse... (1 pt) ; vos raisons (1 pt) ;
- i) Qu'appelle-t-on : Essani ? (1 pt) et Assiko ? (1 pt)
- (-Enyengue et Gouma ? -----Mini-bafia ? et Benskin ?
- Abakouya et Ambassibé ? -----Mbaya et Super-Dombolo ?
- Mapouka et Ragamorphie ? Rock et Bikut-si ? etc

ATTESTATION DE PARTICIPATION AU SEMINAIRE DOCTORAL

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

BP 337 Yaoundé
Email : uyi@uyegs.uninet.cm
Siège : Bâtiment Annexe F.A.I.S.H.-UYI à côté AUF

ATTESTATION DE PARTICIPATION

- * Vu l'Arrêté n° 13/0087/MINESUP/SG/CJ/UYI du 31 janvier 2013 portant création des Centres de Recherche et de Formation Doctorale (CRFD) de l'Université de Yaoundé I ;
- * Vu la Décision n° 13-0503/UYI/CAB/R du 13 mars 2013 portant organisation et fonctionnement des Centres de Recherche et de Formation Doctorale (CRFD) de l'Université de Yaoundé I ;
- * Vu la Décision n° 13-0717/UYI/CAB/R du 02 septembre 2013 portant nomination des coordonnateurs des Centres de Recherche et de Formation Doctorale (CRFD) à l'Université de Yaoundé I ;
- * Vu la Décision n° 13-0957/UYI/CAB/R du 22 novembre 2013 accordant délégation de signature à Monsieur NGA NDONGO Valentin, coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives ;
- * Vu la Résolution n° 3 du 25 février 2016 du Conseil Scientifique et Pédagogique, portant sur les évaluations en Doctorat au Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives.

Le Coordonnateur du CRFD/SHSE, soussigné, atteste que les étudiants dont les noms suivent, inscrits en Doctorat/Ph.D. (Département des Sciences de l'Éducation), ont pris part au séminaire doctoral portant sur « Les enjeux de la recherche en sciences sociales en Afrique », conduit par professeur PONDI Jean Emmanuel, le vendredi, 15 juillet 2016, à l'amphi 2^{ème} nouveau bloc pédagogique (NBP2), Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines.

Il s'agit de :

N°	Num(s) et prénom(s)	Matricule(s)
1	ABOMO Germaine	/
2	ADY Emma Victorine	061630
3	AKWENE Godwill CHENYUEI	131209
4	AMSHETU MELO FORCHU	103221
5	BEKONO Monique	021227

6	BENGALA NGABA Simon Pierre	11G623
7	Brendaline BIRADZEM SHEY	10D455
8	DZOYEM Benjamin	05H062
9	EBE ZAMBO Yves	08K119
10	EBULE Martin EKWO	11J583
11	EDANG Dominique Séraphin	11D767
12	EMANE Emmanuel	06K317
13	FOTSO Hortense	00D207
14	GWADE Jean Francis	96K170
15	KAMAHA N Yolande Angèle	97H106
16	KAMDEM Thomas	89G106
17	KAMGUE Nicanor	05C049
18	KAMNO Delphine	89D473
19	KAMNO Delphine	89D473
20	LAMAGO Merlin Ferdinand	06K798
21	Lawrence NTAM NCHIA	865321
22	MATOUWE Anne	90N355
23	MBIAKOP Martial Thierry	05K327
24	MENDIEU MBAKAM Collins	07L221
25	MOCHE Georgette Chantal	90M393
26	MOTHA Jeannette	M0T14
27	NANKAP Thérèse	95V190
28	NDEME NGA Pulchérie	01H777
29	NDITAFON George	89Q892
30	NG'ATANGANA ESSAMA Thérèse	86Q154
31	NGO BALEP Marie	04K672

**IMAGES DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL DE HR1 EN
MOUVEMENT**







TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	ix
RESUME	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE	6
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1-CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	7
1.1.1- Contexte Mondial.....	7
1.1.2- Contexte africain	8
1.1.3- Contexte camerounais	9
1.2- JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	11
1.3- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	12
1.3-1- Constat du problème empirique.....	13
1.3-2- Construction du problème scientifique	14
1.4- QUESTIONS DE RECHERCHE	16
1.4.1- Question principale	16
1.4.2- Questions spécifiques.....	16
1.5 - OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	17
1.5.1- Objectif général.....	17
1.5.2- Objectifs spécifiques.....	17
1.6- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	18
1.6.1- Hypothèse générale	18
2- Hypothèse secondaires	18
1.7- INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	18
1.7.1- L'intérêt fondamental.....	19

1.7.2- Intérêt appliqué	19
1.7.3- Intérêt personnel.....	22
1.8- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	23
1.8.1- Délimitation thématique.....	23
1.8.2- Délimitation spatio-temporelle	24
1.9- DEFINITION ET OPERATIONNALISATION DES VARIABLES	25
1.9.1.- Dispositifs technologiques traditionnels	25
1.9.2. Outils didactiques numériques (animation, dessin animés, vidéos, didacticiels,)	26
1.9.3- Enseignement	32
1.9.4- Culture.....	33
1.9.5- La ou les culture (s) nationale (s).....	34
1.9.5.1- Les danses traditionnelles	35
1.9.5.2- Les contes.....	36
1.9.5.3- Les proverbes	37
1.9.5.4- Les jeux traditionnels	38
1.9.5.5- Les chants traditionnels ou chansons populaires	39
1.9.5.6- La langue nationale	40
1.9.5.7. Les différentes aires culturelles du Cameroun	41
1.9.7.1- L'aire culturelle Beti-fang.....	41
1.9.7.2. L'aire culturelle GrassFields	42
1.9.7.3. L'aire culturelle Sawa	42
1.9.7.4. L'aire culturelle soudano-sahélien	42
1.9.8. Enracinement culturel.....	42
1.9.10. Culture et langue	43
1.11-Opérationnalisation des variables de l'étude	46
1.11.1- Opérationnalisation de variable indépendante	46
1.11.2-Opérationnalisation de la variable dépendante	47
1.11.3. Présentation tabulaire de la matrice de l'étude.....	48
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE.....	55
II.1. EXPLOITATION DES ECRITS.....	55
II.1.1. Etat des lieux sur la pertinence de l'éducation en Afrique	55
II.1.1.1. Apports et limites de l'éducation coloniale	55

II.1.1.2-	Réformes et limites de l'Education post-coloniale	56
II.1.1.3.	L'Idéal que devrait viser l'Education en Afrique.....	58
II.1.1.3.1.	L'Idéal visé par l'Education en Afrique selon des auteurs.....	58
II.1.1.3.1.1.	L'Education du futur en Afrique	58
II.1.1.3.1.2.	Compatibilité entre éducation endogène et éducation exogène.....	62
II.1.1.3.1.3.	Éducation traditionnelle et développement de l'Afrique.....	63
II.1.1.3.1.4.	De la capitalisation des acquis de l'Education interculturelle.....	65
II.1.1.3.1.5.	Camerouniser l'Education grâce aux éléments patrimoniaux	67
II.1.1.2.	La communauté éducative en faveur des politiques culturelles	71
II.1.1.2.1.	Des rendus du Congrès de TEHERAN (1965).....	71
II.1.1.2.2.	Des retombées du Congrès d'ARUSHA (1967).....	72
II.1.1.2.3.	Des recommandations du Congrès d'HARARE (1982).....	72
II.1.1.2.4.	Les recommandations de la CONFEMEN (2001).....	74
II.1.1.2.5.	Des mobilisations pour des réformes éducatives au Cameroun	75
II.1.2.	LANGUES ET CULTURES ET QUALITE DE L'EDUCATION	79
II.1.2.1.	Le rôle des Langues et Cultures dans la décentralisation de l'Ecole.....	79
II.1.2.2.	Développer la personnalité à l'école via les réalités culturelles	82
II.1.2.3.	Des langues maternelles : matériaux premières de l'Education	84
II.1.2.4.	Des Langues et cultures pour l'africanisation de l'Education.....	86
II.1.2.5.	L'impératif de la promotion de l'économie culturelle africaine.....	87
II.1.3.	Langues - cultures et refondation des systèmes éducatifs	88
II.1.3.1.	Langues- Cultures : outils de refonte de l'Education au Cameroun.....	88
II.1.3.2.	Identité culturelle et créativité nationale par le canal de l'Ecole.....	91
II.1.3.3.	Identité culturelle et originalité de l'Afrique en Miniature	92
II.1.3.4.	Le rôle de la femme camerounaise dans l'Education culturelle.....	94
II.1.3.5.	Développement à l'école des arts culturels : plastique et musical	95
II.1.3.6.	Identité culturelle camerounaise via la science et la technologie.....	98
II.1.3.7.	Des résolutions nationales pour l'Education et la Formation.....	99
II.1.3.7.1.	Des résolutions de la commission des « langues nationales.....	100
II.1.3.7.1.	Des résolutions de la commission « Formation- Education	101
II.1.4.	L'enseignement des langues-cultures dans les systèmes éducatifs	101
II.1.4.1.	EN EUROPE : Cas de la France.....	102
II.1.4.1.1.	Des considérations générales sur les Langues-cultures françaises.....	102

II.1.4.1.2. De l'enseignement des langues-cultures d'origine en France	103
II.1.4.2. En AMERIQUE : cas du Mexique	104
II.1.4.2.1. Des aspects généraux sur la question au Mexique	104
II.1.4.2.2. Analyse critique du cas mexicain	105
II.1.4.3. En Asie : cas du Vanuatu.....	105
II.1.4.3.1. Du plurilinguisme au Vanuatu.....	106
II.1.4.3.2. Observations sur l'enseignement des Langues-Cultures au vanuatu..	106
II.1.4.4. L'enseignement des Langues –cultures en Afrique.....	107
II.1.4.4.1. Cas du Sénégal.....	107
II.1.4.4.2. Cas de la Mauritanie	109
II.1.4.4.3. Cas du Cameroun.....	110
II.1.4.4.4. Comparaison de l'enseignement : Langues-cultures en Afrique.....	114
II.1.4.4.5. Des cas marquants d'enseignement des Langues-Cultures en Afrique	117
II.1.5. Confrontation des écrits explorés et position du chercheur.....	121
II.1.5.1. Confrontation des écrits sur l'enseignement des Langues-Cultures.....	121
II.1.5.2. Prise de position du chercheur-e.....	122
II.1.6. Didactique et didactisation des langues- cultures	124
II.1.6.1. De la Didactique	124
II.1.6.2. Quelques observations sur la Didactique telle que présentée.....	126
II.1.6.3. Quelques critiques sur ces écrits portant sur la Didactique	126
II.1.7. Orientation personnelle autour de la problématique.....	127
II.2. THEORIES ET ANCRAGE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	128
II.2.1. Théorie de l'approche systémique de l'enseignement.....	129
II.2.1.1. Origine de la théorie de l'approche systémique de l'enseignement	129
II.2.1.2. Postulat de la théorie - approche systémique de l'enseignement	129
II.2.1.3. Méthode de la théorie de l'approche systémique de l'Enseignement ...	130
II.2.1.4. Démonstration de la « situation pédagogique comme système ».....	130
II.2.1.5. Des composantes de la Situation Didactique comme système	131
II.2.1.6. Ancrage de l'étude dans la théorie de l'approche systémique.....	133
II.2.2. Théorie de la transposition didactique	134
II.2.2.1. Origine et évolution de la théorie de la transposition didactique	134
II.2.2.2. Postulat de la théorie de la transposition didactique.....	134

II.2.2.3. Méthode de la théorie de la transposition didactique	135
II.2.2.4. Ancrage du sujet dans la théorie de la transposition didactique.....	136
II.2.3. Théorie du socioconstructivisme	137
II.2.3.1. Origine et évolution de la théorie du « socioconstructivisme	138
II.2.3.2. Postulat de la théorie du « socioconstructivisme.....	138
II.2.3.3. Méthode de la théorie du socioconstructivisme	139
II.2.3.4. Ancrage du sujet dans la théorie du socioconstructiviste	140
II.2.4. La théorie de l'innovation pédagogique	142
II.2.4.1. Origine et évolution de la théorie de l'innovation pédagogique	142
II.2.4.2. Postulat de la théorie de l'innovation pédagogique.....	144
II.2.4.3. Méthode de la théorie de l'innovation pédagogique	144
II.2.4.4. Ancrage du travail dans la théorie de l'innovation pédagogique	146
II.2.5. Modèle conceptuel : variables et construits.....	147
II.2.5.1. Ancrage théorique des Variables et Construits de HR1	148
II.2.5.2. Ancrage théorique des Variables et construits de HR2	149
II.2.5.3. Ancrage théorique des Variables et construits de HR3 (3)	151
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	154
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	155
III.1- TYPE DE RECHERCHE.....	155
III.2. SITE DE LA RECHERCHE	157
III.3- POPULATION DE L'ETUDE	157
III.3.1. Population cible.....	157
III.3.2. Population accessible	158
III.4. ÉCHANTILLONNAGE.....	159
III.4.1. Technique d'échantillonnage	159
III.4.1.1. Notion d'échantillonnage	159
III.4.1.2. Échantillonnage raisonnée.....	159
III.4.1.3. L'échantillon et sa représentativité	161
III.4.1.3.1. Présentation de l'échantillon	161
III.4.1.3.2. La représentativité de l'échantillon de l'étude	162
III.4.1.3.2.1. La représentativité quantitative	162
III.4.1.3.2.2. La représentativité qualitative	163

III.5. CONSTRUCTION ET VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	163
III.5.1. Validation des instruments de collecte des deux 1eres Hypothèses.....	164
III.5.2. Validation du guide d’entretien responsables	165
III.5.3. Validation des instruments de collecte des données de la 3 ^{eme} HR.....	165
III.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	166
III.6.1. La procédure de collecte des données par les tests	166
III. 6.1.1. La procédure du pré-test.....	166
III. 6.1.2. La procédure du test proprement dit ou expérimentation	167
III. 6.1.3. La procédure du post-test	167
III.6.2. Procédure de collecte via le guide d’entretien avec responsables.....	167
III.6.3. Procédure de collecte via la grille d’analyse des contenus	168
III.7- LA COLLECTE DES DONNEES.....	168
III.7.1. Collecte des données de HR1	168
III.7.1.1. Administration du test	168
III.7.1.2. Application des protocoles d’entretien.....	169
III.7.1.3. Administration du post test	169
III.7.2. Collecte des données de HR2.....	170
III.7.3. Collecte des données de HR3	170
III.8- METHODOLOGIE D’ANALYSE DES DONNEES	171
III.8.1. Dépouillement, présentation et traitement des résultats.....	172
III.8.2. Technique de vérification des hypothèses.....	173
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	177
IV.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR1	177
IV.1.1- Les notes obtenues au pré-test par les 408 sujets de l’expérimentation	177
IV.1.1.1. Analyse inférentielle des notes des deux groupes échantillonnaux	182
IV.1.2.1- Calcul des statistiques du groupe A au test	183
IV.1.1.2- Calcul des statistiques du groupe B au test.....	184
IV.1.1.3. Vérification de l’HR1 au pré-test d’exécution de danses culturelles...185	
IV.1.2. Présentation et analyse des notes obtenues par les 204 sujets au post-test....	186
IV.1.2.1. Présentation des notes au post-test.....	187
IV.1.2.2. Vérification de l’hypothèse de recherche au post-test de danses locales	193
IV.1.3. Analyse descriptive des contenus d’entretiens.....	195

IV.1.3.1-Identification et début de l'enseignement de la culture nationale	195
IV.1.3.2. Auteur et influence directe ou indirecte des enseignants sur les apprenants.....	196
IV.1.3.3. Auteur, fonction et influence directe ou indirecte des responsables sur les apprenants.....	197
IV.1.3.4. Niveau intellectuel des interviewés et amélioration constant	198
IV.1.3.6. Interprétation des avis partagés des spécialistes- intervenants	200
IV.1.4. Analyse des contenus des items ciblés et enracinement des apprenants.....	201
IV.1.4.1. Types d'instruments utilisés dans l'enseignement des danses locales.	201
IV.1.4.2. <i>Nombre de séances de danses locales par séquence de 6 semaines</i>	202
IV.1.4.3. Composantes de la culture nationale les plus exploitées dans en classes	203
IV.1.4.4. Rythme des séances de présentations / d'explications par séquence ...	205
IV.1.4.5. Types de dispositifs techno- traditionnels utilisés au cours des séances de danses locales	206
IV.1.4.6. <i>Fréquence des fêtes culturelles, préparation et participation</i>	208
IV.1.4.7. Enseignement des danses, chants et proverbes en langues maternelles	209
IV.1.4.8. Provenance des instruments de danses traditionnelles utilisés à l'école	210
IV.1.4.9. Apprentissage à jouer et à fabriquer les instruments avec les élèves à l'école	212
IV.1.4.10. <i>Différences notoires entre anciens et nouveaux programmes scolaires</i>	213
IV.1.4.11. Stratégies du MINEDUB en faveur de l'enseignement des Langues nat.	215
IV.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR2	216
IV.2.1. Analyse et présentation caractérielles des élèves.....	216
IV.2.2. Analyse comparative des performances en Cult.n. aux tests	218
IV.2.3. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche.....	220
IV.2.4. Analyse qualitative du didacticiel par le groupe expérimental	221
IV.3. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE HR3	223
IV.3.2. Vérification de HR3	225
IV.3.3. Propositions en vue de l'effectivité de l'enseignement de la Cn	226
IV.3.4. Type de dispositif préféré pour l'enseignement de la C.n.	227
IV.3.5. Stratégies pour l'application du programme de Cn	227

IV.3.5.1. Sensibilisations.....	228
IV.3.5.2. Motivations contre la négligence et les difficultés des enseignants.....	229
CHAPITRE V. INTERPRETATION DISCUSSION DES RESULTATS	231
V.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR1	231
V.1.1. Interprétation des résultats du pré-test de danses locales	231
V.1.2. Interprétation des résultats du post-test de danses locales	232
V.1.3. Rapport entre les résultats de notre étude et certains auteurs	234
V.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR2	243
V. 3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE HR3	252
V.4. RECOMMANDATIONS	258
CONCLUSION GENERALE.....	267
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES.....	270
ANNEXES	279
TABLE DE MATIERES.....	323