

L'enseignement de la philosophie à l'épreuve de la langue au Cameroun

Jean de Dieu GWETH BI BISSO, Lycée Bilingue de Manguen 2

Eric Achille NKO'O BEKONO, Lycée Bilingue d'application de Yaoundé

La nécessité d'un enseignement de la philosophie contextualisé ne s'est pas encore constituée en objet de recherche au Cameroun. Des recherches sur les stratégies à mettre sur pied pour un enseignement de la philosophie efficace n'ont pas interrogé l'impact des langues vernaculaires sur l'apprentissage de la philosophie en général et sur la motivation des élèves à apprendre en particulier. Nous voulons à travers cette recherche apporter notre contribution aux réflexions sur le rôle capital que peut jouer l'emploi des langues vernaculaires dans la motivation des élèves à l'égard de la philosophie. La présente étude constitue une première tentative et a comme problématique : comment la congruence perçue par l'élève entre le vocabulaire philosophique enseigné et les termes socio-culturels peut-elle influencer sur sa motivation à l'égard de la philosophie ? Pour mieux cerner cette problématique, nous nous proposons trois objectifs : a) montrer qu'il n'y a pas de congruence entre le vocabulaire que les élèves apprennent en philosophie et leurs expériences courantes ; b) montrer que l'incompatibilité entre ce vocabulaire utilisé en philosophie et l'expérience de l'élève camerounais peut entraîner sa démotivation ; c) proposer une solution pour sortir de la situation.

Dans la présente étude, nous avons choisi d'analyser, dans les écoles d'enseignement secondaire ordinaire camerounaises, le regard que les élèves des classes de Terminale porte sur un enseignement de la philosophie fait en langues locales.

1. Introduction

La littérature sur la crise qui touche l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Cameroun s'est intéressée davantage aux méthodes d'enseignement en vigueur. Cependant, très peu de recherches se sont intéressées à la problématique de la cohérence et de la compatibilité entre le jargon philosophique que les enseignants utilisent en classe et le fond culturel endogène. En expliquant la pensée des philosophes tels que Hegel, Husserl, Kant ou encore Heidegger, les enseignants utilisent un langage compliqué, pétri de néologisme souvent incompréhensible (exemple, « la mondanéité »). Pourtant, une observation empirique fait état de ce que les élèves considèrent le vocabulaire philosophique comme rude et inintelligible. En effet, il n'est pas rare d'observer que les élèves se démotivent facilement dans les cours de philosophie car ils ne trouvent pas le sens de ce qui est enseigné par leurs enseignants, surtout, parce qu'ils rattachent le vocabulaire philosophique à un langage purement ésotérique.

Dans la présente étude, nous avons choisi de montrer les conséquences d'un déficit de prise en compte des contenus des langues locales dans l'appropriation par les élèves du vocabulaire philosophique en particulier et dans leur motivation à apprendre dans les cours de philosophie. En

effet, de nombreuses questions sur l'impact de la culture camerounaise sur l'enseignement de la philosophie subsistent et n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes : y-a-t-il de la congruence entre le vocabulaire que les élèves apprennent en philosophie et leurs expériences courantes ? En quoi l'incohérence et l'incompatibilité entre ce vocabulaire utilisé en philosophie et l'expérience de l'élève camerounais peuvent-ils entraîner sa démotivation ? Comment les élèves perçoivent-ils un cours dispensé en langues locales ? Quelle solution pour sortir de la situation ? Les réponses pourront renseigner sur les réalités auxquelles font face quotidiennement les enseignants de philosophie dans l'exercice de leur profession.

2. Cameroun : contexte linguistique

Le français et l'anglais sont les langues officielles du Cameroun depuis la Constitution de 1961 (article 1^{er}, paragraphe 3) et sont parlées par la quasi-totalité de la population. De ce point de vue, le Cameroun a mis en place une politique d'imposition de ces deux langues à des peuples linguistiquement hétérogènes de la même manière que le français et l'anglais ont envahi un pays ayant 309 langues nationales.

Seul pays africain au Sud du Sahara à utiliser le français et l'anglais dans les domaines de l'administration publique, de la législation, de l'enseignement, de la justice et même de la vie quotidienne, le Cameroun fait partie à la fois du monde francophone et du monde anglophone (Fossi, 2010). Ces deux langues sont celles qui sont utilisées dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Cependant, une lecture minutieuse du vocabulaire philosophique montre que ce dernier entre en rapport direct-conflictuel avec l'expérience des élèves, ce qui explique la difficile appropriation du jargon philosophique par les élèves.

3. Comprendre la difficile appropriation du jargon philosophique par les élèves

La première pathologie dans l'enseignement de la philosophie est celle du vocabulaire et du jargon philosophique. Au Cameroun, nous constatons sur le plan identitaire que la philosophie est conçue chez la plupart des apprenants comme une discipline délicate, difficile, réservée aux hommes et conduisant à l'athéisme, une discipline n'ayant aucun rôle social ni débouchés. Cette représentation sociale conduit généralement les apprenants à rejeter l'apprentissage de la Philosophie. Or, Le Gal (2010) montrait qu'un apprenant réussit son apprentissage si son identité intègre celui-ci de manière positive, c'est-à-dire s'il adopte la pratique de la discipline à apprendre comme une composante de son être social, considérant l'idiome et son apprentissage de manière positive.

Un des premiers freins, obstacles à l'apprentissage de la philosophie au Cameroun est donc le rapport subi, réticent à la pratique communicative des langues officielles. La majeure partie des enseignants de philosophie que nous rencontrons aujourd'hui au Cameroun posent pratiquement un même problème : celui du niveau d'expression des élèves en langue française qui semble être en baisse. Une étude de Ngoufo Yemedi (2012) révélait qu'avec l'accroissement de la population du

Cameroun, le nombre d'analphabètes en langues officielles continue tout de même de croître : en 1976 et 1987, on a dénombré environ 2,5 millions d'adultes ne sachant ni lire, ni écrire le français ou l'anglais ; en 2005, cet effectif était de 2,9 millions, ce qui est révélateur des efforts supplémentaires à fournir. Par ailleurs, on note que l'analphabétisme touche particulièrement les femmes et les populations du milieu rural. En effet, les données du 3^{ème} RGPH de 2005 relèvent que les femmes représentent 62 % de l'ensemble de la population analphabète contre 38 % d'hommes. Selon le milieu de résidence, les populations rurales représentent 76 % des analphabètes adultes. A l'école, Ndibnu Messina Ethe (2013) montrait dans ce même sens que les apprenants rencontrent plusieurs types de difficultés en Français au Cameroun. Elles se résument en l'agrammaticalité des phrases, l'absence de maîtrise des concepts et phénomènes culturels, la non maîtrise des évolutions et des approches pédagogiques.

Ainsi, l'étude analyse dans le contexte camerounais la manière dont les élèves perçoivent un enseignement de la philosophie en langue locale. Se référant aux travaux de Le Gal (2010), l'hypothèse de l'étude est que l'enseignement de la philosophie serait plus efficace s'il est fait en langues locales.

4. Méthode

L'étude s'est déroulée dans un contexte où l'enseignement de la philosophie a connu des mutations avec notamment l'introduction de l'approche par compétences et de la philosophie à partir de la classe de Seconde. Autrement dit, c'est un contexte en faveur d'une initiation à la philosophie très tôt au secondaire.

5. Participants

Cinq élèves des classes de Terminale du Lycée Bilingue de Manguen au Cameroun, établissement où je suis le seul enseignant de philosophie, ont participé à l'étude. Ils ont été recrutés suivant le principe d'échantillonnage par volontaire. Pour les besoins d'analyse, des codes ont été attribués aux participants de l'étude : élève #1, élève #2, élève #3, élève #4, élève #5. Nous avons aussi tenu à rassurer les participants du respect de l'anonymat et de la confidentialité de leurs informations personnelles.

6. Matériel et procédure

L'étude a reposé sur un devis de recherche qualitative avec le guide d'entretien comme outils de collecte des données. Les entretiens se sont déroulés après que les participants aient été contactés au préalable et informés sur l'objet de l'entretien. Ils ont été réalisés dans la salle des professeurs après la sortie des cours pour éviter les perturbations. Leur durée variait de 10 à 15 minutes. Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité et analysés à partir de la méthode de l'analyse de contenu thématique. En effet, chaque entretien a été d'abord analysé individuellement en vue de faire ressortir la perception particulière des discours de chaque enquêté. Ils ont été ensuite recoupés entre eux sur la base des différents thèmes qui y ont été développés. En effet, les catégories d'analyse

traduisaient les indicateurs des perceptions tels que développés par Viau, la perception de la valeur de la philosophie, la perception de la compétence et la perception de contrôlabilité.

7. Résultats

7.1. Perception de la compétence dans les cours de philosophie

Selon les élèves rencontrés, l'usage des termes traduits en langue locale développe chez eux une forte perception du degré de compétence en philosophie. C'est ce que décrit l'élève #3 qui dit qu'il serait plus compétent en philosophie si on lui dispensait les cours dans sa langue ; il dit aussi que chaque fois qu'on s'est servi de sa langue pour expliquer une notion, il a mieux compris le cours et de quoi il était question : « chaque fois que ma langue est utilisée dans le cours de philosophie, ça me développe facilement la réflexion car je comprends mieux certains sujets et ou certains thèmes lorsqu'on les a expliqués dans ma langue ». Le fait que l'enseignant laisse de côté la langue Française et utilise la langue locale pour expliquer le cours de philosophie fait qu'il est considéré par ces élèves « bon enseignant », « compétent » ou « soucieux de ses élèves » (l'élève #1). Les élèves ont perçu également que les cours les plus compréhensifs étaient ceux où l'enseignant prenait plus de temps pour expliquer le cours en langue locale et qu'ils auraient de bonnes performances s'il leur était demandé de passer l'évaluation dans leur langue.

7.2. Perception de la valeur des cours de philosophie

Les élèves montrent que certains cours ne sont pas intéressants. Ils trouvent donc que c'est ennuyeux quand cela ne sert pas dans la vie courante, surtout quand c'est dit dans un jargon qu'ils ne maîtrisent pas. Les caractéristiques des élèves ne semblent pas influencer beaucoup sur ces résultats : les élèves expriment tous le besoin d'apprendre dans le cours dans une langue proche de leurs préoccupations quotidiennes. En utilisant la langue locale, l'enseignant ramène le cours de philosophie à la vie courante. C'est ce que décrit l'élève #2 en ces termes : « *en parlant en langue locale, l'enseignant met un accent sur la vie de tous les jours, la vie réelle* ». Les élèves voient ainsi un intérêt dans la philosophie quand l'enseignant explique le cours en langue locale comme le disait l'élève #1 : « apprendre la philosophie en Basa'a, cela m'a permis de comprendre qu'on peut faire de la philosophie même à ceux qui n'ont pas été à l'école comme mes oncles et mes tantes ».

7.3. Perception de contrôlabilité

Parce qu'ils sont presque honteux de leur incompétence avec un cours dispensé en langue française, les résultats des entretiens nous révèlent que ces élèves, dans un cours dispensé en Basa'a n'ont plus grand mal à affronter le regard des autres et font tout pour intervenir en classe. L'élève #5 dit d'ailleurs qu'« en classe j'ai toujours envie de parler parce que je comprends bien ce que l'enseignant nous demande ». De là disparaît chez eux un sentiment d'exclusion vraisemblablement très douloureux.

Les élèves expriment donc à plusieurs reprises et avec force la difficulté qu'ils ont à supporter les moqueries des autres, leurs critiques quand ils doivent prendre la parole dans une langue qu'ils ne

maîtrisent pas beaucoup : « quand on parle en classe en utilisant le français et qu'on commet une erreur, les camarades se moquent de nous. Or, quand c'est dans notre langue, on la maîtrise bien et on court moins le risque de subir les moqueries », dit l'élève #4. Il y a donc une possibilité pour ces élèves de s'exprimer en classe, d'intervenir sur les divers aspects du cours quand le cours est dispensé dans leur langue maternelle. Ainsi, parce qu'ils ont la perception de contrôlabilité dans les activités, ils se mobilisent dans les apprentissages.

7.4. Conséquences sur l'apprentissage des élèves

Les résultats révèlent que l'incompatibilité entre le vocabulaire que les enseignants utilisent en classe au cours de philosophie dans la langue française et le monde de paroles lié à l'expérience des élèves conduit ces derniers à la construction d'un certain nombre d'idées autour de la philosophie. De telles représentations ont pour conséquence la démotivation.

Les élèves qui se sentent incapables de comprendre le jargon philosophique et qui n'envisagent pas qu'il puisse en être autrement se démobilisent dans les apprentissages. Les résultats de l'étude de Gweth Bi Bisso (2021) le confirment. En effet, ces derniers montrent que la proximité avec l'incapacité de comprendre le jargon philosophique jette les élèves dans un état d'effroi qui fait que, très vite dépassés, ils sont envahis par un sentiment d'ennui. Cela peut nous conduire à penser que les difficultés que les élèves rencontrent dans la langue française en philosophie et le sentiment qu'ils ont de ne pouvoir la comprendre diminuent leur investissement dans les activités et entraînent un vécu négatif des cours de philosophie, ceci parce que ces sentiments sont source de découragement. Ainsi, nous estimons en premier lieu que les échecs répétés et incontrôlables des élèves en philosophie dans la réalisation des activités les ont conduits à considérer qu'il leur était impossible de réussir. Persuadés de leur incompétence en langue française, ils savent qu'ils ne peuvent faire ce qui est demandé, d'autant qu'ils n'ont pas les capacités requises.

De ce fait, les élèves sont dans un état où ils se sous-estiment en développant des blocages. C'est cela qui entraîne un découragement rapide car ils ne perçoivent plus la nécessité de s'engager. Cela s'est manifesté par le fait qu'ils fuient certaines questions que les enseignants posent en classe. Une telle approche est exposée dans les conclusions de Decy et Ryan (1991) sur la théorie de l'autodétermination. Deci et Ryan (1985, 1991) montrent également que le second principal déterminant de la motivation est la perception de compétence. Cet élément peut être défini comme un état affectif complexe, assez stable, durable et lié à la représentation qu'un individu a de son aptitude, de sa compétence face à une activité (Karsenti, 1993). Les événements qui aident un individu à se sentir compétent augmentent sa motivation autodéterminée. Par opposition, les événements qui viennent miner les sentiments de compétence d'un individu diminuent du même coup sa motivation autodéterminée. C'est pourquoi l'enseignant se doit de prendre en compte l'expérience de l'élève.

8. Prendre en compte l'expérience de l'élève

« Enseigner exige l'appréhension de la réalité » (Freire, 2013). L'enseignant doit appréhender l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage. L'environnement ne peut donc pas être éludé car l'enseignant doit s'appuyer en premier lieu sur l'environnement de la classe et les caractéristiques du contexte abordé. Cette idée conduit à la conviction que « l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés » (Gajo & Mondada, 2000, p. 23).

L'enseignant doit donc être attentif au registre conceptuel de base de ses apprenants, connaître celui-ci pour créer des activités en lien avec le contexte des apprenants, leur montrer les ponts entre les deux univers. Par exemple, si l'enseignant veut créer une activité, il peut partir de certains proverbes, de certaines anecdotes en langues locales ou de certains contes que les élèves maîtrisent bien et montrer comment ces éléments ont un rapport avec la leçon du jour. Freire (2013) montrait dans ce sens que les enseignants doivent connaître et s'ouvrir « à la réalité de ces élèves » avec lesquels ils partagent leurs activités pédagogiques.

Parce qu'ils sont les premiers destinataires des cours de philosophie, les enseignants doivent d'abord chercher à s'adapter aux apprenants. Comme le signale Coste (1994) parlant de l'apprentissage des langues, « chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents ; c'est la raison pour laquelle il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers ».

Pour cela, nous proposons l'utilisation des exemples issus du quotidien des élèves. Dans cette perspective, les enseignants doivent songer dans leurs pratiques à utiliser des exemples qui puisent dans les réalités culturelles et linguistiques des élèves et qui rappellent ce que ces derniers rencontrent au quotidien. En d'autres termes, cela suppose que l'enseignant peut convoquer des pratiques pédagogiques qui consistent à partir des acquis liés au background linguistique et culturel des apprenants pour faciliter les apprentissages philosophiques, d'autant plus que les réussites scolaires des enfants semblent tributaires de l'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement. Pour cela, il faut comprendre, en fonction de la notion enseignée, quelle est la conception culturelle du problème et quels sont les concepts utilisés dans l'expérience des élèves. A ce titre, la connaissance de la pensée africaine peut être riche à cet égard. Dans le module I du programme de philosophie des classes de seconde qui porte sur « La philosophie », l'enseignant peut s'appuyer sur les proverbes issus de l'environnement méga-linguistique et culturel camerounais. Par exemple, comment définir la philosophie et la vérité aux élèves en partant d'un proverbe Basa'a ? La réponse, nous l'avons d'un enseignant de philosophie issu de l'aire linguistique Basa'a et avec qui nous nous sommes entretenu. En fait, il affirme utiliser le proverbe basa'a qui dit : « Maliga ma ba be i nno lep »^[1] (traduction : « la vérité n'est pas la fin de la rivière » ; explication : il n'y a pas de vérité absolue, personne ne la possède ou encore toute vérité peut être remise en question). Enseignants

dans une zone basa'a, cela permet de rattacher la philosophie à une réalité déjà présente dans l'expérience des apprenants.

De même, dans le cadre de l'enseignement de la morale, en la définissant comme l'ensemble de règles de conduite que l'Homme doit suivre pour faire le bien et éviter le mal, un autre enseignant affirme puiser dans la richesse linguistique et culturelle du medjomba^[2]. Il s'appuie par exemple sur un proverbe qui dit ceci : « Jô za' bôg la bôg » (traduction : « ce qui est mauvais est mauvais »)^[3]. Une telle approche permet à l'élève d'établir la différence entre ce qui doit être tenu pour mauvais et ce qui doit être tenu pour bien. Le même enseignant nous livre également son expérience dans ce deuxième proverbe qui lui permet d'échanger sur la question des rapports intersubjectifs avec les élèves : « ô len men, bô a' twé bô yi » (traduction : « quand tu connais quelqu'un, tu vis avec la personne sans problème »). Pour cet enseignant, ce proverbe lui permet de montrer aux élèves les modalités de la connaissance d'autrui, leurs limites et le besoin qu'il y a à éviter des relations conflictuelles avec Autrui à cause des appréhensions et des préjugés qu'on développe sur sa personne. Les apprenants, constatant que ces concepts peuvent être traduits dans leur langue, ne tiennent plus la philosophie pour une discipline détachée de leur expérience. On comprend ainsi que, cette approche, parce qu'elle puise dans la méga-diversité culturelle et philosophique du Cameroun, semble motiver les élèves et les placer dans un contexte d'apprentissage réel, ce qui cadre d'ailleurs avec les exigences de l'approche par compétences.

Il est donc urgent d'éviter de demeurer dans l'abstraction, mais d'adapter les concepts philosophiques aux expériences des élèves, ou encore au champ conceptuel de base de l'élève. Les concepts utilisés doivent apparaître aux apprenants comme attirants et désirés pour que les apprenants s'investissent pleinement dans ceux-ci. Si ce n'est pas le cas, alors les apprenants ne pourront s'investir complètement dans l'apprentissage. Cela exige donc la prise en compte de leurs identités. Pour Norton (1997), l'identité détermine en effet la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure et comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace, comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir.

9. Conclusion

La présente étude avait pour objectif de montrer les conséquences qu'entraîne l'incompatibilité entre les concepts utilisés dans l'enseignement/apprentissage de la philosophie et l'expérience des élèves. Après analyse, il apparaît que les besoins des apprenants dans les cours de philosophie sont également déterminés par les difficultés des apprenants face aux langues officielles. La prise en compte de l'expérience des élèves, de leurs langues vernaculaires et leur intégration dans l'enseignement/apprentissage de la philosophie est un enjeu-clé de la motivation à l'égard de la philosophie.

- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Didier.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Editions ERES.
- Fossi, A. (2010). Le seul pays bilingue « français-anglais » du continent africain. LE CAMEROUN. Autopsie d'une exception première en Afrique, pp. 177-202.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec. Repérée à karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. (Thèse de doctorat). Université Rennes 2, France.
- Ndibnu Messina Ethe, J. (2013). Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun, *Multilinguales*, 1, 105-119.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English » [Introduction, Special Issue] dans Norton Bonny (Ed.), *Language and identity [Special issue]*, *TESOL Quarterly* 31(3).
- Ngoufo Yemedi, J. (2012). Politiques linguistiques et politiques d'alphabétisation au Cameroun : parcours historique, avancées et incidences sur la population. Actes du XVIIe colloque international de l'AIDELPH sur Démographies et politiques sociales, Ouagadougou, novembre 2012, p. 18.

Notes

1. Biti, enseignant de Philosophie. Entretien mené le 1er juin 2021. [↔](#)
2. Le Mendjomba est une langue parlée dans la région de l'Ouest Cameroun [↔](#)
3. NANA Ernest, enseignant de philosophie. Entretien mené le 5 juin 2021 [↔](#)