

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 14 (2015), pp. 32-42

L'enseignement de la culture nationale à l'école primaire au Cameroun

Hotou Gréberg

Université de Yaoundé 1
cleberhotou@yahoo.fr

Fozing Innocent

Université de Yaoundé 1
innofozing@yahoo.fr

Résumé

Cet article se propose d'appréhender par une approche analytique l'influence des facteurs tels que la maîtrise de la méthodologie et les modalités d'évaluation sur l'enseignement de la culture nationale à l'École primaire au Cameroun. Il part de l'hypothèse générale que le peu d'engouement observé chez les enseignants du primaire vis-à-vis de l'enseignement de la culture nationale est attribuable à ces facteurs. L'analyse s'est basée sur des données collectées par questionnaire auprès d'un échantillon de cinq cent onze (511) enseignants du primaire issus des écoles des régions de l'Ouest, du Sud-ouest, du Sud et du Nord Cameroun, puis des entretiens avec quinze (15) personnes ressources. L'étude fait ressortir, à l'issue du test du khi-deux et de la régression logistique au seuil de 0,05, que les enseignants du primaire au Cameroun manifestent peu d'engouement à enseigner la Culture nationale à cause de la non-maîtrise des méthodologies d'enseignement et des modalités d'évaluation de cette discipline, avec un modèle prédictif de l'enseignement de la Culture nationale qui indique que la deuxième variable (maîtrise des modalités de l'évaluation) est un déterminant significatif. Fort des résultats obtenus, des suggestions ont été faites pour l'élaboration d'un curriculum en Culture nationale à l'école primaire au Cameroun.

Mots-clés : Culture nationale – Identité culturelle – Enracinement culturel – Enseignement – Curriculum

Introduction

Au moment où la communauté internationale essaye de promouvoir l'éducation de qualité pour tous par l'endogénéisation des pratiques éducatives, le Cameroun, malgré les bonnes intentions maintes fois exprimées par les pouvoirs publics, connaît un retard dans l'enracinement culturel de son système éducatif, plus précisément à l'éducation de base (Binyegui, 2004 ; Mba 2012; Belibi Belibi *et al.*, 2012). En principe, la finalité de l'éducation au Cameroun, telle que décidée lors des États Généraux de l'Éducation tenus à Yaoundé en 1995, est la formation des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde. Cette déclaration de principes qui a connu, certes, un début d'application par l'introduction de la discipline intitulée "Culture nationale" dans les programmes des écoles primaires, reste en deçà des attentes.

En effet, cette discipline sensée promouvoir l'enracinement culturel des apprenants, n'est pas prise en considération comme les autres disciplines du programme par les enseignants. Ce qui suscite plusieurs questions entre autres : pourquoi les enseignants du primaire accordent-ils peu d'importance à l'enseignement de la "culture nationale"? Autrement dit, quelles sont les variables sur lesquelles on peut s'appuyer pour enclencher, encadrer et soutenir l'enseignement des cultures camerounaises à l'École primaire au Cameroun?

1. Contexte

A l'heure où la mondialisation gagne du terrain, avec en arrière plan la tendance à l'uniformisation des modes de vie des peuples, l'enracinement culturel des systèmes éducatifs est devenu une préoccupation mondiale. En Afrique, cette thématique prend un relief particulier avec l'intrusion coloniale dont elle a été le théâtre. Produits de la colonisation occidentale, la plupart des systèmes éducatifs des pays de l'Afrique subsaharienne souffrent du déracinement et génèrent, conséquemment, de faibles rendements internes et externes (UNESCO, 1974 ; Mvesso, 1998). Ce que d'aucuns ont tôt fait de qualifier de « *crise des systèmes éducatifs africains* » s'est transformée, au fil des ans, en un drame quasi continental qui a pour conséquence la perte de l'identité culturelle chez les jeunes africains.

L'école, cadre formel d'éducation, est de plus en plus sollicitée pour préserver les identités culturelles des peuples. Le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar au Sénégal du 26 au 28 avril 2000, sous la houlette de l'UNESCO, a fait de l'enracinement culturel des systèmes éducatifs l'un des axes majeurs de l'Education Pour Tous (EPT) et la qualité de l'éducation.

Le Cameroun fait partie de la catégorie des pays où l'enracinement culturel du système éducatif tarde à prendre corps, notamment l'enseignement primaire, malgré l'organisation de plusieurs forums nationaux à ce sujet. Les États Généraux de la Culture et ceux de l'Éducation tenus à Yaoundé respectivement en août 1991 et en mai 1995 ont jeté les bases de l'enracinement culturel du système éducatif camerounais. Ces deux assises qui ont traduit ostensiblement la volonté des pouvoirs publics de faire du système éducatif le creuset de l'identité culturelle nationale ont été matérialisées par la promulgation de la Loi d'Orientation de l'Éducation au Cameroun (1998), notamment par la proclamation de la finalité de l'éducation en termes d'enracinement culturel. Cette position, révolutionnaire à plus d'un titre, rejoint celle des auteurs et pédagogues africains pour qui le moment est venu, pour le peuple africain d'assumer, à travers l'école, son histoire, et partant, son destin (Diop, 1979 ; Mungala, 1985; Mvesso, 1998; Mvesso, 2005).

C'est fort de ces considérations, sans doute, qu'un nouveau Programme de l'Enseignement Primaire contenant la discipline intitulée Culture nationale (pour le sous-système francophone) et National Culture (pour le sous-système anglophone) a vu le jour en 1999. Paradoxalement, l'introduction de cette discipline censée promouvoir l'enracinement culturel du système éducatif camerounais en commençant par l'éducation de base n'a produit aucun effet significatif (Binyegui, 2004 ; Mba, 2012 ; Hotou, 2011). Autrement dit, les enseignements des cultures camerounaises ne sont pas effectifs dans les Écoles primaires. Pour nous en rendre compte, une pré-enquête épistémologique a été menée dans quelques écoles primaires et nous avons pu constater qu'à l'heure où cette discipline devrait être enseignée, les maîtres préféreraient dispenser d'autres leçons (mathématiques, français par exemple) supposées plus importantes que celle-là. De même, nous avons relevé que dans les carnets de correspondance (carnets de relevé des notes remis aux élèves à la fin de chaque séquence), l'emplacement réservé à la note de la culture nationale, à quelques exceptions près, reste vide.

L'enseignement des cultures camerounaises est déficient à l'école primaire. Cette déficience, source d'un dysfonctionnement évident du système éducatif, pourrait avoir des conséquences négatives sur la formation de la personnalité des élèves camerounais, sur la consistance et le rendement du système éducatif, et partant, sur l'un des objectifs assignés à l'éducation : l'accompagnement du développement endogène et durable (Erny, 1989 ; Fonkoua et Toukam, 2007).

Logiquement, après avoir fait ces constats, la question de savoir pourquoi cette discipline qui figure pourtant dans les Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire n'est pas enseignée est posée. En d'autres termes, qu'est-ce qui explique le décalage observé entre le discours officiel et la pratique de l'enseignement de la culture nationale à l'enseignement primaire au Cameroun ? Face à cette interrogation, les facteurs comme la méthodologie d'enseignement et les modalités d'évaluation des apprentissages, ont été soupçonnés comme cause du phénomène observé, compte tenu de leur importance dans le processus enseignement/apprentissage. On pourrait ainsi se demander si ces facteurs influencent l'enseignement de la culture nationale à l'école primaire. Plus spécifiquement, la maîtrise de la méthodologie d'enseignement de la culture nationale d'une part et la maîtrise des modalités d'évaluation des apprentissages en culture nationale d'autre part, déterminent-elles l'enseignement de cette discipline à l'école primaire ?

2. Revue de la littérature

Les études traitant directement des facteurs influençant l'enseignement de la culture nationale sont assez rares. Terme polysémique, le concept "culture" s'utilise dans plusieurs domaines (philosophique, sociologique, anthropologique,...). La Déclaration de Mexico (UNESCO, 1982) donne une définition qui prend en compte les aspects les plus importants de la culture. La culture est ici définie comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, d'un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. Nous reprenons également cette définition de l'UNESCO tout en précisant que les éléments culturels qui sont encore pratiqués ou ceux qui, même ayant disparu ou en voie de disparition, influencent les comportements sont prises en compte. Par ailleurs, la langue et la culture étant intrinsèquement liées, nous les utilisons, de temps en temps, sans toutefois les confondre ni les séparer fondamentalement.

Bien que le lien fonctionnel existant entre l'acte d'enseigner et l'élaboration d'un curriculum d'une part, et la transmission formelle de la culture d'autre part, soit parfois difficile à déceler, il peut néanmoins reposer sur le postulat selon lequel l'éducation est avant tout une transmission culturelle. Ce postulat est porté par les théories culturalistes ou sociologiques de l'éducation et les théories de la transmission culturelle (il convient de relever que le champ conceptuel de l'éducation a connu, entre autres, deux orientations majeures : une orientation sociologique et une orientation individualiste).

L'orientation individualiste postule que l'éducation vise avant tout l'accomplissement de soi. Selon les chantres de cette thèse, l'éducation permet à l'individu de poursuivre ses propres fins (Neill, 1982; Kant, 1993). Neill est allé plus loin en fondant une école dont l'objectif unique est la satisfaction des besoins de l'enfant. A travers ce développement, on comprend aisément que la thèse individualiste de l'éducation peut s'opposer à la thèse culturaliste.

La théorie culturaliste ou sociologique de l'éducation postule que l'action d'éduquer, contrairement à la thèse individualiste, est destinée avant tout à l'intégration sociale du sujet

auquel elle est destinée et qu'on ne peut envisager l'éducation sans tenir compte du contexte social dans lequel elle est mise en œuvre (Durkheim, 1995 ; Moumouni, 1998) ; Considéré comme l'un des précurseurs de la théorie culturaliste de l'éducation, Durkheim (1995, p. 51) propose une définition sociologique qui insiste sur la fonction intégratrice de l'éducation. Selon lui, l'éducation *«est l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur une génération jeune en vue de son développement physique, intellectuel et moral et de son intégration dans la société. »*

La pensée de Durkheim (1995) met ainsi en avant le fait que l'action d'éduquer est un processus d'intégration sociale. Il explique que les jeunes ou les êtres " biologiquement asociaux " sont façonnés par la société à travers les générations adultes qui leur transmettent les savoirs et les pratiques nécessaires pour leur intégration dans la société. Pour lui, l'éducation a pour seule vocation l'intégration sociale de l'individu et rien d'autre.

Dans le même ordre d'idées, Moumouni (1998, p. 213), tout en se fondant sur l'éducation traditionnelle africaine, indique que l'éducation a pour objectif principal l'intégration sociale de l'individu. Selon lui, l'éducation vise à former ceux à qui elle s'adresse *« de façon à les préparer à s'adapter à la vie sociale, à y jouer le mieux possible le rôle qui leur est ou sera dévolu »*

Bien qu'elle ait été attaquée par les tenants de la thèse individualiste et bien qu'elle renferme le risque de musellement des talents individuels (Mvogo, 2002), la thèse culturaliste semble fondée du point de vue pratique dans la mesure où l'éducation fonctionne à partir d'un contenu tiré du passé, du présent pour mieux envisager le futur. Or, tous ces éléments ne peuvent que provenir de la société donc de la culture.

A l'issue de la colonisation, les pays africains ont hérité du système éducatif colonial organisé autour d'un cadre formel d'apprentissage (les bâtiments scolaires), d'un programme rigoureusement établi, des enseignants de métier, le tout encadré par une philosophie de l'éducation dictée par la puissance colonisatrice. Les systèmes éducatifs africains postcoloniaux ont fait l'objet d'analyses diverses, dans le but d'examiner les causes de leurs faibles rendements avérés. Toutes ces analyses convergent vers un seul constat : lesdits systèmes sont défaillants. Les auteurs consultés pointent un doigt accusateur sur le caractère extraverti des systèmes scolaires post coloniaux en Afrique (Erny, 1989 ; Mvesso, 1998 ; Baba- Moussa *et al.*, 2014). D'après ces auteurs, l'absence d'imagination des décideurs qui n'ont pas organisé une réflexion profonde pour transformer, adapter, voire changer les systèmes éducatifs que les colonisateurs ont laissés, explique l'extraversion des systèmes éducatifs africains. Bref, ils sont presque tous d'avis que l'école africaine aujourd'hui n'est pas un lieu de transmission des cultures africaines et par conséquent n'assurent pas l'intégration culturelle des jeunes.

La transmission culturelle que Dasen (2000) assimile à l'éducation, est le moyen par lequel chaque peuple fait vivre sa culture à travers les générations. Elle prend en compte les représentations, les savoirs ainsi que les pratiques. Selon Dasen (2000), la transmission culturelle se fait sous deux aspects : l'acculturation par laquelle les membres d'un groupe subissent les effets de la culture venue d'ailleurs, et l'enculturation qui est le processus par lequel un groupe transmet, par l'enseignement et l'apprentissage, sa culture à la jeune génération.

Citant Gagné (1976), Tsafak (2001, p. 27) définit l'enseignement comme étant *« l'ensemble des influences ou des évènements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'élève. »* Cette définition qui indique le mode opératoire de l'acte d'enseigner et en même temps son but, fait ressortir l'autre face de cet acte : l'apprentissage.

En fait, l'enseignement va toujours de pair avec l'apprentissage, si bien qu'on peut dire qu'il est presque impossible d'envisager l'acte d'enseigner sans celui d'apprendre. C'est dans ce sens qu'on parle de processus enseignement/apprentissage.

Il s'agit de l'organisation et la planification d'un ensemble de contenus (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans un domaine précis, par un enseignant, dans le but de les faire acquérir par les apprenants. Dans ce sens, enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances ou l'emmener à les acquérir. Il se fait de manière organisée à travers un curriculum.

Le curriculum, d'après De Landsheere (1986), a été introduit en pédagogie par les pédagogues. Le terme curriculum prend plusieurs sens selon qu'on s'adresse aux contenus tout court ou aux différentes étapes d'élaboration d'un programme. Pris dans le premier sens, curriculum sera synonyme du programme d'étude ; pris dans le second, il sera compris comme politique d'élaboration du curriculum. Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves (Miled, 2005).

Pour enseigner, il faut nécessairement s'appuyer sur un curriculum élaboré qui définit pour l'essentiel les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation des apprentissages : d'où la nécessité de la maîtrise, par les enseignants, des méthodologies d'enseignement et des modalités d'évaluation des apprentissages.

3. Méthodes et outils

Il s'agit d'une recherche exploratoire qui a combiné l'approche quantitative à travers les questionnaires et l'approche qualitative à travers les entretiens. La population de l'étude est constituée des enseignants de l'école primaire, issus des quatre aires culturelles du Cameroun, ayant reçu une formation dans une École normale d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG), en activité dans les écoles primaires publiques au Cameroun et pris en charge par l'État ; des parents d'élèves et des personnes ressources (les chefs traditionnels et les spécialistes en sciences d'éducation qui s'intéressent à l'enseignement de la culture nationale).

Ainsi, un échantillon de cinq cent onze (511) enseignants du primaire issus des écoles des régions de l'Ouest, du Sud-ouest, du Sud et du Nord, obtenus par choix raisonné, a été soumis à un questionnaire conçu pour recueillir leurs opinions sur la maîtrise ou le degré d'appropriation des éléments du curriculum ciblés. Puis, quinze (15) personnes ressources, identifiées sur la base de leur intérêt et de leur connaissance de la question traitée ont fait parti de l'échantillon. Ces personnes ressources sont essentiellement les chefs traditionnels et les spécialistes en sciences de l'éducation ont été interviewées. Sur les 511 questionnaires émis, 450 ont été récupérés. La conduite des entretiens a fait usage de la technique de l'interview dirigée. Les données collectées ont été systématiquement transcrites aux fins de l'analyse du contenu. Les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse statistique notamment le test du Khi-deux et la régression logistique au seuil de 5%.

4- Résultats et discussions

Les données chiffrées ayant rendu possibles les analyses sont contenues dans le tableau ci-dessous. La dernière ligne du tableau qui présente les résultats de la variable dépendante

indique que les enseignants disent majoritairement (56,67%) qu'ils n'enseignent pas la Culture nationale, tandis que 43,33% enseignent cette discipline. Ce résultat ne nous surprend pas dans la mesure où il corrobore d'une part, les observations empiriques qui ont été exposées à l'introduction de ce travail et d'autre part, les conclusions de Beyigui (2004), Mba (2012) et Hotou (2012) selon lesquelles les enseignements de la culture nationale ne sont pas convenablement dispensés dans les classes.

Tableau 1. Synthèse des résultats descriptifs

Variables	Modalités	Maîtrisent		Ne maîtrisent pas	
		Effectifs	%	Effectifs	%
Méthodologies de l'enseignement de la Culture nationale.		205	45,55	245	54,45
Modalités d'évaluation des apprentissages en Culture nationale.		207	46,00	243	54,00
		Oui		Non	
		Enseignent		N'enseignent pas	
Enseignement de la Culture nationale		195	43,33	255	56,67

$$\chi^2 = 4,5 \text{ et } \chi^2 = 5,48. \alpha = 5\%$$

4.1. Maîtrise des méthodologies de l'enseignement de la Culture nationale

Le tableau de synthèse ci-dessus indique clairement que majoritairement, les enquêtés ne maîtrisent pas les méthodologies de l'enseignement de la Culture nationale. Ils sont 45,55% qui les maîtrisent contre 54,45% qui ne les maîtrisent pas. Le test de khi-deux au seuil de 0,05 a fait ressortir que la variable "maîtrise des méthodologies" a un impact sur l'enseignement de la Culture nationale. La régression logistique fait ressortir que cet impact n'est pas significatif (le seuil de significativité est égale à 0,54). Ce résultat est tout à fait logique dans la mesure où la maîtrise de la méthodologie d'enseignement d'une discipline est la condition sine qua non de son enseignement efficace (Berbaum, 1971 ; Hotou, 2012b). Belinga Bessala (2005) relève fort opportunément que pour enseigner, il ne suffit pas seulement d'être nanti de diplômes donc de connaissances, mais surtout de maîtriser la méthodologie (savoir-faire) par le truchement de la didactique.

Les résultats descriptifs relèvent également que les facteurs sur lesquels les enseignants achoppent sont l'usage des méthodes actives pour l'enseignement de la culture nationale et les modalités d'évaluation de cette discipline. Parmi les 245 enseignants qui disent ne pas maîtriser la méthodologie de l'enseignement de la culture nationale, 160 soit 65,30% de ceux-ci disent éprouver des difficultés quant à l'application desdites méthodes à l'enseignement de la culture nationale.

Ce résultat indique à quel point la non-maîtrise de la méthodologie notamment les méthodes actives, même si son poids n'est pas significatif, influence l'enseignement de la culture nationale.

Les méthodes actives tirent leurs fondements des études psychologiques, notamment le constructivisme qui a mis à découvert le rôle de l'activité du sujet sur le processus d'acquisition des connaissances. Considéré comme le précurseur de la théorie constructiviste de l'apprentissage, Piaget (1967) a révélé que l'acquisition des connaissances n'est pas une donnée passive mais le résultat de l'activité du sujet. Selon lui, « tout rapport entre un être vivant et son milieu présente cette caractéristique spécifique que le premier, au lieu d'être

soumis passivement au second, le modifie en lui imposant une certaine structure propre. »(p. 14). Par cette assertion, Piaget met en exergue les efforts de structuration, d'appropriation que fait l'individu en situation d'apprentissage.

La théorie constructiviste qui fonde les méthodes actives postule que l'apprentissage est le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement et que, dans un environnement donné, l'individu apprend en réfléchissant sur ses expériences, en construisant sa propre vision du monde (Schneider, 2008). La théorie constructiviste constitue une avancée significative dans l'exploration des déterminants du processus enseignement/apprentissage dans la mesure où, il est désormais établi que l'activité du sujet est le déterminant majeur dudit processus. C'est pour cette raison qu'Astolfi (1992) n'envisage l'apprentissage que sous l'angle constructiviste. Il met un accent particulier sur le constructivisme en précisant que les enseignants seront formés comme des experts en processus d'apprentissage lorsque le constructivisme fera partie de leur culture de base.

L'enseignement de la Culture nationale à l'École primaire devra tirer avantage des résultats des théories constructivistes si les enseignants se les approprient et en font un bon usage dans leurs enseignements de cette discipline.

4.2. Modalités d'évaluation des apprentissages en Culture nationale

Il ressort du tableau de synthèse que 46% d'enquêtés déclarent qu'ils maîtrisent les modalités d'évaluation des apprentissages de la Culture nationale tandis que 54% déclarent ne pas les maîtriser. Le test de khi-deux au seuil de 0,05 a fait ressortir que la variable "maîtrise des modalités d'évaluation des apprentissages" influence l'enseignement de la Culture nationale. La régression logistique fait ressortir que cette influence est significative, avec un seuil de significativité égale à $1,07.10^{-7}$. Il convient de signaler que la modalité d'évaluation des apprentissages à laquelle nous avons enregistré un très mauvais score est celle relative à l'usage des questions à choix multiples (QCM) où les enseignants disent majoritairement (58,22 %) ne pas maîtriser cette technique pour l'enseignement de la culture nationale.

Tout comme le résultat précédant, celui-ci est logique. En effet, il serait plutôt surprenant que les enseignants disent qu'ils ne maîtrisent pas les modalités d'évaluation de la Culture nationale et qu'ils enseignent cette discipline. Ce résultat indique que la non-maîtrise des modalités d'évaluation de la Culture nationale constitue un handicap pour leurs enseignements. De ce point de vue, plusieurs auteurs ont indiqué l'importance de la maîtrise de l'évaluation dans la profession enseignante et dans le processus enseignement/apprentissage.

Morissette (1984), place l'évaluation au cœur de la profession enseignante et en fait un indicateur de la compétence d'un enseignant. Selon elle, la formation des enseignants ne doit pas négliger l'évaluation des apprentissages car,

« la capacité de comprendre et d'utiliser les instruments de mesure et interpréter les résultats fait partie des responsabilités professionnelles de l'enseignant (...) Aucun professionnel de l'éducation ne devrait être considéré comme un professionnel compétent sans avoir au moins une connaissance rudimentaire de la pratique de la mesure en éducation. » (p. 10)

Dans le même ordre d'idées, Evola (2008), relève que la maîtrise des techniques d'évaluation des apprentissages constitue un facteur important dans la mise en œuvre de toute stratégie d'enseignement. Elle permet non seulement de vérifier l'atteinte des objectifs mais aussi de moduler et de réguler le processus enseignement/apprentissage (Goupil et Lusignan, 1993).

Au regard de ce qui précède, on peut dire que les deux variables, bien que n'ayant pas le même poids sur l'enseignement de la Culture nationale, déterminent le comportement des enseignants camerounais vis-à-vis de cette discipline.

Conclusion

La culture est au cœur de l'autodétermination de chaque peuple. Son inculcation formelle aux enfants dès leurs premiers âges de la vie passe par l'enseignement systématisé de cette discipline dès le niveau primaire. Il s'avère pour le cas du Cameroun que cette systématisation de l'enseignement de la culture nationale à l'école, notamment à l'école primaire connaît quelques réticences de la part des acteurs principaux de la transmission de ces précieux et particuliers savoirs et savoir-faire aux jeunes. Deux facteurs notamment les méthodologies d'enseignement et les modalités d'évaluation des apprentissages par les enseignants devant assurer cette transmission des savoirs ont été indexés.

L'analyse dans cette articulation a eu pour objectif d'examiner quelle pouvait être l'influence de des facteurs telles méthodes d'enseignement et modalités d'apprentissage sur l'enseignement de la Culture nationale à l'école primaire au Cameroun. Dans cette perspective des données ont été collectées auprès de cinq cent onze (511) enseignants du primaire dans les régions de l'ouest, du sud ouest, du sud et du nord qui regroupent les grandes zones culturelles du pays, et de quinze (15) personnes ressources en raison de leur intérêt et connaissance de la question traitée. Les données ainsi collectées ont été traitées à la statistique inférentielle et à l'analyse du contenu. A l'issue des analyses des données collectées, il est ressorti que les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la culture nationale à l'école primaire au Cameroun sont davantage attribuables à la non- maîtrise des modalités d'évaluation par les enseignants. Mais l'influence de la maîtrise des méthodes d'enseignement n'y est pas pour autant négligeable.

Ces résultats rejoignent l'une des préoccupations majeures de Tsafak (1998) qui pense que pour bien enseigner, il faut connaître plus que ce que l'on enseigne. L'enseignant doit avoir une connaissance assurée, articulée avec les autres connaissances et constamment entretenue. Mais, il doit surtout maîtriser la matière enseignée avec ses méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ici, la connaissance même de la culture nationale par les enseignants semble approximative. Il en découle que les méthodes de leurs enseignements et évaluations vont en pâtir.

Fort de ces résultats, on peut utilement penser que la réussite de l'enseignement de la culture nationale dans les écoles primaires au Cameroun devrait intégrer dans l'élaboration de son curriculum, la prise en compte forte de la formation des enseignants. Cette formation des enseignants devra davantage intégrer les éléments devant assurer la maîtrise de la discipline enseignée, mais surtout ses contours que sont la maîtrise de sa méthodologie d'enseignement et la maîtrise de ses modalités d'évaluation des apprentissages. Cette maîtrise de la méthodologie et de l'évaluation de l'enseignement de culture nationale semble les seuls gages d'un ancrage de cette discipline dans identité culturelle des apprenants dès leur tendre jeunesse, et gages de son assimilation pour la transmission dynamique de l'identité culturelle qu'elle véhicule aux générations futures pour sa pérennisation.

Des actions dans le sens de cette perspective de formation des enseignants du primaire en méthodologie d'enseignement et d'évaluation de la culture nationale pourraient également utilement intégrer l'examen de certaines autres variables, dont notamment la disponibilité du matériel didactique ou des variables qui prennent en compte la perception qu'ont les enseignants de l'enseignement de la culture nationale.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J-P. *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.
- BABA-MOUSSA, A. R.; MOUSSA, L. M. et RAKOTOZAFY, J. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*, Yaoundé, PUA, 2014.
- BELIBIBELIBI, P.; KAMAHA, Y-A et DZOUNESSE TAYIM, B. « L'enseignement de la culture nationale dans les ENIEG au Cameroun : état des lieux et perspectives ». Dans P. Fonkoua (sous la direction), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*. Cahiers africains de recherche en éducation n° 8, pp. 113-128, Paris, l'Harmattan, 2012.
- BELINGA Bessala, S. *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Éditions CLE, 2005.
- BERBAUM, J. *L'action pédagogique dans l'Enseignement Secondaire*. Paris, Fernand Nathan, 1971.
- BINYEGUI, F. E. *Problématique de la valorisation d'une culture nationale dans les programmes scolaires officiels au Cameroun*. Université de Yaoundé I, mémoire de D.E.A., 2004 (Inédit).
- DASEN, P. R. « Développement humain et éducation informelle ». Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 107-123.
- DE LANDSHEERE, G. *Recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF, 1986.
- DIOP, C. A. *Nation nègre et cultures*. Tome I, Paris, Présence Africaine, 1979.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 1995.
- ERNY, P. *L'Enseignement dans les pays pauvres : Modèles et Propositions*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- EVOLA, R. « Quelques réflexions critiques sur la pédagogie et les évaluations académiques ». Dans *L'Afrique subsaharienne à l'épreuve des mutations. Revue Internationales des sciences humaines et sociales*, vol. 2, pp. 109-208, Paris, L'Harmattan, 2008.
- FONKOUA, P. et TOUKAM, *Élément d'éducation à la Morale et à la Citoyenneté au Cameroun*, Yaoundé, Éditions Terroirs, 2007.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Gaétan Morin, 1993.
- HOTOU, G. *Processus didactique et résultats des élèves au Baccalauréat de l'enseignement secondaire général au Cameroun*, Yaoundé, Université de Yaoundé I, Mémoire de Master, 2011 (Inédit).
- HOTOU, G. « Enseigner la culture nationale au Secondaire : un défi à relever ». Dans P. Fonkoua (sous la direction), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*. Cahiers africains de recherche en éducation, n° 8, pp. 95-111, Paris, L'Harmattan, 2012.
- KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*. Traduction par A. Philonenko, Paris, J.Vrin, 1993.
- MBA, G. « L'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun : leçons d'aujourd'hui, semences de demain ». Dans P. Fonkoua (sous la direction), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*. Cahiers africains de recherche en éducation, n°8, pp. 29-52. Paris, L'Harmattan, 2012.
- MILED, M. *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, 2005.
- MORISSETTE, D. *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1984.
- MOUMOUNI, A. *L'éducation en Afrique*. Paris, Présence Africaine, 1998.
- MUNGALA, A. S. (1985). *L'Afrique en devenir : l'école post coloniale en Afrique 25 ans après*, Kinshasa, BASE, 1985.
- MVESSO, A. *L'école malgré tout : les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*, Yaoundé, PUY, 1998.

- MVESSO, A. *Pour une nouvelle éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement*, Yaoundé, PUY, 2005.
- MVOGO, D. *L'éducation d'aujourd'hui : quels enjeux ?* Yaoundé, Presse de l'UCAC, 2002.
- NEILL, A-S. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1982.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris, PUF, 1967.
- SCHNEIDER, D. K. (2008). « Constructivisme », 2008. Disponible sur <http://edutecwiki>. Unige. Ch /fr / constructivisme DC3, consulté le 15/9/2014.
- TSAFKAK, G. *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, PUA, 1998.
- TSAFKAK, G. *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris, L'Harmattan, 2001.
- UNESCO. *Rapport de la réunion régionale sur « La Jeunesse et les Valeurs culturelles africaines »*. Abomey – Bénin, 2 au 7 décembre 1975.
- UNESCO. *La Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Resumen:

El presente artículo se propone comprender a partir de un enfoque analítico la influencia de factores como el control de la metodología y de las modalidades de evaluación en la enseñanza de la Cultura nacional en la escuela primaria en Camerún. Parte de la hipótesis general de que la falta de entusiasmo observada en los profesores de primaria en la enseñanza de la Cultura nacional es debida a estos factores. El análisis se basó en datos recogidos mediante un cuestionario junto de una muestra de quinientos once (511) profesores de escuelas primarias en las regiones del Oeste, del Suroeste, del Sur y del Norte de Camerún, después de quince entrevistas (15) a especialistas. El estudio resalta, después de la prueba del chi-cuadrado y de la regresión logística en el nivel 0,05, que los profesores de la escuela primaria en Camerún muestran poco entusiasmo al enseñar la Cultura Nacional debido al no control de las metodologías de enseñanza y de las modalidades de evaluación de esta disciplina, con un modelo predictivo de la enseñanza de la Cultura nacional que indica que la segunda variable (control de las formas de la evaluación) es un determinante significativo. Basándose en los resultados obtenidos, se hicieron sugerencias para el desarrollo de un plan de estudios en la Cultura nacional en la escuela primaria en Camerún.

Palabras clave: Cultura nacional – Identidad cultural – Raíces culturales – Enseñanza – Planes de estudio.

Abstract

This study has proposed to evaluate the influence of curricular factors notably the teaching method and evaluation modalities on the teaching of national culture in the primary school in Cameroon. The general hypothesis is that the absence of the teaching of national culture in primary school is explained by these factors. To carry out this study, we used quantitative approach through questionnaires submitted to 511 teachers coming from West, Sud-west, Sud and Nord regions, and through interview with 15 resources persons. The Chi Square and logistic regression at the level of Significance 0,05 enable us to verify the two research hypotheses that were formulated, while the analysis of the content enabled us to analyze the qualitative data. From the analysis, the general hypothesis that was formulated was confirmed leading to the conclusion that the absence of the teaching of national culture in primary school in Cameroon is linked to the absence of masterly of teaching method and significantly linked to the absence of masterly of evaluation modalities by teachers. From this result, suggestion has been made to draw up a curriculum of the national culture in primary school.

Keywords: National culture – Cultural identity – Rooted in culture – Teaching – Curriculum

Resumo

Este artigo visa compreender por uma abordagem analítica a influência de fatores como o controle da metodologia e as modalidades de avaliação no ensino da cultura nacional na escola primária nos Camarões. Parte da hipótese geral de que a falta de entusiasmo observada nos professores primários perante o ensino da cultura nacional é atribuível a esses fatores. A análise foi baseada em dados recolhidos mediante um questionário a uma amostra de quinhentos e onze (511) professores de escolas primárias das regiões do Oeste, do Sudoeste, do Sul e do Norte dos Camarões, e 15 (quinze) entrevistas a especialistas. O estudo mostra, após o teste do qui-quadrado e da regressão logística ao nível de 0,05, que os professores do ensino primário nos Camarões demonstram pouco entusiasmo para ensinar a cultura nacional por falta de domínio das metodologias de ensino e das modalidades de avaliação desta disciplina, com um modelo preditivo do ensino da cultura nacional indicando que a segunda variável (controle das modalidades de avaliação) é um determinante significativo. Com base nos resultados, foram feitas sugestões para a elaboração de um currículo em cultura nacional na escola primária em Camarões.

Palavras-chave: Cultura nacional – Identidade cultural – Enraizamento cultural – Ensino – Currículo