

# L'ANGLAIS *ET L'ENGLISH LANGUAGE*, UNE HÉTÉRONYMIE DES SYNONYMES DANS LES SOUS SYSTÈMES ÉDUCATIFS CAMEROUNAIS (1980-2000)

**David MAURA, Ph.D**

*Université de Yaoundé I / Cameroun*

*Université de Maroua / Cameroun*

*mauradosso@hotmail.fr*

« Il faut enseigner, cultiver les esprits, pousser toujours plus loin l'horizon des connaissances »

Nizésété Bienvenu Dénis, (Préface), Pour un nouvel enseignement moral au Cameroun, Paris, l'harmattan.

## Résumé

*Dans les disciplines inscrites au programme dans nos lycées et collèges au Cameroun, l'anglais, aux côtés des autres langues étrangères, occupe une place de choix. Elle est la deuxième langue officielle du pays après le français. La dispensation du contenu de cette discipline par les pédagogues dans les lycées et collèges au Nord-Cameroun les oblige à faire face à de multiples défis. Cette discipline, inscrite dans l'emploi du temps comme anglais chez les francophones et english language, chez les anglophones fait d'elle à travers sa dénomination, une hétéronymie des synonymes. Hétéronymie parce que la désignation est différente selon les deux sous-systèmes éducatifs. La synonymie intervient lorsqu'on questionne le contenu des enseignements. Les difficultés sont multiples, les obstacles à franchir sont grands et les défis à relever sont à la hauteur du contenu des savoirs à faire acquérir à l'apprenant et le niveau véritable de ces derniers. L'anglais qui est le point focal dans ce papier est subdivisé en plusieurs rubriques à enseigner chez les francophones : la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la compréhension d'un texte ou la lecture en fonction du niveau des apprenants. Dans ce dernier cas, en l'occurrence le reading, il se subdivise en plusieurs sous-ensembles : la lecture pour améliorer les capacités d'écoute de l'apprenant (reading for listening), la lecture pour enrichir la production d'écrit (reading for writing or dictation), la lecture pour enrichir le vocabulaire et la grammaire (reading for grammar and vocabulary). Ces différentes ramifications mettent l'enseignant en face des difficultés et doit puiser dans son professionnalisme pour y parvenir face à un légendaire français. Quels sont les difficultés liées à l'enseignement du reading en anglais ? Pourquoi l'anglais et l'english language sont-ils des hétéronymes?*

**Mots Clés :** *Anglais, français, hétéronymie, domination, système éducatif.*

## 1. Introduction : une discipline, des hétéronymes, un même contenu

L'élève de classe de 6<sup>e</sup> dans le sous système éducatif francophone au Cameroun fait face à une discipline difficile à appréhender : l'anglais au même titre que les autres disciplines comme l'Allemand, l'espagnol, le Mandarin, le latin dans les classes de 4<sup>e</sup>(troisième année au collège). Compte tenu des difficultés inhérentes à la formation de nos instituteurs du primaire, la formation sanctionnée par le certificat d'étude de premier cycle est pour l'élève le résultat d'une inadéquation entre le diplôme et le contenu des enseignements. Il arrive en 6<sup>e</sup> et fait face à une discipline parfois nouvelle et un enseignant quelconque.

Les premières leçons d'anglais en anglais introduisent les B, A, BA de cette discipline qui n'est pas en bonne proportion avec le contenu des enseignements dans les autres disciplines connues. Face à cette impétuosité d'ordre disciplinaire, le terrain d'enseignement devient jonché de multiples difficultés, défis et obstacles auxquels doivent faire face l'enseignant et l'apprenant. Les difficultés sont de plusieurs ordres : accepter l'enseignant d'anglais qui appartient à une culture autre que la mienne, intégrer cette discipline au même titre que l'histoire, la géographie, les mathématiques où l'élève est à l'aise, une continuité somme toute bienveillante et excellente dans ces disciplines.

Dans le secondaire, l'anglais est une matière avec ses droits et ses obligations, le tout dans un curricula bien défini. Les difficultés se trouvent au niveau de la dénomination, du temps imparti, de la diversité des spécialités, des ressources humaines, du manque du matériel adéquat, du problème de syllabus et de l'attitude que prennent les uns et autres à l'égard de cette discipline.

- La dénomination est diversement utilisée pour une même matière selon qu'on est dans le sous-système anglophone ou francophone. Pour les francophones, la matière inscrite dans l'emploi du temps est l'anglais alors qu'on fait allusion à *english language* chez les anglophones.

- Dans le cadre du timing, la matière est couverte avec trois heures par semaine au premier cycle et quatre heures par semaine pour le second cycle. La couverture totale du programme en fin d'année est difficilement validée, plombée par les pesanteurs comme le manque de matériels et l'absence d'engouement chez les élèves pour cette matière. Certains enseignants à l'instar de ceux sortis des Écoles Normales

Supérieures et des coopérants américains du corps de la paix en exercice dans certaines villes du Cameroun réussissent à pallier à ce problème. Ces difficultés inhérentes au timing et à la couverture du programme résultent du manque de ressources humaines en termes d'enseignant et de matériels. Les livres inscrits au programme sont difficilement acquis par les élèves surtout pour les apprenants dans l'enseignement technique. Certains enseignants ne sont pas formés dans la matière. Ils interviennent pour aider l'administration et les élèves à ne pas passer une année blanche dans cette matière : ce sont les enseignants d'espagnol, de français ou d'histoire. Ils finissent par développer les aptitudes et deviennent de véritables formateurs. Cette réflexion est conduite sur les expériences personnelles de terrain et les recherches documentaires. Dans une approche holistique, les différents maillons de la chaîne éducative ont été interrogés : les enseignants, les apprenants, les inspecteurs de pédagogie. Une analyse critique a été appliquée dans l'interprétation des données collectées.

## **2. L'enseignant face à la force des accents locaux chez les francophones**

Dans l'enseignement de cette discipline, le syllabus prévoit un bagage considérable des notions que les apprenants aussi bien du premier que du second cycle doivent avoir à la fin de leur apprentissage. Dans les rubriques grammaire, vocabulaire, écriture (expression écrite), un ensemble de contenus est attendu. Ce contenu est défini par le syllabus et plus encore par le livre au programme. Cette répartition des contenus et des compétences à faire acquérir à l'enfant est mieux gérée par l'enseignant. Mais la difficulté réside au niveau de l'enseignement de *Reading* ou de la lecture. Quelles sont les aptitudes à faire acquérir à l'apprenant ? La prononciation, la fluidité dans la lecture, le ton anglais, le tout dans une zone culturelle largement dominée par le français. L'évaluation formative intervient au cours de l'apprentissage et vise à donner des indications à l'apprenant à propos du chemin parcouru et parfois du trajet que lui reste à faire pour atteindre les apprentissages escomptés. Le processus admis est le feedback oral ou écrit / rétroaction et l'enseignant mesure ainsi le chemin parcouru par les apprenants. Mais l'enseignement du *Reading* se transforme après la lecture du texte soit à un cours de grammaire soit à

un cours de vocabulaire en fonction de la réaction des apprenants. Une discipline diversement appréciée en zone urbaine et en zone de campagne.

Dans les multiples approches pédagogiques ainsi mises en place, la dynamique de l'enseignement connaît une amélioration en ce qui concerne l'enseignement des langues et la gestion de l'anglais principalement pour les francophones. La journée du bilinguisme institué par l'État du Cameroun à partir de 2002 et la semaine du bilinguisme à partir de 2005 permettent aux apprenants de connaître que c'est la clé du succès et du progrès. C'est une clé qui ouvre une fenêtre qui, elle-même s'ouvre sur le monde. Un bagage pesant est donné à l'élève aussi bien en grammaire, en vocabulaire que dans la prononciation. Cette dernière et les échanges ne peuvent être effectifs que si le *Reading*/lecture est bien dispensé aux apprenants.

Dans les premiers cycles du sous-système francophone, l'accent est mis sur les mots et les groupes de mots, une bonne entrée en matière dans le processus d'apprentissage. On y met en exergue les sons dans les mots. Exemple : *the son, the soon* et l'articulation de deux sons dans un mot.

À la fin du premier cycle et au fur et à mesure que l'apprentissage prend corps chez l'apprenant, les mots et les groupes de mots cèdent la place aux expressions, aux phrases. On y juxtapose les sons compliqués, les liaisons et les occlusives apparaissant dans le processus enseignement-apprentissage. Ceci impose un véritable conflit langagier chez les apprenants du sous-système francophone. Mais l'antagonisme s'estompe à partir du moment où l'élève accepte et intègre l'autre langue comme véritable dynamique du développement. De plus en plus, l'État s'investit et les résultats sont probants dans les grands centres urbains, créant un véritable gap avec les apprenants des zones périphériques ou de nos campagnes.

Dans les grands centres urbains, la prononciation s'applique à tous les domaines de la vie : les séries et films en anglais, les musiques, un voisin anglophone, des amis, un Pasteur/Prêtre qui s'exprime parfois dans la langue qu'on pense ne pas être nôtre. Petit à petit, elle s'installe dans les mœurs et les habitudes et on finit par accepter malgré tout cette dynamique sociétale.

Dans les zones rurales par contre, l'enseignant d'anglais est tout : le livre, le dictionnaire, les autres documents utiles pour l'apprentissage

des jeunes lycéens. Son absence ou un retard lors de la rentrée scolaire met les élèves devant un dilemme. Leurs élans, leurs propensions à faire capitaliser les savoirs transmis dans cette matière disparaissent, s'émeussent et s'édulcore progressivement. Le manque d'engouement et l'oubli prennent corps et les aptitudes et connaissances acquises autrefois perdent de leurs substances.

Pour les apprenants des classes de 4<sup>e</sup>, la lecture au cours d'anglais devient un moment d'exaltation des connaissances et une séance d'expression des aptitudes et habitudes dans l'appropriation de la langue de Shakespeare. Les élèves se rivalisent d'adresse dans la prononciation et la maîtrise des connaissances dans cette langue somme toute exaltante : divertir en instruisant. À la fin de la leçon, les compétences et les savoir-faire acquis dans les expériences se mettent au jour dans ce microcosme d'apprentissage et d'acquisition de connaissances. Un mot mal prononcé, une phrase mal déclamée dans sa tonalité exacte, une virgule ou un point mal placé dans une phrase, l'élève se trouve face aux exigences de son enseignant. Il est un apprenant qui doit améliorer ses compétences dans l'élocution en vue d'atteindre un niveau requis par les exigences de la langue, du programme, mais aussi de l'enseignant. Des défis subtils sont mis sur pied par l'enseignant, tiré du contexte socioculturel pour faire acquérir à l'élève, des aptitudes dans l'appropriation d'une langue : lire sans faute selon les rangées dans la disposition des élèves, selon les groupes ou les affinités, etc. autant de défis.

### **3. (L'im) possible transposition du substrat linguistique anglais dans la zone francophone ?**

L'enseignant, dans le cadre de la dispensation du savoir, fait face à plusieurs difficultés. Le milieu culturel principalement joue comme la pierre angulaire dans la saillance des faisceaux. La prononciation, l'acquisition des techniques en grammaire, l'articulation des sons ou le développement des habiletés en orthographe ne sont pas les moindres difficultés.

### ***3.1. Le développement des capacités auditives et les productions d'écrit***

L'enseignement d'anglais est au centre des enjeux chez les jeunes apprenants francophones. Plusieurs rubriques doivent être mises en exergue afin que jaillissent les aptitudes propres au développement des compétences. Dans le cadre de la lecture pour le développement des capacités auditives chez les jeunes apprenants francophones des lycées, le professeur des lycées fait face à une absence de prérequis véritable.

Après la lecture d'un texte, l'enseignant pose la question suivante aux élèves : Enseignant : qu'avez-vous retenu de cette lecture ? Les réponses fusent de toutes parts *what ? when ? who ? Why ?*

Ces réponses sommes toutes triviales et n'ayant aucun rapport avec le texte lu précédemment, sont énoncées par les élèves courageux. Le professeur est souvent surpris s'il n'entre pas directement dans ses états nerveux. Questionnons les apprenants eux-mêmes aux travers de leurs réponses.

*What ?* Quoi ? L'élève qui répond à la question du professeur en utilisant le *what* s'insurge contre la manière de dispenser ce savoir. Il faut situer le fait que ces réponses sont tirées du cours de vocabulaire des classes du premier cycle chez les francophones. Nous n'avons rien suivi insinue cet apprenant, le français est parfois difficile et c'est en anglais que vous nous demandez ce que nous avons retenu, un sous-entendu muet mais parlant. Cette réponse plonge les spécialistes de la didactique de l'anglais dans les techniques nouvelles qui doivent être mises sur pied.

*When ?* Quand ? Celui-ci en réalité ne répond pas la question de l'enseignant mais s'insurge contre la disposition de cette heure d'enseignement dans l'emploi de temps. Deux heures d'anglais au second cycle et en après-midi. La plupart du temps, les intempéries ne jouent pas en faveur des apprenants. Nous allons nous poser la question de savoir n'y a-t-il une bonne période de la journée pour une évaluation formative efficace. En tant que facilitateur, faut-il orienter les apprentissages vers les autres apprentissages de même nature ou équivalent ?

*Who ?* Qui ? L'élève s'interroge sur l'enseignant lui-même, le guide ou le facilitateur selon l'approche par les objectifs ou par les compétences. Au centre de l'apprentissage, il doit se faire accepter des élèves afin que ses enseignements puissent avoir un écho favorable

chez le destinataire. Pour que ces finalités puissent être résolues et que le comportement, les savoir-faire et les savoir-être finaux de l'apprenant puissent être en harmonie avec les résultats escomptés, le concept de compétences doit être mis en exergue dans tout son ensemble : acceptation du formateur et efficacité et aptitude du protagoniste. La mobilisation des savoirs qui devient des acquis pour les apprenants devient un schème, un créneau par excellence de l'apprentissage.

*Why ?* Pourquoi ? Il est trivialement connu chez les francophones au Cameroun que l'anglais "c'est Dieu qui donne". Pourquoi donc mettre cette discipline au centre des acquisitions des savoirs ? C'est alors que l'enseignant commence à magnifier les bienfaits de l'anglais qui ne cadre pas avec les objectifs de la leçon du jour. Ces bienfaits devraient être donnés, exaltés aux élèves lors de la semaine du bilinguisme ou de la journée du Commonwealth. Une justification somme toute légale puisse que nous passons de l'approche par les objectifs (APO) à une approche pédagogique par les compétences (APC). Pour le professeur Fonkoua Pierre « le dynamisme d'un système éducatif se mesure à sa capacité à produire aussi souvent que possible les principes, les modalités, les méthodes et les techniques pédagogiques pouvant répondre adéquatement à l'évolution de chaque type de demande social de l'éducation » (Fotso, 2011). Cette volonté de recherche d'une adéquation entre le système éducatif et les techniques d'apprentissage rencontre des difficultés sur le terrain.

### ***3.2. Les difficultés liées à la production d'écrit***

A la différence des élèves du sous-système anglophone, chez les francophones, la production d'écrit se fait dans la plupart des cas avec un support textuel. Les élèves s'accrochent au texte, lient, relisent, scrutent, cherchent des synonymes dans le maigre lexique qu'ils ont dans leur background. Parfois, dans les *essais writing*, l'agencement des lexies se fait à la hauteur des sons. Pour ce qui est de la réponse à la question après une lecture, quand le support est auditif, la séquence d'apprentissage devient un véritable labyrinthe où les élèves ne savent par où amorcer le trajet qui conduit à une sortie honorable, à un succès efficient. Parfois, l'évaluation formative tourne en dérision et la classe se transforme à un chahut total. Ce chahut traduit l'inadéquation entre la somme des connaissances supposées acquises par les apprenants

(prérequis) à ce niveau d'enseignement et le contenu véritable des connaissances, le niveau réel des élèves dans le curricula de formation.

L'enseignement du *reading* chez les francophones rencontre des pesanteurs qui plombent cette activité d'apprentissage. Le pédagogue se retrouve face à la force des tendances phonologiques ou les accents locaux priment sur les volontés de l'enseignant à faire plier ses accents pour qu'ils riment aux tournures phonologiques anglaises. Le calvaire de l'apprentissage est pour les élèves francophones de buter les accents régionaux hors de leurs champs oraux. L'apprentissage devient selon l'APC, des moments d'exaltation des connaissances. Mais aussi des moments de peur, peur d'exposer ses fautes et erreurs pour le francophone ou comme le dit Bretagnier « la peur de ne pas savoir inscrire son dire dans le bon sens (...). La perception de son incapacité à se conformer au modèle normatif » (Bretagnier, 2002). Le modèle normatif devient ainsi une norme pour le pédagogue mais, des difficultés à surmonter pour les apprenants. L'horizon de leurs connaissances doit se dilater, pousser plus loin par la somme des connaissances qu'exige chaque étape d'apprentissage, chaque leçon. Cette phrase du Professeur Nizésété Bienvenu Dénis a tout son sens : il faut enseigner, cultiver les esprits, pousser toujours plus loin l'horizon des connaissances. C'est une volonté d'implantation et de correction du substrat ancien pour que le bilinguisme ne devienne pas un bilinguisme de façade mais, un bilinguisme dont les compétences se trouvent aussi bien dans les écrits chez les jeunes des lycées et collèges mais, également des compétences de communication chez les adultes.

Il faut une jeunesse bien formée en anglais pour que l'andragogie soit de moins en moins pénible. L'éducation des adultes en anglais devient difficile parce que le socle d'apprentissage lors de la tendre jeunesse n'est pas bien assis. Bernard Mbassi dans ce contexte pense que « quand à l'adulte camerounais aujourd'hui désireux d'apprendre l'une ou l'autre des langues officielles, il doit parfois se livrer à un exercice éprouvant pour son appareil phonatoire habitué à d'autres réalisations phonétique, syntaxiques et lexicales » (Mbassi, 2002).

Il faut dépasser l'anglophobie sous toutes ses déclinaisons pour que la prononciation en anglais puisse s'accorder avec les accents locaux dans un contexte de domination ethnolinguistique. L'enseignant doit être le véritable capitaine de ce navire qui affronte les vagues et les marées de plusieurs hauteurs et parfois des icebergs pour arriver à bon



port. S'il faut selon Mono Ndjana développer « les langues immédiatement utilitaires et sociologiquement rentables » (Mono Ndjana, 1981). Il faut donner une place centrale à l'anglais, renforcer le reading chez les jeunes malgré les multiples difficultés, défis et obstacles. On passera pour les uns à un trilinguisme extensif selon Tadadjeu ou à un quadrilinguisme de Tabi Manga pour les autres. Les langues étant un patrimoine à préserver il ne serait pas de trop d'en ajouter une dans ce vaste champ qu'est l'apprentissage au sens large.

#### **4. Une réalité satisfaisante chez les Anglophones**

Chez les anglophones, la réalité est tout autre. La production d'écrit après un reading est une bonne période d'exaltation, de démarcation de soi. Dans les classes de littérature par exemple, les élèves rivalisent d'adresse en exprimant leurs génies dans l'agencement des items lexicaux. Faut-il adopter le contenu des enseignements en fonction du niveau réel des élèves/apprenants ? Doit-on se maintenir au contenu du curricula et prêcher parfois dans le désert ? Dans l'un ou l'autre des cas, le pédagogue se trouve en face des difficultés donc il doit faire siennes afin de mener une formation adéquate, produire des élèves prêts à affronter le cycle universitaire avec une bonne somme de connaissance en anglais. Chez les jeunes apprenants dans cette partie du pays, il existe un background anglais dans les familles et le jeune apprenant parfait cet apprentissage dès le primaire. La colonisation ayant été d'un appui certain à l'imposition et à la perpétuation de l'anglais.

Une fracture linguistique est visible entre la partie francophone et anglophone du pays. La cohabitation entre les langues ne crée pas un conflit linguistique véritable, mais une fracture béante dont il faut réduire pour que la marche puisse être parfaite. La réduction de cette fracture pour un apprentissage linguistique efficient se fait avec les plus grands spécialistes dans le domaine, des pédagogues qui ont implémenté plusieurs approches dans les techniques d'acquisition et de transmission du savoir : la nouvelle approche pédagogique (NAP), l'approche par les objectifs (APO), et aujourd'hui l'approche par les compétences (APC). Cette évolution dans la pédagogie traduit une volonté de vouloir faire avec le local, comprendre le local pour atteindre le global. Un global marqué par l'universalisme des savoirs,

des sciences et des techniques. Dans le cas de ce travail, il s'agit d'un bilinguisme général, volonté si chère aux politiciens et autres administrateurs du pays. Une idée dont les racines de l'arbre vont jusqu'à dans la constitution du pays. Elle stipule que le français et l'anglais sont les deux langues officielles du pays (Cameroun).

## **5. Le devenir des deux disciplines face à la diversité linguistique aujourd'hui**

L'avènement de la nouvelle approche pédagogique par les compétences, l'introduction des classes bilingues, la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme ont changé la configuration linguistique des langues officielles au Cameroun. Les diversités culturelles et ethniques se diluent dans ces langues auxquelles on s'identifie. Les particularités ethniques disparaissent. La langue devient un outil fédérateur et de dépassement des clivages sociaux. La promotion de l'anglais permet d'apaiser les tensions entre les groupes ethnolinguistiques et socio-culturelles. Point n'est besoin de dire que *l'anglais* enseigné chez les francophones et *l'english language* chez les anglophones sont des hétéronymes. Bien que d'emblée c'est le cas, le contenu de ces matières dans le secondaire camerounais est la même chose. L'objectif des pédagogues dès les premières années était de faire des jeunes camerounais des parfaits bilingues français-anglais.

## **Conclusion**

La question du nom sous toutes ses déclinaisons est difficile à saisir. Les présupposés sont multiples en fonction de l'énonciateur, du message encodé. Dans les matières inscrites au programme dans les lycées et collèges du Cameroun, les matières sont diversement appréciées et enseignées. Une seule a retenu notre attention dans ce papier : l'anglais. Elle est désignée comme telle chez les francophones alors que chez les anglophones on parle de *l'english language*. Dans le contenu des enseignements, les pédagogues se retrouvent en train d'enseigner le même contenu. Il s'agit d'une hétéronymie des synonymes. Face à la force des accents locaux, à l'impossibilité de transposer le substrat linguistique anglais et les multiples difficultés liées au développement des capacités auditives, à la production des

écrits, les pédagogues sont parfois chez les francophones, dos au mur. Mais, un encouragement certains anime ces derniers, Il faut tout de même enseigner, cultiver les esprits dans leur entièreté, leur globalité, pousser toujours plus loin l'horizon des connaissances. Il faut utiliser les données du local, partir du local pour atteindre le global. Un local dont-on s'inspire pour avancer dans l'approche par les compétences. Avancer vers un global, vers un universel admis par tous. Les hétéronymes cachent des réalités, des données, des richesses dont il faut davantage exhumer. Des artefacts à dater, à interroger, à émettre des hypothèses et à comprendre les modes de vie des hommes. Les savoirs et connaissances existent toujours.

### Sources et références bibliographiques

**Bretegnier Aude** (2002), « Regards sur l'insécurité linguistique », *Sécurité/insécurité linguistique*, Paris, l'Harmattan, p. 7-33.

**Fotso François** (2011), préface, *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences*, Paris, l'Harmattan.

**Mbassi Bernard** (2002), « Langues nationales et langues officielles : le bilan de la cohabitation », *AJAL*, n°03, p. 95-109.

**Mbondji-Mouelle Marie Madeleine** (2008), « Langue maternelle et plurilinguisme en Afrique : l'exemple du Cameroun », dans *Syllabus*, Vol. 2., n°9, p. 22-48.

**Mono Ndjana Hubert** (1981), *Paradoxes. Essai sur les contradictions du sens commun*, Yaoundé, Objectif.

**Tabi Manga Jean** (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun (Essai d'aménagement linguistique)*, Paris, Karthala.

**Tadadjeu Maurice** (1985), « Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise, le trilinguisme extensif », *L'Identité culturelle camerounaise*, Yaoundé, ABC, p. 187-201.

**Taino Kari Alain Désiré** (2011), *Pour un nouvel enseignement moral au Cameroun*, préf. de Nizésété Bienvenu Denis, Paris, l'Harmattan.