



# Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège Saint-André de Ngong

BAKARI GATOUDJE

## Résumé :

Depuis le début des années cinquante, l'importance des langues africaines dans la transmission de tout message éducatif est admise tant par les missionnaires évangéliques, les chercheurs et chercheuses que par les organisations nationales et internationales. Si certains pays africains comme le Burundi, le Mali, le Niger, etc. sont avancés dans l'emploi des langues africaines dans le système éducatif, le Cameroun, et particulièrement le Collège Saint-André de Ngong, n'est qu'à un stade expérimental qui peine encore à s'imposer du fait, entre autres, du manque du personnel enseignant et des ressources didactiques. Cet article tente alors d'analyser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales en pratique dans cet établissement. En clair, il est question de rendre compte non seulement des activités d'apprentissage réellement pratiquées, mais également d'en relever et de proposer quelques pistes de solutions aux éventuels problèmes qui entravent et hypothèquent l'enseignement et

l'apprentissage des langues africaines. Pour ce faire, ce travail, inscrit dans la micro-sociolinguistique, se fonde sur les résultats de l'enquête menée au Collège Saint-André de Ngong du 06 septembre au 06 novembre 2021 dans trois classes : 6e, 5e et 4e.

**Mots-clés :** activités de classe, apprentissage, Collège Saint-André de Ngong, enseignement, langues nationales

**Abstract :**

Since the beginning of the fifties, the importance of African languages in conveying any educational message has been recognised not only by evangelical missionaries, researchers but also by national and international organisations. If some African countries like Burundi, Mali, Niger, etc. are advanced in the use of African languages in the educational system, Cameroon, and particularly the « Collège Saint-André de Ngong », is only at an experimental stage, which is still struggling to impose itself due to the lack of teaching staff and teaching resources. In that vein, the aim of this article is to analyse the strategies of teaching and learning national languages and cultures as used practically in the aforementioned school. Put differently, it is a matter of not only reporting the learning activities actually practiced but also identifying and proposing some possible solutions to the obvious shortcomings which hinder and jeopardize the teaching and learning of the said languages. Thus, this work, as part of micro-sociolinguistics, is based on the results of the survey conducted at the « Collège Saint-André de Ngong » from September 6th to November 6th 2021 in three classes: 6e, 5e and 4e.

**Keywords :** classroom activities, Collège Saint-André de Ngong, learning, national languages, teaching

**Résumé (fulfulde) :**

Diga wakkatiji duubi cappande jowi, gazoobe, tefoobe ande worbe e rewbe, e kawtal lesde dunyaru fuu hokki daraaja ha demde baleebe (africains) nder famtingo jangirde. To ni lesde baleebe bana Burundi, Mali, Niger, e luttuude daayi nder hutinirgo demde baleebe nder jangirde

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

maɓɓe, amma ha kamaru, burna maajum ha College Saint -Andre jey Ngong, be fuudi wadugo kiseeku maajum, amma dum nawɗum ngam janginoobe e kutinirdum maajum ngooda (Wala).Ngam maajum on derewol ngo'ol foondan tefugo dabareeji janggingo e ekkitidgo demde de'e,e finataawaji ha baabal jangirde maajum.Labɗum maajum kam, dum laraanay wangingo noy be don jangina e noy be don hutinira jangde de tan, amma bo tefuugo sadirmaaji maaji bana Maurer (2010), hebugo bo laabi suluhuji dow sadirmaaji di'i jey don hada e don sarga janggingo e ekitaago demde baleeɓe.Ngam maajum, kuugal nga'al, haadan dow luggingo kuugal nder cuudi feere feere taati waato: 6ieme,5ieme be 4ieme woni ha College Saint -Andre jey Ngong , diga 06 septambir ha 06 Novambir 2021. Nafuuda luggingo kuugal nga'al dum laarugo kuude calaata ( salaata) nder cuudi di'i bikkon don ekkita,non bo be wadango yamde ha bikkon kon e ha janginoobe kon.

**Mots-clés (fulfulde) :** College Saint-Andre jey Ngong, dabaareeji, demde feere feereje, ekkitidgo, jangirde, kuude jey suudu jangirde

### **Historique de l'article**

**Date de réception :** 29 novembre 2021

**Date d'acceptation :** 22 octobre 2022

**Date de publication :** 15 janvier 2023

**Type de texte :** Article

## Introduction

Le rôle des langues locales africaines autant dans le secteur de l'éducation que dans la communication de masse de manière générale a été largement montré et illustré tout au long des quarante dernières années.

Il est aussi question, entre autres, de promouvoir la diversité linguistique et culturelle et de préserver un patrimoine de l'humanité. Ainsi, l'une des manières de pérenniser les langues et cultures nationales (LCN) est qu'elles soient dotées d'un système d'écriture et introduites dans le système éducatif (Ouane et Glanz, 2010; Zang Zang et Bissaya Bessaya, 2017). C'est ainsi que le Cameroun, de concert avec les missions évangéliques, pour l'expérimenter, introduit en 1947 au Collège Libermann de Douala – établissement privé catholique dirigé par les prêtres jésuites – l'enseignement formel des LCN (Mbala Ze et Wamba, 2010). Et depuis 1975, cet enseignement a cours dans une demi-douzaine d'établissements privés secondaires. Aujourd'hui, on est, si l'on s'en tient au rapport dressé par ces auteurs susmentionnés, à environ 300 écoles publiques et privées (y compris le Collège Saint-André de Ngong) où l'on enseigne diverses langues nationales (LN) telles que le *beti*, le *bulu*, le *bàsàa*, le *duala*, le *fe'efe*, le *medumba*, le *yemba*, le *tikar*, le *dii*, le *fulfulde*, le *guidar*, le *guiziga*, le *mafa*, le *mundang*, le *tupuri*, le *kapsiki*, etc. Toutefois, si ailleurs l'enseignement des LCN porte sur quelques langues dûment sélectionnées, au Collège Saint-André de Ngong (COSAN), ce n'est malheureusement pas le cas, car cet enseignement porte sur l'ensemble de langues camerounaises estimées à 287 selon le rapport fait par Mbala Ze et Wamba (2010); alors que les programmes officiels indiquent clairement que le choix d'une langue se fait à partir de la classe de 4e, et que pour le cycle d'observation (6e et 5e), c'est l'alphabet des langues camerounaises en général qui est prévu. Face à cette situation marquée par la diversité linguistique et culturelle, nous nous demandons : comment s'effectue l'enseignement des langues et cultures nationales au COSAN? Quelles stratégies d'enseignement-apprentissage y sont mises en place respectivement par les enseignant-e-s et les apprenant-e-s? De quelles ressources didactiques disposent ces personnes pour atteindre leurs objectifs pédagogiques? Pour mener à bien cette réflexion qui s'inscrit dans la micro-sociolinguistique nous nous appuyerons sur les résultats de l'enquête menée au COSAN du 6 septembre au 6 novembre

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

2021 dans trois classes : 6e, 5e et 4e. La taille de l'échantillon est de 170, dont 168 élèves et 2 enseignant-e-s, un homme et une femme âgé-e-s respectivement de 46 ans et de 33 ans.

## Contexte, méthodologie et enquête

### Le COSAN : un établissement d'expérimentation des LCN

Situé dans la ville de Ngong<sup>1</sup> au quartier Pabaré sur la route de Douka-Longo, le COSAN est un établissement privé d'enseignement secondaire général de l'Archidiocèse de Garoua. Il ouvre ses portes en 2012, mais ce n'est qu'en 2018 que l'enseignement des LCN y fait son entrée. Sont alors concernées par cet enseignement, uniquement les classes des 6e, 5e et 4e. Pourquoi seulement dans ces classes et pas les autres (3e, 2de, 1re et terminale)? Un responsable administratif en fonction dans cette institution nous répond en souriant qu'une expérimentation est cours pour savoir si on pourrait enseigner cette discipline dans ces classes.

### Méthodologie et déroulement de l'enquête

Les données que nous fournissons dans cet article ont été recueillies, d'une part, auprès des élèves des classes de 6e, 5e et 4e; et d'autre part, auprès d'un enseignant et d'une enseignante en charge de l'enseignement des LCN. Les techniques d'investigation utilisées sont : l'observation

1. Ngong est une ville cosmopolite de la région du Nord (Garoua) ayant pour chef-lieu arrondissement de Tchéboa. Elle est créée le 05 octobre 1992 et compte environ 80 000 âmes réparties sur un territoire de 3 390 km<sup>2</sup>. Cette information est disponible sur le site internet : [www.camerlex.com](http://www.camerlex.com)>ngong-en-bref-480

participante (à chaque cours des LCN, nous y assistions), l'examen des activités de classe des élèves, l'entretien<sup>2</sup> et le questionnaire. Ce dernier était administré aux apprenant-e-s. Mais bien avant cela, nous avons testé le questionnaire auprès de cinq personnes, dont un enseignant et une enseignante des LCN et trois élèves des trois classes (6e, 5e et 4e). L'objectif de cette enquête préliminaire consistait à vérifier notamment si les termes utilisés sont facilement compréhensibles par les élèves. À l'issue donc de cette première phase d'enquête, d'importants résultats ont été obtenus, lesquels nous ont permis de construire le questionnaire final de l'enquête proprement dite. Par la suite, ce questionnaire a été remis à chaque élève pour le remplir. Pour leur faciliter la tâche, nous avons nous-même lu, dans chaque classe, toutes les questions. Le remplissage dudit questionnaire s'est fait en notre présence et aussi en présence des deux enseignant-e-s. Si la dame est titulaire d'un master en littérature africaine, elle est à sa première année d'enseignement des LCN. Le monsieur, quant à lui, licencié dans le même domaine d'étude, est à sa dix-huitième année d'enseignement des LCN. Une activité qu'il pratiquait bien avant son affectation en 2018 au COSAN. C'est donc un homme pétri d'expériences.

Du côté des élèves, leur effectif est de 168, toutes classes confondues. Leur âge est compris entre 10 et 20 ans.

Tableau 1. Répartition des élèves selon leur sexe et leur classe

2. Cette méthode était appliquée aux enseignant-e-s des LCN pris-e-s individuellement chacun-e à son lieu de travail.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Classes	Sexe		Effectif
	F	M	
6e	29	<b>31</b>	60
5e	<b>28</b>	22	50
4e	<b>30</b>	28	58
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>81</b>	<b>168</b>
<b>%</b>	<b>51,79</b>	<b>48,21</b>	<b>100</b>

Tel qu'il apparaît sur ce tableau, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les classes des 5e et 4e. Par contre, en 6e, les garçons dominent légèrement les filles : 31 contre 29, soit une différence de deux. Ces résultats démontrent que les parents font de plus en plus d'efforts pour envoyer les jeunes filles à l'école.

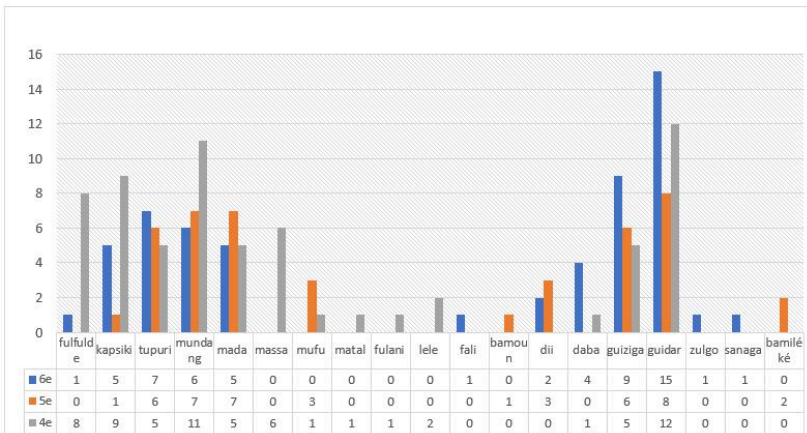
Le fait que l'effectif des élèves diffère d'une classe à une autre est tributaire de la répartition inégale d'élèves par salle de classe. Par exemple, en 6e, l'effectif total des élèves de la salle est de 74, mais 60 ont participé à l'étude. Les 14 autres étaient absent-e-s. En 5e, les élèves sont au nombre de 52, mais 50 ont répondu à nos questions. Le reste était aussi absent. En 4e, sur 76 élèves inscrit-e-s, 58 ont répondu à l'appel. Tout compte fait, cet échantillon, constitué de manière aléatoire, repose sur un total de 170 répondant-e-s, dont 2 enseignant-e-s et 168 élèves : 60 en 6e, 50 en 5e et 58 en 4e. La plupart de ces apprenant-e-s (38,09 %) sont à leur première année d'apprentissage des LCN. Ceux ou celles qui sont à deux ans d'apprentissage occupent le deuxième rang avec une moyenne de 29,76 %. La troisième place revient aux élèves de 4e qui totalisent un score de 43 sur 50 personnes enquêtées dans cette classe. Tout ceci montre que l'enseignement des LCN au COSAN est très récent. Le tableau ci-dessous en fait la synthèse.

Tableau 2. Années d'apprentissage des LCN au COSAN

Classes	Depuis combien de temps suivez-vous le cours des LCN?				Total
	1 an	2 ans	3 ans	+ 3 ans	
6e	52	2	4	2	60
5e	6	44	0	0	50
4e	6	4	43	5	58
Total	64	50	47	7	168
%	38,09	29,76	27,98	4,17	100

Lorsque nous répartissons ces apprenant-e-s selon les langues maternelles parlées au quotidien, nous constatons que les langues les plus parlées sont : le *gidar*, le *mundang*, le *giziga*, le *kapsiki*, le *fulfulde*, le *madà* et le *masa*. Le graphique suivant en mesure les proportions.

Graphique 1. Langues maternelles des élèves



Cette représentation, au-delà de l'identification des langues maternelles présentées par classe, nous permet surtout de vérifier si ces élèves parlent ces langues en classe pendant le déroulement des leçons de LCN. Dans le cas contraire, on se demande pourquoi ces langues ne sont pas pratiquées en classe. Avant de répondre à cette question, examinons les différentes langues parlées par les élèves en classe.

Tableau 3. Distribution des langues parlées en salle par les élèves



Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Langues parlées en classe	Classes			Total	%
	6e	5e	4e		
Français	20	30	36	86	51,19
Anglais	0	0	0	0	0
Français + anglais	38	10	16	64	38,10
Français + langue camerounaise	2	10	6	18	10,71
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

Ces données nous montrent que 51,19 % d'apprenant-e-s, toutes classes confondues, s'expriment en français uniquement, et 38,10 % parlent à la fois le français et l'anglais. En faisant la somme des nombres d'élèves qui parlent uniquement les deux langues officielles, on obtient un pourcentage de 89,29 %, contre seulement 10,71 % qui parlent leur langue maternelle en plus du français. Qu'est-ce qui explique ce faible score dans la pratique des langues maternelles? Les élèves disent que « le français et l'anglais sont les langues officielles recommandées par l'État. En conséquence, on est obligé de les parler. » Pour les autres, c'est parce qu'« on » n'autorise pas d'autres langues à l'école à part ces langues.

L'emploi du pronom indéfini « on » par les élèves dans cette paraphrase est une allusion faite à leur enseignante des LCN qui, lors d'un cours auquel nous avons assisté (classe de 6e), a dit ceci à ses élèves : « On ne parle pas les langues maternelles à l'école ou en classe, sauf à la maison, parce que le Cameroun est un pays bilingue qui parle le français et l'anglais. Ainsi, si je surprends quelqu'un en train de parler sa langue maternelle en classe, il sera puni sévèrement. »

À peine Madame a-t-elle prononcé son injonction, un élève, assis non loin d'elle se mit à parler le *fulfulde*, une langue véhiculaire du Nord-Cameroun. C'est ainsi que son camarade de banc, pour montrer à l'enseignante qu'il a bien reçu l'information, se mit à dénoncer le « coupable » en disant d'une voix forte : « Madame, Madame, mon voisin (camarade) parle le *fulfulde* en classe. » Prise de colère, l'enseignante, d'un ton, on ne peut plus dire ferme, menaçant, dit au « coupable » et à qui

veut l'entendre : « C'est la toute dernière fois. Si je surprends quelqu'un en train de parler en patois, je vais lui casser la tête. Est-ce clair? – Oui Madame, répondit la salle en chœur. » Cette fois-ci, l'ordre donné par l'enseignante fut respecté à la lettre. Personne n'osa plus dire un mot, oui! un seul mot en sa langue pendant ce cours des Langues et cultures nationales qui aura duré deux heures. Sauf en français ou en anglais ou en allemand sinon en espagnol. Mais pas en *fulfulde*, en *gidar*, en *giziga*, en *kapsiki*, en *tupuri*, en *mundang*, en *mada*, etc. qui sont pourtant des langues maternelles de la région du Nord, donc de l'établissement et qui disposent d'ailleurs, au même titre que les langues internationales, d'une documentation exploitable du point de vue didactique (Mbala Ze et Wamba, 2010).

Lorsque nous avons écouté ces propos de l'enseignante des LCN, cela nous a immédiatement rappelé l'époque de la colonisation française où on interdisait aux apprenant-e-s, y compris les enseignant-e-s « d'employer à l'école, même en cours de récréation, un idiome autre que le français sous peine de sanctions humiliantes : port du “bonnet d'âne” d'un écriteau, etc., pour les contrevenants » (Métangmo-Tatou, 2001a, p. 43). C'est à l'occasion de la révision constitutionnelle de 1996, puis la loi de l'orientation de l'éducation que l'on observe ce que Métangmo-Tatou considère comme « un cap significatif » qui « a fait entrer le Cameroun dans une nouvelle ère : celle de la promotion de toutes les ressources linguistiques de l'État, notamment des langues nationales » (2001a, p. 57).

L'usage des langues nationales dans la cour de l'école ou dans les salles des classes ne devrait en aucun cas être perçu comme un danger encore moins comme un obstacle. Bien au contraire, c'est un atout à mettre à profit. Ce qui participe à la cohésion sociale et au vivre ensemble gage de la stabilité socio-économique, voire politique, du Cameroun. Pour Ouane et Glanz, « Le multilinguisme et la diversité culturelle de l'Afrique constituent des atouts qui doivent enfin être mis à profit. En Afrique, le multilinguisme est de règle. [...] Il n'est ni une menace ni un fardeau »

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

(2010, p. 6). Il est question à présent de vérifier si cette conception s'ancre dans les stratégies d'enseignement-apprentissage des LCN mises en place au COSAN.

## Les stratégies d'apprentissage des LCN mises en place au COSAN

L'enseignement des LCN au COSAN s'illustre par diverses activités d'apprentissage organisées tant dans les salles de classe qu'au sein de l'établissement.

### Les activités autour des genres de la littérature orale et sur l'expression orale

#### **Les devinettes, les proverbes et les contes**

La devinette constitue un énoncé de type parémiologique qui propose une énigme qui « se présente sous la forme d'un énoncé le plus souvent court visant à dérouter ou à surprendre l'auditeur, tout en lui donnant parfois un indice susceptible de lui suggérer la réponse exacte. » (Lebeuf et Lacroix, 1972, p. 17). Le rôle du jeu de devinettes est essentiel dans les sociétés africaines où elles ont « un intérêt pédagogique reconnu, dans la mesure où, bien avant d'en connaître le sens caché, les enfants exercent grâce à lui leur mémoire et leur rapidité de compréhension. » (Calame-Griaule, 1970, p. 3). Dans le cas d'espèce, au cours du jeu, les élèves sont en bute à une kyrielle de difficultés d'ordre orthographique, phonétique, lexical, sémantique, entre autres. Observons ces deux devinettes que nous avons trouvées dans les cahiers des élèves de la classe de 4e pendant nos investigations documentaires. Les

devinettes sont en français. Chaque élève ou alors chaque groupe devait les traduire dans sa langue maternelle. Nous noterons l'énoncé de la devinette par (D) suivi d'un numéro, et la réponse à cette devinette par (R).

D 1 : Je brûle mon pantalon, mais la ceinture ne se brûle pas. R : **La piste.**

D 2 : Le matin, il marche à quatre pattes, à midi, il marche à deux pattes et le soir, il marche à trois pattes. R : **L'être humain.**

Nous avons relevé les productions de trois élèves de classe de 4e dont la langue maternelle est le *fulfulde*. Nous reproduisons ici leurs notes écrites que nous faisons suivre par la transcription orthographique standard du *fulfulde*.

### Élève 1 : (Traduction)

D 1 : Mi d'on woula sirla am, amma ceinture man yid'fa woulougo.

R1 : 'Dim la'wol.

*Mi d'on woula sirla am, ammaa ceinture man yid'aa wulgo. Dum laawol.*

D 2 : Fajira, o d'on yaha be kosde nai, nanngue, o d'on yaha be kosde didi e kikiid'e, o d'on yaha be kosde taati.

R2 : 'Dim bi adama.

*Fajira, o d'on yaha bee kosde nay; naange, o d'on yaha bee kosde didi; e kiikiid'e, o d'on yaha bee kosde tati. Dum bii-aadama.*

### Élève 2 : (Traduction)

D1 : Mi d'on woula saarla am, amma fogol kesi man wala woulougo.

R1 : 'Dom baabal man.

*Mi d'on woula saarla am, ammaa foggol keesi man walaa wulgo. Dum babal man.*

D2 : Be fadjira, o d'on wancha be kosde nayi, be tchaka nanngue, o d'on wancha be kosde didi e be ahsira bo o d'on wancha be kosde taati. R2 : 'Dom gorriko/ seco.

*Bee fajira, o d'on waanca bee kosde nay; bee caka naange, o d'on waanca bee kosde didi; e bee asiri boo, o d'on waanca bee kosde tati. Dum goriiko/seko.*

### Élève 3 : (Traduction)

D 1 : Mi d'on woula sarla am, amma tadorgol am woula'i. R1 : 'Dom bourtol / lawole.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

*Mi don wula sarla am, ammaa taadorgol am wulaay. Dum burtol / laawol.*

D 2 : Fadjira, o don wancha be kosde nayi, be tchaka nanngue, o don wancha be kosde didi e be assira bo o don wancha be kosde taati. R2 : Dom bi adama / godfo.

*Fajira, o don waanca bee kosde nay; bee caka naange, o don waanca bee kosde didi; e bee asira, o don waanca bee kosde tati. Dum bii-aadama/godfo.*

Les problèmes qui découlent de ces trois travaux sont de natures diverses. Mais les plus frappantes concernent beaucoup plus les erreurs orthographiques et de phonétique. Toutes ces lacunes liées à l'orthographe montrent des insuffisances dans la connaissance et la pratique de l'écriture en *fulfulde*. On remarque que l'enseignement de l'alphabet peul n'est pas effectif. C'est plutôt l'Alphabet phonétique international (API) qui est enseigné.

Le doublement des voyelles /aa/ dans « taati » et « saarla » (voir élève 1) et des consonnes géminées telles que /dɗ/ dans « kikiɗɗe » et « yiɗɗa » (voir élève 2) relève aussi de la non-assimilation de l'alphabet peul. Pour y remédier, il est souhaitable de renforcer les activités autour de l'appropriation du système orthographique de la langue, trouver et mettre en place des activités avec cet objectif afin de rehausser le niveau d'étude des élèves en ce qui concerne l'apprentissage des langues et cultures nationales.

### **Les exposés et exercices de traduction**

Ils portent sur divers sujets, entre autres, la traduction des mots, des phrases, des textes, les jours de la semaine, les mois, les années. Une fois les thèmes partagés, les élèves, regroupé-e-s en fonction de leur origine ethnique, vont traiter ces exercices à la maison. Mais comment ne pas s'interroger? De quelle documentation disposent ces enfants pour atteindre les objectifs visés à travers ces activités? À cette question, 98,81 % d'apprenant-e-s, toutes classes confondues (6e, 5e et 4e) répondent par la négative comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 4. Possession de manuels de LCN par les élèves

Classes	Avez-vous des livres en langues et cultures nationales?		Total
	Oui	Non	
6e	0	60	60
5e	0	50	50
4e	2	56	58
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>166</b>	<b>168</b>
<b>%</b>	<b>1,19</b>	<b>98,81</b>	<b>100</b>

Les données de ce tableau conduisent, sans surprise aucune, au constat selon que personne parmi les interrogé-e-s de la classe de 6e en classe de 5e n'a le livre en langues maternelles. En réalité, il n'existe pas à l'heure actuelle de manuel officiel. Du côté du personnel enseignant, l'absence de documentation est aussi remarquable.

En classe de 4e, en revanche, la situation semble être différente : sur 58 participant-e-s à cette étude dans cette classe, deux élèves de sexe masculin affirment posséder des livres sur les LCN. Mais de quels livres s'agit-il concrètement? En nous renseignant auprès de ces élèves, nous découvrons qu'ils font allusion à la Bible traduite en *fulfulde* et en *mundang*! Tel est le « document » dont se servent ces élèves pour apprendre les LCN. Certes, elle peut être considérée comme une ressource – encore que l'enseignement et l'apprentissage des LCN n'excluent pas la Parole de Dieu –, mais ce n'est pas un manuel à proprement parler. Le manuel est rédigé dans l'intention d'apprendre et d'enseigner. Dès lors, on peut se demander : comment s'en sortent ces apprenant-e-s? Vers qui se tourner lors des devoirs à faire à la maison?

Tableau 5. Stratégies d'apprentissage des LCN mises sur pied par les apprenants et apprenantes

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Classes	Comment faites-vous lorsque l'enseignant-e vous donne un exercice à faire à la maison et que vous n'avez pas un livre?			Total
	On se fait aider par nos parents	On travaille avec nos camarades	On se débrouille seul	
6e	12	26	22	60
5e	31	17	2	50
4e	19	33	6	58
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>76</b>	<b>30</b>	<b>168</b>
%	<b>36,90</b>	<b>45,24</b>	<b>17,86</b>	<b>100</b>

Comme on le voit, il n'est pas facile de se débrouiller tout seul ou toute seule quand on n'a pas de la documentation nécessaire. Cela explique le fait que 45,24 % d'apprenant-e-s se préfèrent travailler avec leurs camarades; tandis que 36,90 % consultent leurs parent-e-s pour les aider à faire leurs exercices et exposés. Puisque ces élèves n'ont cours qu'une seule fois par semaine<sup>3</sup>, ils et elles ont jusqu'à une semaine, voire plus pour faire ce travail. Puis, le jour de la restitution, chaque groupe présente oralement, et en français, les résultats de son travail devant les camarades. Au cours de cette présentation, il arrive que quelques mots en langues nationales y soient prononcés. Ce qui donne lieu alors à des cas d'alternance codique. Ce qui implique également que la reproduction (traduction fidèle) d'un texte d'une langue (le français) à une autre langue (n'importe quelle langue camerounaise) n'est pas sans embûches. Les mêmes problèmes de compréhension, de prononciation dont nous parlions *supra* reviennent presque régulièrement dans les propos des élèves. Cela ne surprend guère quand on sait que l'enseignement des LCN dans cet établissement remonte à une date très récente, précisément en 2018 selon les responsables de ladite école. Et un nombre important d'élèves (38,09 %) sont encore à leur première année d'apprentissage des LCN.

### Les dialogues

Le but visé à travers cet exercice est de mesurer la compréhension orale des élèves. Pour ce faire, l'enseignant-e invite quelques élèves (deux le plus souvent) à passer devant pour des séances de dialogues appris en

3. En classe de 4e : mardi, 12 h 20-14 h 20; en classe de 6e : jeudi, 7 h 30-9 h 30; et en classe de 5e : vendredi, 7 h 30-9 h 30.

classe. Ces courtes conversations portent sur des sujets simples tirés de la vie quotidienne comme le mariage forcé, la polygamie, etc. Il est à noter que ces exercices oraux sont notés. En dehors des activités organisées dans les salles de classe, nous avons aussi d'autres activités organisées au sein de l'établissement.

## Les jeux, arts et dramatisation

### **Le match des incollables, le sketch et le théâtre**

C'est à l'occasion de la célébration de la journée internationale de la langue maternelle que sont organisées ces activités culturelles et récréatives. Le comité d'organisation est constitué des enseignant-e-s, y compris ceux et celles des LCN. Ces personnes sont soutenues par le personnel administratif du collège qui met à leur disposition des cadeaux tels que les stylos, les cahiers, les livres, etc. Seul le groupe ou l'élève qui a remporté le plus grand score y a droit. Mais il arrive parfois que même quand le groupe ou l'élève n'a pas donné les bonnes réponses – pour ce qui est du match des incollables – reçoive toujours un cadeau. L'objectif étant de motiver non seulement ces participants et participantes, mais aussi d'encourager les autres élèves à y participer massivement.

Toutefois, il convient de noter que ces prestations sont faites tantôt en français tantôt en anglais, les deux langues officielles du pays. Même les questions posées pendant le jeu sont formulées dans ces langues. Pourtant, il s'agit de la journée internationale de la langue maternelle. On aurait pu traduire ne serait-ce que les questions dans les grandes langues identitaires des élèves comme le *fulfulde*, le *guiziga*, le *guidar*, le *tupuri*, le *mundang*, entre autres. Cela aurait permis à ces apprenant-e-s, et même aux enseignant-e-s venu-e-s pour la circonstance, de découvrir non seulement les richesses culturelles d'autres peuples, mais aussi de s'impliquer davantage dans les activités organisées.

### **Les dessins**



## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Ils se font de manière individuelle et chaque apprenant-e, après avoir réalisé son dessin – quelle que soit la nature de l'objet – nomme en sa langue et aussi en français les parties de cet objet dessiné. L'objectif est non seulement d'identifier les talents en dessin, mais aussi de savoir si les apprenant-e-s connaissent les noms de ces objets dans leur langue maternelle.

### **Les chants et danses traditionnels**

Ils se célèbrent le plus souvent pendant les activités post et périscolaires ou pendant la célébration de la journée mondiale de la langue maternelle. Accompagnées des instruments de musique traditionnelle à l'instar des tam-tams, des guitares traditionnelles, des flutes et bien d'autres objets d'art locaux, les chansons jouent un très grand rôle dans la vie courante. Elles constituent à la fois des activités de divertissement et des outils qui informent sur ce qui se passe dans notre milieu immédiat. Avec l'avènement de la crise sanitaire causée par la covid-19, l'on a dû suspendre la célébration de ces événements ludiques.

### **L'art culinaire : le mets traditionnel**

Dans cette activité, il s'agit essentiellement de préparation de mets à base d'aliments issus de la cuisine locale tels que les sauces composées à partir des légumes-feuilles : *tasba* (feuille de *Cassia obtusifolia*), *bokko* (feuille de baobab), *baskooje* (gombo, *Abelmoschus esculentus*), *giliganjaaho* (feuille de *Moringa oleifera*), *gubudô* (*Ceratotheca sesamoides*)<sup>4</sup>. Pour concocter un tel plat traditionnel, les élèves, munis de leurs ingrédients, se répartissent en groupe ethnique (Mafa, Maɗa, Mundang, Guidar, Tupuri, Kapsiki, Zulgo, Peul, etc.). Les moins nombreux pour constituer un groupe autonome rejoignent leurs ami-e-s. Ci-dessous sont présentés les ingrédients utilisés par les élèves pour préparer ces sauces.

Tableau 6. Recettes de sauces à partir des notes prises dans les cahiers des élèves de classe de 4e

4. Tourneux (2005) donne une description détaillée de ces préparations, ainsi qu'un inventaire des plantes et leurs variétés (Tourneux et Daïrou, 2017).

<b>Mets traditionnels</b>	<b>Ingrédients</b>
<i>Tasɓa</i>	eau, patte d'arachide, <i>dalaɗ</i> (cendres salées), sel, feuille de <i>Cassia obtusifolia</i> , haricot blanc et poisson
<i>Bokko</i>	eau, feuilles de baobab séchées et transformées en poudre, <i>dalaɗ</i> , haricot blanc, poisson, sel
<i>Baskooji</i>	eau, haricot, poisson, <i>dalaɗ</i> , gousses de gombo coupées en petits morceaux, sel
<i>Giliganjaaho</i>	eau, <i>Ceratotheca sesamoides</i> , niébé, <i>dalaɗ</i> , sel, haricot
<i>Gubudɔ</i>	eau, <i>Moringa oleifera</i> , haricot blanc, <i>dalaɗ</i> , natron, sel

---

L'objectif d'une telle exposition est non seulement d'identifier les différents ingrédients d'un plat traditionnel de chaque peuple, mais de faire connaître aux autres les richesses culturelles dont dispose un peuple, ses savoirs locaux, etc. En clair, c'est le vivre-ensemble qui est ici prôné.

### **Les tresses**

Les noms des tresses traditionnelles les plus pratiquées sont les « macabo », les « nattes », les « fils », les « deux bananes », le « nid d'oiseau ». Si en théorie, ces éléments sont enseignés, en pratique, ce n'est malheureusement pas le cas. La cause pointée serait l'apparition brutale de la covid-19 dont l'une des conséquences immédiates fut l'interruption brusque de pratiques ludiques au sein de l'établissement.

## Implication et attitudes des apprenant-e-s

Bien que l'enseignement des LCN soit récent au COSAN, cela n'empêche pas les apprenants et apprenantes de s'impliquer dans les activités organisées. D'ailleurs, leur intérêt pour cette discipline est croissant comme le montre le tableau ci-dessous.

Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

Tableau 7. Appréciation des activités par les élèves

Classes	Comment trouvez-vous ces activités?			Total
	Moins intéressantes	Intéressantes	Très intéressantes	
6e	8	20	32	<b>60</b>
5e	2	3	45	<b>50</b>
4e	4	16	38	<b>58</b>
Total	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>115</b>	<b>168</b>
%	<b>8,33</b>	<b>23,22</b>	<b>68,45</b>	<b>100</b>

Les données inscrites sur ce tableau montrent que sur 168 élèves interrogé-e-s, 115 soit 68,45 % trouvent les activités organisées très intéressantes. Que ce soit en 6e, en 5e ou en 4e, le sentiment est le même. Par contre, une proportion non négligeable (8,33 %) les trouve moins intéressantes. La raison en est que ces élèves n'auraient pas encore perçu l'importance de l'utilisation des langues nationales dans le processus de transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Mbala Ze et Wamba, 2010). N'est-ce pas c'est l'une des difficultés liées à l'apprentissage des LCN qui est ainsi évoquée?

## Des obstacles à surmonter dans l'enseignement des LCN

Les difficultés à surmonter dans l'enseignement et à l'apprentissage des LCN sont nombreuses. Nous avons recensé les principales en nous fondant sur les pratiques de classe au COSAN.

Tableau 8. Les difficultés à surmonter dans l'enseignement et à l'apprentissage des LCN

Difficultés	Classes			Total	%
	6e	5e	4e		
Manque de livres	20	25	27	72	<b>42,85</b>
Faible volume horaire	13	8	0	21	<b>12,5</b>
Manque du personnel enseignant	4	6	3	13	<b>7,74</b>
Faible coefficient dans la notation	1	3	5	9	<b>5,36</b>
Mauvaise prononciation des mots	5	2	4	11	<b>6,55</b>
Connaissance insuffisante des LCN	10	3	3	16	<b>9,52</b>
Difficultés à comprendre les mots en LCN	7	3	16	26	<b>15,48</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

## Le manque des documents

Lorsque nous parcourons les résultats figurant sur ce tableau, nous remarquons que le manque de documents est le premier obstacle auquel font face les élèves. En additionnant tous les résultats des trois classes enquêtées (6e, 5e et 4e), nous obtenons un score de 72, soit 42,85 %. Ce problème, malheureusement, s'étend jusqu'aux enseignant-e-s qui ne disposent d'aucun manuel didactique. Mais comment prépare-t-on des leçons sans la documentation nécessaire? La réponse d'une enseignante est frappante : « Et bien, je jongle ». Il faut entendre par là qu'elle s'accommode de cette situation à travers des stratégies personnelles : recherches sur internet, exploitation d'anciens cahiers d'élèves, inventions personnelles de corpus, etc. Oui, se démener, créer ses données personnelles, ce sont là les maîtres-mots qui font des enseignant-e-s des pédagogues, des créateurs et des créatrices. Mais ne nous trompons pas! Il faut reconnaître que dans les systèmes éducatifs contemporains, les outils et les dispositifs didactiques sont préparés à l'avance de sorte que les enseignant-e-s puissent les utiliser en les adaptant aux conditions de leur classe. C'est un gain de temps et d'énergie non négligeable. Mais au-delà de ce côté pratique, le rôle des manuels et de la documentation en général est crucial pour offrir un cadre de références à la fois sur les savoirs à enseigner et les méthodes

## Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

d'enseignement-apprentissage. Il y a une double urgence : la confection des manuels scolaires de LCN adaptés pour les différentes classes et la mise à la disposition des enseignant-e-s et des élèves d'une documentation appropriée, notamment à travers les bibliothèques scolaires.

### L'incompréhension des mots en LCN

Le deuxième problème qu'évoquent les apprenant-e-s concerne l'incompréhension des mots dans ces langues. À ceci s'ajoutent d'autres problèmes comme la mauvaise prononciation des mots (5,36 %), une connaissance insuffisante des LCN (6,55 %). La classe qui est la plus touchée par ces problèmes est la 6e, suivie par la 4e. Pour y faire face, il serait mieux de délimiter les langues que l'on doit enseigner dans ces classes. N'est-ce pas c'est ce qui se fait ailleurs?

### L'enveloppe horaire insuffisante

Un autre problème dont se plaignent sans cesse les apprenant-e-s, à 12,5 %, est l'enveloppe horaire. En effet, beaucoup d'élèves souhaitent apprendre leurs langues, approfondir leurs connaissances dans ce domaine, mais le temps alloué à ces matières est très limité : une seule fois par semaine avec un nombre d'heures hebdomadaires de deux heures pour deux matières (Langues nationales et Cultures nationales), soit une heure par matière. Plus grave encore, ces cours sont parfois programmés en fin de journée dans certaines classes, notamment en classe de 4e. Ce qui ne facilite guère la tâche aux apprenant-e-s. Ainsi, beaucoup préfèrent rentrer à ces heures-là.

## Le personnel enseignant insuffisant

À côté du manque de temps, il y a aussi un autre problème : celui du manque d'enseignant-e-s formé-e-s. À la rentrée scolaire 2019-2020 par exemple, il n'y avait pas, nous a-t-on fait comprendre, d'enseignant-e-s en langues nationales au COSAN. Il a fallu attendre un mois pour qu'une personne soit recrutée par l'établissement. Mais compte tenu du manque de manuel didactique auquel faisait face l'enseignant ou l'enseignante, celui-ci ou celle-ci a dû arrêter, abandonner l'enseignement des LCN en plein milieu d'année scolaire. L'année dernière, l'enseignement des LCN était assuré par un bibliothécaire. On comprend dès lors que le problème du personnel enseignant est réel et qu'il faut y remédier à tout prix.

## Les coefficients insignifiants ou insuffisants

À la question de savoir pourquoi certains élèves ne participent pas au cours, ou pourquoi leur motivation est si dérisoire, 5,36 % d'élèves pointent du doigt le faible coefficient affecté à la discipline pour le calcul des notes de classe. Cette valeur chiffrée est donc un facteur non négligeable de la motivation des élèves, car plus le coefficient est grand, plus la matière est jugée sérieuse. En tout état de cause, il est indispensable que les élèves possèdent des connaissances sur les cultures camerounaises, les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquée à ces langues, une appropriation des éléments issus des différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques; et enfin, une connaissance solide d'une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production de textes écrits et oraux simples tels que formulés dans le programme d'étude (MINESEC, 2014).

## Conclusion

Cette étude visait à donner un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage des LCN au sein du Collège Saint-André à partir des techniques de l'observation participante, ainsi que la conduite des entretiens avec les enseignant-e-s et l'administration de questionnaires aux élèves, afin de recueillir leur avis sur les pratiques de classe. Il ressort de notre enquête que l'enseignement des LCN au COSAN se déroule dans une situation qui ne permet pas à ces langues et à ces cultures de se déployer comme il convient. Les explications se trouvent en même temps au niveau du contexte d'enseignement-apprentissage mis en place dans cet établissement et au niveau des choix pédagogiques effectués par les enseignant-e-s. Des choix qui s'expliquent aussi par l'absence d'une formation adéquate chez les enseignant-e-s de cette discipline. À cette question de la formation du personnel s'ajoute celle du matériel didactique.

Les activités pratiquées sont assez diversifiées : les devinettes, les exposés et exercices, les dialogues, les chants et danses traditionnels, l'art culinaire, les tresses, le match des incollables, le sketch, le théâtre. Lorsque l'enseignant-e donne un travail à faire à la maison, la majorité des élèves (45,24 %) recourent à leurs camarades pour le faire; tandis que 36,90 % consultent leurs parents. Les autres qui s'efforcent à travailler individuellement représentent 17,86 % de l'échantillon total. Au regard de toutes ces difficultés, il est important de souligner la nécessité d'une intervention à deux niveaux. D'abord, au niveau des responsables de l'établissement qui pourront améliorer les performances dans cette discipline en dotant la bibliothèque scolaire de la documentation sur les langues et cultures camerounaises, puis en participant à la formation de ses enseignant-e-s. Au niveau des responsables du ministère en charge de l'éducation, l'une des actions cruciales à mener, c'est la formation et recyclage du personnel enseignant à travers les séminaires notamment. Les deux solutions sont faisables et réalistes. D'une part, de nombreuses langues camerounaises ont fait l'objet de descriptions. Il existe donc des

grammaires, des dictionnaires, de thèses, des monographies et des textes de fiction qu'il faut répertorier et rendre accessibles. D'autre part, des formations en langues et cultures camerounaises sont fonctionnelles dans les écoles normales supérieures; et les inspections pédagogiques régionales dans cette spécialité sont chargées entre autres d'organiser des séminaires de formation. Il revient donc à chacun et à chacune d'apporter sa pierre pour la construction de cet édifice.

## Références

- Calame-Griaule, Geneviève. 1970. Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines. *Langages*, 18, 22-47. <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2026>
- Lebeuf, Jean-Paul et Lacroix, Pierre-Francis. 1972. *Devinettes peules, suivies de quelques proverbes et exemples d'argots (Nord-Cameroun)*. La Haye : Mouton & Co.
- Maurer, Bruno. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone, enjeux et repères pour l'action des archives contemporaines*, Rapport général du projet LASCOLAF. Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines.
- Mbala Ze, Barnabé et Wamba, Rodolphine Sylvie. 2010. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone. Rapport de l'équipe-Cameroun du projet LASCOLAF*. <https://fr.calameo.com/read/00006161675a4865d5606>
- Métangmo-Tatou, Léonie. 2001a. 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans Essono, Jean-Marie (éd.), *Cameroun 2001 : Politique, langues, économie et santé* (33-60). Paris : L'Harmattan.
- Ministère des enseignements secondaires – MINESEC. 2014. *Programme d'études de 4e et 3e : langues nationales*. Yaoundé : MINESEC.



Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège

- Ouane, Adama et Glanz, Christine. 2010. *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Tourneux, Henry et Yaya, Daïrou (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye). 2017. *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée (Diamaré, Cameroun), suivi d'un index médicinal et d'un index français-fulfulde*. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Tourneux, Henry. 2005. Les préparations culinaires chez les Peuls du Diamaré (Cameroun). Dans Raimoud, Christine, Garime, Éric et Longlois, Olivier (éd.), *Ressources vivrières et choix alimentaires dans le bassin du lac Tchad* (289-318). Paris : IRD Éditions.
- Zang Zang, Paul et Bissaya Bessaya, Euloge Thierry. 2017. Dynamique des langues au Cameroun : entre glottophagie et émergence. *Langues et usages*, 1, 33-45.

---

**Bakari GATOUDJE**

L'auteur est doctorant en Sciences du langage à l'Université de Ngaoundéré. Sa thèse, cofinancée par deux organismes internationaux : le réseau Lexicologie, Terminologie et Traduction (LTT) et le projet German Research Foundation (GRF) porte sur l'étude des dispositifs de médiation linguistique et culturelle en pratique dans les formations hospitalières du Nord-Cameroun (Adamaoua, Nord et Extrême-Nord). Il est actuellement enseignant de français au Collège Saint-André de Ngong dans la région du Nord-Cameroun.

Courriel : gatoudjeb@gmail.com

**ISSN : Version imprimée**

2756-7222

**ISSN : Version en ligne**

2756-7222

**En ligne à :**

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/gatoudje2023/>

**Pour citer cet article :** Gatoudje, Bakari. 2023. Étude des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures nationales mises en place au Collège Saint-André de Ngong. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/jeynitaare.2023.2.1.3