

ISSN (Print): 3078-9060
ISSN (Online): 3078-9079
ISSN-L: 3078-9060



SYLLABUS REVIEW

Revue scientifique interdisciplinaire de
l'Ecole Normale Supérieure

Vol. 9, N°2
2024

Human and Social Sciences Series

SYLLABUS REVIEW
Human & Social Sciences Series
Vol. 9 (2) 2024

ISSN (Print): 3078-9060
ISSN (Online): 3078-9079
ISSN-L: 3078-9060



SYLLABUS REVIEW

Human & Social Sciences Series

Vol. 9(2)

2024



Aim and scope

Syllabus Review is a multi-disciplinary peer-reviewed journal which is interested in publishing empirical research papers and those related to teaching and learning in the following disciplines: English language/literatures, French language/literatures, History, Geography, Philosophy, German, Spanish and Sciences of Education. Reviews and short notices of books related to these disciplines are also welcomed. Empirical research should have a strong theoretical focus and those concerned with didactics may cite theory and/or demonstrate a strong descriptive background.

Syllabus Review is published by the Ecole Normale Supérieure. However, opinions expressed in the journal are those of the authors and should not be considered as reflecting the official policy of the institution.

Articles may be submitted in English, French, German or Spanish. If a submission is in English, a “résumé” has to be provided in French and vice-versa. However, if a submission is in German or Spanish, the author will have to provide an abstract in English and a “résumé” in French.

Objectif et champ d’application

Syllabus Review est une revue multidisciplinaire à comité de lecture qui s’intéresse à la publication des articles de recherche empiriques et des travaux de recherche sur l’enseignement et l’apprentissage dans les diverses disciplines à savoir : la Langue et la Littérature anglaises, la Langue et la Littérature française, l’Histoire, la Géographie, la philosophie, l’Allemand, l’Espagnol et les Sciences de l’éducation. La revue s’intéresse également aux critiques et aux

brèves présentations de livres publiés dans ces domaines. La recherche empirique devrait être axée principalement sur la théorie et les travaux relatifs à la didactique pourraient se référer à la théorie et/ou être fortement descriptifs.

Syllabus Review est publiée par l'Ecole normale supérieure, mais les opinions qui y sont exprimées engagent leurs auteurs et ne sauraient être considérées comme la position officielle de l'institution.

Les articles seront rédigés en anglais, français, l'Allemand ou l'Espagnol. Tout article en anglais, doit être assorti d'un résumé en français et vice-versa. Cela étant, tout article rédigé en allemand ou en espagnol doit s'accompagner d'un 'abstract' en anglais et d'un résumé en français.

Daniel A. Nkemleke
Editor-in-Chief
Professor, English Language & Linguistics
Department of English
Ecole Normale Supérieure
University of Yaoundé I
Email: review.syllabus@ens.cm

Syllabus Review Vol. 9 (2), 2024



Syllabus Review Vol. 9 (2), 2024

Human & Social Science Series

©Ecole normale supérieure, University of Yaoundé 1

Managing Director	Professor Marie Thérèse Patricia Bissa Enama
Asst. Managing Director	Professor Fidèle Ciake Ciake
Editor-in-Chief	Professor Daniel A. Nkemleke
Series Editors	Professor Auguste Owono Kouma (Langues et littératures)
	Professor Achille Bella (Histoire et Géographie)
	Professor Nzameyo Rene Aristide Rodrigue (Philosophie et Sciences d'Education)

Comité scientifique	Comité de lecture
1- Langues & littératures	
Atechi Samuel (Pr), UYI Nzessé Ladislav (Pr), UD Owono Kouma Auguste (MC), UYI Ambassa Marie Thérèse Betoko (MC) UYI Bonomo Chantal (MC) UYI Divine Che Neba (MC), UYI David Kusi (MC), UYI	Eric Ekembe (CC), UYI Ombakane Simon (CC), UYI Abah Atangana Joseph (CC), UYI Julius Angwah (CC), UYI
2-Histoire et Géographie	
Achille Bella (Pr), UYI Moupou Moise (Pr)UYI Lieugomg Médard (Pr), UYI Asako Asako Rene Joly (Pr), UD Eloundou Eugène (MC), UYI Ndzie Souga Clotaire (MC) UYI Signe Christophe (MC), UYI	Gasissou Alexis Armelien (CC), UYI Beyama Beyama Abdon (CC), UYI Feumba Roderique Aime (CC), UYI
3-Philosophie et Sciences d'Education	
Belinga Bessala Simon (Pr), UYI Nkeck Bidias Rene Solange (PR), UYI Fozing Innocent (Pr), UYI Nzameyo Rene Aristide Rodrigue (MC), UYI Manga Nomo Lucien Alain (MC), UYI	Bogmis Joseph Raymond (CC), UYI Moukouné Elombe Théodore (CC), UYI Mezo'o Gaston-Lebeau (CC), UYI



Instructions for Authors

Research papers

Articles should not exceed ten pages of printed text, including references, tables and figures (one page of printed text = approx. 600 words). Begin your submission with the title of the paper, your name and university affiliation, email address and a 150-200-word abstract, followed by a maximum of 10 key-words, on the first page. In the second page writes only the title of the paper, leave 2 taps and begin your essay. Submissions should range between 3,500 words (for shorter papers) and 6000 words (for longer papers). Authors are responsible for observing copyright laws when quoting or reproducing material from other sources.

Review papers: Review papers should not exceed 5 pages of printed text. A manuscript for a review should be assembled in the following order: Title, Author(s), and Affiliation and then the text.

Manuscript Submission: Submission of a manuscript implies the following: (1) that the work described has not been published before; (2) that it is not under consideration for publication elsewhere and (3) that its publication has been approved by all co-authors, if any, as well as by the responsible authorities – tacitly or explicitly – at the institute where the work has been carried out.

Manuscript should be submitted in two hard copies and an electronic version to the following address: Professor Daniel Nkemleke, Editor-in-Chief for Letters and Social Sciences Series,

Syllabus Review, Ecole normale supérieure, Department of English, P.O. BOX 8036, Yaoundé-Cameroon. Tel.: (+237) 77 89 96 70. E-mail: review.syllabus@ens.cm. The electronic version can be put in a CD-Rom or sent as email attachment. Maps and photographs should be provided on separate sheets and authors will have to indicate in the text the position of the maps or photos.

Instructions aux auteurs

Articles de recherche

Ils ne devraient pas excéder dix pages imprimées, y compris les références, les tableaux et les figures (une page imprimée compte environ 600 mots). Votre document se présentera comme suit : sur la première page, inscrivez l'intitulé de l'article, puis votre nom et l'Université dont vous dépendez, votre adresse électronique, un résumé de 150-200 mots, suivis enfin d'un maximum de 10 mots-clés. Sur la deuxième page, n'inscrivez QUE l'intitulé de votre article, laissez deux espaces puis commencez votre article. La longueur des articles devrait s'inscrire entre 3500 et 6000 mots. Lorsqu'ils citent d'autres sources ou reproduisent d'autres documents, les auteurs doivent respecter la réglementation en matière de droit d'auteur.

Articles de synthèse : Ils ne devraient pas excéder 5 pages imprimées. Un document manuscrit à réviser devrait se présenter comme suit : Titre, auteur(s), université d'appartenance et texte.

Présentation manuscrite : elle laisse entendre : (1) que le document pas encore été publié ; (2) qu'il n'est pas à l'étude en vue de sa publication ailleurs et (3) que l'ensemble de ses auteurs, le cas échéant, ont convenu de sa publication, et que les autorités compétentes de l'institut où les travaux ont été effectués, ont donné leur accord tacite ou explicite.

Les documents manuscrits seront envoyés sous forme électronique et sous forme papier (2 copies) à l'adresse suivante : Professeur Daniel Nkemleke, Rédacteur en chef de *Syllabus Review*, séries Lettre et Sciences Humaines, Ecole normale supérieure, Département d'Anglais, B.P. 8036, Yaoundé-Cameroun. Tél. : (+237) 77 89 96 70. E-mail : reciew.syllabus@ens.cm. La copie électronique peut se présenter sous forme de CD-ROM ou en pièce jointe d'un courrier électronique. Les cartes et les illustrations devront apparaître sur des feuilles distinctes, mais leur emplacement devrait être indiqué dans le texte.



TABLE OF CONTENTS/ TABLE DE MATIERES

Abdon Beyama Beyama	Inculturation post-missionnaire des rites traditionnels Béti ou retour à l'acculturation (1967-2005)?	10
Marie -Thérèse Betoko Ambassa	Les pratiques hors-classes: un moyen efficace de préparation à la professionalization (cas des élèves du Lycée Classique de Mfou du projet SAS4SD)	36
Simon Ombakané	Des stéréotypes et des idées reçues aux constructions des monstres sociaux dans trois ouvrages : Claude Gueux (1989) Victor Hugo, <i>la chartreuse de parme</i> (1839) Stendhal et l'étranger (1958) Albert Camus	44
Camilla Arundie Tabé	Multilingualism and language pedagogy in the University of Maroua: The case of English, Bilingual Letters and Sociology Departments	63
Yvonne Iden Kana Ngwa	Decolonising English Language teaching in Africa through a paradigm shift in the teaching of speaking: the case of Cameroon	104
André-Marie Manga	Influencia de los estereotipos en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera	121
Gaston-Lebeau Mezo'o	Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais. Contribution à la préparation des ressources humaines	140
Dora Mbu	In-migration and the Rural-Urban Divide: The Female Dilemma in Kaine Agary's Yellow-Yellow	164



Inculturation post-missionnaire des rites traditionnels bété ou retour à l'acculturation (1967-2005) ?

Abdon Beyama Beyama

Université de Yaoundé I

E-mail : abdon.beyama@yahoo.fr

Résumé

Le présent article entend examiner le processus de christianisation post-missionnaire des rites traditionnels bété des premières expérimentations dans l'archidiocèse de Yaoundé en 1967 au 10^{ème} anniversaire d'*Ecclésia* in Africa en 2005. De 1901 à 1961, les missionnaires pallotins et spiritains ont certes posé les jalons de l'inculturation en empruntant quelques éléments de la culture locale pour évangéliser les Bété. Mais la première évangélisation a globalement abouti à l'acculturation des populations locales, entendue comme processus dans lequel elles ont pro ou prou perdu leur culture originelle en assimilant celle portée par le christianisme. Après le concile Vatican II (1962-1965), l'un des défis du clergé camerounais qui prend la relève missionnaire est de repenser et d'accélérer le processus d'inculturation dans la nouvelle évangélisation. Les résolutions conciliaires (Vatican II), d'autres textes de l'Eglise (encycliques, lettres papales, etc.) et plus tard les recommandations post-synodales *Ecclésia* in Africa (1995) encadrent le processus. Sur le terrain, les premières expérimentations sur les rites bété sont officialisées dès 1967, mais sont au cœur des deux grands courants contradictoires,

source des débats: l'évangélisation des cultures et l'incarnation de l'Évangile. Réalisée sur la base d'une importante documentation composée de documents d'archives, d'articles de revues scientifiques, d'ouvrages et de thèses de doctorat, la présente recherche ambitionne analyser la réalité de l'inculturation des rites bété à la lumière de son principe pour interroger son résultat. Elle établit que, si le principe de l'inculturation a été bien pensé et encadré par les textes, sa réalité chez les Bété, de 1967 à 2005, s'est heurtée à la fois aux contradictions internes des acteurs et au conservatisme ou continuum de monocentrisme culturel d'une Église pourtant dite universelle. Ce qui explique que l'option d'évangélisation des rites bété n'a pas atteint l'objectif théologique d'enraciner l'évangile dans la culture locale, mais a plutôt abouti à un véritable folklore assimilable à un retour à l'acculturation missionnaire et coloniale.

Mots-clés : inculturation, acculturation, évangélisation, incarnation.

Introduction

À l'analyse de ses résultats, la première évangélisation chez les Bété (1901-1961) a certes abouti à l'acculturation des populations locales. Pour devenir chrétien, le Bété dut abandonner sa culture pour épouser celle chrétienne, elle-même occidentalisée. Dans leurs stratégies pastorales d'implanter une Église locale, les missionnaires pallottins et spiritains trouvent incontournable d'emprunter quelques éléments de la culture locale pour évangéliser le Bété, posant ainsi les jalons de l'inculturation du christianisme. À partir de 1961, de nombreuses encycliques papales et résolutions conciliaires de Vatican II et synodales (1974 et 1994) sur l'évangélisation des cultures marquent une évolution importante au plan théorique ou législatif, une volonté de rupture. En plus, l' "indigénisation" du clergé et des cadres des Eglises locales dès 1961 favorise la

relève missionnaire et peut permettre au clergé camerounais de repenser le processus d'inculturation et ressusciter, sans exclusive, même les éléments de la culture bété diabolisés. Jadis tabou dans l'Église locale naissante, l'inculturation des rites peut désormais ouvrir un dialogue entre l'Église et les croyances traditionnelles bété. Sur le plan pratique, dès 1967 les acteurs s'engagent dans des recherches et expérimentations dont les résultats au 10^{ème} anniversaire (2005) d'*Ecclésia* in Africa suscitent un débat. C'est au cœur de ce débat que se situe la problématique de la présente recherche : quel fut le résultat de l'inculturation des rites bété entreprise sur la base de l'évangélisation des cultures ? A partir des sources écrites, orales et en suivant une approche d'analyse diachronique et synchronique, cet article aborde les faits historiques en trois principales parties à savoir : la place des rites dans le système religieux préchrétien bété et leur diabolisation par les missionnaires pendant la période coloniale, la phase d'expérimentation des rites bété au cœur des contradictions et la reprise post-synodale des recherches ou l'étape de canonisation des rites aux allures de retour à l'acculturation.

I. La place des rites dans le système religieux préchrétien bété et leur diabolisation pendant la période coloniale

Malgré l'existence de nombreuses pierres pré-évangéliques dans rites bété, les missionnaires pallottins, pionniers de l'évangélisation des Bété, et leurs successeurs, les Spiritains, engagèrent une lutte contre ces formes codifiées d'expressions religieuses bété.

A- Les rites au cœur d'un système religieux centré sur le théocentrisme et enveloppé dans l'anthropocentrisme

Vue la kyrielle de définitions existantes, il est prétentieux d'universaliser une définition du rite. S'il y a au moins une idée

que semblent partager les penseurs¹, c'est que l'action et l'existence de l'homme lui semblent comporter une marge d'indétermination, et par là d'insécurité. Il éprouve ainsi le sentiment de quelque chose qu'il ne peut maîtriser, et que les anthropologues appellent le numineux. Le numineux désigne ce qui est à la fois surnaturel mystérieux, attirant et effrayant. Traversé par le sentiment du numineux, et tenté de se préserver des dangers et se mettre sous protection, l'homme est amené à célébrer les rites. Autrement dit, des situations d'angoisse et de vulnérabilité auraient amené l'homme au sacré, et par ricochet à la célébration liturgique des rites. Qu'il soit venu au monde avec l'idée de Dieu (théocentrisme), ou que les difficultés et incertitudes de la vie la lui aient imposée (anthropocentrisme), l'homme a toujours placé Dieu au centre de ses préoccupations, indépendamment des doctrines chrétiennes ou islamiques.

Le monde apparaît justement chez le Bédi préchrétien comme un véritable champ de bataille perpétuelle des forces antagonistes : les forces du mal, destructrices et les forces du bien, réparatrices. Le sentiment de peur qui en découle amène le Bédi à la recherche de la garantie de la vie, de la paix et de la prospérité par la célébration des rites. C'est pour cette raison que tabi affirme :

Tout d'abord, il ressent un climat de peur, de crainte, d'épouvante et de suspicion, climat provoqué par le sentiment ou par la sensation de la présence des forces destructrices de sa vie tout autour de lui dans le monde. Ensuite, il sent le besoin de vie tranquille, de paix, de bonheur, de sécurisation, de prospérité qui réclame un climat de protection, de garantie contre toute force nuisible ; en un mot, il a le sentiment du bien qui doit exister. C'est cela que le bédji recherche dans la célébration des rites. C'est cela qu'on recherche dans les centres

¹ Jean Cazeneuve, "Le rite", in *Encyclopaedia universalis*, ed, (Paris : S.A, 2002), 5 ; Jean Claude Ekobena, "Sacrifices bédji et sacrifices du Christ", (Thèse de Doctorat en théologie, Faculté de théologie Atneo Romano Della Santa Croce, Rome, 2003), 68. ; Jean Pierre Mviena, *Univers culturel et religieux du peuple bédji*, (Yaoundé : Yaoundensis, 1970), 117.

de guérison où le peuple accourt².

À l'analyse, ce sont ces considérations d'ordre psychologique, justifiées par des situations d'angoisse, de vulnérabilité ou de vicissitudes de la vie quotidienne, qui auraient amené le Béti préchrétien à tomber sur l'évidence de l'existence d'un Être Suprême. Les célébrations liturgiques des rites constituaient des moments forts de croyance à cet Être Suprême. Cette façon de raisonner montre que c'est l'anthropocentrisme qui aurait présidé au théocentrisme³. Thèse discutable, car le Béti chrétien n'a pas toujours attendu les événements malheureux, ou des situations d'angoisse pour célébrer des rites. Sinon que dire des rites qu'il célébrait à l'occasion des événements heureux (naissance d'un bébé, moisson abondante, victoire sur une bête féroce, etc.) au cours desquels les ancêtres, intermédiaires de Dieu, étaient invoqués ?

En revanche, la vie quotidienne des Béti préchrétiens a toujours laissé voir deux principales tendances : "la présence continue et immanente de l'invisible dans la trame du visible (...) (et) la force des esprits omniprésente dans la vie des Béti comme de l'électricité au sein des atomes"⁴. Les rites constituant les moyens par lesquels les Béti exprimaient leur relation avec l'invisible. C'est dire que le système religieux béti était centré sur le théocentrisme, mais enveloppé dans l'anthropocentrisme.

B - Définition, typologie, rôle et similitudes des rites béti avec le christianisme

Les Béti désignent le rite par *Aken*. Ce dernier est une réalité religieuse, un moyen par lequel le Béti traditionnel

² Isidore Tabi, *Les rites béti au Christ : essai de pastorale liturgique sur quelques rites de nos ancêtres*, (Yaoundé : Imprimerie Saint Paul, 1991), 8.

³ Ekobena, "Sacrifices béti et sacrifices du Christ", 73.

⁴ Philippe Laburthe Tolra *Initiation et sociétés secrètes au Cameroun*, (Paris : Karthala, 1985), 375.

exprimait sa relation à l'invisible⁵. Dès lors, l'on se pose la question de savoir : pourquoi et comment arrivait-il à la célébration du rite ? Pour le Béti préchrétien, le *Nsem*, entendu infraction ou bris d'interdit social et la souillure contractée, est à la fois individuel et communautaire. Il trouble l'ordre social ou familial, entraînant sur le fautif, et les membres de sa famille, des conséquences néfastes. Proportionnelles selon que le *Nsem* est grand ou petit, les conséquences, d'ailleurs immédiates, vont de la perte de santé physique à la mort. C'est pour rétablir l'ordre et l'équilibre social, laver la souillure contractée ou atténuer la colère des ancêtres qu'est célébré un rite approprié. Aussi les rites ont-ils entre autres fonctions de : sécuriser la vie ; sublimer les tensions sociales ; maîtriser les aléas du temps destructeur ; purifier le coupable et les membres de sa famille puis les intégrer dans la communauté ; pacifier les esprits, les cœurs et les consciences ; assurer la continuité du phylum clanique ; se réconcilier avec l'ordre cosmique et social. Ces fonctions ont déterminé classification des rites béti en quatre groupes : les rites d'initiation ou de passage, les rites d'intégration, les rites d'expiation et les rites funéraires.

Tableau n°1 : Récapitulatif des principaux rites, leur fonctionnalité et signification

Fonctions rituelles	Désignation du rite	Signification du rite
Rites d'initiation ou de passage	<i>NdanMon</i>	Franchissement de l'enfant, rite mixte qui marque la reprise des relations sexuelles des parents
	<i>Akel</i>	Circoncision de l'androgynie originelle.
	<i>So</i>	Rite d'initiation masculin.

⁵ *Ibid.*

Rites d'intégration ou de confrérie	<i>Alog</i>	Tubercule aérien (symbole), rite réservé uniquement aux hommes
	<i>Ngas</i>	Le plus solennel des rites féminins. Il avait pour but de protéger les femmes contre les malices de toutes sortes et contre la tyrannie des hommes.
	<i>Mevungu</i>	Rite féminin, il avait pour but d'appeler les bénédictions sur les hommes, ces derniers pouvant se plaindre soit de l'improductivité du sol etc.
	<i>Mvelkua</i>	Rite masculin, son but est d'assurer la protection des individus et des villages qui lui étaient recommandés
	<i>Melan</i>	Version bété du rite <i>ezarag</i> que pratiquaient les Ngoumba, ethnie de la côte (Kribi). Il avait pour but la protection de l'individu contre les enchantements et les malices des sorciers
	<i>Ngì</i>	Rite mixte de la côte (chez les Ngoumba). Il avait pour but la protection de l'individu contre les empoisonnements.
	<i>Dzok môn</i>	Bain rituel du nouveau-né.
	<i>Tsoo</i>	Ce mot désigne d'abord une souillure contractée par versement du sang d'un proche parent, ensuite l'ensemble des cérémonies rituelles qu'on accomplissait pour obtenir la rémission d'une pareille souillure.

Rites d'expiation ou de purification	<i>Anagsama</i>	Assise populaire pour parer certains fléaux naturels.
	Ndongo	Rite par lequel on croyait obtenir la rémission de toutes les souillures contractées par l'inceste.
	<i>Esié</i>	Rite sacrificiel permettant le rétablissement d'un malade moyennant l'immolation d'un cabri, de préférence un bouc.
	<i>Sesala</i>	Du verbe <i>sal</i> , séparer, excepter, le <i>sesala</i> est une violation d'un interdit en matière légère.
	<i>Eva'amete</i>	Rite de bénédiction.
	<i>Esobnyol</i>	Rite de purification du corps.
	<i>Esoeakus</i>	Rite mixte de délivrance de veuvage, se déroulant au lendemain du décès d'un conjoint.
	<i>Ndziba</i>	Rite pour soigner l'herpès génital.
Rites funéraires	<i>Esani</i>	Rite d'accompagnement du défunt dans l'au-delà.
	<i>Meyeb</i>	Rite mixte de veuvage.
	<i>Akus</i>	Rite mixte qui marque le début du veuvage.

Source : (Mbala Owono, 1984 :241-249)

À l'analyse de leurs fonctions et de leur célébration liturgique, les rites bété dégagent de nombreuses similitudes avec le christianisme. Il y a d'abord un lien étroit entre le *Nsem*/péché et la mort, le *Nsem* d'un individu pouvant nuire à toute sa descendance. Ensuite leurs fonctions de purifier le fautif et les membres de sa famille, pacifier les esprits, les cœurs et les consciences ou encore se réconcilier avec l'ordre cosmique

ou moral sont aussi autant de quêtes du christianisme. Enfin, dans la pratique liturgique des rites bété, la confession publique des fautes commises et la demande du pardon aux membres de la communauté étaient déterminantes dans le rétablissement de l'ordre social ou de la santé du fautif. Désignée par "l'aveu thérapeutique ou la parole libératrice"⁶, elle correspond à la confession et la rémission des péchés dont la conséquence est la délivrance dans le christianisme. Voilà pourquoi Léon Messi voit dans certains rites bété "l'Ancien Testament bété du péché d'homicide"⁷. Au lieu d'être des pierres d'attente évangélique de la religion traditionnelle, les rites bété furent diabolisés et combattus pendant la première évangélisation des Bété.

C- La première évangélisation et la diabolisation missionnaire des rites bété

Le rite So : première cible pallottine

Pour élargir le cercle des chrétiens, les Pères pallottins engagèrent une lutte contre les croyances préchrétiennes locales par la diabolisation des rites traditionnels⁸. Aussi, le So, rite bété de transmission de l'autorité et de la virilité sociales aux garçons, fut-il "l'ennemi principal du christianisme naissant"⁹. Le rite fut ciblé dès l'arrivée des Pères pallottins à Jaunde en 1901. En effet, dès la fête de Pâques à Mvolyé, quelques semaines après la fondation de la mission de Mvoyé, le conflit éclate. Malgré l'illusion que les "païens" ont donnée aux Pallottins d'avoir totalement adhéré à leur religion, il

⁶ Albert Mballa Ondobo, "La puissance de la parole chez les Bété du Cameroun et l'annonce inculturée dans la mission évangélisatrice", (Thèse de doctorat en théologie, Universitas Urbaniana, Rome, 2003), 33.

⁷ Arch.de la Centrale Diocésaine des Oeuvres (CDOY), n°72, Rite *Tso'o*. Étude pastorale liturgique menée par l'abbé Léon Messi, à la demande de Mgr Jean Zoa, alors archevêque de Yaoundé.

⁸Philippe Blaise Essomba, "Voies de communication et espaces culturels au Cameroun sous domination allemande (1884-1916)", (Thèse de doctorat d'Etat en Histoire, Université de Yaoundé I, 2005), 464.

⁹ Laburthe, *Initiation et sociétés secrètes*, 229.

rebondit à la veille de la fête de Noël 1903. A la pentecôte 1904, le Père Hoegn, guidé vers les lieux interdits par Tsungui Akoa, fidèle catholique de première génération, tente de repérer quelques écoliers embarqués dans l'initiation. Tsungui Akoa, en sortit, non sans avoir risqué sa vie de la part des siens, car c'était trahir les secrets du rite dont le viol était traditionnellement puni de mort. L'aventure périlleuse d'Akoa Tsungui est relatée en ces termes :

Déjà la grand'messe de Pâque avait été troublée par le vacarme du So. Le samedi saint 1903, quand l'instituteur Jean Tsungui Akoa voit l'initiation dont il est exclu se dérouler à proximité de la mission, il la profane sous prétexte d'y faire reprendre les chrétiens en amenant le Père Hoegn parmi les jeunes gens nus battus, au cœur des cérémonies interdites (...). Le jour même, l'un de ses frères (Essomba Akoa) le punit en entaillant la main, et en lui sectionnant un doigt d'un coup de machette¹⁰.

Profitant de cet incident, les Pères pallottins firent interdire le rite so par l'administration coloniale allemande en 1907. Trois ans plus tard, en 1910, la mesure fut effective et relayée sur le terrain par les chefs "indigènes". La lutte ainsi engagée allait embraser l'univers culturel et religieux bété sous les Spiritains.

Les archives mettent en évidence la lutte menée par Mgr. René Graffin¹¹ contre la culture locale de 1931 à 1945. Par de nombreuses circulaires¹² adressées à ses collaborateurs missionnaires, le prélat interdit particulièrement le chant en langue ewondo, les instruments traditionnels de musiques, les danses et coutumes bété dans le Vicariat apostolique de Yaoundé. Dès 1931, le coadjuteur de Mgr. Vogt s'en prit d'abord aux instruments traditionnels de musique bété appelés *Mendzan*

¹⁰ .Der Stern von Afrika, (1905), 184.

¹¹ Mgr René Graffin fut Coadjuteur de Mgr. Vogt, puis son successeur dès 1943.

¹² Mgr Graffin a, à partir de 1936, publié dans le *Nleb Bekristen* de nombreuses lettres destinées aux chrétiens et à ses collaborateurs. Jean Criaud, dans un travail d'historien, les a regroupées dans un grand document intitulé " Document Histoire IV. Les circulaires de Mgr René Graffin.". Archives de la CDOY.

(balafons)¹³. Si sa circulaire n° 106 du 1^{er} novembre 1942¹⁴ interdisait toutes les danses traditionnelles aux chrétiens, celle du 17 décembre 1943 rappelait à ses collaborateurs que “Les cantiques et prières en langues indigènes sont défendues pendant la grand’messe”¹⁵. A partir du 22 décembre 1944, il interdit “de faire réciter le *confiteor* et le *domine non Sum Dignus* en Ewondo”¹⁶. Le 23 mai 1945¹⁷, Mgr Graffin donna instruction à ses collaborateurs d’interdire l’*Ehele Mbim*. Toutefois le passage d’une mission imposée par les autres à une mission voulue par les populations locales s’opérait progressivement grâce aux revendications, aux cercles de réflexion et aux nouvelles résolutions prises l’Église universelle.

II- la phase d’expérimentation des rites bété au cœur des contradictions (1967-1995)

Du point de vue théorique, un cadre législatif constitué des résolutions conciliaires, synodales, des encycliques et des lettres papales peut favoriser des expérimentations sur les rites bété. Mais sur le plan pratique, l’application des textes sur le terrain est sujette à de nombreuses pesanteurs.

A- Une législation en faveur des expérimentations des rites bété dans l’Église

Ouvert dans une perspective de réconciliation de l’Église avec elle-même, le concile Vatican II (1962-1965) plancha abondamment sur l’inculturation des rites. L’épiscopat africain plaida fortement pour le rapprochement entre le rite de baptême et le rite d’initiation chez les Africains traditionnels¹⁸. Même si

¹³ Arch. CDOY. CSSp, Journal de Mvoly, 4 novembre, 1932, p.8.

¹⁴ Arch. CDOY. Documents Histoire IV, classé par Criaud. Les circulaires de Mgr Graffin, p.18.

¹⁵ Arch. CDOY. Circulaire n° 109 du 17 décembre, 1943, p.31.

¹⁶ Arch. CDOY. Circulaire n°110 du 22 décembre, 1944, p.33.

¹⁷ Arch. CDOY. Circulaire n° 111 du 23 mai 1945, p.36.

¹⁸ Joseph Ekassi Nyebele, “La réception du concile Vatican II par Mgr Jean Zoa et la Conférence Episcopale Nationale du Cameroun (CENC) :1965-1998”, (Thèse de doctorat/Ph.D en Histoire, Université de Yaoundé, 2009), 139.

l'attention à lui accordée reste encore questionnable¹⁹, sa participation aux travaux a impacté des résolutions prises. Des 21 documents publiés, quelques constitutions et décrets montrent une grande évolution vers l'inculturation des rites locaux. Il en est ainsi de la constitution sur la sainte liturgie (*Sacrosantum concilium*) qui encourage le retour aux sources et aux traditions des différents peuples. Elle stipule dans son article 81 que : "le rite des funérailles devra exprimer de façon plus évidente le caractère pascal de la mort chrétienne, et devra répondre aux situations et aux traditions"²⁰. Des 9 décrets publiés, *Ad Gentes* recommande désormais emprunter "aux coutumes de leurs peuples (...) à tout ce qui peut contribuer à confesser la gloire du créateur"²¹. Et le devoir de l'Église devant consister à les assumer, les purifier les renforcer et les élever.

Le rapport final du premier synode postconciliaire tenu à Rome du 17 septembre au 26 octobre 1974 insistait sur la nécessité de réviser les rapports christianisme-valeurs authentiques de la religion traditionnelle africaine jusque-là superficiels voire antagonistes²². Alors que l'exhortation apostolique, *Evangelii Nuntiandi* de Paul VI, résultante de ce synode, fut plus décisive dans l'évolution de l'Église vers l'inculturation des rites. La lettre papale juxtapose la force critique de l'évangile par rapport à la culture humaine et la nécessité de poursuivre le dialogue évangile-cultures locales²³ *Ecclésia in Africa*, résolutions du synode de 1994 publiées en 1995, a consolidé les acquis législatifs dans le domaine et fut une véritable charte de l'inculturation. L'application de ces résolutions revenait aux évêques, à qui revient "la charge de

¹⁹ Jean-Paul Messina, *Évêques africains au concile de Vatican II (1959-1965). Cas du Cameroun*, (Yaoundé, Paris : Karthala-UCAC, 2000), 157-158.

²⁰ *L'Église aux cent visages. Les actes du concile de Vatican II*, (Paris : éditions du Cerf, 1965), 150.

²¹ Arch. CDOY. A.G. 22

²² Arch. CDOY. Rapport des évêques africains et malgaches au synode de 1975, pp.42-43.

²³ Paul VI, *Evangelii Nuntiandi*, 1975, p.20.

légiférer pour leurs sujets, de juger et de régler tout ce qui touche au culte et à l’apostolat”²⁴.

B- Les expérimentations sur des rites bété et les contradictions des acteurs

L’application effective des résolutions du concile Vatican II par les curies diocésaines locales peut être discutable. Mais, à travers les actes posés et les décisions prises par les autorités ecclésiastiques, la volonté de les appliquer, fut manifeste. En arrêtant “un train de mesures autorisées à titre expérimental”²⁵, les curies diocésaines bété, instituent en même temps une période expérimentale. Cette période est marquée par l’innovation dans les domaines liturgique, de l’art sacré, de la théologie et des rites traditionnels. Dans l’archidiocèse de Yaoundé où Mgr. Jean Zoa fonde, dès 1967, la paroisse Saint-Paul de Ndzong-Melen et lui assigne le rôle “expérimental des recherches”²⁶. Une commission diocésaine est aussitôt créée. Placée sous la responsabilité de l’évêque auxiliaire, elle a pour rôle de procéder à “une période de vérification, de contrôle, de discernement et de canonisation”²⁷ des expérimentations ainsi jugées concluantes. En 1970, trois ans tard, des initiatives analogues sont entreprises dans le diocèse de Mbalmayo, avec la création de la paroisse Toussaint d’Oyack par Mgr. Paul Etoga. Les paroisses de Ndzong- Melen et d’Oyack deviennent des laboratoires d’expérimentation de l’inculturation²⁸.

Parallèlement, pour étudier les rites traditionnels bété, les chercheurs s’investissent dans le champ des sciences sociales et humaines dans une pluridisciplinarité intégrant anthropologie, sociologie, ethnologie, théologie, histoire, etc. Sont ciblés ici la

²⁴ Cf. L.G.27.

²⁵ Ibid.

²⁶ Cf. Arch. CDOY, Lettre n° 854/97/56/PAR du 3 juin 1997 de Mgr Zoa suspendant l’*esani* dans l’archidiocèse de Yaoundé.

²⁷ Ibid.

²⁸ Pie-Claude Ngumu, *La Maîtrise des Chanteurs à la croix d’Ebène*, (Yaoundé : Presbook, 1978), 10.

définition étymologique du rite étudié, les raisons et les circonstances de sa célébration liturgique, les pierres d'attente évangélique ou convenances idéologiques du rite avec le christianisme puis la proposition d'une messe avec des versets bibliques appropriés. Une fois l'étude terminée, les propositions sont faites à la hiérarchie ecclésiastique locale, en l'occurrence l'archevêque de Yaoundé pour y donner un sceau officiel. Seulement, cette la période des expérimentations de 30 ans n'a vu aucun rite étudié bénéficier du sceau de canonisation de la hiérarchie ecclésiastique locale. Au contraire, le 03 juin 1997, le rite *Esani* fut plutôt suspendu. Une suspension à l'origine d'un malentendu entre acteurs chercheurs et hiérarchie ecclésiastique locale et dont les raisons sont à la fois officielles et officieuses.

Les raisons officielles, disent les curies diocésaines²⁹, sont pédagogiques. La pédagogie de Mgr. Jean Zoa, archevêque de Yaoundé (1961-1998), se déclinait en trois principales étapes: la création, la critique et la consécration. Par la création, la possibilité était laissée aux chercheurs d'innover en entreprenant des recherches puis des expérimentations sur les rites traditionnels. La critique qui s'en suivait permettait d'évaluer en vérifiant si ce qui avait été fait était conforme aux textes de l'Église et en symbiose avec le message chrétien. Alors que la consécration n'intervenait qu'une fois la christianisabilité du rite établie. Cette pédagogie se dégage dans cette lettre de Mgr Jean Zoa suspendant le rite *Esani* dans l'archidiocèse de Yaoundé : "Il était entendu qu'après une période expérimentale marquée par la création surtout à Ndzong-Melen, une commission diocésaine devait procéder sous la responsabilité de l'évêque auxiliaire à une période de vérification, de contrôle, de discernement et de canonisation"³⁰. Une telle pédagogie fut

²⁹ Entretien du 22/07/2009 avec Mgr Ndzana Adalbert, 70 ans, Evêque de Mbalmayo, Mbalmayo.

³⁰ Cf. Arch. de la CDOY, Lettre n° 854/97/56/PAR du 3 juin 1997 de Mgr Jean Zoa suspendant l'*esani* dans l'archidiocèse de Yaoundé

source de beaucoup de divergence dans la mesure où certaines recherches furent invalidées, d'autres, sinon la totalité, restées au stade des expérimentations. L'on peut citer les recherches et expérimentations de :

Abbés Pie Claude Ngumu, Prosper Abega et Père Engelbert Mveng sur le rite *Esani* en 1967 ; abbés Barthélémy Tsilla, Léon Messi sur le rite *Tso'o* en 1981, ou encore de ; la Commission Diocésaine Justice et Paix CDPJ) sur l'*Eva'a Mete* en 1994.³¹

Les raisons officieuses, quant à elles, sont de deux ordres : la priorité accordée aux questions économiques par l'archevêque de Yaoundé et sa croisade contre les rites traditionnels bété³². C'est la dernière qui mérite d'être examinée ici. La synthèse de nombreuses archives de la CDOY laisse voir que Mgr Jean Zoa était fondamentalement contre les rites traditionnels bété. Il suffise d'analyser d'une part de nombreuses lettres invectives interposées entre le prélat et Philippe Laburthe Tolra³³, et d'autre part les lettres de l'archevêque interdisant la pratique pastorale des rites dans l'archidiocèse de Yaoundé.

Dans ces lettres invectives, Laburthe accuse Mgr Jean Zoa de mener une lutte injustifiée contre la pratique pastorale des rites, ce contrairement aux résolutions de Vatican II. Alors que l'archevêque réagit tout en justifiant ses options pastorales. Le 15 janvier 1987, en réaction à la lettre de Mgr Jean Zoa, Laburthe Tolra démontre au prélat la nécessité "d'aménager les

³¹ Arch. de la CDOY. Dossier n°72. Études pastorales liturgiques sur les rites bété.

³² Entretien du 04/10/2008 avec Abega Prosper, 75 ans, vicaire de Ndzong-Melen de 1967 à 1973, Yaoundé ; du 26/09/2009 avec Ossama Nicolas, 78 ans, Prêtre Jésuite et historien enseignant à l'UCAC de Yaoundé, Yaoundé.

³³ Historien des religions, sociologue et ethnologue français à l'Université René Descartes, Philippe Laburthe s'est beaucoup intéressé à la culture et la religion bété dont il a fait son objet d'étude. Sa thèse de doctorat porte sur Minlaba (zone bété peuple des Bene). Ses nombreux ouvrages et articles scientifiques sur la culture bété lui ont permis de montrer des similitudes fondamentales entre le christianisme et la religion traditionnelle bété. Cf. par exemple : *Initiation et société secrètes au Cameroun*, (Paris : Karthala, 1985); *Les seigneurs de la forêt*, (Paris : Publication de la Sorbonne, 1981).

rites bété à la lumière de la loi nouvelle et de la révélation évangélique”³⁴. Et le 20 janvier 1987, dans une autre lettre, le sociologue et historien des religions, enfonce le clou en relevant ses griefs contre l’archevêque dans sa croisade contre les rites bété :

Votre propos est pastoral : deux simples notes à ce sujet : Comment être pasteur sans votre clergé ? De tous les prêtres (...), je n’ai trouvé qu’un seul qui vous approuve : votre vicaire général, tous les autres étaient consternés, affligés, etc. Ici les évêques (du Nord Bénin) encouragent les chrétiens à se rendre à l’initiation, là (Cameroun), ils l’ont interdite sous peine de péché mortel, etc. (...) Donc rien de bon sur le *tso’o*, qui est, au sens technique que nous donnons à ce mot en anthropologie religieuse, un exorcisme de l’*evu* avant tout. (...) le P. Rosenhurber en 1912 (...) dit déjà ce que souhaite Léon Messi, à savoir que le *tso’o* débouche sur la messe comme culte du précieux sang. ...³⁵

La réaction de l’Archevêque de Yaoundé fut immédiate, car le 11 février 1987, il donnait la réplique à Laburthe Tolra, non sans justifier son option et ses décisions, en ces termes :

Cher Monsieur,

Je viens donner suite à votre lettre du 17 janvier. Mon propos est pastoral. (...) j’interviens en pasteur, chargé de guider son peuple dans les chemins de la vraie foi chrétienne et le mettre en garde contre les dangers qui le menacent (...)

Voyez-vous, Monsieur Laburthe, je suis persuadé que, soutenir ces pratiques telles qu’elles se vivent actuellement, c’est :

- empêcher un peuple d’assumer ses responsabilités...
- livrer ce peuple aux peurs raisonnées des “forces invisibles”...
- Occulter l’enseignement évangélique sur le mystère de la croix, scandale pour les Juifs, folie pour les Grecs.

Je continue à m’insurger contre ces pratiques rétrogrades :

1. parce qu’elles veulent maintenir mon peuple dans un infantilisme métaphysique et mystique.

³⁴ Arch. CDOY. Lettre du 17 janvier 1987 de Philippe Laburthe Tolra à Mgr Jean Zoa, archevêque de Yaoundé.

³⁵ Arch. de la CDOY. Lettre du 20 février 1987 de Ph. Laburthe Tolra à Mgr Jean Zoa.

2. Parce qu'elles exploitent grossièrement un peuple dont nous devons être les défenseurs, les libérateurs spirituels et les accompagnateurs fraternels.
Je ne vous demande pas de m'approuver ...³⁶

Déjà, une série de lettres de l'archevêque à ses collaborateurs interdisait formellement la pratique pastorale des rites dans l'archidiocèse de Yaoundé, et l'affectation de certains prêtres récalcitrants restait ici sa stratégie dissuasive. Par sa lettre du 15 septembre 1982, il demandait à l'abbé Barthélémy Tsilla, curé de Ngoumou, un: "Arrêt total de toute activité ayant trait à ce que communément vous appelez *to'o* ou service de guérison"³⁷ et l'affectait en qualité de vicaire à la cathédrale Notre Dame De Victoire de Yaoundé. La conséquence de cette lutte contre l'inculturation des rites fut que, de l'officialisation des expérimentations en 1967, à la mort de Mgr Jean Zoa le 20 mars 1998, aucun rite bété n'a été canonisé. Canonisation des rites qu'il faut attendre avec la reprise des recherches, sous ses successeurs.

III. De la phase post-synodale des recherches au 10^{ème} anniversaire d'*Ecclesia in Africa* (1995-2005): une canonisation des rites aux allures de retour à l'acculturation.

Dès 1998, sous l'épiscopat de Mgr André Wouking, successeur de Mgr Jean Zoa, les recherches sur les rites reprennent, gagnent en vitalité et aboutissent, sous l'épiscopat Mgr Victor Tonyè Bakot, à la canonisation de deux rites bété. Mais deux courants contradictoires continuent cependant de peser sur le processus.

³⁶ Arch. de la CDOY. Lettre n° 299/871/18 du 11 février 1987 de Mgr Jean Zoa à Philippe Laburthe Tolra. Le prélat s'en prit aussi au journal officiel, *Cameroon Tribune*, après la publication d'un article qu'il jugea "caricatural" sur sa position sur les rites. Le 09 février 1987, il écrivait au Directeur Adjoint de *Cameroon Tribune* pour faire une mise au point relative à l'article. Cf. Lettre n° 231/87/7/69, du 09 février 1987 de Mgr. Jean Zoa à Henri Bandolo, directeur de la Cameroon Television (CTV).

³⁷ Arch. CDOY. Lettre n° 1219/82/9 du 15 septembre 1982 de Mgr. J. Zoa à l'abbé Barthélémy Tsilla.

A- Deux courants contradictoires, pesanteurs de l'inculturation des rites bété même après *Ecclésia In Africa*

Ouvert à Rome le 10 avril 1994, le synode africain a été déterminant pour la suite du processus d'inculturation des rites bété. L'évangélisation, l'inculturation, le dialogue en constituaient entre autres thèmes. Ses résultats publiés le 14 septembre 1995 à Yaoundé, et connues sous l'appellation d'exhortation post-synodale *Ecclésia in Africa*, ont certes consolidé les acquis et constitué une avancée réelle en matière d'inculturation. Mais au centre de cette nouvelle phase du processus, se trouvent deux courants de l'inculturation qui, depuis l'officialisation des expérimentations sur les rites bété, divisent les acteurs : l'incarnation de l'Évangile et l'évangélisation des cultures. Défendue par certains prêtres et laïcs engagés de l'Eglise locale, l'incarnation de l'Évangile veut que l'inculturation permette à l'Évangile de s'incarner dans la culture locale en y prenant simplement corps, sans nécessairement la modifier. Les tenants de cette thèse argumentent que l'Évangile n'est pas déjà lui-même culturellement vierge ; que le quatre Évangiles du nouveau testament ont été influencés par l'aire culturelle de leurs auteurs³⁸ Et que l'indépendance culturelle de l'Évangile étant discutable, le message de Christ doit par conséquent prendre corps dans chacune des cultures de l'humanité comme si elle était unique³⁹.

Par contre, l'évangélisation des cultures, recommandée par l'Eglise romaine et soutenue par les curies diocésaines locales, part d'un postulat toute culture humaine est susceptible de faiblesse et de péché⁴⁰. Par conséquent, le message

³⁸ René Jaouen, "Les conditions d'une inculturation fiable", *Lumière et vie*, n°168, vol. XXXIII, (1984), 38.

³⁹ Entretiens avec Ebogo Apollinaire, 70 ans, Vicaire épiscopal et curé d'Akonolinga, Akonolinga, 05/07/2010; avec Bétééné Pierre Lucien, 68 ans, Coordonnateur de la Commission Diocésaine de Liturgie de Yaoundé (CDLY), Yaoundé, 21/10/2009.

⁴⁰ Entretien avec Zinga Damase, 48 ans, Vicaire général du diocèse d'Obala, Obala, 21/07/2009.

évangélique doit jouer le rôle prophétique et critique en passant au crible tout ce qui est ambigu et mêlé de péché⁴¹. Ce courant, qui est en réalité l'option de Rome, fait que l'inculturation comporte un regard critique et un travail de discernement par une sélection des éléments de la culture locale. Autrement dit, il y a à prendre et à laisser dans toute culture locale. Cette sélection témoigne de l'absence d'un véritable dialogue évangile-culture locale. Ce courant d'évangélisation des cultures rejoint ainsi la théorie de l'acculturation⁴² qui montre que, après une opposition culture encaissante-culture conquérante, il y a par la suite sélection des traits de la culture encaissante. Ces traits acceptés deviennent partie intégrante de la nouvelle culture en formation, alors que d'autres sont refusés. L'on est tout de même en droit de se demander, quels sont les critères de sélection des éléments christianisables d'une culture locale ? En tous cas, les rites bété ont été canonisés suivant l'évangélisation des cultures.

B- Vers la canonisation de l'*Esani* et de l'*Akus*

La lettre de Mgr Jean Zoa suspendant l'*esani* en 1997 demande clairement que ce "rite soit soumis à un travail de documentation, collecte vérification, contrôle, discernement"⁴³ et qu'une commission intégrant les autres diocèses bété (Mbalmayo et Obala) soit mise sur pied. Après la mort de l'archevêque en 1998, cette commission fut désignée par Mgr Joseph Atanga, alors administrateur apostolique de Yaoundé. À pieux d'œuvre dès lors, elle fut intégrée dès 2004 au sein de la nouvelle commission Diocésaine de Liturgie de Yaoundé (CDLY) créée par Mgr Victor Tonyè Bakot qui venait de prendre les rênes de l'archidiocèse de Yaoundé. La nouvelle commission fut alors chargée de définir les orientations

⁴¹ Arch. CDOY. Discours du Pape Jean Paul II in Pape Jean Paul II au Cameroun, 10-14 août 1985, p.153.

⁴² René Bastide, Bastide, "acculturation", in *Encyclopaedia Universalis*, ed. (Paris: S A, 2002), 114.

⁴³ Arch. CDOY. Lettre n°854/97/PAR de Mgr. Jean Zoa suspendant l'*esani* dans l'archidiocèse de Yaoundé.

pastorales et liturgiques. Sur la base des informations auprès des personnes âgées, des études antérieures sur les rites bété, des textes de l'Église et des orientations de l'archevêque de Yaoundé conformes à l'évangélisation des cultures que la CDLY a travaillé en vue de la canonisation des deux.

Le schéma fut le même après les recherches théoriques, sanctionnées par la publication d'un document guide, l'on est passé à la phase expérimentale ou phase d'application. La phase théorique de chacun des rites est le lieu où "les éléments (jugés) positifs (...) doivent être intégrés"⁴⁴ et ceux jugés ambigus et mêlés de faiblesse et de péché écartés. Pour ces éléments positifs, des versets bibliques appropriés sont choisis en vue de la célébration chrétienne des rites.

S'agissant du rite funéraire et de la victoire, l'*Esani*, devant célébrer la mort de Jésus sur la croix et sa victoire par sa résurrection d'entre les morts, ce travail de purification est de mise. On y a ajouté la tradition romaine, conformément à la sainte liturgie. Car il est clairement dit qu'à l'occasion de sa célébration liturgique le vendredi Saint, l'*Esani*

- a) doit être une célébration organisée, cohérente, préparée (...). Les mouvements et gestuelles doivent être stylisés, harmonieux, significatifs et non à l'état brute.
- b) Cette célébration doit être une célébration liturgique chrétienne et non une paraliturgie accolée à la liturgie romaine : il s'agit en fait d'une intégration de deux traditions : la tradition latine (rituel romain) et la tradition bété (rituel *esani*), ce qui est parfaitement légitime dans un effort d'inculturation liturgique que l'Église recommande de façon explicite (*De Sacra liturgia* n° 38-40 ; *Ecclesia in Africa*, n° 64, 87 et 103.)⁴⁵

On décèle déjà, à travers ces orientations données au rite christianisé, un mélange dont le résultat ne peut donner lieu qu'à

⁴⁴ Arch. CDOY. Discours du Pape Jean Paul II in Pape Jean Paul II au Cameroun, 10-14 août 1985, p.153.

⁴⁵ Commission Diocésaine de Liturgie de Yaoundé (CDLY) *L'esani dans la liturgie chrétienne*, (Yaoundé : Imprimerie Saint-Paul, 2005), 21-22)

un folklore s'écartant des objectifs recherchés⁴⁶ par le rite originel. En plus, les différentes étapes du cérémonial originel sont certes respectées :

- 1°) *Nsili Awu* (questions posées relatives aux causes de la mort du défunt) ;
- 2°) *Esog*, (réunion restreinte aux membres de la famille avant le témoignage) ;
- 3°) *Ndon Awu* (témoignage sur le défunt) ;
- 4°) *Edzeme Awu*, entendu comme danse rituelle aux sons du tam-tam⁴⁷

Toutefois, la bastonnade symbolique des membres de la famille, avec les feuilles de bananier, aux fins de leur enlever la souillure, fut supprimée. En revanche, la danse de victoire, aux sons du tam-tam avec des messages aux seules personnes âgées et /ou initiées, a été ouverte à tout le “peuple” de fidèles : femmes comme enfants, âgés comme moins âgés, etc. Cette modernisation et cette démocratisation du rite lui enlevèrent son caractère sacré pour en faire un four tout qui n'est en réalité ni la culture bété ni celle chrétienne.

L'*Akus*, entendu rite bété de veuvage, n'a pas échappé à ce chamboulement. Pour christianiser le rite, la CDLY a procédé à l'élimination de tout ce qui fut jugé dépassé, néfaste et inhumain⁴⁸. Il en fut ainsi des brimades et des sévices corporels traditionnellement infligés à la veuve, considérés comme des limites du rite et assimilées à des persécutions qui exposaient à la santé et à sa propre vie. Or, dans l'*Akus* traditionnel, ces brimades, les vexations et les sévices infligés à la veuve, avons-nous vu plus haut, avaient leur rôle bien précis. En réalité, les éléments extraits du rite christianisé constituaient autant de

⁴⁶ Originellement, l'*esani* avait comme objectifs : célébrer la bravoure et le triomphe des profès initiés au rite so ; rendre hommage et célébrer les exploits d'un défunt considéré comme héros, vainqueur, gagnant ; vanter ses mérites ; lui permettre d'accéder au monde des ancêtres où il devient protecteur. Cf. CDLY, *L'esani dans la liturgie chrétienne*, 10.

⁴⁷ Commission Diocésaine de la Liturgie de Yaoundé (CDLY) *L'esani dans la liturgie chrétienne*. (Yaoundé : Imprimerie Saint-Paul, 2005), 23.

⁴⁸ CDLY, *Le veuvage chrétien* (Yaoundé : SOPECAM, 2007), 35.

pierres d'attente évangélique dans le rite originel bété. En plus, la purification recherchée ici est reconnue dans le christianisme, même si les méthodes pour y arriver diffèrent. Comment expliquer cependant ces contradictions ?

Pour CDLY, le Christ est le seul parfait et son Évangile la règle. C'est donc à la lumière de Christ et de son Évangile que doivent être interrogées toutes les cultures. En réalité, l'inculturation des rites, telle qu'entreprise par la CDLY après *Ecclesia in Africa*, c'est-à-dire sur la base de l'évangélisation des cultures bété, a débouché sur un folklore. Elle peut être perçue comme une acculturation post-missionnaire et postcoloniale, en ce sens que son résultat n'est ni la culture bété, ni celle chrétienne. À ce titre, l'évangélisation des cultures s'est présentée, non pas comme une inculturation fiable mais un facteur aliénant de la culture bété. C'est avec cette nouvelle donne que le 02 février 2005⁴⁹, le document pastoral guide de l'*Esani* est validé et le rite canonisé par Mgr. Victor Tonyè Bakot. Deux ans plus tard, ce fut le cas de l'*Akus*⁵⁰. La phase pratique qui s'en est suivie illustre à suffisance ce folklore, observable lors des célébrations liturgiques du vendredi Saint dans les différentes paroisses, ou lors des messes de levée de veuvage.

Conclusion

L'inculturation des rites bété semble avoir suscité plus des inquiétudes qu'elle n'a garanti l'enracinement du christianisme dans la culture locale poursuivi. Donner licence à toutes pratiques mystico-magico-religieuses, légitimer l'impérialisme culturel sur l'évangile, décentraliser le pouvoir de Rome en

⁴⁹ Cf. Arch. CDOY, lettre n°VTB/01/05/259en du 02 février 2005 de Mgr. Vitor Tonyè Bakot, archevêque de Yaoundé à l'abbé Lucien Pierre Bétééné, coordonnateur de la CDLY, officialisant l'intégration de l'*esani* dans la liturgie chrétienne le vendredi Saint.

⁵⁰ Arch. CDOY. Lettre n°VTB/11/07/24/4509 du 28 novembre 2007\ de Mgr. Victor Tonyè Bakot à l'abbé Lucien Pierre Bétééné, coordonnateur de la CDLY, autorisant la célébration chrétienne du veuvage chrétien.

abandonnant la tutelle culturelle et théologique de l'Église-mère au détriment des Églises locales bété, sont quelques-unes de ces inquiétudes. Le souci de codifier le processus et mieux l'encadrer qui en a découlé, trahit la nature conservatrice de l'Église et explique l'option de l'évangélisation des cultures en lieu et place de l'incarnation de l'Évangile. Or, le courant de l'évangélisation des cultures rejoint à maints égards la théorie de l'acculturation. Voilà pourquoi l'inculturation des rites entreprise chez les Bété suivant l'évangélisation des cultures fut plutôt un facteur aliénant et acculturant des populations bété. Loin d'avoir atteint l'objectif théologique d'enracinement culturel de l'évangile recherché, cette inculturation des rites bété a plutôt abouti à un folklore assimilable à un retour à l'acculturation telle que vécue pendant la période coloniale et missionnaire.

Sources et références bibliographiques

I. Sources

A. Archives

Archives de la Centrale Diocésaine des Œuvres de Yaoundé (CDOY)

Circulaires

Circulaire n° 109 du 17 décembre, 1943 de Mgr. René Graffin à ses collaborateurs.

Circulaire n°110 du 22 décembre 1944 de Mgr. René Graffin à ses collaborateurs.

Circulaire n° 111 du 23 mai 1945 de Mgr. René Graffin à ses collaborateurs.

Lettres et autres dossiers

Lettre n° 854/97/56/PAR du 3 juin 1997 de Mgr. Zoa suspendant, l'*esani* dans l'archidiocèse de Yaoundé.

Lettre de l'abbé Lucien Manga du 25 février 1991 à Mgr. Jean Zoa, archevêque de Yaoundé.

Lettre du 20 février 1987 de Ph. Laburthe Tolra à Mgr. Jean Zoa.

Lettre n° 299/871/18 du 11 février 1987 de Mgr. J. Zoa à Ph. Laburthe Tolra.

Lettre n° 231/87/7/69, du 09 février 1987 de Mgr. Jean Zoa à Henri Bandolo, directeur de la Cameroon Television (CTV).

Lettre du 17 janvier 1987 de Philippe Laburthe Tolra à Mgr. Jean Zoa, archevêque de Yaoundé.

Lettre n° 1219/82/9 du 15 septembre 1982 de Mgr. J. Zoa à l'abbé Barthélemy Tsilla.

Dossier n°72. Études pastorales liturgiques sur les rites bété.

Conseil Épiscopal. Orientations pastorales. Radiographie.

Commission Diocésaine Paix et Justice (CDPJ), sur le rite *eva'a mete*

L'abbé Barthélémy Tsilla sur le rite *tso'o*, 1981

L'abbé Léon Messi, sur le rite *tso'o*, 1981.

Laburthe Tolra, sur un *tsogo* chez les Eton.

Documents pontificaux

Ecclesia in Africa, n°62.

Benoît XV, *Maximum Illud*, 1919.

Jean Paul II, *Redemptoris Missio*, 1990.

-Paul VI, *Evangelii Nuntiandi*, 1975.

-Pie XII, *Evangelii Braecones*, 1951.

B. Sources orales

Abega Prosper, 75 ans, vicaire de Ndzong-Melen de 1967 à 1973, Yaoundé, 04/10/2008.

Amara François Xavier, ancien Vicaire général de l'archidiocèse de Yaoundé de 1981 à 1988, Yaoundé, 02/10/2009.

Béténé Pierre Lucien, 68 ans, Coordonnateur de la Commission Diocésaine de Liturgie de Yaoundé (CDLY), Yaoundé, 21/10/2009.

Ebogo Apollinaire, 70 ans, Vicaire épiscopal et curé d'Akonolinga, Akonolinga, 05/07/2010.

Ndzana Adalbert, 70 ans, Evêque de Mbalmayo, Mbalmayo, 22/07/2009

Ossama Nicolas, 78 ans, Prêtre Jésuite et historien enseignant à l'UCAC de Yaoundé, Yaoundé, 26/09/2009.

II. Références Bibliographiques

A- Ouvrages

Commission Diocésaine de la Liturgie de Yaounde (CDLY). *L'esani dans la liturgie chrétienne*. Yaoundé : Imprimerie Saint-Paul, 2005.

CDLY. *Le veuvage chrétien*. Yaoundé SOPECAM, 2007.

Laburthe Tolra, Philippe. *Initiation et sociétés secrètes au Cameroun*. Paris : Karthala, 1985.

L'Eglise aux cent visages. Les actes du concile de Vatican II. Paris : éditions du Cerf, 1965.

Messina, Jean-Paul. *Évêques africains au concile de Vatican II (1959-1965). Cas du Cameroun*. Yaoundé, Paris : Karthala-PUCAC, 2000.

Mviena, Pierre. *Univers culturel et religieux du peuple bété*. Yaoundé : Yaundensis, 1970.

Ngumu, Pie-Claude. *La Maîtrise des Chanteurs à la croix d'Ebène*. Yaoundé : Presbook, 1978.

Tabi, Isidore. *Les rites bété au Christ : essai de pastorale liturgique sur quelques rites de nos ancêtres*. Yaoundé : Imprimerie Saint Paul, 1991.

B- Article de revues et contributions dans les ouvrages collectifs

Bastide, René, “acculturation”, in *Encyclopoedia Universalis*, edited, 114-116. Paris : S A, 2002.

Cazeneuve, Jean. “Le rite”, in *Encyclopoedia universalis*, edited by corpus 20, 5-9. Paris: SA, 2002,

Jaouen, René. “Les conditions d’une inculturation fiable”, *Lumière et vie*, n°168, vol. XXXIII, (1984) : 29-41.

C- Mémoires et thèses

Beyama Beyama, Abdon. “L’Église catholique chez les Bété du Cameroun et la problématique de l’inculturation, 1901-2005”, Thèse de doctorat/Ph.D en histoire, Université de Yaoundé I, 2011.

Ekassi Nyebele Joseph. “La réception du concile Vatican II par Mgr Jean Zoa et la Conférence Episcopale Nationale du Cameroun (CENC) :1965-1998”, Thèse de doctorat/Ph.D en Histoire, Université de Yaoundé I, 2009.

Ekobena, Jean, Caude. “Sacrifices bété et sacrifices du Christ”, Thèse de Doctorat en théologie, Faculté de théologie Atneo Romano Della Santa Croce, Rome, 2003.

Essomba, Philippe, Blaise. “Voies de communication et espaces culturels au Cameroun sous domination allemande (1884-1916)”, Thèse de doctorat d’Etat en Histoire, Université de Yaoundé I, 2005.

Mballa Ondobo, Adalbert. “La puissance de la parole chez les Bété du Cameroun et l’annonce inculturée dans la mission évangélisatrice”, Thèse de doctorat en théologie, Universitas

Urbaniana, Rome, 2003.



Les pratiques hors-classes : un moyen efficace de préparation à la professionnalisation (Cas des élèves du Lycée Classique de Mfou du projet SAS4SD)

Marie -Thérèse Betoko Ambassa
Ecole normale supérieure de Yaoundé
Département de français
Email : ambasbis@yahoo.fr

Résumé

Depuis les années 1980, de nombreux travaux ont manifesté leur intérêt pour l'écriture numérique et orale (Grumperez, 1982 – Marcoccia, 2012, entre autres). Nous savons combien les technologies de l'information et de la communication ont transformé le système éducatif dans le monde entier. Dans le présent article, nous avons choisi de parler d'un cas d'apprentissage hors – classes : le cas des élèves du Lycée Classique de Mfou choisi comme établissement pilote d'implémentation d'un projet (SAS4SD : Science Action in Schools for Sustainable Development) de partenariat entre l'université de Yaoundé I (ENS) et la Haute Ecole Pédagogique de Lucerne en Suisse (HEP). Depuis 2018, les deux institutions universitaires ont travaillé d'arrache-pied d'abord pour la formation des enseignants à l'élaboration du matériel didactique qui devait servir plus tard à la formation des élèves. L'intérêt de cette formation réside dans sa spécificité par le fait qu'elle a été théorique et beaucoup plus pratique. De plus, elle convoquait l'utilisation des NTIC.

Mots clés : Pratiques – Hors-classes – Professionnalisation – APC – Implémentation – NTIC

Introduction

La méthode active est aujourd’hui une des méthodes appréciées pour accompagner l’Enseignement-Apprentissage. C’est une méthode de l’éducation basée sur la confiance et la liberté. Ces deux facteurs incitent l’enfant à s’exprimer spontanément, à formuler ses observations, à poser librement des questions. Ici, la tâche de l’enseignant est celle de guide : il stimule les énergies et encourage les efforts. La méthode active est centrée sur l’enfant. D’où l’association de cette méthode à l’APC définie par le *Grand Dictionnaire terminologique* (2004, p.32) comme « une approche pédagogique axée sur le développement de compétences et l’acquisition de connaissances en vue d’apprentissages durables et transférables »¹. L’équipe de travail constituée au Lycée classique de Mfou nous a permis d’apprécier à quel niveau l’APC est mise en pratique dans cet établissement pilote pour l’implémentation du projet SAS4SD. Ainsi, le présent article souhaite apporter des réponses à la problématique suivante : comment enseigner les élèves dans un contexte où l’APC est l’approche en vigueur ? Quelles compétences les élèves, voire les enseignants, ont-ils développées au cours de cette formation hors-classes ? Quels problèmes peut poser un tel enseignement-apprentissage en contexte camerounais ?

I. L’enseignement-apprentissage au Lycée classique de Mfou

Dans un contexte où l’APC est l’approche en vigueur, les enseignements se font exclusivement in muros au Lycée

¹ Université du Québec en Outaouais (Office québécois de la langue française), *Grand dictionnaire terminologique*, 2004.

classique de Mfou. Le chamboulement qu'a causé l'avènement de l'APC dans le système éducatif camerounais n'a pas permis à tous les enseignants de s'en imprégner immédiatement ; d'autant plus que cette approche a fait son entrée progressivement dans le monde de l'éducation au Cameroun. Le projet SAS4SD sera donc une occasion pour les enseignants du Lycée classique de Mfou de réviser leurs connaissances de la nouvelle approche et d'en toucher du doigt pratiquement les étapes. Le groupe constitué d'élèves des classes de troisième Espagnole, seconde C, première D et terminale D s'est mis au travail pour s'imprégner du matériel didactique qui constituait la base de leur formation. Au cours de cet apprentissage suivi par les professeurs du Lycée membres dudit projet, les élèves et les enseignants se rendront compte que bon nombre de choses enseignées au cours de cette formation font partie intégrante du programme d'enseignement camerounais et que seule la méthode d'enseignement change. Ce qui va susciter un grand intérêt tant chez les élèves que chez les enseignants. Le livre du maître (*Teaching Material – Sustainable Cocoa Production*), dont les auteurs sont : Evelyn Vogler, Armin Rempfer, Brigitte Kuersteiner, a été relu par l'équipe des enseignants du Lycée classique de Mfou, membres du projet SAS4SD assistée de Pr Marie-Thérèse Betoko Ambassa pour amendements avant la publication finale. Toute activité de ce manuel offrait enfin à l'élève d'utiliser tout le petit matériel qui lui est souvent demandé dans son trousseau scolaire sans jamais être utilisé : compas, équerre, décimètre, décimètre, les différents types de crayons entre autres. Le livret de formation de l'élève – 1^{ère} Partie intitulée : *Production cacaoyère normalisée et standardisée par rapport au changement climatique*, 2020 et la deuxième partie du Livret de formation de l'élève intitulée : *Dynamique socio-économique liée à la production cacaoyère* des mêmes auteurs et du même traducteur 2020 /2021.

II. Les compétences développées au cours de cette formation hors-classes

Les élèves ont appris à mener des enquêtes sur le terrain auprès des cacaoculteurs au sein de leurs communautés dont ils présenteront la substance au groupe. Ici l'approche est narrative. Il s'agit de percevoir chez les élèves la dimension émotionnelle que les récits suscitent en eux. Avant leur descente sur le terrain, les élèves ont d'abord appris ce que c'est qu'une question qualitative et comment la formuler à partir d'un « placemate ». Ensuite, ils ont reçu la visite d'un cacaoculteur, personne ressource qui leur a parlé de son expérience. Il y a eu un échange fructueux entre eux. Les élèves du Lycée classique ont appris à utiliser un dictaphone lors de leurs échanges avec les cacaoculteurs ainsi que les téléphones Android. Ils ont appris à faire un casting. Il faut avouer que le matériel didactique utilisé par les enseignants pour orienter les apprenants dans l'exécution des tâches a permis de voir le changement, le progrès dans le processus d'apprentissage. A l'aide d'un simple bâton, les élèves ont appris à mesurer la hauteur d'un arbre ; à l'aide d'une feuille de papier, à mesurer la distance de l'ombrage d'un arbre, à sélectionner le type d'arbres pouvant se trouver dans une cacaoyère. La descente sur le terrain des élèves leur a permis non seulement de poser des questions aux cacaoculteurs mais aussi, de recueillir des informations. Notons ici que l'enseignement des rubriques telle que les techniques d'expression a été fait en salle de classe. L'objectif du projet étant de changer la manière d'enseigner dans les écoles au Cameroun en général et dans les lycées en particulier en utilisant une approche transdisciplinaire, interdisciplinaire ou même multidisciplinaire. La transdisciplinarité étant une approche participative qui ouvre beaucoup de portes et aide à développer de nouveaux outils. L'approche participative amène tous les acteurs à faire des propositions sur un projet donné. L'approche

participative dans le cadre du projet de coopération avec le Lycée classique de Mfou sur la production durable du cacao nous a permis d'établir un pont entre l'école et la communauté d'où le triptyque : enseignants-élèves-communauté. Avec cette approche triangulaire, les élèves deviennent des acteurs du développement. La manière actuelle d'enseigner des enseignants du Lycée classique de Mfou et peut-être celle de ceux de bien d'autres lycées du Cameroun, parce que régis par le même programme d'enseignements, n'ont pas d'impact sur la communauté pourtant, le projet SAS4SD (Science Action in Schools for Sustainable Development) montre comment nous pouvons transformer nos apprenants en acteurs de développement si nous nous appuyons sur l'approche active et l'approche participative. Le projet sus évoqué n'a été suivi que par dix enseignants du Lycée et vingt-deux élèves pour un aussi grand Lycée. Nous avons cependant l'assurance que les approches acquises seront appliquées à l'ensemble de leurs élèves dans les classes qu'ils enseignent mais, il reste un problème à résoudre lié au contexte (effectif pléthorique), à l'achat du matériel didactique à utiliser pendant les séances de travail avec les élèves, au financement des descentes sur le terrain avec les élèves entre autres. Il est à noter que chaque élève membre du projet *Science Action in Schools for Sustainable Development* avait une trousse contenant des stylos (rouge, vert, bleu, noir), une gomme, des ciseaux, un bloc-notes, des surligneurs, un chronomètre (collectif) car, même à l'extérieur d'une salle de classe, les apprenants ont besoin de prendre des notes. Les élèves ont aussi intégré la notion du travail en groupe et de ses bienfaits.

III. Les problèmes posés par un tel enseignement en contexte camerounais : un essai de solutions

La formation suivie par les élèves du Lycée classique de Mfou dans le cadre de la Convention de partenariat entre la

Haute Ecole Pédagogique de Lucerne et l'Université de Yaoundé I (Ecole normale supérieure) s'apparente à la théorie constructiviste qui pense que l'acquisition des connaissances dépendrait d'une interaction entre l'individu et l'environnement (Piaget, 1936). Le problème crucial ici est de pouvoir intégrer cette approche dans les salles de classe car, c'est lorsque les apprenants auront acquis un certain nombre de ressources ou connaissances dans les salles qu'ils seront donc capables d'en sortir pour résoudre les problèmes qui se posent dans leur environnement, leur cadre de vie. Pour ce faire, les enseignants du Lycée classique membres du projet devraient continuer à implémenter les méthodes du projet dans les salles de classe pendant les séances d'enseignement-apprentissage. Le mode d'enseignement mené dans le projet évoqué demande de développer un esprit de créativité en termes de matériel didactique et de pédagogie ; de monter de petits projets au sein de l'établissement par exemple former les élèves et les enseignants ; mettre sur pied un module de formation. Actuellement, l'enseignement est modernisé et la cohabitation entre les méthodes est possible. C'est d'ailleurs le cas entre la pédagogie par objectifs (PPO) et l'Approche par les compétences (APC). La PPO met en place les ressources puis l'APC mobilisent ces ressources pour résoudre une situation-problème.

Au Lycée classique de Mfou, les élèves encadrés par leurs enseignants ont mis sur pied un champ expérimental de cacao. Ils y appliquent chaque semaine les techniques apprises lors de leur formation hors-classe. Une personne ressource en assure également le suivi. L'enseignement du Cameroun d'aujourd'hui tend vers la professionnalisation des enseignements. Il faudrait donc élaborer des programmes d'enseignement qui permettent aux apprenants de devenir compétents. Ceci étant, pour devenir compétent, il faut acquérir une multitude de ressources qu'il

faudra mobiliser par la suite pour pouvoir résoudre des problèmes dans les situations de vie réelle. D'où la place du concept de « Littératie » – terme qui se définit comme étant l'aptitude à comprendre et à utiliser les informations écrites dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre les buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Legendre, 1995). Selon l'OCDE (2013), la littératie est la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la vie de la société pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances, son potentiel.

Conclusion

Le présent article porte sur une réflexion sur le processus de remédiation des apprentissages et la construction des compétences chez les apprenants dans toutes les disciplines scolaires car, le niveau des contenus enseignés dans les établissements scolaires au Cameroun ne correspond plus aux réalités du siècle courant. Il faut donc l'adapter à la recherche scientifique actuelle. Pour cela, il faut faire attention au cadrage des méthodologies pour avoir une perspective globale. D'où la place du concept de « littératie ». Nous pouvons ainsi dire que la littératie occupe une place très importante dans l'Enseignement-Apprentissage de toutes les disciplines scolaires car, elle permet d'acquérir des connaissances globales : travail en groupe, partage du savoir, le vivre-ensemble, adaptation à tous les milieux et c'est la pratique à laquelle les élèves du Lycée classique de Mfou ont été initiés ainsi que tous les enseignants de cet établissement membres du projet SAS4SD (issu du partenariat entre l'Université de Yaoundé (ENS) et la Haute Ecole Pédagogique de Lucerne (HEP) depuis 2020. A travers des séminaires de formation, nous comptons atteindre un plus grand nombre d'enseignants et d'apprenants pour la pratique des méthodes évoquées dans le

présent article. Toutefois, une question importante reste dans notre esprit, celle de savoir si la digitalisation des cours à elle seule suffit pour rendre les apprenants compétents alors même que les contenus de ces cours ne sont pas adaptés aux réalités du siècle courant.

Bibliographie

- Astolfi, J.P. (1999). *Chercheurs et enseignants : repères pour enseigner aujourd'hui*. INRP.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.
- Legendre, R. (1995). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Guérin.
- Office québécois de la langue française (2004). *Grand dictionnaire terminologique*. Université du Québec en Outaouais.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Fondation Jean Piaget.
- Vogler E., Kuersteiner B., Rempfer, A., (2020). Teaching material – Sustainable cocoa production, University of Teacher Education Luzern.
- Vogler E. et alii (2021). *Livret de formation de l'élève : Production cacaoyère normalisée et standardisée par rapport au changement climatique*, 1^{ère} Partie. University of Teacher Education, version traduite par Eyene Eyene Josué.
- Vogler E. et alii (2021). *Livret de formation de l'élève : Dynamique socio-économique liée à la production cacaoyère*, 2^{ème} Partie. University of Teacher Education, Luzern, version traduite par Eyene Eyene Josué.



**Des stéréotypes et des idées reçues aux constructions des
monstres sociaux dans trois ouvrages : *Claude Gueux*
(1889) Victor Hugo, *La Chartreuse de Parme* (1839)
Stendhal et *L'Étranger* (1958) Albert Camus**

Ombakané Simon
École normale supérieure
Université de Yaoundé I
Email : simonombakane@gmail.com

Résumé

L'étiquette qui semble la plus appropriée pour désigner un individu ayant commis une faute est souvent celle de *monstre social*, sans autre forme de procès. Pourtant, cette catégorisation repose sur des stéréotypes et des idées reçues, masquant les effets pervers d'une société ou de l'univers carcéral. Ces derniers, par des mécanismes insidieux et pernicioeux, produisent ces hommes que l'on qualifie d'assassins ou de pilleurs ; bref, les excroissances mêmes de la société. Cette dynamique est l'un des axes d'analyse des œuvres *Claude Gueux* (1889) de Victor Hugo, *La Chartreuse de Parme* (1839) de Stendhal, et *L'Étranger* (1958) d'Albert Camus. Le problème soulevé ici est celui de la déconstruction des stéréotypes pour démontrer que ces *monstres sociaux* sont des créations de la société elle-même. Les personnages de ces trois œuvres ne sont pas nés *monstres*, mais le deviennent en fonction des circonstances et des conjonctures. Cette étude vise ainsi à corriger cette perception

erronée : les *monstres sociaux* ne sont pas le fruit d'une génération spontanée mais bien des excroissances sociales. Pour démontrer cela, nous nous appuyons, d'une part, sur la sociocritique de Claude Duchet, qui analyse la socialité et l'historicité des textes littéraires dans le contexte de la société française, et, d'autre part, sur le comparatisme pour révéler la spécificité de chaque auteur dans sa perception du phénomène.

Mots-clés : stéréotypes, idées reçues, monstres sociaux, excroissances sociales, sociocritique.

Introduction

La littérature française, à travers le roman des XIX^e et XX^e siècles, a placé l'homme au cœur de ses préoccupations. Elle s'intéresse souvent à lui dans ses moments de misère, lorsque sa dignité est mise à mal ; victime d'injustices ou de préjugés défavorables de la part de la société. Cette catégorie d'hommes, souvent rejetée par les autres membres de la société et rapidement étiquetée comme une monstruosité sociale, est mise en lumière par la littérature, qui les ramène sur le devant de la scène sociale. Or, comme l'a exprimé Jean-Jacques Rousseau : « L'homme naît bon ; c'est la société qui le corrompt. » De même, nul ne naît monstre : l'individu le devient lorsque ses relations avec les autres tournent mal ou lorsque ses intérêts vitaux sont menacés ou bafoués. C'est cette réalité sociale que Victor Hugo, Stendhal et Albert Camus explorent à travers leurs romans respectifs. Dans *Claude Gueux*, *La Chartreuse de Parme* et *L'Étranger*, ils mettent en scène trois personnages perçus comme des monstres sociaux en raison de crimes qu'ils ont commis. Cependant, en dehors de l'instinct de conservation propre à tout être humain, ces personnages n'étaient pas, de naissance, des monstres. Ils en sont arrivés là en raison de circonstances : abus de pouvoir, provocations répétées ou encore

légitime défense. Ainsi, au vu des éléments de preuve justifiant leurs actes, il devient essentiel de reconsidérer leur statut de *monstres sociaux*. Le problème posé ici est celui de la déconstruction des stéréotypes et des idées reçues pour démontrer que les sociétés, à travers leurs dysfonctionnements, se créent elles-mêmes leurs monstres. La question centrale est la suivante : comment, à travers leurs œuvres de fiction, ces auteurs réussissent-ils à déconstruire les idées reçues autour du monstre social et à démontrer que ce type de personnage n'est qu'une excroissance de la société elle-même ? Pour répondre à cette problématique, nous nous appuierons sur la sociocritique comme outil d'analyse et sur le comparatisme comme méthode de confrontation ou, selon Yves Chevrel, comme une « perspective d'étude de la littérature » (1989 : 7). Ces deux approches permettront de rendre compte de ce phénomène social. Nous procéderons en trois étapes : d'abord, un état des lieux des stéréotypes et idées reçues autour des monstres sociaux ; ensuite, une démonstration de la manière dont les sociétés elles-mêmes génèrent ces monstres ; enfin, une tentative d'utopie déconstructiviste pour mieux comprendre ce phénomène, à travers une lecture transversale des textes.

I. État de lieux des idées reçues sur le phénomène des monstres sociaux

La lecture de *L'Étranger*, *Claude Gueux* et *La Chartreuse de Parme* en rapport avec le sujet de cette étude nous amène à considérer que : « Tout lecteur appartient à une société et à une socialité qui, à la fois, déterminent sa lecture et lui ouvrent des espaces d'interprétation, le conditionnent et le rendent libre et inventif. » (P. Barbéris : 144). Dans la perspective de Jean-Paul Sartre, exposée dans *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948), c'est le couple écriture/lecture qui confère une existence au texte littéraire. Dans ce contexte, l'image du prisonnier en tant que

monstre social apparaît comme un thème transversal et dominant, à la fois dans les textes du corpus et dans la société française, qui sert ici de référence. Souvent oubliés dans les programmes de réinsertion sociale, les actes des condamnés sont jugés comme monstrueux par le reste de la société, sans que l'on cherche à examiner en profondeur les causes sous-jacentes, ni à établir les responsabilités de chaque partie. Pour comprendre ces préjugés et idées reçues, il est pertinent d'analyser les faits et gestes des personnages qui, aux yeux de la loi et de la société, sont perçus comme des monstres sociaux.

I.1 l'individu et sa faute: un indice de perception sociale

La plupart des personnages qui font l'objet de récriminations et de préjugés ont transgressé la loi, et parfois les normes sociales. C'est la raison pour laquelle ils sont emprisonnés. Aux yeux de la société, ils ne sont que des monstres dont il faut se débarrasser. Étymologiquement, un monstre désigne une personne foncièrement dangereuse, immorale ou anormale, située aux antipodes des valeurs de bien et de justice qui régissent une société organisée, telle que la société française. Ainsi, Meursault (*L'Étranger*), Claude Gueux (*Claude Gueux*) et Del Dongo (*La Chartreuse de Parme*) sont jugés coupables : pour vol ou pour meurtre. Ils sont immédiatement voués aux gémonies et exclus de la société, car leurs actes sont perçus comme des atteintes à la cohésion sociale et aux relations humaines.

Cette réalité demeure omniprésente dans la fiction comme dans la réalité. De tels actes sont couramment jugés sous l'angle de la loi, et plus précisément à travers l'indignation ou la culpabilité qu'ils suscitent. Mais si la faute représente l'effet, à quel niveau peut-on situer la cause ? Voilà toute la question. La logique veut que l'on considère le rapport cause/effet, où l'un ne peut être dissocié de l'autre. Pourtant, dans les romans étudiés,

seule la faute — ou l'effet — semble être prise en compte. Claude Gueux vole, puis tue le directeur des ateliers de la prison ; Del Dongo se défend en tuant son rival en amour, Giletti ; enfin, Meursault abat un Arabe sous l'effet de la provocation. Dans ces sociétés, tous sont coupables de fautes graves, ce qui suffit à les condamner comme monstres, méritant la punition la plus sévère. La preuve est donnée par le procureur de *L'Étranger*, qui qualifie Meursault de « monstre moral » (*L'Étranger*, p. 109). De même, dans *Claude Gueux*, le procureur du roi déclare : « Il a assassiné le directeur des ateliers de la prison sans voie de fait ni violence de la part du directeur, par conséquent sans provocation » (*Claude Gueux*, p. 177). Dans les deux cas, ils sont condamnés à mort, malgré des contextes historico-littéraires différents. Comme le souligne Thomas Pavel :

À chaque époque, les réussites du roman sont infiniment plus ambitieuses que celles du simple besoin de bien écrire et de bien raconter. La littérature s'interroge sur des sujets hautement profonds ; pour divergentes qu'elles puissent paraître, les formes que le roman a prises au cours de l'histoire n'en sont pas moins liées par cette interrogation fondamentale. (*Pensées du roman*, p. 412).

Ce constat met en lumière un problème central : l'absence de considération pour les causes profondes de la faute. En effet, les romanciers adoptent une démarche déconstructiviste, visant à interroger les stéréotypes qui classent systématiquement tout individu coupable parmi les monstres sociaux. Cette réflexion est explicitement posée par le personnage de Victor Hugo : « J'ai volé, et j'ai tué. Mais pourquoi ai-je volé ? Pourquoi ai-je tué ? » (*Claude Gueux*, p. 178). Dans cette perspective sociocritique, la société française occupe une place centrale, bien qu'elle ne constitue pas toujours la matière première explicite de ces textes. Comme le note P. Barbéris : « Tout texte mobilise à la fois souvenirs et aspirations » (p. 144). En effet,

« la littérature se charge d'une existence sociale, informée par des attitudes relevant de l'imaginaire collectif, des idéologies et des mentalités du groupe » (Gérard Gengembre, 1996 : 54). Ces textes littéraires reflètent ainsi une image fragmentée de la société française, construite comme dans un miroir brisé, où les personnages sont perçus comme des monstres en raison de préjugés amplifiés. Pourtant, il est essentiel de cerner les causes sous-jacentes aux fautes commises et d'examiner les dysfonctionnements sociaux, les déséquilibres structurels et les errances institutionnelles qui sous-tendent ces situations. Contrairement à l'idée de génération spontanée, ces *monstres sociaux* sont des créations des sociétés elles-mêmes, des excroissances dues à des inégalités, des injustices et des contextes mal gérés.

I.2. La loi comme critère de classification sociale

La loi apparaît comme le baromètre à partir duquel on peut juger le comportement social d'un individu et déterminer son appartenance ou son exclusion de la société. Autrement dit, un individu est considéré comme membre à part entière d'une société lorsque ses actes et comportements respectent les normes établies par cette loi. À l'inverse, il s'en exclut chaque fois qu'il enfreint ces normes. C'est le constat que l'on peut faire à propos des personnages des textes étudiés. Tous ont commis un meurtre ; des actes perçus comme démesurés, c'est-à-dire qu'ils excèdent la mesure, entendue ici comme la loi. Or, cette dernière, telle qu'elle est conçue dans ces textes, semble avant tout accusatoire. Elle repose davantage sur la présomption de culpabilité que sur celle d'innocence, et fonctionne souvent comme un système discriminatoire. Comme l'explique Jean de Maillard :

Le crime n'existe pas en soi ou en fonction d'un au-delà inconnaisable, mais par rapport à une définition qu'en donne la loi [...]. Il est devenu l'acte qui rompt le pacte social, tel

qu'il s'est préalablement énoncé dans la loi, l'émanation de la volonté générale. À travers le crime se manifeste la volonté solennellement incarnée dans la loi. (*Crime et lois*, 1994 : 65).

Ainsi, selon la loi, tout individu coupable d'un acte jugé criminel est immédiatement mis au ban de la société. Pour Claude Gueux, Meursault et Del Dongo, leurs crimes respectifs font d'eux des êtres asociaux, voire des *monstres*. Les auteurs des textes dénoncent unanimement cette conception de la loi, dont l'unique finalité semble être de punir les coupables et de les transformer en figures monstrueuses. Michel Foucault exprime cette indignation dans *Surveiller et Punir* :

Les lois m'appellent au châtement du grand crime. J'y vais avec toutes les fureurs qu'il m'a inspirées. Mais quoi ? Elles le surpassent encore. Dieu qui a imprimé dans nos cœurs l'aversion de la douleur pour nous-mêmes et pour nos semblables, sont-ce donc ces êtres que tu as créés si faibles et si sensibles qui ont inventé de tels supplices si barbares, si raffinés ? (*Surveiller et Punir*, 1975 : 108).

Il apparaît alors clairement que ces lois, telles qu'elles fonctionnent, tombent elles-mêmes dans une forme de démesure. Elles punissent doublement les individus : d'abord par la peine liée à leur faute, puis en les disqualifiant comme membres de la société. Les peines infligées aux personnages de ces œuvres sont exemplaires : ils sont tous condamnés à mort, appelés à être exécutés publiquement. Ce caractère définitif des condamnations illustre une démesure absolue. Comme le montrent les auteurs, aucune alternative n'est offerte à ces individus. Pourtant, une loi bien conçue devrait toujours considérer l'homme comme un être social dont le droit à l'existence et à la réhabilitation doit être préservé. Michel Foucault souligne à cet égard que : « Les lois [...] ne sont pas des limites au pouvoir, mais des instruments de pouvoir ; non pas des moyens de faire régner la justice, mais des moyens de servir des intérêts. (*Surveiller et Punir*, 1976). La perception

limitée de la faute — qui, rappelons-le, n'est qu'un effet nécessitant une exploration de ses causes — et le fonctionnement de la loi, conçue uniquement comme un outil de punition, reposent sur des idées reçues. Ces idées reçues transforment les membres bien-pensants d'une société en monstres sociaux. Or, société et monstruosité ne devraient pas coexister. Si la loi repose sur des préjugés à l'encontre des justiciables, cela signifie que le problème réside en son cœur : le ver étant dans le fruit, la société elle-même produit les monstres qu'elle condamne.

II. La société comme génératrice de ses propres monstres

Les sociétés décrites dans les différents textes de ce corpus apparaissent comme les productrices de leurs propres monstres. Cela résulte de nombreux dysfonctionnements structurels, ainsi que du rôle joué par leurs institutions.

II.1. Des dysfonctionnements déformants

Ces sociétés imaginaires, mais fortement inspirées de la société française, présentent des dysfonctionnements à plusieurs niveaux. L'une des causes principales est le dénivellement exacerbé qu'elles instaurent entre leurs membres. Dans l'univers social de *Claude Gueux*, par exemple, on distingue plusieurs catégories : les laissés-pour-compte, la classe aisée, les intellectuels et les illettrés. Ces stratifications sociales imposent des relations conflictuelles. Le personnage de Claude Gueux fait partie du maillon faible : il est pauvre et sans éducation. La preuve en est qu'il vole pour se nourrir et pour subvenir aux besoins d'une femme et d'un enfant. Le narrateur déclare : « Ce que je sais, c'est que de ce vol résulta trois jours de pain et de feu pour la femme et pour l'enfant, et cinq jours de prison pour l'homme. » (*Claude Gueux*, p. 157). Meursault, dans *L'Étranger*, est un pied-noir vivant parmi les Arabes ; il est donc

perçu comme un étranger. Il évolue dans un univers marqué par la stigmatisation, le rejet et l'ostracisme. Le narrateur précise :

Nous allions partir quand Raymond, tout d'un coup, m'a fait signe de regarder en face. J'ai vu un groupe d'Arabes adossés à la devanture du bureau de tabac. Ils nous regardaient en silence, mais à leur manière, ni plus ni moins que si nous étions des pierres ou des arbres morts. (*L'Étranger*, p. 64).

Quant à *La Chartreuse de Parme*, elle met en scène une société d'apparences et de carriérisme, où les aristocrates et seigneurs détiennent le pouvoir et écrasent les autres. Del Dongo, le protagoniste, doit affronter les aigris, les jaloux et d'autres insatisfaits sociaux. Ces situations révèlent une structuration sociale déformante, qui provoque des mutations comportementales constantes entre les classes sociales en conflit.

Le dénivellement matériel, spirituel ou intellectuel entraîne de vives tensions. Les uns cherchent à conserver leur domination, tandis que les autres se battent pour regagner leur dignité. Ces tensions poussent certains personnages à ajuster leur comportement, souvent de manière radicale, en opposition à la société ou à ses lois. Ainsi, Claude Gueux tue le directeur de l'atelier de prison, non par cruauté, mais en réaction aux mauvais traitements qu'il subit quotidiennement. Le narrateur souligne : « Le directeur le détestait cordialement. Il avait, au fond du cœur, une haine secrète, envieuse, implacable contre Claude Gueux, une haine de souverain de droit à souverain de fait, de pouvoir temporel à pouvoir spirituel. » (*Claude Gueux*, p. 162-163). Ce meurtre illustre une transformation mentale provoquée par l'abus d'autorité du geôlier, représentant la société tout entière. À une déshumanisation manifeste, Claude Gueux répond par une forme de radicalisation et, finalement, par un acte irréparable. Eugène François Vidocq décrit cette dynamique en ces termes :

Le caractère du prisonnier qui est maltraité sans raison par un individu dont il peut juger la moralité ne tarde pas à changer. Souvent, celui qui n'était qu'un coupable ordinaire, et que l'on aurait peut-être pu ramener au bien, devient un assassin parce qu'il a été frappé par un geôlier ivre ou un argousin de mauvaise humeur. (*Considérations sommaires sur les prisons*, 2002, p. 16).

De la même manière, Meursault, dans *L'Étranger*, réagit à la provocation d'un Arabe qui exprime ouvertement sa xénophobie et menace sa vie avec une arme blanche. Meursault agit instinctivement en légitime défense, ce qui conduit à la mort de l'Arabe. Dans *La Chartreuse de Parme*, Del Dongo tue Giletti dans une situation similaire, motivé par l'instinct de conservation. Personne ne peut rester passif face à une menace immédiate, l'instinct de survie étant une caractéristique universelle des êtres humains. Ces situations démontrent que les auteurs veulent insister sur un point : les sociétés dysfonctionnelles, marquées par des clivages et des injustices, créent elles-mêmes les conditions qui conduisent à de telles actions. Ces récits transforment des faits sociaux en faits littéraires, révélant que la société française de l'époque, avec ses contradictions internes, génère les monstres qu'elle condamne. François Gaillard décrit cela comme « l'inscription du texte social dans le texte romanesque » (F. Gaillard, 1972), tandis que Pierre Barbéris parle de la littérature comme « l'expression de la société » (1999 : 125).

II.2. Des institutions problématiques

Une société est faite d'hommes et d'institutions de tous ordres. Ces institutions sont des sortes de béquilles qui permettent à cette société de fonctionner plus moins bien et aux hommes et aux femmes de bien se mouvoir en leur sein. Il en est ainsi de celles des textes à l'étude ici. Elles foisonnent d'institutions comme : l'Église, l'école, la justice ou même la

prison ; chacune ayant un rôle à jouer pour la régulation de la société qui les abrite. Le problème que semble soulever V. Hugo et les autres est celui de leur fonctionnement en rapport avec d'autres maillons de la société. Une institution comme la prison par exemple, est un succédané/ un pendant de la justice. En tant que telle, on la considère comme le lieu par excellence, de la correction, de la rééducation à la vie communautaire pour une meilleure réinsertion sociale de celui qui a fauté. Il se trouve que ces divers textes la décrivent plutôt comme un lieu de torture du condamné lequel, aussi longtemps que dure un tel traitement finit par développer des sentiments inhabituels chez lui comme la haine, la vengeance et autres. C'est ce qui peut se lire dans le comportement mutant du personnage Claude Gueux. Il a pleine conscience que ses droits sont bafoués sans façon en prison. Ce qui n'est pas normal car, comme l'affirme Genepi :

La notion ne diffère pas entre la prison et l'extérieur. La différence entre les deux cas reste les droits universels de l'homme. Dans les faits pourtant, certains d'entre eux sont souvent bafoués en prison ; on peut en relever quelques-uns : le droit à la vie et le respect de l'intégrité de la personne humaine ; le droit à n'être l'objet ni d'acte de torture ni de mauvais traitements ; (Genepi, 1976 :34)

L'habitude de la violence à la fois physique et surtout psychologique sur lui, faite par le geôlier, réussit à le transformer de coupable ordinaire à assassin. La prison qui enferme inlassablement un individu sans lui laisser souvent le moindre soupçon de liberté et ce, dans des conditions on ne peut plus rudes, ne peut ne pas générer un monstre pour la société. À ce sujet, Michel Foucault déclare :

La prison ne peut pas manquer de fabriquer des délinquants. Elle en fabrique par le type d'existence qu'elle fait mener aux détenus qu'on les isole dans des cellules ou qu'on leur impose un travail inutile, pour lequel ils ne trouveront pas d'emploi, c'est de toute façon ne pas songer à l'homme en société. C'est

créer une existence contre nature inutile et dangereuse.
(*Surveiller et Punir*, 1975 : 310)

La prison, vue par ces différents auteurs, à travers son système de confinement, de surveillance et de punition, est génératrice des monstres sociaux. L'école, une autre institution n'en est pas moins. Car, n'étant pas accessible à toutes les classes sociales, et parce que élitistes pour la plupart du temps de ces sociétés imaginaires mais reflète tout de même de la société française des 19^e et 20^e siècles, elle contribue à sa manière au dénivellement social entre les individus. L'éducation demeure la chose la moins partagée. Il y en a qui restent exclus du système éducatif. Or, l'éducation est ce qui permet à tout individu dans la société, de savoir se prendre en main et mieux, gérer ses rapports avec les autres membres de la société en toute responsabilité et en toute convivialité.

In fine, les institutions comme la prison, l'école de même que l'organisation sociale dans les textes de ce corpus révèlent un ensemble de dysfonctionnements, lesquels agissent et transforment une certaine catégorie sociale entendue comme les laissés-pour-compte. Comment inverser la perspective sur la perception sociale en cours si ce n'est par une approche déconstructiviste?

III. Utopie déconstructiviste des idées reçues sur les monstres sociaux

Les textes de ce corpus convergent pour remettre en question la notion de *monstre social*, telle qu'elle est communément admise. Ils adoptent une démarche déconstructiviste, qui tient lieu ici d'utopie littéraire. Une utopie est une projection mentale vers un idéal qui n'existe pas encore, mais que l'on aspire à atteindre. Dans ce cadre, les auteurs suggèrent d'abandonner la terminologie de *monstre social* au profit de celle d'*excroissance sociale*, notion à laquelle il

faudrait appliquer une thérapie, à la manière d'un oncologue soignant une tumeur.

III.1. La société et ses excroissances

Les sociétés imaginées dans les œuvres de ce corpus sont minées par des contradictions internes et des *gangrènes* dont elles portent elles-mêmes les causes. Les soi-disant monstres sociaux ne sont, en réalité, que des excroissances résultant d'un ensemble de contingences profondément enracinées dans le corps social. Loin d'être le produit d'une génération spontanée, ces personnages comme Claude Gueux, Meursault ou Del Dongo, sont des victimes des circonstances imposées par la société. Ce sont les transformations successives et les déformations structurelles de la société qui les façonnent. Ces sociétés souffrent de maux divers : clivages sociaux, injustices et inégalités. La structuration défailante de la société génère des tensions entre les classes sociales, qui se regardent en chiens de faïence. Le narrateur de *Claude Gueux* décrit cette division en ces termes : « Le peuple a faim, le peuple a froid. La misère le pousse au crime ou au vice selon le sexe. » (*Claude Gueux*, p. 184). Michel Foucault renchérit :

Parcourez les lieux où l'on juge, où l'on emprisonne, où l'on tue [...] partout un fait nous frappe ; partout vous voyez deux classes distinctes les unes se rencontrent toujours sur les sièges des accusateurs et des juges, et les autres sur les bancs des prévenus et des accusés. Ce qui s'explique par le fait que ces derniers, par défaut de ressource d'éducation ne savent pas rester dans les limites de la probité légale si bien que le langage de la loi qui se veut universel est par-là même inadéquat ; il doit être s'il faut qu'il soit efficace, le discours d'une classe à une autre qui n'a ni les mêmes idées qu'elle, ni les mêmes mots (*Surveiller et Punir* :322)

Cette situation conflictuelle entraîne des frustrations et des comportements asociaux. Les personnages de ces textes, pour revendiquer leur statut d'homme à part entière, posent des actes

que la société juge répréhensibles. Ce phénomène est une preuve que la société, en se corrompant, produit ses propres *monstres*. Comme l'affirme Rousseau, « L'homme naît bon ; c'est la société qui le corrompt. » En fin de compte, ces monstres sociaux ne sont rien d'autre que des révélateurs des contradictions et des dysfonctionnements des sociétés qui les engendrent. Les auteurs suggèrent qu'une remise en question profonde de ces structures est nécessaire pour prévenir ces excroissances.

III.2. Vers des nouvelles politiques sociales inclusives

Une approche inclusive des politiques sociales représente une réponse corrective aux dysfonctionnements qui génèrent ces excroissances sociales. La littérature, à travers ces textes, joue un rôle de miroir critique, révélant les failles des sociétés « société dégradée » (L. Goldmann, 1964) et les poussant à se réformer. Comme l'explique Jean-Paul Sartre :

Si la société se voit et si surtout elle se voit vue, il y a par le fait même, contestation des valeurs établies et du régime : l'écrivain lui présente son visage, il la somme de l'assumer ou de changer. Et de toute façon, elle change et perd son équilibre que lui donnait son ignorance. (J.P. Sartre, 1948 :89)

De prime abord, tous les romanciers prennent fait et cause pour une société mieux organisée et mieux structurée, chacun allant de son talent et de son style. Richard Laurent Omgba dit d'ailleurs à propos de ces romans que : « d'un bout à l'autre de cette chaîne, nous percevons la permanence d'un discours cohérent [...] ce discours se structure autour de trois axes : la défense des marginaux des proscrits, le procès d'une société injuste et cruelle et le plaidoyer pour un rééquilibrage social. » (Omgba 2002) En effet, ils semblent pencher pour un environnement social où les clivages et les dénivelllements sont les moins perceptibles avec comme bénéfice un vivre ensemble harmonieux. Comme le souligne Yves Chevrel « Il s'agit d'une

forme moderne d'humanisme, où la dignité humaine, quelle que soit la classe sociale, est au centre des préoccupations. » (*La littérature comparée*, 1989, p. 123). L'enjeu pour ces auteurs étant que se réduisent considérablement les frustrations entre les membres de la communauté et qu'on parvienne à une société où le respect de la personne humaine quelle que soit sa classe sociale, est de mise. C'est le caractère didactique qui traverse tous ces textes. André-Marie Ntsobe d'insister à juste titre :

La grande leçon que semble donner V. Hugo [et alii] c'est une leçon d'humanisme, car à la vérité, on lit à travers ce [s] roman [s] une volonté de pacifier la société, afin que ne se sente marginalisé dans cette réhabilitation en voie de décrépitude et soit enfin consacrée l'inviolabilité de la vie humaine. (Ntsobé, 2000 :97)

De plus, ces auteurs appellent à une révision des institutions, notamment l'éducation et la justice. L'éducation est une autre institution problématique, dont l'inaccessibilité à certaines classes sociales contribue au creusement des inégalités et au maintien des clivages sociaux. Dans *Claude Gueux*, le narrateur s'interroge sur les causes profondes des actes de son personnage :

« Voyez Claude Gueux, cerveau bien fait, cœur bien fait sans doute. Mais le sort le met dans une société si mal faite qu'il finit par voler ; la société le met dans une prison si mal faite qu'il finit par tuer. Qui est réellement coupable ? Est-ce lui ? Est-ce nous ? » (*Claude Gueux*, p. 182).

L'éducation, pourtant essentielle pour permettre à chaque individu de trouver sa place dans la société, reste élitiste et inégalitaire dans les sociétés imaginées par les auteurs. Ces clivages renforcent les tensions entre les classes sociales et excluent les plus vulnérables du système éducatif. Une meilleure éducation aurait pu permettre à des personnages comme Claude Gueux de s'émanciper de leur condition et d'éviter le

basculement vers des actes répréhensibles. Que dire de la justice ?

La justice, dans les œuvres de ce corpus, n'apparaît pas comme un instrument d'équité, mais comme un outil discriminatoire et répressif. Elle semble plus préoccupée par la punition que par la recherche de solutions justes et humaines. Dans *L'Étranger*, Meursault est jugé autant pour son crime que pour son indifférence face aux normes sociales, comme le montre son absence d'émotion à l'enterrement de sa mère. Cette stigmatisation conduit à son exclusion totale de la société et à sa condamnation à mort. Dans *Claude Gueux*, le personnage principal est exécuté sans qu'aucune circonstance atténuante ne soit prise en compte, malgré les abus qu'il a subis en prison. Michel Foucault critique ce fonctionnement de la justice en ces termes : « Les lois ne sont pas des instruments de justice, mais des moyens de faire servir des intérêts. » (*Surveiller et Punir*, 1976). La justice, dans ces textes, devient un outil de marginalisation, accentuant l'exclusion des individus déjà vulnérables, au lieu de leur offrir une chance de réhabilitation. Quant à la prison, elle devrait se transformer en un véritable lieu de rééducation, plutôt qu'un espace de punition. Michel Foucault insiste sur cette nécessité :

L'éducation du détenu est de la part de la puissance publique à la fois une précaution indispensable dans l'intérêt de la société et une obligation vis-à-vis du détenu. L'éducation seule peut servir d'instrument pénitentiaire. La question de l'emprisonnement pénitentiaire est une question d'éducation. Le traitement infligé au prisonnier hors de toute promiscuité corruptible doit tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration. (*Surveiller et Punir* :315)

L'idée sous-jacente est que, les fonctionnaires de cette institution, loin d'exercer un abus de pouvoir ou d'autorité comme on l'a observé chez le directeur des ateliers dans *Claude*

Gueux ou le geôlier barbon dans *La Chartreuse de Parme*, que leurs actions sur le détenu soient empruntées d'humanisme et de pédagogie. Toute chose qui concourt à une meilleure réinsertion sociale de ce dernier une fois sorti de l'univers carcéral Eugène-François Vidocq partage cette perspective :

L'éducation des prisonniers ne devrait pas être négligée. On a établi des écoles régimentaires dans lesquelles les savants sont chargés d'instruire les ignorants ; rien n'empêche que de semblables écoles soient établies dans les prisons. Je crois qu'il résulterait de leur établissement un bien incalculable. Le prisonnier dont tous les instants seraient occupés, n'aurait pas le temps de penser au mal. Il prendrait insensiblement goût à ce qu'on lui enseignerait, et ne tarderait pas à devenir meilleur. (Vidocq, 2002 :18)

Les institutions, qu'il s'agisse de la prison, de l'éducation, de la justice ou de l'Église, contribuent, par leur fonctionnement défaillant, à la production des *monstres sociaux*. Plutôt que de servir l'homme et de favoriser son épanouissement, elles exacerbent les tensions et les inégalités, rendant impossible une véritable réinsertion ou un vivre-ensemble harmonieux. Ces dysfonctionnements montrent que la société, en ne réformant pas ses structures institutionnelles, est en grande partie responsable des excroissances qu'elle rejette et qualifie de *monstres*.

Conclusion

En définitive, bien que les *monstres sociaux* existent, ils ne naissent pas de façon spontanée ni indépendante. Ils sont plutôt le produit d'une accumulation de facteurs sociaux et historiques, dont les causes résident profondément dans l'organisation et le fonctionnement même de la société. À travers une lecture sociocritique et comparatiste, il devient évident que les personnages de *Claude Gueux*, *La Chartreuse de Parme* et *L'Étranger* ne sont pas des monstres innés, mais des

excroissances sociales générées par les dysfonctionnements sociaux et institutionnels de leur époque. Ces auteurs, chacun dans un style particulier, proposent un discours critique qui révèle les tares des sociétés qu'ils dépeignent. En dénonçant l'injustice sociale, les inégalités et les exclusions, ils nous montrent que ce que l'on considère souvent comme des *monstres sociaux* n'est en réalité que le reflet de sociétés défailtantes qui créent elles-mêmes leurs propres excroissances. La solution proposée par ces œuvres passe par une réorganisation fondamentale des sociétés, visant à atténuer les clivages sociaux et à instaurer un vivre-ensemble plus harmonieux. Les réformes sociales et institutionnelles proposées par ces auteurs, telles que l'accès universel à l'éducation et la transformation des systèmes de répression (comme la prison), sont des pistes essentielles pour réduire les inégalités et offrir à chaque individu une chance d'épanouissement dans une société plus équitable. Ces textes ne se contentent pas de décrire une réalité sociale, mais offrent une utopie déconstructiviste, une vision d'une société meilleure où les *monstres sociaux* n'auraient plus leur place.

Références bibliographiques

- Camus, Albert, (1942), (1986), *L'Étranger*, Paris, Gallimard.
- Hugo, Victor, (1829), (1989), *Le Dernier jour d'un condamné*, suivi de *Claude Gueux* et de *L'Affaire Tapner*, Paris, Librairie générale française, coll. « Classique de poche ».
- Stendhal, (1839), (1989), *La Chartreuse de Parme*, Paris, Gallimard.
- C V C / Genepi, (1976), *Les prisons*, Paris, Editions L'essentiel milan.
- Cros Edmond, (2003), *La Sociocritique*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- BERGEZ, Daniel, (dir) (1999), *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Dunod.

- Brunel, Pierre ; Huysmans, Denis, (1977), *Introduction à la littérature française (du Nouveau roman à la chanson de Roland)*, Paris, Editions du Seuil.
- Chevrel, Yves (1989), *La littérature comparée*, Paris P.U.F.
- De Maillard, Jean, (1994), *Crime et lois*, Paris, Editions Flammarion.
- Duchet Claude, (1979), *Sociocritique*, Paris Nathan.
- Duchet Claude, (1993) « le dehors et le dedans du texte », dans discours social, vol .5.
- Foucault, Michel, (1975), *Surveiller et Punir*, Paris, Editions Gallimard.
- Foucault, Michel, (2004), *Sécurité, Territoire, Population, Cours au Collège de France 1978-1979*, Paris Seuil.
- Gengembre, Gérard, (1996), *Les grands courants de la critique littéraire*, Paris, Éditions du seuil.
- Goldmann, Lucien, (1964) *Pour une sociologie du roman*, Paris Gallimard.
- Omgba, Richard Laurent, (2002) « *Discours social dans l'œuvre de V. Hugo* » in André-Marie Ntsobe (Dir.) Acte du colloque de Yaoundé.
- Ntsobe, André-Marie, (2000), *Lumières sur Le Dernier jour d'un condamné*, Yaoundé, P.U.Y,
- Pavel, Thomas, (2003), *Pensées du roman*, Paris Gallimard.
- Sartre, Jean-Paul, (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.
- Vidocq, Eugène-François, (2002), *Considérations sommaires sur les prisons, les bagnes et la peine de mort*, Editions Du Boucher.



Multilingualism and language pedagogy in the University of Maroua: The case of English, Bilingual Letters and Sociology Departments

Camilla Arundie Tabe
University of Maroua
Email: arundietabe@gmail.com

Abstract

This paper examines multilingualism among students and lecturers in the University of Maroua based on their views on multilingualism, language learning opportunities and language practices in the classroom. Data for this study were obtained from the administration of two sets of questionnaires to 14 lecturers and 196 students in the Departments of English Language and literature, Bilingual letters and Sociology. Insights were got from Douglas Fir Group (2016) framework on multilingualism. Findings show that both lecturers and students speak diverse languages besides their home language(s). Facts demonstrate that multilingualism encourages social integration and provides job opportunities, but it can also be disadvantageous since it is difficult to master different languages and become proficient in all. Furthermore, it can cause segregation and disseminate hate speech due to lack of political ramifications to innovate. Findings also reveal that English and French are the main medium of instruction in this multilingual environment, but they do not guarantee inclusive and equitable quality education and language learning

opportunities for all Cameroonians. Informants' views on multilingualism and language pedagogy which include the fact that it helps people to be fluent in other languages, expose them to other cultures and creates language barriers among people as the consequence of stigma to make mistakes, do not always conform to the focus on multilingualism that is found in the curriculum. The findings of this research have implications for multilingualism and language pedagogy in Cameroon universities. It can help higher education stakeholders in Cameroon to improve on the language policy in universities.

Keywords: multilingualism, language pedagogy, language practices, language policy, language use.

1. Introduction

Multilingualism nowadays has become a global phenomenon with rapid upsurge in technology and people's mobility from one place to another (Rasman, 2018), and it is even viewed as an asset for pedagogical implications (Shadab & Tharsni, 2024). However, most African countries are characterised by heterogeneous multilingualism, among which is Cameroon. More than 50 years after independence, the Cameroonian government continue to seek for successful language planning activities and language policy in the education system. Consequently, foreign languages rather than the national or home ones have been favoured in the process. In this line, the educational systems have been essentially extroverted, that is, radically dominated by French, English, Spanish, German, Italian or Chinese, with very few or no national/home languages considered. Indeed, young learners who follow multilingual education develop sharper learning abilities than their peers enrolled in monolingual programmes (Bialystok, 2001). Following these changes and challenges, theorising and researching multilingualism has been the concern in mainstream applied linguistics (Pennycook & Makoni, 2020)

and sociolinguistics (Deumert, Storch & Shepherd, 2020; Kaiper-Marquez & Mokwena, 2022; Makoni, Ndhlovu & Makalela, 2021).

Today, language is seen as a valuable resource, seeming to be a general consensus among researchers that there are certain cognitive benefits related to multilingualism (Cenoz, 2013a). The concept of multilingualism differs widely in the understanding of different research streams and disciplines. Multilingualism first describes the coexistence of different languages in its conventional sense as tools for communication and cognition. This includes both the individual and the societal level. On the individual level, a person is considered to be multilingual if he or she speaks, writes, reads or is able to understand more than one language at any competence level. On the societal level, a specific population or group of people is considered multilingual if more than one language is used for private, public or professional communication on a regular basis (Lengyel, 2017). According to Wei (2008), a multilingual person is anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading) (p.4).

Some studies have modeled how multilingual pedagogies beyond what might strictly be described as “trans-language” can be used in teacher’s education programme (Catalano, Shende & Suh, 2016; Hamann, 2016). In Cameroon today, the mixture of people from different cultural and linguistic backgrounds is reflected in the diversity of classrooms in all the educational levels. Increasingly, more students have languages other than official languages (English and French) as their first language(s). They may also have knowledge of more languages than those that are introduced as main languages of instruction in schools. Research on multilingualism in Cameroonian universities, however, is to this day relatively rare. This study is therefore an

exploration of multilingual practices among students and lecturers in higher education classrooms. It seeks to answer the following research questions:

- What are lecturers and students' views on multilingualism in the University of Maroua?
- What are lecturers and students' language practices in the classroom?

2. The language situation in Cameroon

Cameroon is home to several languages of various statuses (official, indigenous and foreign languages). Some authors list close to 250-260 indigenous languages which are spoken natively by the various tribes (Abongdia & Foncha, 2017; Nkamta & Ngwenya, 2017). Next above these are some major lingua francas like Pidgin English, Fulfulde, and Beti whose speakers span three or more of the ten regions of the country. Pidgin is a postcolonial language which is highly spoken in the South west, North west, Littoral and West regions, especially for business transactions. Fulfulde is a regional language used in the Northern regions of Cameroon (Adamawa, North and Far-North regions). Beti is the name of a language group that includes major dialects like Bulu, Eton, Ewondo, and Fang, which are spoken from the Centre region through the South region of Cameroon up to the northern provinces of Gabon and Equatorial Guinea. It is worth noting that speakers of Beti share common cultural and linguistic features. French and English are two official languages used in education and administration.

The two official languages (English and French) came into the Cameroon scene in 1916 when Britain and France shared Cameroon into two unequal parts after defeating the German forces in the country (Todd & Loreto, 1983). Yet, some indigenous languages like Bamun and Fulfulde languages had already gained a considerable degree of prestige and were standardised and used for teaching long before the arrival of the

German missionaries. The missionaries also preferred indigenous languages like Basaa, Bulu, Duala, Ewondo for teaching and evangelisation (Mbuaghaw, 2000, p.135). It is within these multiple languages in Cameroon that the present study examines multilingualism and language pedagogy in the University of Maroua.

3. Language Policy in Higher Education of Cameroon

Since reunification in 1961, Cameroon has implemented an exoglossic language policy based on the exclusive use of English and French as the languages of teaching and learning (Chiatoh, 2012; Chumbow, 1990). As such, half a century since the adoption of this policy, its application has still not been adapted to the realities of the Cameroonian higher education classrooms. Due to diverse languages that coexist in the country, clear-cut objectives and orientation in language policy for education is lacking. Talking about the linguistic scenario in Cameroon like in most sub-Saharan African countries, it is characterised by dense multilingualism, among which we find the official dominance of ex-colonial languages. Moreover, the official neglect of indigenous languages, the unserved colonial umbilical cord and socio-politically interwoven language-related problems are all parts of the inability to have clear-cut language policy in education (Adegbija, 2000).

As a result of the language and political peculiarities, it has been very difficult for Cameroon to have specific language policy statements for education. Nonetheless, two subsystems of education are propounded and adopted by the government, which are the Anglophone system of education based on the Anglo-Saxon model and the Francophone system based on the French model. It is worth noting that the two systems are used side by side. Besides, a bilingual system of education is also operational at the University level where studies are done in both English and French.

The Higher learning institution in Cameroon is divided into 11 state-named institutions or state universities and over 113 private institutions. The 11 state-controlled universities include the Universities of Bamenda and Buea, which are the two universities of Anglo-Saxon tradition, therefore monolingual because purely English-speaking (and located in the English-speaking zones), while the nine others which are Douala, Dschang, Ngaoundere, Maroua, Yaounde I and Yaounde II, Garoua, Bertoua and Ebolowa are bilingual. While the so-called bilingual universities are highly inspired from the French higher education system, the Anglophone university education closely mirrors British higher education, although with some local touches in both cases. The entrance requirement into the bilingual universities is the Baccalauréat (Bac) for Francophone candidates and the General Certificate of Education Advanced Level (GCE-A Level) for Anglophone candidates. Admission into English-Speaking universities requires, generally, sufficient passes in the GCE-A Level. Francophone students who studied in the Anglophone subsystem, as well as those who have the Baccalauréat can equally gain admission into the Anglo-Saxon universities, provided that they pass an English language test offered by the University of Buea/Bamenda, or a language proficiency test, in case they bring an English language certificate from another institution.

The language policy practised in the Universities of Buea and Bamenda falls in line with the recommendation of the Cameroon Constitution, as the language of instruction is English, one of the official languages of the country. In the University of Buea, lectures are delivered exclusively in English in all the six faculties, two colleges and one school, except in the Faculty of Arts where the Department of French uses French as medium and subject of instruction. While the lecturers in all the other Faculties or Departments must teach in English exclusively, whether they are Anglophones or Francophones, the

ones in the French Department must teach exclusively in French. In Bamenda, the scenario is identical. Created in 1993 following wide-ranging university reforms in Cameroon, the University of Buea situates itself within the larger bilingual and multicultural context of Cameroon. Thus, apart from the students reading the French language and literature, the rest are taught and examined in English in Buea and Bamenda.

In the 9 other universities, the bilingualism is a typical Cameroonian affair. It means that students, lecturers and support staff use the language that they can speak better. No one is compelled to use a language he or she does not know. Consequently, an Anglophone or Francophone lecturer is legally allowed to teach in English or French, irrespective of the linguistic background of the students. The student has no choice but to do his or her best to understand lectures, write (and ‘present’ oral) examinations in either language (Chumbow, 1980, p. 292). Echu (1999) holds that thanks to this policy, both Anglophone and Francophone learners sit side-by-side in the same classrooms and take lessons in any of the two official languages, a practice that is also normal in professional schools. This is the same situation we find in the department of English, Bilingual letters and Sociology in the university of Maroua.

Insight on language policy in higher education of Cameroon is relevant to guide this study because it shed light on the main languages recommended and implemented in all the universities.

4. Conceptual issues

In light of the discussion on the complexity of language teaching in a multilingual world, analysis is done on the basis of Douglas Fir Group (2016) framework which suggest a road map for the preparation of language teachers in a multilingual world. Proposed as a trans-disciplinary framework for Second Language Acquisition (SLA) in a multilingual world, the

Douglas Fir Group (2016) framework recommends practical, innovative, and sustainable solutions that are responsive to the challenges of language teaching and learning in a multilingual world (p.20). It provides the conceptual lens that language teachers need to visualise, make sense of a variety of issues and take concrete actions at the various contextual levels they need to address in language teaching (Chong, Isaacs & Mckinley, 2022; Miller, Kayi-Aydar, Varghese & Vitanova, 2018). These issues relate to cognitive and metacognitive processes at the level of individual language learners; sociocultural practices at the micro levels; and sociopolitical conditions at the macro level.

To enable the training of language teachers with the necessary professional capacity, skills, and agency, language-teacher educators need to re-examine answers to the critical questions posed by the Douglas Fir Group (2016) framework, which include why do we teach, how do language learners learn (and hence how can language be taught), and what is to be taught (Gao, 2019, p. 162). These questions remind language teachers of the need to develop new understandings of multilingual learners in a multilingual world. Critical engagement with these questions will help language teachers integrate a broadened theorisation of cognition and language acquisition in teaching (Ellis, 2019). In this light, Ortega (2019) maintains that they will overcome the deficit discourses about language learners associated with the mono-lingualism bias in language learning research. They can also become fully empowered agents in control of their own practice (Larsen-Freeman, 2019; Tao & Gao, 2021). In specific terms, language-teacher education programme may need to prepare language teachers for the following professional practices:

- 1) Language teachers develop pedagogical activities to support language learners' pursuit of both linguistic and non-linguistic goals.

2) Language teachers should recognise and value the linguistic and cultural resources of language learners. These resources should be effectively used in trans-lingual, multimodal, transcultural pedagogical practices to promote language learners' learning and development.

3) In addition to teaching language, language teachers develop language learners as individuals.

4) Language teachers may want to participate in the adaptation and creation of teaching materials so that language learners can benefit from the use of tailor-made materials. Language teachers should also facilitate language learners' critical, reflexive engagement with the ideologies and values promoted by teaching materials.

5) Language teachers manage and take control of their own professional learning and development (instead of policy makers making professional-development prescriptions for them).

6) Language teachers find ways to maintain their well-being and become the kinds of teachers they would like to be.

7) Language teachers ought to be empowered to engage with social justice and equity issues in teaching.

They may need to adopt the following specific practices to address these challenges proactively:

1) Explicitly encouraging language learners to reflect on popular beliefs, which may enable them to identify alternative discourses and beliefs,

2) Establishing collaborative professional networks so that they can undertake teacher-led inquiry and action-research projects to create opportunities for professional development,

3) Developing tailor-made language courses for language learners with different characteristics, or providing tailored instruction for learners with different levels of readiness for learning,

4) Using technology to create pedagogical materials or promote interaction.

The forgone conceptual framework development is deemed necessary for data analysis in this study. The framework clearly presents empirical guidelines for attitude and methodology to be adopted both by the lecturers and the learners in the learning and lecturing process in a multilingual setting.

5. Literature review

Studies have been carried out in the domain of multilingualism practices in the classrooms in and out of Cameroon. Baker (2011) shows that many parents and professionals have the misconception that learning an additional language will hinder or replace the first language. To this scholar, if children are not encouraged to use their home language, or if they feel that there is a negative depiction of their home culture, they might lose their competence in their first language, which could lead to subtractive bilingualism. However, according to Cummins' (1982) model of Common Underlying Proficiency, children are more than able to live with two or more languages, and bilinguals will be able to transfer concepts and skills that they have learned from one language to the other. These findings are in line with the international education literature on skill development, learning and second language acquisition.

In the pedagogy perspective, the need for multilingual pedagogies has long been shown by multilingualism scholars. Alisaari, Heikkola, Commins and Acquah (2019) explored Finish teachers' beliefs on multilingualism and teaching multilingual finish language students. Data was collected online through statements and open-ended questions. The researchers maintained that they could not count the percentage of the informants since people who received the link were not known. Findings revealed a need for professional development for all teachers to promote a move away from maintaining monolingualism to advocating for multilingualism to better

reflect the realities of the classrooms. Some researchers suggested that the entire linguistic repertoire of a multilingual learner should be taken into consideration as a resource for more effective teaching as the case may be (Cenoz & Gorter, 2015; Cummins, 2019). Cenoz and Gorter investigated some holistic trends in the study of multilingual education by putting together research studies that analyse the processes of ‘becoming multilingual’ and ‘being multilingual’ in educational contexts. The authors concluded that multilingual speakers have a type of competence that is different from that of monolingual speakers. However, there is need to use multilingualism as a resource when learning and using languages.

Cummins (2019) analysed theory, research, and pedagogical practice to find out whether schools should undermine or sustain multilingualism using this time-on-task argument in the University of Toronto, Canada. Results showed that there is no consistent relationship between immigrant students’ academic achievement (in L2) and use of L1 in the home or in the school.

Teachers play a crucial role in fostering multilingualism and implementing multilingual pedagogies in their classrooms (De Angelis, 2011; Haukas, 2016). De Angelis assessed teachers’ beliefs on the role of prior language knowledge in language learning in the multilingual context. The corpus comprised 176 secondary school teachers working in Italy, Austria and Great Britain collected through questionnaire. Overall, their results revealed that the teachers tend to share similar views on multilingualism and language learning. It was indicated that there is little awareness of the cognitive benefits of multilingualism and home language maintenance is useful for the students and their families. Haukas (2016) examined Norwegian language teachers’ beliefs about multilingualism and the use of a multilingual pedagogical approach in the third language (L3) classroom. Data was collected through focus

group discussions with 12 teachers including L2 teachers of French, German and Spanish using qualitative content analysis. Results showed that teachers claim to make frequent use of their students' linguistic knowledge of Norwegian and English when teaching the L3. Nonetheless, the teachers rarely focus on the transfer of learning strategies because they believe that learning an L3 is completely different from learning the second language L2 English.

Borg (2006) aimed at extending understanding of what it means to be a language teacher by examining ways in which language teachers are seen to be different from teachers of other subjects. Data was drawn from questionnaire administration to 200 teachers. Findings suggested that language teachers are inconsistent with teachers of other subjects in terms of the nature of the subject, the content of teaching, the teaching methodology, teacher-learner relationships and contrast between native and non-native speakers. It was also reiterated that the pedagogical decisions and actions of teachers are largely shaped by their awareness, beliefs, and attitudes. Consequently, it is essential to uncover their understanding and beliefs about multilingualism and multilingual pedagogies in order to study it more comprehensively. The work by Henderson (2017) explored language ideologies with view of finding out the relationship between teachers' language ideologies and local policy. Data was drawn from two third grades teachers tasked with implementing a dual language bilingual programme in two different schools. Interviews and observation were used to elicit data from 323 informants. Results indicated that learning and teaching process in the classroom depends on the teachers who are at the methodological heart of language policy implementation.

Within the views on multilingualism, there has been a growing interest in exploring the views of teachers, working as either English language teachers or other disciplines, on their

learners' multilingualism and/or the use of multilingual pedagogies in the classrooms. Important studies in this realm have been conducted (Burner & Carlsen, 2019; De Angelis, 2011; Haukas, 2016; Illman & Pietila, 2018; Lundberg, 2019; Portoles & Marti, 2020; Otwinowska, 2014; Young, 2014). These studies disclose that teachers' beliefs and practices are still rooted in the traditional pedagogies. Though they acknowledge the potential of multilingualism for their learners, they still believe that languages should be kept and taught separately. They also illuminate the prevalence of English-only policies in the teachers' practices (Otwinowska, 2017). Thus, it seems to be clear that students' linguistic repertoires mostly represent a silent entity against the linguistic diversity in today's Cameroon higher education classrooms. Additionally, Catalano and Hamann (2016) gave examples of multilingual pedagogies they used in their teacher education classrooms such as comparative analyses of literature, including metaphors and idioms across languages, multilingual digital stories, interviewing community members about their language varieties, and multilingual multimodal inquiry projects.

In Cameroon, Kouega and Mildred (2017) explored code-switching and language choice in multilingual contexts to describe the use of Pidgin in creative works in English in Cameroon. The analysis shows that Pidgin in the corpus takes the form of individual lexemes like *salaka* (libation, sacrifice) and relatively short utterances like 'This sun fit kill man' (This sun is so hot that it can kill someone.). In the same line, Tabe (2017) examined multilingualism by Anglophone Cameroonians on social media platforms. Data from social media and questionnaires reveal the use of English, French, Kamtok or Cameroon Pidgin English (CPE), Camfranglais and mixture of languages on social media platforms. Yaro (2020) investigated Multilingualism as Curriculum Policy in Cameroon Education System and argued that, since the introduction of

multilingualism as curriculum policy in Cameroon, its implementation is still at the pilot stage.

Furthermore, Molaping and Bulut (2021) looked at the health of the teaching of English as a second language in Cameroon's multilingual education system and tries to identify factors that may constrain its implementation. A questionnaire administered to 53 ESL teachers allowed the authors to conclude that learning ESL in Cameroon is easier when one has some mastery of one's L1 (local language). Kuchah, Milligan and Ubanako (2023) sought to document and understand the range of learning resources and strategies that multilingual Francophone children in Cameroon draw upon to access learning in the medium of English. Data were collected in two English Medium state primary schools in Yaounde through semi-structured classroom observations, child group and individual arts-based interviews to 40 upper primary children as well as unsupervised tasks in Mathematics and English. Findings unveiled that children had access to a range of material, human and linguistic resources but they were not engaging critically with learning because the language of schooling was not their familiar language.

Aiza and Nick (2023) research aimed at determining the relationship between teachers' challenges in mother tongue-based multilingual education and pupils' academic performance and its relationship. Their study used a descriptive-correlational research design. Data were collected through a questionnaire administered to 100 teachers from the four schools in the West II district division of Cagayan de Oro City for the school year 2022-2023. Findings prove that teachers are resilient in dealing with challenges, and this does not hinder them from performing their tasks to provide the quality education that the pupils need. Furthermore, Opare-Kumi (2024) investigated English medium instruction in multilingual contexts in Ethiopia through a

dynamic value-added model and found that the prolonged usage of mother tongue instruction in primary education is supported.

In the present study, the researcher expands on the various works in the multilingual education outlined above by exploring the lecturers as well as the students' views on multilingualism and language practices in Cameroon higher education classrooms.

6. Methodology

The researcher has used a combination of quantitative and qualitative design paradigm through two questionnaires survey with closed and open-ended questions. This method has been suitable to acquire sufficient information on the phenomenon investigated in this study. The qualitative method enabled an in-depth understanding of how a small group of people think and behave in a specific context related to multilingualism. The quantitative method was used in the generalisation about a larger sample of people which represents the higher education population. The participants in the study were 14 lecturers and 196 students in the Bilingual Letters, English Language and Sociology departments in the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences of the University of Maroua from April- June 2024.

Moreover, lecturers' questionnaire had 34 questions and that of students 24 questions which sought to obtain information about their views on multilingualism, classroom language experience and attitudes related to multilingualism and a multilingual pedagogical approach. The respondents were first presented some important questions related to their background information. Table 1 below summarises the number of questionnaires that were administered to the students and collected per department and level.

Table 1: Number of questionnaires administered to students and returned per department and level

Departments	Levels	Questionnaires administered	Questionnaires Returned
Bilingual letters	1	15	10
	3	35	35
English language and literature	1	7	7
	2	12	12
	3	46	40
	5	2	2
Sociology	3	90	90
Total		207	196

Table 1 shows that an overall total of 196 questionnaires were collected. Detailed statistics indicate that 61 questionnaires came from English department, 90 from the department of Sociology and 45 from the department of Bilingual letters. The students' informants originate from Cameroon and Chad and they have at least the Baccalauréat or GCE Advanced Level certificate. They speak a variety of languages found in Chad and Cameroon (see sub section 7.1.2). The students are both male and female, and the majority are between 18-24 years. Table 2 presents the number of questionnaires that were administered to the lecturers and collected per department.

Table 2: Number of questionnaires administered to lecturers and collected per department

Departments	Questionnaires administered	Questionnaires returned
Bilingual letters	2	2
English Language and literature	10	10
Sociology	2	2
Total	14	14

Facts gleaned from Table 2 show 14 lecturers on the list as part of the informants of this study, who are respectively 10 from the English department, 2 from the department of Sociology and 2 from the department of Bilingual letters. The lecturers are from the North-West, South-West and Far-North regions of Cameroon. The majority of the lecturers are males of age 35-40. All of them are holders of at least the Ph.D and have taught for 5 years and above. Most of them are multilingual, and they lecture courses in English language, Bilingual training and literature in English.

In the current study, data collection was conducted in accordance with ethical considerations. The respondents were informed that their background information that could potentially unveil their identity will be concealed in this research. Administration of the questionnaires were done both online and face-to-face. Data collection was based on each participant's choice to participate and complete the questionnaire survey after having read the information provided in the introduction of the questionnaire, which was made anonymous. The complete texts of the questionnaires are found in the appendix.

The responses of all items of the questionnaires administered to the lecturers and the students were processed manually in a summary sheet. Findings from the data collected are presented and discussed immediately. Each statement describes a subtheme of the phenomenon to be measured. The elements analysed are language learning opportunities, views on multilingualism and language practices in the classroom.

7. Results and discussion

Results from the data revealed that both lecturers and students speak at least a language besides their home languages. Multilingualism can be an opportunity or a challenge. Both lecturers and students have their preferred language(s) among

the languages available in the university campus. These are presented and discussed in turn below.

7.1. Language learning opportunities

This section presents the language learning opportunities with regard to multilingualism. It includes the language(s) spoken besides the informants’ home language, the subject lectured and studied at present, the language used to lecture and level of performance on it, the language use in general, the language spoken in peer groups, the language used both by the lecturers and students to communicate with one another in and outside the classroom.

7.1.1. Lecturers

Responses from lecturers show that they are opened to various channels of language learning opportunities. However, all of them said that they are not currently following any foreign language course. The language used to lecture is another opportunity of language learning. It is revealed that there are 9 different languages spoken besides the respondents’ home language which are namely: English language, Pidgin, French, Fulfulde, Moundang, Yemba, Sara, Bafut, Kom and German. Though 10 of the respondents have said to be very fluent in the language that they use to impart knowledge, 4 of them are still looking for perfection. All the respondents confirmed that they have professional teaching qualifications received from specialist training in teaching students from different language backgrounds. Table 3 presents the lecturers’ preferred language.

Table 3: *Lecturers’ preferred language*

Language	Frequency
English language	12 (85.71%)
French	1(7.14%)
English and French	1(7.14%)
Total	14 (100%)

Talking about the language which makes them most comfortable to use in general, 12 lecturers out of 14 hold that English is the preferred language, while one lecturer masters French the most and one lecturer affirmed that he is comfortable in English and French. Moreover 6 lecturers claim to be using English language as a medium of communication with students outside the class, while 8 use English and French concurrently. It is revealed from the analysis that the language(s) used by the students to communicate with their lecturers outside the classroom vary. About 6 lecturers state that their students speak to them in English language, while 3 lecturers talk of French, 3 lecturers present English and French and 2 lecturers indicated that their students use English to address them but sometimes tempted to speak their mother tongues.

7.1.2. Students

From the data collected, language learning opportunities for students are also many and favourable for them to acquire knowledge in the teaching-learning situation. The respondents here are willing to learn the languages found in their environments either in school or in peer groups. Responses drawn from this group of informants show 30 languages spoken besides their home languages. They are: English language, Pidgin, French, Fulfulde, Moundang, Sara, Mafa, Massa, Arabic, Guidar, Toupouri, Hausa, Mofou, Matal, Mandara, Lélé, Italian, Spanish, Kapsiki, Guiziga, Megani, Bidio, Baya, Ngambaye, Gore, Musai, Musgum, Caira, Lamé and Ewondo. This diversity of languages used besides the informants' mother tongue is a sign of multilingualism that exists and co-occur in the University of Maroua.

In addition to the above mentioned facts, it is clearly shown that the language learning opportunities for students are also directly attached to their series of study. One can note that

61 students study English language, 90 are interested in Sociology and 45 are concerned with Bilingual letters. Regarding language training, 64 of the informants claim not to have received any training, while 132 of them confirmed that they have received a training in one language or the other detailed as follows: 31 have received training in English language, 57 were trained in French, 29 learned Arabic, 10 were trained in Spanish and 5 have done German. However, all of them said that they are not currently following any foreign language course. Moreover, the informants expressed their most preferred languages in use in general are seen in Table 4.

Table 4: *Students’ preferred language*

Language	Frequency
French	92 (46.94%)
Toupouri	26 (13.26%)
English	24 (12.25%)
Fulfulde	22 (11.22%)
Arabic	14 (7.14%)
Massa	11(5.61%)
Hausa	6 (3.06%)
Ewondo	1(0.51%)
Total	196 (100%)

Out of 196 students, 92 said that the language that makes them comfortable is French, 26 are comfortable with Toupouri, 24 students said that it is instead English, 22 are happy with Fulfulde, 14 like Arabic, 11 are for Massa, 6 are comfortable with Hausa, 1 prefers Ewondo. The implication is that if they are taught in their preferred languages, they will understand better and get more knowledge and development. It is also shown from the data collected that the students provided a mixed opinion as

far as their choice of language to communicate with their lecturers outside the classroom is concerned. Most of the learners (125) responded that their lecturers use French to address them, another group (13) said either English language or French, and 58 students indicated that their lecturers always use English to interact with them. In peer groups, the respondents most often chose French to communicate (94); followed by Fulfulde (29), Arabic (15), Mafa (11), English (10), Toupouri (9), Massa (8), English and French (8), Mandara (7) and Gambaye (5).

7.2. Views on multilingualism

This section proffers lecturers and students' views on multilingualism on the basis of opportunities of multilingualism, challenges of multilingualism, factors that enable mutual understanding in a multilingual classroom, the difficulty found with the language of instruction than the students' mother tongue, the opinion of the learners on the idea to be taught in their own local language at the university level, the feeling of the informants in the classroom not being a native English language speaker, how to solve the classroom problems generated by linguistic diversities and of language preferred as a vehicle language in school.

7.2.1. Lecturers' views

The lecturers' views on multilingualism are divergent. Some of them opine that it is advantageous, while others think otherwise. They are presented in turn in the subsections below.

7.2.1.1. Opportunities of multilingualism

Lecturers think that multilingualism is advantageous because it encourages social integration in that you are opened to many people through the ease of communication and comprehension. It provides job opportunities in the sense that the students are opened up to the needs of the global job market.

In addition, it helps one to learn and be fluent in another language. Following the Douglas Fir Group (2016) framework (2), making the language teachers to recognise and value the linguistic and cultural resources of language learners, multilingualism is also a platform of exposure to many cultures. As the University of Maroua is recruiting students from diverse culture and background, it will be good to increase the possibility to teach in some of the languages such as Arabic and English.

7.2.1.2. Challenges of multilingualism

It is drawn from the data that multilingualism is disadvantageous in that it is difficult to master different languages and become proficient in all. Furthermore, it can cause segregation, disseminate hate speech and ethno-linguistic fascism due to lack of political ramifications to innovate. It is difficult to be implemented because not all lecturers are trained in all the languages. There is also lack of teaching resources due to poverty. It creates language barriers among people as the consequence of stigma to make mistakes. Moreover, some factors influence teaching in a multilingual classroom. They can be listed amongst others: lack of multilingual didactic materials and insufficient time for lectures, learners' linguistic background, the diversified nature of the Cameroonian society, class size, the lack of willingness of French speakers (about 95 %) to be opened to other languages. Most of the lecturers affirmed having issues of pronunciation, facilities, teaching intention (the love for financial gain more than the passion to teach) as shown in the Douglas Fir Group (2016) framework (6) which indicates that language teachers find ways to maintain their well-being and become the kinds of teachers they would like to be. The greatest challenge according to some lecturers, is seen in the ability to cope without translation in classes which is stressing to use other languages to enable students understand. Students also lack basic language skills. Poverty of the learners

makes them unable to go online therefore depending solely on lecturers. In addition, learners' low competence level and slow assimilation.

7.2.1.3. Factors that enable mutual understanding in a multilingual classroom

To support mutual understanding in a multilingual classroom, it is important to encourage group work and always give homework and correct them in class. Expose also the importance of togetherness before lectures and make students to love other languages. Mutual understanding can be supported through translation, code-mixing and code-switching, more eclectic approaches, and institutionalization of some lingua francas. Besides, social cohesion and consolidation of solidarity ties, the use of multiple languages and encouraging others to develop the spirit of constant communication can be enhanced. This falls in line with the Douglas Fir Group (2016) framework (4), which stipulates that language teachers should also facilitate language learners' critical, reflexive engagement with the ideologies and values promoted by teaching materials.

7.2.2. Views of students

The views of respondents on the difficulty found with the language of instruction than their mother tongue are divergent. The majority of them (59.9%) hold that they do not face any difficulty, 21.43% express that they sometimes find difficulty and 18.69% confirm their inability to understand the language of instruction. Furthermore, the majority of respondents (72.95%) express the need to be taught in their own local language at the university level, while few (27.05 %) of them reject the idea. Moreover, 65.05% of the informants do not feel like discouraged in the classroom not being a native English language speaker, but 34.95% show sign of discouragement. To solve the classroom problems generated by linguistic diversities, students gave proposals that are summarised in Table 5 below.

Table 5: *Students’ suggestions to curb problems generated by linguistic diversities in the classroom*

Suggestions	Frequency
Development of parallel classroom materials	85 (43.36%)
Teaching through translation	66 (33.67 %)
Students should forget about their mother tongue at the university level	45 (22.96%)

It is shown on Table 5 that (43.36 %) of the respondents propose the development of parallel classroom materials, 33.67 % suggest teaching through translation and 22.96% argue that students should forget about their mother tongue at the university level. At the level of language preferred as a vehicle language in school, French is highly preferred as it stands at 50.51%, followed by English language with 32.14%, then Fulfulde with 6.13%, Toupouri with 6.63% and Mafa with 4.59%. The highest frequency of French in terms of preference is due to the fact that French is the language that is mostly used to teach and the majority of the informants are Francophones and the least preferred language indicates that this category of informants are not many.

7.4. Language practices in the classroom by lecturers

On the language practices that contribute the most to the educational achievement of students, the responses of lecturers are varied. This is seen in Table 6 below:

Table 6: *Opinion of lecturers on language practices in the classroom*

Language(s)	Frequency
Language of instruction/target language	7 (64.29%)
First language (L1)	3 (21.42%)

First and second language (L1 and L2)	4 (14.29%)
Total	14 (100%)

Though some lecturers (64.29%) said that the language of instruction should be firmly used in classroom, others encourage L1 (21.42%) or L1 and L2 (14.29%) concurrently both in and out of the classroom and other stand for target language (14.29%). The respondents also suggest the use of the target language in class by maximising linguistic performance opportunities. The statistics show 12 out of 14 lecturers are of the opinion that the students who master several languages have better results across disciplines. Table 7 displays language practices by lecturers in the classroom.

Table 7: *Language practices by lecturers in the classroom*

Language(s) use	Frequency
English and French	8 (57.14%)
English Language	4 (28.57%)
French	2 (14.29%)
Total	14 (100%)

Facts gleaned from Table 7 indicate that about 8 lecturers use English language and French while lecturing in the class, 4 said that they use English language and 2 argue that they employ French. In addition, 7 lecturers said that their students speak to them in English language in the classroom, 4 claim that they use French and 3 of them argue that they chose English language and French. For other language(s) employed as medium of instruction, 13 lecturers answered none but one of them said that he uses fulfulde, pidgin and French.

The data also unveiled that non-native speaker of English face problems of effective communication, limited vocabulary, lack of motivation, fear of making mistakes, translation of courses taught in other language(s) into French, understanding fluent speech, speech work and grammar infelicities, and lack of books in the classroom. All these problems could engender difficulty to lecture effectively in front of the students with varied language backgrounds. Find the strategies used by lecturers to help students understand lectures in the target language in Table 8 below:

Table 8: *Strategies used by lecturers to help students understand lectures in the target language*

Strategies	Frequency
Rephrase the lectures and re-explain or call another learner	3 (21.42%)
Translate, code-mixes and code-switch	3 (21.42%)
Explain in the language they understand better	2 (14.29%)
Encourage to keep learning the language	2 (14.29%)
Break down to simple English	2 (14.29%)
Report to the head of department during staff meeting	1 (7.14%)
Dramatize the lesson	1 (7.14%)
Total	14 (100%)

As solutions to these problems, it is revealed from Table 8 that the lecturers use some strategies when they feel that the students do not understand the lectures because of language amongst others: rephrase the lectures and re-explain or call another learner to do so (21.42%), translate, code-mixes and code-switch (21.42%), explain in the language they understand better (14.29%), encourage them to keep learning the language (14.29%), break down into simple English (14.29%), report to the head of department during staff meeting (7.14%) and dramatize the lesson (7.14%). There is a divided opinion about whether using learners' vernacular language in the classroom is necessary at the university level: 9 informants reject the suggestion, while 5 of them stand for. These solutions follow the

Douglas Fir Group (2016) framework (1) which states that language teachers develop pedagogical activities to support language learners' pursuit of both linguistic and non-linguistic goals.

7.5. Language practices by students in the classroom

It appears from the data collected that the medium of instruction used in the classroom is both English and French since bilingual training is taught in all the departments, except the department of Bilingual letters which is already bilingual in nature. 67.15% of the students said that the lecturers never give examples in their mother tongue or other language when lecturing, while 32.85% attested that they provide examples in other language sometimes. Besides, 45.4% of the respondents have shown that the lecturers do not frequently translate from one language to another when lecturing, whereas 37.72 % said that they do it sometimes and 16.88% argue that they do so frequently. The majority (96) of informants said that they feel nothing when the lecturer shift to other language(s) while lecturing, others (43) argue that they have pleasure to learn those languages too, some (23) said that they feel free to be multilingual, others (18) feel frustrated and some of them (16) claim that they are discouraged.

7.6. Proposals to promote the learning of English Language at the level of the university

There is huge need to increase resources in English language like books, soft applications and computers as well as monitors. In this respect, the university should procure books and language laboratory in order to encourage online research. Special resources is a key factor to be made available in the laboratory. In addition, bilingual training should be enforced and encouraged. It would be good if special English days are adopted and some courses are taught only in English apart from the

course of bilingual training, and students should be obliged to write the examination of such courses in English too. The lecturers should keep sensitizing students on the relevance of multilingualism and motivate stakeholders to build common classrooms. Following the Douglas Fir Group (2016) framework, the lecturers may use technology to create pedagogical materials or promote interaction.

8. Conclusion

This study was an insight into multilingualism among students and lecturers in the University of Maroua in the perspective of views on multilingualism, language learning opportunities and language practices in the classroom to the application of language pedagogy. The Douglas Fir Group (2016) framework on multilingualism guided the analysis of the data collected. Analysis of data shows that multilingualism can encourage social integration, expose people to other cultures and provide job opportunities. Nonetheless, it could also be disadvantageous with the difficulty to speak different languages at the same time and become proficient. Besides, it is a source of segregation, dissemination of hate speech and ethno linguistic fascism as the absence of political ramifications to innovate. Findings also present English and French as the main medium of instruction at the University level. Moreover, multilingualism can be effectively employed in the teaching-learning process by: asking students who understand the lesson to explain to their mates in the language that they know better, using the language of the majority, code-mixing and code-switching, translating, diglossia and summarising the lesson verbally in the other language(s).

This work has shown the validity of sociolinguistics through different languages listed in the analysis. It encloses various groups with different culture and backgrounds in Cameroonian society who interact or communicate through a

variety of these languages at the level of the university. The researcher recommends that higher education stakeholders could exploit the results of this study for language planning in Cameroonian universities. To further research in the same area of study, researchers can investigate on language management and multilingualism, by considering other state Universities in the corpus. Multilingualism among support staff of universities can also be investigated.

References

- Abongdia, J. F. & Foncha, J. W. (2017). The visibility of language ideologies: The linguistic landscape of the University of Yaounde. *Gender and Behavior*, 15(2), 8674- 8680.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 48-58.
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism? In D. M. Singleton, & L. Aroni (Eds.), *Twelve lectures on multilingualism* (pp.3-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Aiza, M. D. C. & Nick, C. P. (2023). Challenges in Mother Tongue-Based Multilingual Education and pupils' academic performance. *International Journal of Research Publication*, 125(1), 403-412.
- Baker, C. (5th Ed.). (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.

- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35-49.
- Catalano, T. & Edmund T. H. (2016). Multilingual Pedagogies and Pre-Service Teachers: Implementing Language as a Resource Orientation in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 39(4), 263-278.
- Catalano, T., Shende, M. & Suh, E. (2016). Developing Multilingual Pedagogies and Research through Language Study and Reflection. *International Journal of Multilingualism*, 1(15), 1-18.
- Cenoz, J. (2013a). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 318.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (Eds.). (2015). *Multilingual education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiatoh, B.A. (2012). Official bilingualism and the construction of a Cameroonian national identity. In G. Echu & A. A. Ebongué (eds.), *Fifty years of official language bilingualism in Cameroon (1961-2011): situation, stakes and perspectives* (pp. 65-85). Paris: L'Harmattan.
- Chong, S. W., Isaacs, T., & Mckinley, J. (2022). Ecological systems theory and second language research. *Language Teaching*, 56(3), 1-16.
- Chumbow, B.S. (1990). Language and language policy in Cameroon. In Kofele-Kale (ed.), *An African experiment in nation building: the bilingual Cameroon Republic since reunification* (pp. 281-311). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1), 19-35.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence

- teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- Deumert, A., Storch, A. & N. Shepherd (Eds). (2020). *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(1), 19-47.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103(1), 39-60.
- Gao, X. (2019). The Douglas Fir Group framework as a resource map for language teacher education. *The Modern Language Journal*, 103(1), 161-166.
- Henderson, K. I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education*, 42(1), 21-33.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Illman, V. & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *English Language Teachers Journal*, 72(3), 237-248.
- Kouega, J. P. & Mildred, A. (2017). Pidgin in creative works in English in Cameroon. *Sustainable Multilingualism*, 10(1), 98-120.
- Kuchah, K., Milligan, L. O., & Ubanako, V. N. (2023). *English Medium Education in a multilingual francophone context: Primary school learning in Cameroon*. British Council.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(1), 61-79.
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 153-174.

- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64(1), 101-244.
- Makoni, S., Kaiper-Marquez, A, & Mokwena, L. (2022). Introduction. In S. Makoni., A. Kaiper-Marquez & L. Mokwena (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and the Global South* (1-15). London & New Yorl: Routledge.
- Miller, E. R., Kayi-Aydar, H., Varghese, M., & Vitanova, G. (2018). Editors' introduction to interdisciplinarity in language teacher agency: Theoretical and analytical explorations. *System*, 79(1), 1-6.
- Molaping, F. J. F. & Bulut, T. (2021). Teaching ESL in a Multilingual Context: a Case Study of Cameroonian Students at High School Level. *Academy Journal of Educational Sciences*, 5(2), 79-84.
- Ndhlovu, F & Makalela, L. (2021). *Decolonizing Multilingualism in Africa: Recentring Silenced Voices from the Global South*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nkamta, P. N. & Ngwenya, T. L. (2017). Linguistic Inequality in Cameroon: The case of advertising in Douala. *South African Journal of African Languages*, 37(2), 137-147.
- Opore-Kumi, J. (2024). English medium instruction in multilingual contexts: Empirical evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 105(1), 2-18.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(1), 23–38.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119.

- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: Away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 304-324.
- Portolés, L. & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264.
- Rasman. (2018). To translanguage or not to translanguage? The multilingual practice in an Indonesian EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 687-694.
- Shadab, K. & Tharsni, M. (2024). Multilingualism: Fore Deals and Pedagogical Implications. *World Languages, Literature and Cultural Studies*, 3(1): 01-12.
- Tabé, C. A. (2017). Multilingualism in Cameroon social media. In L. M. Meutem Kamtchueng & P. L. King Ebéhédi (Eds.), *Multilingualism as a model: Fifty-four years of coexistence of English and French with native languages in Cameroon* (pp. 59-87). Frankfurt: Peter Lang.
- Tao, J., & Gao, X. (2021). *Language teacher agency (elements in Language teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, L. (2008). *Research perspectives on bilingualism and multilingualism: The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford, UK: Blackwell.
- Yaro, L. (2020). Multilingualism as Curriculum Policy in Cameroon Education System. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(6): 26-35.
- Young, A. S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(2), 157-171.

Appendices

Appendix 1

Questionnaire for lecturers

Dear respondents,

I would like you to help me answer the following questions. The questionnaire is anonymous, and data will be treated in the strictest confidence. Please respond sincerely as this is the only way to guarantee the success of this study about Multilingualism and language pedagogy among students and lecturers in the University of Maroua: The case of Bilingual Letters, Sociology and English departments. Thank you very much for your participation.

I) Biographical information

- 1) Country of origin Region
- 2) In which University do you work?Gender
- 3) DepartmentAge: ☐ 35-40, ☐ 45-50, ☐ 55 plus
- 4) Years of employment Highest certificate
- 5) What is your home language? :

II) Language learning opportunities

- 6) What other languages do you speak besides your home language (rank them in order of your proficiency):
a) b) c)
- 7) What subject(s) do you lecture at present?
- 8) What is your level of fluency in the language(s) you use for lectures?
English French Other (specify)
Listening Speaking..... Reading
Writing

9) Do you have a professional teaching qualifications: ☐ Yes ☐ No

10) Have you received any specialist training in teaching students from different language backgrounds? ☐ Yes ☐ No

11) Are you currently following any foreign language course?

☐ Yes ☐ No

12) If yes in which language?

13) In general what language do you feel most comfortable to use?

.....

14) What language(s) do you use to speak to your students outside the class?

.....

15) What language(s) do your students use to speak to you outside the class?

.....

16) What language(s) do your students use in peer groups?

.....

.....

17) What age group are you currently teaching?

18) How many students are there currently in your class?

III) Language support

19) Which strategies do you use to teach in the multilingual classroom? ☐ Code-mixing/ switching, ☐ translation from one language to another language, ☐ learners translate for their peers, ☐ other (specify), ☐ no special strategy

20) Do you have special resources for teaching language(s) in your university to people who have difficulty with the target language?

☐ Yes ☐ No

21) What kind of resources are available? ☐ books, ☐ language laboratory, ☐ game, ☐ online resources, ☐ specialist computer program, ☐ other (specify)

IV) Views on Multilingualism

22) What are the opportunities and challenges of multilingualism?

.....
.....

23) What should be done at the level of your university to promote the learning of English Language?

.....

24) What factors influence teaching in a multilingual classroom?

Eg: ☐ insufficient teacher training on multilingual and multicultural issues.....

.....
.....

25) What are the greatest challenges you face in multilingual classroom?

.....

26) What language practices do you believe contribute the most to the educational achievement of students? (Eg use of L1 or MT in classes ☐, use of L1 outside class ☐, other (specify) ☐

.....

27) Do students who master several languages have better results across disciplines? ☐ Yes ☐ No

28) How can mutual understanding be supported in a multilingual classroom?

29) How can a lecturer employ multilingualism effectively in the teaching-learning process?.....

30) How do you think the classroom problems generated by linguistic diversities can be solved? a) Developing parallel classroom materials ☐ b) Teaching through translation ☐
c) Students should forget about their mother tongue at the university level ☐ d) ☐ others (specify)

V) Language practices in the classroom

31) What language(s) do you use while lecturing in the class? (Put in order of the degree of use)

a) b) c)

32) What language(s) do your students use to speak to you in the class?

33) What problems do you think students who are non-native speakers of English face in your classroom?
.....
.....

34) Do you discuss the problems with the students or other fellow teachers?

a) ☐ Yes b) ☐ No c) ☐ Sometimes

35) Do you find difficulty conveying your message in front of the students with varied language backgrounds? a) ☐ Yes b) ☐ No
c) Explain

36) What do you do when you feel your students are having problems understanding the lecture because of language?

.....
.....

37) Do you think that using learners' language in the class is necessary at the university level?

.....

38) Do you use the target language and students' vernacular language/lingua Franca in class discussion? a) ☐ Yes b) ☐ No
c) Why?

39) List other languages that you employ as a medium of instruction

.....
.....

Appendix 2

Questionnaire for students

Dear respondents,

I would like you to help me answer the following questions. The questionnaire is anonymous, and data will be treated in the strictest confidence. Please respond sincerely as this is the only way to guarantee the success of this study about Multilingualism and language pedagogy among students and lecturers in the University of Maroua: The case of Bilingual Letters, Sociology and English departments. Thank you very much for your participation.

I) Biographical information

1) Country of origin: Region:

University:

2) Gender Age: ☐ 18-24, ☐ 25-30, ☐ 30 plus

3) Department

4) Level of study

Highest certificate

II) Language learning opportunities

5) What is your mother tongue:

6) Have you received any training in any language? ☐ Yes ☐ No

If yes specify the language(s)

.....

7) What language(s) do you use with your lecturers?

.....

.....

8) What language(s) do you use in your daily life like home,
playground, in casual conversation?

.....

9) What other languages do you speak besides your home language (rank them in order of your proficiency):

a) b) c)

10) What subject(s) do you study at present?

.....

11) In general what language do you feel most comfortable to use?

.....

12) What language(s) do you use to speak to your lecturers outside the class?

.....

13) What language(s) do your lecturers use to speak to you outside the class?

.....

14) What language(s) do you use in peer groups?

.....

.....

III) Views on multilingualism

15) A) Do you find difficulty with the language of instruction than your mother tongue?

a) ☐ Yes

b) ☐ No

c) ☐ Sometimes

B) Which language(s)?

16) Do you want to be taught in your own local language at the university level? a) ☐ Yes b) ☐ No

17) Do you feel like you are discouraged in the classroom not being a native English language speaker? a) ☐ Yes b) ☐ No

If yes, why do you think so?

18) Do you have a fear of negative evaluation that could take place in terms of your language background in your classroom?

a) ☐ Yes b) ☐ No

19) How do you think the classroom problems generated by linguistic diversities can be solved? a) Developing parallel classroom materials ☐ b) Teaching through translation ☐

c) Students should forget about their mother tongue at the university level ☐ d) ☐ others (specify)

20) Which language do you prefer as a vehicle language in school?

.....

IV) Language practices in the classroom

21) What medium of instruction is used in your classroom?

a) ☐ English b) ☐ French c) ☐ Both d) ☐ others

(specify)

22) Does your lecturer exemplify in your mother tongue or other language? If yes, how often?

a) ☐ Always b) ☐ Sometimes c) ☐ Never

23) Do lecturers frequently translate lectures from one language to another?

a) ☐ Yes b) ☐ No c) ☐ Sometimes d) ☐ frequently

24) How do you feel if the lecturer shifts to other language(s)?.....



Decolonising English Language Teaching in Africa through a Paradigm Shift in the Teaching of Speaking: The Case of Cameroon

Yvonne Iden Kana Ngwa
University of Bertoua
Email: ngwa_y@yahoo.com

Abstract

Speaking is the least and most poorly taught skill of the English Language in most secondary schools in Cameroon. This is because, despite considerable efforts made in post-independence years to decolonise Western education in our schools, RP pronunciation has remained the standard in spoken English. I argue in this paper that the decolonisation of the speaking lesson through the acceptance of the Cameroonian English standard of pronunciation will both foster the teaching of speaking in Cameroonian secondary schools and revalorise the Cameroonian identity that is threatened by the legitimatisation of RP in spoken English. Questionnaires and classroom observations have made it clear that Cameroonian English Language teachers and teacher trainees in secondary schools do not like to teach English because they feel compelled to mimic the Englishman when doing so, and the exercise is an ordeal to them. They all indicated that they would be more inclined to teach speaking if they were simply allowed to use

Cameroonian English Phonology. This likewise applies to other African nations where a distinct nativised variety of the English Language has emerged.

Key Words : Decolonising, ELT, Africa, paradigm shift, RP, Cameroon English.

1. Introduction

Over the years, the teaching of English in Cameroon, and other nations of the outer circle, has been overshadowed by the fact that SBE phonology is considered the standard. According to Bobda, "While acknowledging the emergence of an autonomous variety of English in Cameroon, I believe that we are still, in many ways, dependent upon British and American norms. Our educational and professional successes are still dependent on these norms" (2002: v). Bobda's colonialist observation suggests that the nativised variety of English in Cameroon remains sub-standard, irrespective of how elaborate the descriptions of this variety by scholars worldwide can be. This averring aligns with government policy that continues to make RP/SBE phonology the standard in Cameroon. Ngefac (2011) re-iterates this fact when he states that ELT goals in Cameroon promote the SBE accent in line with government policy (41). The implication of this is that, in the teaching of speaking, RP continues to be considered as being the standard.

These stances, that are alternately affirmed and deplored by Bobda and Ngefac respectively, are pointers to the fact that the usage and rating of the English Language worldwide still has some colonialist overtones. Attitudes towards speaking, as well as practices in the teaching of the skill, do require decolonisation. According to B. Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin:

Decolonization is the process of revealing and dismantling colonialist power in all its forms. This includes dismantling the

hidden aspects of those institutional and cultural forces that had maintained the colonialist power and that remain even after political independence is achieved. (*Post-Colonial Studies: The Key Concepts*, 2nd ed. 2007 : 56)

In effect, the privileged status enjoyed by SBE phonology that accounts for the preference of this variety by the governments of the nations of the outer cycle suggests that colonialist power, however latent, is couched in this rating of varieties of English. It is simply the continuation of the colonialist agenda, the British colonialist agenda in this case, to maintain ascendancy over its former colonies.

It is worth noting that both English Literature and the English Language have served the colonialist agenda over time. Through these media, the British were able to strip the colonised of their cultural identity and pride. And once these were achieved, it was easier for the colonised to become subservient to the British cause. Terry Eagleton quotes a Colonial official, Charles Trevelyan, as noting with respect to English literature texts that "the "Indians" daily converse with the best and wisest Englishman through the medium of their works, and form ideas, perhaps higher ideas of [their] nation than if their intercourse with it were of a personal kind" (qtd in *Between and Within*, 2003 : 5). The successful conversion of Africans and Asians into "Englishmen" was thus best achieved using language and literature, and not guns. Once the natives identified with the colonial master's culture and worldview, and considered himself/herself new versions of the coloniser, adhesion to the colonialist agenda was total. That is why texts like Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, William Shakespeare's *The Tempest*, Charlotte Brontë's *Jane Eyre* and Jane Austen's *Pride and Prejudice* have been revisited by a panoply of scholars in postcolonial discourse.

André-Marie Manga remarks about language as bearer of colonialist culture that, when foreign languages are used to

communicate, "les échanges ne sont pas seulement langagiers. Ils véhiculent aussi une manière de vivre, de se comporter, ou de penser, que l'interlocuteur doit comprendre" [exchanges are not just at the level of language. They also communicate a way of life, a way of behaving, a way of thinking, that the interlocutor must understand" (Cameroun: de l'éducation à l'émergence, 2016: 20-21). Stated otherwise, the promotion of the use of languages by the nations of the world even today is motivated by the desire to extend power control over many nations of the world and to acculturate as many nations as possible. In the wake of the emergence of the New Englishes, the same power dynamics are at work. Binary combinations such as superior/inferior, elitist/popular, official/unofficial come into play with the SBE/American variety of English occupying the higher scale of the binary, while the New Englishes occupy the lower scale. The consequence of this is that inequalities are fostered in the world as the global North/South divide is further consolidated, hence the need for a paradigm shift. This paper argues that such a paradigmatic shift is imperative in the teaching of speaking.

The American Heritage Dictionary of the English Language defines a paradigm as an example that serves as pattern or model. Meanwhile, a shift means a change of position, direction, place, or form. A paradigm shift would therefore mean a change in what has served so far as model approach/pattern in the teaching of speaking. The sub-section that follows draws inspiration from the ambient situation in Bertoua-Cameroon to establish the incongruity of teaching speaking in Cameroon, and by extension other African nations, using RP/SBE phonology as the model.

I) Teachers'/Student Teachers' Reservation to Teach RP/SBE Phonology

Ngefacs (2011) proved that many Cameroonian English Language teachers are not even aware of the fact that they generally do not teach RP/SBE phonology when doing speech work in their classes. This scholar remarked that 33.3% of a sample population of 30 informants in an investigation he made claimed that they speak British English despite the "obvious Cameroonianisms that characterized every aspect of their speech" (41). While Ngefacs rightly reads this as an expression of these teachers' wish to comply with the Cameroonian government policy to promote SBE in Cameroon, I additionally opine that their ignorance is an indication of how preposterous the idea of promoting SBE is in a context where Cameroonian English is the people's everyday companion.

Even more embarrassing is an anecdote Ngefacs shares about a student teacher that was heard drilling his students on the pronunciation of the word "se'mester." According to the former, while the student teacher rightly explained that the word should be stressed on the penultimate syllable in SBE, the model pronunciation he was providing to his learners clearly showed that he was stressing the word on the first syllable as "semester," the CamE pronunciation of the word, instead of SBE "se'mester" (qtd in 2011 : 42). Examples of such stark ignorance of SBE phonology by Cameroonians, in particular, and Africans, in general, is rife in existing literature in and out of Cameroon as evident in other works (Bamgbose 1984 ; Bobda 1993 ; Ngefacs 2008a).

The present study does not however focus on the arrant ignorance of SBE phonology displayed by those that constitute the cream of Cameroonian intellectuals (like teachers and journalists). It rather stems from the observation that my student teachers of the Higher Teacher Training School of the

University of Bertoua portrayed much reluctance to teach the speaking skill during practice sessions in the teaching of course components such as LMA 233:Micro and Macro Teaching and LMA 519:English Language and Literature Teaching. Having observed the reservation both my student teachers and even their teacher trainers had while already on the field, I unavoidably asked myself the following questions:

1. Why do student teachers of ENS Bertoua feel reluctant to teach speaking or do any kind of speech work during ESL/EFL lessons?
2. What can be done to get them to shed off that reluctance given the importance of speaking in language teaching and, eventually, in language use?

In view of these questions, I purport that the imposition of RP phonology to other learners of English as the standard pronunciation is a form of colonisation via ELT that deters teachers from teaching speaking in ESL/EFL classes in Cameroon and in Africa as a whole. Conversely, decolonising the teaching of speaking by accepting CamE phonology in Cameroon, and by extension New English varieties in other African nations, would both foster the teaching of the speaking skill and assert the African identity.

Over the years, inspections have made it possible to observe both student teachers and their trainers in class and to note their attitude towards the teaching of speaking, the way they teach it, the challenges they face, and how successful they are at teaching it. It has been observed that the course book on programme in Cameroonian secondary schools, *Mastering English, Students' Book 3* by Egbe et al, makes adequate provision for the teaching of speaking. In 24 instances, it offers the teacher the opportunity to do a variety of speech work with students. The reading, memorisation and dramatisation of dialogues, the pronunciation of homophones and heterophones, the pronunciation of the schwa, contrasting sounds that are

confusable in sound drills, discussions, picture reading etc. are some of the provisions made for the teaching of speaking. Despite these provisions, both teacher trainers and trainees generally skip the teaching of the skill. And when they do teach it, their articulations of words generally serve as the model pronunciation which students attempt to emulate. Students are therefore drilled into pronouncing the targetted words/sounds "correctly." The major challenge of this procedure is that the teacher that models the pronunciation does so poorly. The approximate rendering of SBE phonology therefore has a rippling effect as students (who represent future generations of Cameroonians) internalise these erroneous pronunciations.

A total of 15 questionnaires were distributed to 7 and 8 Level 3 and Level 5 students of the Higher Teacher Training School of Bertoua respectively. 3 of these student teachers teach in private schools: 2 have 1-5 years of teaching experience, while one has 5-10 years of teaching experience. The questionnaires had 2 sub-sections that comprised close-ended and semi-close ended questions that bore on student teachers' reluctance to teach speaking, and what can be done to make them enthusiastic about it. The questionnaires were administered to student teachers after lectures and they were encouraged to answer sincerely, in anonymity. All 15 students answered and returned the questionnaires.

Of the 15 student teachers, 08 student teachers (53.33%) identified speaking as the skill they love to teach least, while 04 of them (26.67%) identified listening as the least loved skill. Meanwhile, 2 student teachers (13.33%) said they love teaching reading least, while 1 student teacher (06.67%) said she loves teaching writing least. Both the student teachers that are unenthusiastic about teaching speaking and listening least (which represent 70% of the sample population) blamed their lack of enthusiasm on the fact that they are expected to

pronounce words according to RP standards. They variously expressed this in these words:

- ✓ I don't like teaching speaking because I am afraid of pronouncing words poorly (meaning not conforming to RP standards).
- ✓ Students look up to me as a model when I have to read the listening comprehension text, but I can't always get the pronunciation of words right. I feel bad when I fail them.
- ✓ English Language is not my vernacular (by implication, she can't be expected to speak the language like a native speaker) etc.

Table 1: <i>The Least Taught Skills by ENS Bertoua Student Teachers</i>	NUMBER OF STUDENTS OUT OF 15	PERCENTAGE OF STUDENTS %
SPEAKING SKILL	8	53.33
LISTENING SKILL	4	23.67
READING SKILL	2	13.33
WRITING SKILL	1	6.67

Figure 1: Graphic Representation of least taught skills by ENS Bertoua students

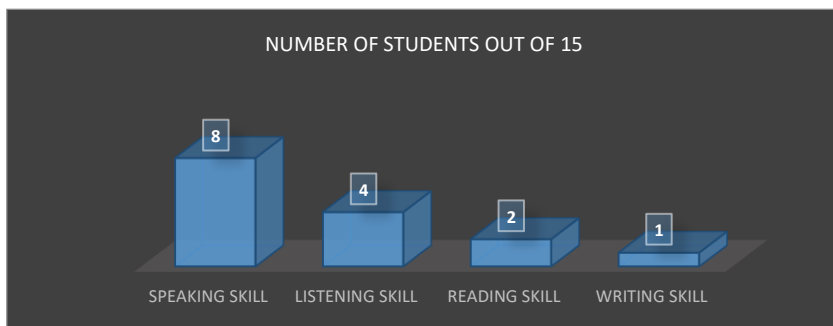
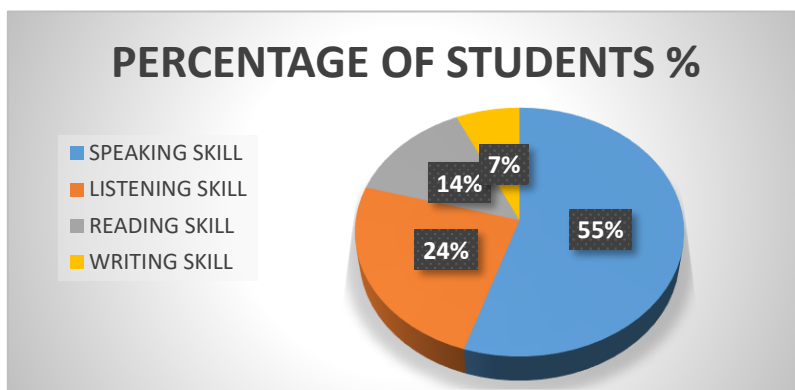


Figure 2: Percentages of least taught skills by ENS Bertoua students



All the student teachers (100%) identified inaccurate pronunciation of words, wrong stress patterns and intonations, among others, as the problems they face when teaching speaking/listening. And in as much as 13 out of 15 of them (86.67%) identified sound drills, dictation exercises and the dramatisation of dialogues as activities that they used to teach speaking, they admitted that they did so as rarely as once after every 2 weeks, and sometimes once per month. The other 2 (13.33%) confessed that they never used any of these activities in class. When asked what can be done to make them more enthusiastic about teaching speaking/listening, all the student teachers (100%) said they would be more motivated to teach speaking/listening if they were not required to pronounce words according to RP standards.

II) Towards a Paradigmatic Shift in the Teaching of Speaking

A paradigm shift in the teaching of the speaking skill, in the context of this paper, would therefore involve a switch from using RP standards during EFL/ESL lessons to using CamE phonology. This would not be possible if there is no recognised

version of this. A plethora of scholars have variously described it (Masanga, 1983; Mbangwana, 1987; Bobda, 1994; Sala, 2005; Kouega, 1991; Anchimbe, 2006; Ngefac, 2008). Interestingly, these descriptions have had common denominators that undeniably point to the fact that a CamE phonological frame can be established. These common denominators comprise:

a) The shortening of long vowels in RP (i, ɑ, u, ɜ, ɔ) that are rendered as short vowels like /ɛ/, /ɔ/ in CamE:

Table 2: *The long RP /ɜ/ rendered as short vowels in CamE*

Word	RP	CamE
Early	ɜli	ɛli
Learn	lɜn	lɛn
Journey	dʒɜni	dʒɔni
Work	wɜk	wɔk
Church	tʃɜtʃ	tʃɔtʃ

In addition to these, more than one of these scholars concur that the long RP vowels are not pronounced differently from their short counterparts in CamE. This is evident in word pairs such as sick-seek, won-worn, foot-food, bad-bard that are rendered as follows:

Table 3: *The long RP vowels rendered indiscriminately as their short counterparts in CamE*

Word Pairs	RP	CamE
sick-seek	sɪk-sɪk	sɪk-sɪk
won-worn	wɒn-wɒn	wɒn-wɒn
foot-food	fʊt-fud	fut-fud
bad-bard	bæd-bad	bad-bad

The column for CamE shows that there is no distinction between the long and short vowels above in CamE. In fact, Atechi (2006 :85) notes that the rendering of the long RP vowel /i/ by /ɪ/ does not just occur in Cameroon English. It is likewise typical of other new varieties of English.

b) In CamE, the realisation of the short vowels /ɪ/, /ʌ/ and /ə/ are conditioned by spelling pronunciations of the words in which these vowels feature:

Table 4: *The renderings of the short RP vowels /ɪ/, /ʌ/ and /ə/, are conditioned by spelling pronunciations in CamE*

Short RP Vowels	Example Words	RP Articulations	CamE Articulations
/ɪ/	Market	mɑkɪt	mæket
	Cleavage	klɪvɪdʒ	klivedʒ
/ʌ/	But	bʌt	bət
	Tough	tʌf	tɔf
/ə/	Attend	ətend	atend
	Police	pəlis	polis

In the examples above, RP /ɪ/ is rendered differently in CamE in the examples words above. It is rendered as /ɛ/ and /e/, depending on the way the word in which it features is pronounced. The same thing applies to the short RP vowels /ʌ/ and /ə/. Kouega (2013:890) observes that the 12 RP monothongs are represented by a total of 7 monothongs in CamE.

c) A like shift can be noticed in the articulation of diphthongs when one puts the renderings in RP and in CamE side-by-side. Scholars have variously observed that the 8 RP diphthongs are realised in diverse ways in CamE that happen to create other diphthongs from words loaned from the French Language:

Table 5: Realization of RP Diphthongs

RP vowels	CamE vowels	Illustrations	RP renderings	CamE renderings
/eɪ/	/e/	Eight	eɪt	et
	/a/	Fatal	feɪtl	fatal
/aɪ/	/aɪ/	Time	taɪm	taɪm
/ɔɪ/	/ɔɪ/	Toy	tɔɪ	tɔɪ
/aʊ/	/au/	Found	faʊnd	faund
/əʊ/	/ɔ/	Poll	pəʊl	pɔl
	/o/	Go	gəʊ	go
/ɪə/	/iɛ/	Near	nɪə	nɪɛ
	/ia/	Malaria	mələɛəriə	maleria
	/io/	Opinion	əpɪniən	əpɪniɔn
	/ɛ/	Inherent	ɪnhɪərənt	ɪnhɛrɛnt
/ɛə/	/ɛ/	Chairman	tʃɛəmən	tʃɛman
/ʊə/	/ɔ/	Ensure	ɪnʃʊə	ɛnʃɔ

(culled from Kouega,

2013 :891)

The variations experienced by RP diphthongs when conveyed in CamE, as presented in the table above, is the view of many scholars. Apart from the fact that 4 (/eɪ/,/əʊ/,/ɛə/,/ʊə/) out of the 8 RP diphthongs glide into a variety of monothongs in Cameroon English, (aʊ) is rendered as a new diphthong /au/ in CamE, while /ɪə/ yields 3 other diphthongs (/iɛ/, /ia/,/io/) and the monothong /ɛ/ by CamE phonological standards. As earlier stated, the pronunciation adopted is determined by the spelling of the word. Only 2 RP diphthongs, /aɪ/ and /ɔɪ/, remain constant in both Englishes. Another source of difference is the production of new diphthongs in CamE in the rendition of some loan words such as "studio" and "dossier," as well as some proper nouns like "Mauritius."

d) Triphthongs are never realised in CamE as the sequences of three vocalic segments that function as a single phoneme (O'Connor 1973:22). Instead of the expected VVV segment in RP, the second element of the sequence (either /ɪ/ or /ʊ/) is realised as a semi vowel /j/ or /w/ in CamE. This gives the segment the structure VCV, hence Kouega's (1991) and Bobda's (1994) conclusion that there are no triphthongs in CamE. Some examples are the realisations of the triphthongs /aɪə/ and /ɔɪə/ in words such as diet and lawyer that are rendered as /daɪət/ and /ləɪə/ in RP ; but as /dajet/ and /ləja/ in CamE. As for the triphthong /aʊə/, it features as /flaʊə/ and /sauə/ in flower and sour in RP; and as /flawa/ and /sawa/ in CamE.

e) Processes of voicing/devoicing, clustering and spelling pronunciation are distinctive features of CamE consonants. Without getting into the exhaustive descriptions made by scholars like Simo Bobda and Mbangwana (2008), suffice it to say that one of the most salient traits of CamE consonants is the devoicing of final consonants which is sometimes extended to the devoicing of the S-morpheme that indicates plurality. Instances are the words lab, big, called and pages that are articulated as /læb/, /big/, /kɔld/ and /'peɪdʒɪz/ in RP. In CamE, these are rendered as /lap/, /bik/, /cɔlt/ and /'petʃɪs/. Devoicing in final position has also been identified as concerning the final -ED morpheme that indicates the past participle of regular verbs such as believed and begged respectively rendered as /br'livd/ and /bɛgd/ in RP. Renditions in CamE rather end with the voiceless counterparts of these sounds: /bi'lift/ and /bekt/. While devoicing never occurs in initial position in CamE, in medial position the consonant pairs /s,z/ and /ʃ,z/ are mixed up. The alveolar fricative consonants /s, z/ in medial position are occasionally mixed up, with the voiceless /s/ occurring where the voiced /z/ is expected and vice versa: for example, position is rendered /pə'zɪʃn/ in RP, while it is /pə'sɪʃn/ in CamE. The voiced alveolar fricative, /z/, is replaced by its voiceless counter,

/s/, in CamE. Conversely, december is articulated /dɪ'sembə/ in RP, but /di'zɛmbə/ in CamE. These few examples do not exhaust the whole complexity of voicing/devoicing that have been duly handled by a host of scholars.

f) in consonant clusters, there are phenomena such as the voicing of clusters like /ks/ that becomes its voiced counterpart, /gz/, in medial position in CamE; and the process of simplification. In the first case, exodus is rendered as /'ɛksədəs/ in RP and as /'ɛgzədəs/. Meanwhile, simplification is realised through the deletion of the last element of a cluster or through vowel epenthesis. An example in the first case is the deletion of the yod in RP consonant clusters in CamE renditions in words like failure and during which are rendered /'feɪljə/ and /'dʒʊəriŋ/ in RP; and as /'feliə/ and /'duriŋ/ in CamE. In both cases, the yod /j/ disappears in the CamE variety. In the case of simplification through vowel epenthesis, instances are the additions of vowels such as /e/ and /ɔ/ in CamE in some words to ease pronunciation. Illustrations are some words like general with /'dʒɛnrəl/ for RP and /'dʒɛnərə/ for CamE; and edition for /ɪ'dɪʃn/ in RP and /e'dɪʃən/ in CamE.

g) the spelling pronunciation that is typical of CamE causes the RP voiceless and voiced interdental, /θ/ and /ð/, to be respectively replaced by the voiceless and voiced alveolar, /t/ and /d/. Think /θɪŋk/ in RP is rendered as /tɪŋk/ in CamE; while RP together /tə'gɛðə/ has /tu'gɛda/ as rendition in CamE.

These differences between RP and CamE pronunciation, which have been recurrently noted by scholars, is a pointer to the fact that CamE (like other varieties of English) has developed its own structure and distinctive features. These features are so distinct and predictable that the variety can be recognised as one. This paper is not attempting an indepth analysis of these traits that have been thoroughly described by the panoply of scholars quoted in this work. Beyond the sphere of sound rendition, CamE is significantly different from RP in

suprasegmental features such as stress patterns and rhythm. Simo Bobda and Mbangwana (1993: 209) note that CamE, unlike RP which has essentially backward stress, shows a marked tendency for forward stress. This is because the stress of CamE is usually established one or two syllables later than its position in RP. Also, its stress patterns is made of strong forms with the tendency of assigning stress to each syllable of a word in a sentence. In fact, Simo Bobda and Mbangwana (ibid: 213) describe CamE rhythm as staccato and this makes it a syllable-timed language. This is contrary to RP whose rhythmic patterns are prominent and this makes it more of a stress-timed language. Without a doubt, CamE phonology, like its linguistic features, portrays predictable and systematic patterns that can offer the Cameroonian English Language Teacher an alternative in the teaching of speaking.

Conclusion

The question of switching to CamE pronunciation in ELT classrooms, is not new, neither is that of adopting CamE as the standard of English in Cameroon. According to Ngefac (2010), it can conveniently be said that the English language that has been adopted and adapted in different postcolonial settings, including Cameroon, carries the ecology, the sociolinguistics and the culture of those places and can therefore unquestionably express the cultural identity of the various places where it is spoken. In other words, in the face of the hesitation of African governments to use African languages as media of instruction as they would better project the African identity, as well as capture its cosmic vision and culture and thus foster the continent's development, varieties of English can also achieve these purposes. Incidentally, existing literature mentions Ghanaian Standard English, Nigerian Standard English and Mbangwana (1987) alludes to Cameroon Standard English. These varieties attest to the possibility of using a more context-specific variety

in our ELT classrooms. Unfortunately, African policy-makers are rather slow at deciding in favour of these varieties of English.

As Manga (2016 :20-21) earlier quoted in this paper states exchanges are not just at the level of language. They also communicate a way of life, a way of behaving, a way of thinking that the interlocutor must understand." The attempt to continue to uphold SBE standards in ELT classrooms in Africa implies that African nations continue to uphold the mimicry of colonialist lores and mores. Even more disconcerting is Myung Mi Kim's view in his poem titled "Into Such Assembly." According to Kim, coercing young Chinese Americans to produce the voiced interdental /ð/ in the rendition of "the" tantamounts to subjecting the children's bodily parts to torment. This is just an additional reason why the CamE variety is more appropriate for the ELT classroom in Cameroon and, more specifically, the CamE pronunciation is suitable to be used as the standard in the teaching of speaking.

References

- Anchimbe, A.E. (2006). *Cameroon English: Authenticity, Ecology and Evolution*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Atechi, S. (2006). *The Intelligibility of Native and Non-Native English Speech*. Gottingen: Cuvillier Verlag
- Bambose, A. (1971). "The English Language in Nigeria." In Spencer, J. (ed.) *The English Language in West Africa*. London: Longman, 35–48.
- Egbe et al. (2016) *Mastering English, Students' Book 3*. Yaoundé: NMI.
- Kim, M. M. (1998) "Into Such Assembly" *Under Flag*. Berkeley: Kelsey St. Press, 30.
- Kouega, J.P. (1991). "Some Characteristics of Cameroon Media News in English. An Explanatory Study of Radio and

- Television News Text." Unpublished Doctorat de 3e Cycle Thesis, University of Yaounde.
- Kouega, J.P. (2013). "RP and the Cameroon English Accent: An Overview." *US-China Foreign Language*, ISSN 1539-8080, December 2013, Vol. 11, No. 12, 887-900.
- Manga, A.M. (2016). "Éducation et développement en langues secondes (L2) et étrangères (LE). État des lieux et perspectives à partir de quelques facteurs socioculturels au Cameroun." *Cameroun : de l'éducation à l'émergence*, Yaoundé : Harmattan, 1-13.
- Masanga, D.W. (1983). "The Spoken English of Educated Moghamo People: A Phonological Study." Unpublished Doctorat de 3e Cycle Thesis, University of Yaounde.
- Mbangwana, P. (1987). "Some Characteristics of Sound Patterns of Cameroon Standard English." *Multilingua* Vol. 6, No. 4, 411-424.
- Ngefack, A. (2008a). "The Social Stratification of English in Cameroon" *World Englishes* Vol. 27, No. 3/4, 407-418.
- O'Connor, J. D. (1973). *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- Sala, B.M. (2005). "Aspects of Cameroon English Sentence." Unpublished PhD Thesis, University of Yaounde 1.
- Simo Bobda A. (1991). Does Pronunciation Matter?. *English Teaching Forum*, Vol. 29, No. 4, 28-30.
- Simo Bobda, A. 1994. *Aspects of Cameroon English Phonology*. Bern: Peter Lang.
- Simo Bobda, A. and P. Mbangwana (1993). *An Introduction to Spoken English*. Lagos: University of Lagos Press.
- Simo Bobda, A. and P. Mbangwana. (2008). *An Introduction to English Speech*. Yaounde: B and K Language Institute.



Influencia de los estereotipos en la enseñanza/ Aprendizaje del español como lengua extranjera

André-Marie Manga
Escuela normal superior,
Universidad de Yaoundé I
E-mail: madrema@rocketmail.com

Resumen

Los sistemas educativos modernos se caracterizan por la pluralidad de sus disciplinas y su interdependencia. En la actualidad, se pone fundamentalmente énfasis en las lenguas extranjeras para facilitar los intercambios, las relaciones socioeconómicas y la comunicación sociolingüística en este mundo globalizado. Concretamente, la adquisición y la enseñanza/aprendizaje formal de una lengua extranjera se realizan dentro del aula, a través de las interacciones entre alumnos y docentes; y/o fuera, sin el necesario control de un docente. Pero la elección de una lengua de estudio no es nada fácil. Cada alumno, en función de su edad, intereses y motivaciones, elige una lengua extranjera en su proceso pedagógico. Llevar a cabo este proyecto significa aguantar factores sociales como las representaciones y los estereotipos que generalmente, tienden a desmotivar. Por ello, se pregunta la gente qué es el origen de los estereotipos y qué se debe hacer para que éstos tengan una incidencia positiva en el aprendizaje de una lengua/cultura extranjera.

Résumé

La diversification des disciplines et leur interdépendance constituent les principales caractéristiques des systèmes éducatifs modernes. De nos jours, un accent particulier est mis sur l'enseignement des langues étrangères, dans le but de faciliter les échanges, les relations socioéconomiques et la communication sociolinguistique dans ce contexte de mondialisation. L'acquisition et l'enseignement/apprentissage d'une langue se réalise concrètement en classe avec les interactions entre les élèves et l'enseignant ; et/ou dehors, sans la présence d'un enseignant. Mais le choix d'une langue étrangère à étudier n'a jamais été facile. Chaque élève, en fonction de son âge, ses intérêts et motivations, opte pour une langue étrangère dans son parcours pédagogique. Mener à terme ce projet signifie supporter des facteurs sociaux comme des représentations et des stéréotypes qui, généralement, démotivent ou encouragent les apprenants. Si l'origine de ces stéréotypes, et que peut-on faire pour que ceux-ci aient une incidence positive sur l'apprentissage d'une langue/culture étrangère ?

Abstract

Modern educational systems characteristically reside on the diversification and interdependence of disciplines. Much attention nowadays is focused on foreign language education in view of fostering international exchange of ideas, establishing socioeconomic partnerships as well as sociolinguistic communication within the globalization context. Language acquisition, teaching and learning are concretely facilitated in classroom settings and/or out-of-school contexts in some cases with or without direct contact with the teacher. However, choosing the appropriate foreign language for studies has never been easy. Student's choices of the foreign language to learn are likely to be governed by factors such as age, personal interest,

motivation. In such a situation this project foregrounds social representations and stereotypes which, generally motivates or demotivates the learners in learning a foreign language. Cognizant of the origin of such cultural stereotypes, what can be done for it to have recognized positive incidence on the learning of a foreign language/culture.

Las diferencias antropológicas, sociales y lingüísticas entre los pueblos constituyen la base de su heterogeneidad idiomática. En el contexto africano, la historia y los cambios sociales que suscitó, divide las lenguas en tres grandes grupos: lenguas maternas, oficiales y extranjeras. Si las lenguas maternas se adquieren en casa y en la comunidad para entrar en contacto con los demás, las lenguas oficiales y extranjeras, en general, se aprenden de manera formal, en los centros educativos, y no cada vez, en las mismas condiciones. De hecho, muchos factores se combinan en el aprendizaje de una lengua y pueden constituir una potente fuente de ánimo o de desmotivación para el que aprende. Los factores socioeconómicos y culturales tienen efectivamente cierta influencia en el aprendizaje de una lengua. Se observa también que el impacto de estas consideraciones no es similar en todas las comunidades. Pues, ¿qué es el origen de estos hechos? Además, se puede preguntar si una intensa sensibilización y un buen conocimiento de la cultura general no podrían solucionar este problema, y favorecer así un ambiente propicio al dominio de la lengua que se quiere aprender.

Cuando se echa un vistazo en las ventajas que se sacan a través de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se entiende mejor la necesidad de estas actividades para el funcionamiento de las relaciones sociales. ¿qué es una lengua extranjera? Es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”, como lo apunta Santos Gargallo (1999: 21). Las lenguas extranjeras deberían ser uno de los componentes de la educación de cualquier individuo.

Constituyen un valor sociocultural que facilita la promoción profesional, los viajes, y el acceso a la información. Del mismo modo, ofrecen al hombre la posibilidad de redefinir su identidad ante las demás personas y adoptar nuevas visiones del mundo a partir del contacto con otros individuos. Así el alumno, en la perspectiva de su formación, tendrá una apertura hacia otros horizontes abrazando culturas ajenas. Es en el marco de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en el que se nota la influencia de estereotipos, objeto de este estudio. Los estereotipos son maneras de pensar, de interpretar la realidad. En este sentido hay algunos factores que pueden empujar más al alumno a interesarse por las lenguas extranjeras en general; y el español en particular. Otros lo hacen menos. Es en este campo donde se habla de motivación. Entonces, ¿qué se entiende por motivación?

La motivación se puede definir como un sentimiento producido por una causa interna o externa. Lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de satisfacer su deseo. Sánchez (2007:25), define la motivación como el conjunto de factores internos relacionados con los estímulos externos de la situación determinada, la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado. Para Nussbaum y Bernaus (2001:98), es el esfuerzo que una persona pone en la consecución de un objeto final. Conlleva siempre un esfuerzo y una persistencia para conseguir un objetivo o alcanzar una meta. El diccionario El Pelayo y Gross R. (1983:376), la define como el conjunto de motivos que nos hacen actuar, siendo el motivo una causa que hace actuar de una cierta manera. Sánchez (2008:115) transcribe la idea de Gascón que conceptúa la motivación como activación y orientación de los comportamientos. Es el componente básico de satisfacción y mejora. Motivar a una persona es sinónimo de llevarle a interesarse por algo en que no mostraba ningún interés antes.

La elección del presente tema: *la influencia de estereotipos en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera* parte de la observación hecha de ciertas realidades de la vida cotidiana, sobre todo, en la Enseñanza secundaria del sistema educativo camerunés. Hemos notado que los profesores y los alumnos se enfrentan con muchas dificultades en el momento de enseñar o aprender la lengua española. Dichas dificultades son debidas a unas opiniones difundidas en la sociedad y que se han convertido en estereotipos. En otras palabras, son ideas u opiniones que, a veces, no tienen nada que ver con la realidad. Esos estereotipos tienen mucha influencia en los alumnos y constituyen un verdadero bloqueo en la enseñanza/aprendizaje del E/LE, creando así cierta desmotivación en los alumnos.

La situación arriba señalada nos llama particularmente la atención y nos proponemos analizar la cuestión en la práctica, en la medida de lo posible, y esbozar algunas soluciones en el estudio de las lenguas. A continuación, señalaremos algunos intereses de nuestra reflexión. El problema del interés es muy crucial en un trabajo de investigación, cualquiera que sea. Puede ser la importancia de éste, o simplemente el provecho que de ello pueden sacar los lectores o destinatarios. En este caso, los intereses se centran en los alumnos, los docentes y la sociedad.

El dominio de lenguas extranjeras en general, y del español en particular, puede resultar de gran ayuda en la práctica docente, en su forma oral, en el enfoque de la comunicación, la comprensión y el intercambio de informaciones. Sirve también para descifrar contactos y experiencias con otras personas. Despierta la curiosidad por otras normas y valores, para reflexionar sobre nuestras percepciones y para abordar estereotipos desde una valoración crítica y de compromiso.

El aprendizaje del español como lengua extranjera aspira al dominio de la lengua, la expresión oral, la formación

intelectual del alumno, favoreciendo así la adquisición de conocimientos; el desarrollo de la inteligencia y la formación de una consciencia moral. Es una vía de intercambio afectivo y cultural. Contribuye en promover el desarrollo personal de los alumnos y su educación. Constituye también un valor para la preparación a la vida activa y laboral de los jóvenes, y en muchos casos, un requisito para el acceso a nuevas profesiones. También favorece un cambio de comportamiento.

Una persona capaz de usar y manejar varias lenguas a la vez puede moverse en escenarios sociales diversos a través del mundo con facilidad. Las lenguas extranjeras permiten gestionar conflictos y malentendidos. También ayudan a apreciar cómo los factores socio-afectivos determinan, en gran medida, muchas de las actuaciones y comportamientos de los individuos. Después de los intereses, nos preguntamos por los objetivos a alcanzar en el análisis de este tema.

Al iniciar una reflexión académica, se debe definir de manera clara y precisa la finalidad que se quiere alcanzar. Eso se llama meta u objetivo. El diccionario universal (2002) define el objetivo como la finalidad que uno se propone alcanzar. Según Cardona Moltó (2002:33), una investigación, una reflexión, en el marco educativo tiene como objetivo básico aportar explicaciones plausibles de los hechos o fenómenos estudiados. Eso significa que el objetivo de un trabajo realizado en el macro educativo es resaltar todos los elementos que justifiquen o permitan entender mejor ciertas situaciones o problemas educativos. Más adelante, esta autora sustenta este punto de vista cuando habla de una investigación aplicada, y dice que su propósito es mejorar la práctica educativa, resolver problemas (op.cit.:35). De ahí que, en un trabajo de investigación, el objetivo no es aportar únicamente explicaciones a hechos, sino proponer soluciones adecuadas a los problemas prácticos planteados. En el marco de la presente reflexión, los objetivos son divididos en generales y específicos.

Como queda dicho, hay un objetivo general que alcanzar al final de esta reflexión. Luego se precisan unos objetivos específicos. El objetivo general según el diccionario práctico del español moderno (1923::257) es el que se considera en su conjunto sin tener cuenta de sus detalles. Así definido notamos que el objetivo general no es nada más que el resultado de una generalización. El objetivo general de este trabajo consiste en resaltar o identificar las diferentes ideas transmitidas que pueden favorecer o entorpecer la enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Camerún, a partir de los estereotipos. También queremos ver cómo superar estas ideas, con el fin de promover una enseñanza/aprendizaje efectiva de la lengua de Cervantes en nuestro entorno.

En cuanto a los objetivos específicos, son metas particulares, o etapas imprescindibles que caracterizan y distinguen una especie de otra. Algunos objetivos específicos en esta reflexión:

- Listar los estereotipos que pueden influenciar la enseñanza del español por parte de los docentes
- Resaltar las ideas recibidas que influyen la capacidad del alumno a aprender una lengua extranjera como el español
- Proponer estrategias y métodos para poder hacer caso omiso los estereotipos negativos y animar a los alumnos a aprender una lengua extranjera como el español. Tras haber definido los objetivos, podemos plantear la problemática.

Un objetivo de investigación puede construirse en función de una problemática que permite someter a una interrogación sistemática los aspectos de la realidad para la pregunta. Podemos destacar de estas palabras la noción de problemática que es un conjunto de preguntas con respecto a un tema de investigación.

Entendemos por problema, la dificultad cuya explicación e intento de soluciones nos preocupan. Para Latorre y González

(1987:13) el problema es cualquier dificultad o situación que el maestro percibe como mejorable o cambiabile. En el marco de la enseñanza/aprendizaje, se trata de los factores que dificultan este proceso. Según Cardona Moltó (op cit: 68), el problema en un trabajo científico; centra la investigación en un ámbito o dominio concreto y guía la revisión de la literatura sobre el problema, proporcionándonos información importante.

Así en la problemática encontramos las diversas cuestiones a las que tenemos que responder para poder solucionar esta cuestión de los estereotipos en la enseñanza/aprendizaje del español.

- En el sistema educativo camerunés, ¿Cuáles son los estereotipos que pueden influenciar la enseñanza del español por parte de los docentes?
- ¿Cuáles son las ideas recibidas que pueden obstaculizar el aprendizaje del español por parte del alumno?
- ¿qué estrategias y métodos deben ser utilizados para superar los estereotipos negativos?

A partir de esta serie de preguntas, ya pensamos en las hipótesis de nuestra investigación. Antes de presentarlas, nos parece indispensable aclarar lo que se entiende por hipótesis.

A partir de estas definiciones, podemos decir que las hipótesis son todas informaciones que el investigador supone que pueden explicar el problema planteado.

La hipótesis general de este reflexión es la siguiente: los estereotipos que influncian la enseñanza/aprendizaje del español en el sistema educativo camerunés son de orden social, ideológico y cultural. De esta hipótesis general nacen las hipótesis de investigación siguientes:

H1: los estereotipos que influncian la enseñanza/aprendizaje del español son de orden social, lengua

fácil de entender, lengua buena para las mujeres, lengua que no tiene oportunidades laborales, España (Nación de fútbol).

H2: Los estereotipos que influncian la enseñanza/aprendizaje del español son de orden ideológico: España, país menos desarrollo que los demás países europeos.

H3: Los estereotipos que influncian la enseñanza/aprendizaje del español son de orden cultural: España, país hermoso (turístico), español lengua dulce, melódica y con ritmo.

La sección método de un informe de investigación suele seguir una descripción de las características de los participantes en el estudio, de las variables e instrumentos de recogida de datos.

Entonces es la naturaleza de la investigación la que determina el tipo de método que hace falta utilizar. Cada método solo vale son respecto a la calidad de la problemática en la cual se inserta. Para Latorre y González (op cit: 21), unos de los teóricos de la investigación científica distinguen dos tipos de métodos: el método cuantitativa y el método cualitativo.

Nuestra reflexión se inserta en el campo de la investigaciones educativas o sociales, por eso es por lo que consideramos asociar el enfoque cuantitativo al cualitativo. La investigación cuantitativa pone énfasis en la explicación de los hechos, la verificación de teorías, la medición y la cuantificación de los fenómenos. La investigación cualitativa, por su parte, hace hincapié en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados en la misma. Ella genera también hipótesis o teorías explicativas. Lo que queremos es que, nuestra investigación, como trabajo científica, no se reduzca a una descripción empírica sino que se fundamente en situaciones concretas y necesidades reales. Se tratara en términos concretos de servirnos de los instrumentos de recogida de los datos propuestos por Latorre y González (op cit: 21), que

son: los cuestionarios, la entrevista, la observación en el aula y el análisis de los documentos.

El tema de los estereotipos había ya sido tratado por unos autores. Pretendemos identificar y localizar los estudios más relevantes en relación con los factores que influyen la enseñanza en general y la del español en particular. En primer lugar echaremos un vistazo sobre los trabajos encontrados en internet como fuente de investigación; y después, los estudios realizados por unos candidatos de la Escuela Normal Superior. Así nos basaremos en los trabajos de Ramos (2004), Huneault (2007), y Barroso Jiménez (2008).

Nos hemos interesado por los trabajos de Ramos” (2004). Este trabajo pone de manifiesto la presencia indubitable de estereotipos de género actuando dentro del sistema educativo. A través de sus distintos agentes y elementos. Estos son acogidos y transmitidos mediante el currículo oculto, pues no actúan de una forma explícita ni fácilmente identificable. Sino que operan en contradicción con la intencionalidad de muchos centros de hacer suya la filosofía de la igualdad de oportunidades. Y la no discriminación por razón del sexo, que el sistema educativo español ha asumido desde el final del siglo XX.

Así, la comunidad educativa, en especial el profesorado, en su práctica escolar tiene en cuenta el planteamiento de la igualdad, y salvo en una minoría de los casos, las actitudes, las interacciones y las expectativas del profesorado con relación al alumnado no se aprecian actitudes que corresponden a unos estereotipos de género, expresado en las atribuciones del carácter y en las valoraciones de las capacidades de niños y niñas. Se trata de reacciones poco visibles, que se han manifestado, en su mayor parte, en las entrevistas personales al profesorado y en las observaciones sistemáticas. Se ha notado que el sistema educativo está contribuyendo en la tradicional división del trabajo, no tanto por actuaciones discriminatorias explícitas,

como por omisión o ausencia de una acción curricular específica en el terreno y por ausencia de prácticas de autoanálisis crítico acerca de los propios estereotipos y del currículo que se transmiten por parte, del profesorado.

Por lo tanto, se puede afirmar que la hipótesis central de la investigación estima que “la escuela es depositaria de los estereotipos de género y los transmite desde las primaras etapas de la escolaridad, de manera no intencional, a través del llamado currículo oculto lo que incide en las opciones profesionales” se cumple especialmente en relación con las actividades preferidas, las disciplinas preferencias y los trabajos preferido del alumnado que son diferentes según los expresen chicos y chicas, que siguen respondiendo a los estereotipos sociales diferenciados de la actividades según realicen hombres o mujeres.

Se entiende, entonces, que el error de partida es pensar que la simple declaración de intenciones en los documentos educativos y curriculares es suficiente para romper inercias, y para superar las representaciones mentales; los prejuicios discriminatorios, que en mayor o menor medida, impregnan a toda la sociedad. Y de la que los miembros de la comunidad educativa no son sino parte de la misma aun con toda la pluralidad. Basta reparar en que casi todos los puestos docentes y no docentes que se desarrollan en las escuelas reflejan la división del trabajo por género existentes en la sociedad. Y apenas se han ido incorporando las innovaciones que la sociedad esta adelantado al respecto.

A continuación relacionándose con nuestro tema, nos hemos interesado también por los trabajos de Huneault (2007). Ella aborda el problema de los factores que influyen la enseñanza/aprendizaje y, por consiguiente, en fracaso en las principales motivaciones que llevan al alumno a elegir el español como lengua extranjera. Su trabajo tiene como objetivo

explicar el fenómeno de abandono observado en los niveles principiantes s del aprendizaje del E/LE en la Universidad. Ella se da cuenta de que muchos estudiantes abandonan el aprendizaje del español antes de tener un nivel de comprensión elevado. Pone de relieve los factores de abandono del español. Según piensa, las razones del abandono y por supuesto del fracaso en el aprendizaje del E/LE se encuentran en los motivos que empujaron al discente a elegir el español como lengua extranjera. En su investigación, intervienen términos importantes como representación, motivación, desmotivación. Cabe señalar que lo que interesa es el concepto representación.

El término representación, cada vez más interviene en el ámbito de las lenguas extranjeras, y desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de dichas lenguas. Así es como se reconoce la influencia constante del concepto representación en didáctica y adquisición de lenguas. Ahora ¿Qué se entiende por representación? Es la imagen o combinación de imágenes respecto de un fenómeno, según Nussbaum (2001:16). Son imágenes mentales que se crean sobre un hecho social. La representación social es de suma importancia en este proceso. Es una manera de pensar, de apoderarse e interpretar nuestra realidad. Se piensa también que la representación es un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad. La representación en el aprendizaje de las lenguas se puede definir como un conjunto de ideas, opiniones, prejuicios favorables o no que tiene un alumno de una lengua del país donde se habla esta lengua. Y esto tiene una incidencia en la adquisición de una lengua.

Una de las primeras representaciones que tienen los alumnos en el momento de elegir el español es la valoración de esta lengua extranjera considerada como fácil.

En Quebec, provincia canadiense, la lengua francesa es la principal lengua utilizada. Los estudios sobre los cuales

Huneault hizo sus investigaciones, sienten proximidad para la lengua española, por ser una lengua latina al igual que el francés. A su parecer, por esta proximidad, es que la consideran muy fácil.

Para ser más sencillo, se puede decir con Huneault que un objeto de representación podría ser la creencia según la cual el aprendizaje del español es fácil, porque el español se parece mucho al francés, y que por ser una lengua latina, a veces se puede comprender el significado de una palabra por tener casi la misma similitud fónica y ortográfica con el francés. Aquí están abajo citadas unas palabras españolas que se parecen mucho al francés y que pueden ser comprendidas sin necesitar un diccionario:

Español*Televisión**Balón**Profesor**Presidente**Cielo***Francés***Télévision**Ballon**Professeur**Président**Ciel*

El alumno que considera el español fácil porque tiene semejanzas el francés, no hará esfuerzos para adquirirlo. Por supuesto, esto tendrá incidencia en los resultados. Con las primeras clases de español, el alumno se enfrenta con expectativas irrealistas y esto es capaz de desmotivarle. Lo que ocurre es que, el alumno se estanca en un nivel de rendimiento relativamente bajo.

Este caso es solo un caso de representación social y de su categoría simbólica. Podemos aplicarlo a otros objetos integrados en el proceso de aprendizaje del español. Estos objetos pueden ser las comunidades que hablan esta lengua y los países donde se habla esta lengua. Las representaciones que se forjan en las mentes de los alumnos pueden girar en torno al nivel del desarrollo económico del país cuya lengua se estudia.

Dabène, citada por Huneault (2007) pone de relieve los criterios de elección de una lengua como objeto de estudio. Piensa que las representaciones procedentes del nivel de desarrollo económico del país cuya lengua es estudiada tienen una influencia determinante en el momento de elegir o de seguir el aprendizaje de esta lengua. Afirma que una lengua se puede valorar por el nivel social de sus locutores y por la posibilidad de ascensión que puede significar.

En Camerún, por ejemplo, la idea expandida según la cual España es un país pobre desempeña un papel negativo en el momento de elegir o seguir aprendiendo el español. Esto provoca la desmotivación si el alumno no ve en esta lengua una ventaja económica. Evidentemente, las posibilidades de elección o de continuación de su aprendizaje son reducidas.

Nos proponemos destruir esta barrera mostrando a los alumnos las ventajas que pueden tener con una lengua extranjera como el español.

Nos hemos interesado también por el trabajo de Flor Barroso Jiménez de la Universidad Antonio de Nebrija, sobre la imagen de España en Italia Otro investigador, Barroso, tiene la oportunidad de comprobar cómo la lengua española está actualmente de moda entre los italianos con el consiguiente aumento, año tras años del número de alumnos que se matricularse en curso de español. En primer lugar, analiza las características del turismo lingüístico y los contrapone con el turismo tradicional de sol y de playa de España. En segundo lugar, habla de la imagen que los italianos tienen de España, estudiando los estereotipos que rodean la cultura española e intenta descubrir cuáles son los nuevos estereotipos con los que son identificados los españoles. Quiere comprobar si las actitudes y preferencias de los estudiantes italianos a la hora de elegir un centro E/LE en España están influidos por una imagen preconcebida de este país y si los mismos centros se sirven de

dichas imágenes estereotipadas para captar la atención del futuro alumno. Y por último, analiza lo que buscan y esperan encontrar los estudiantes italianos de sus estancias lingüísticas en España y cuáles son las principales motivaciones que les lleva a aprender español.

Con los datos recogidos, se comprueba que el español ha sido desconocido en la escuela italiana hasta muy poco tiempo. Pero hoy es un idioma que se consolida año tras año y se sitúa en la cuarta posición de las lenguas comunitarias estudiadas en Italia. Eso se debe a que los italianos estudien la lengua española por diversos motivos. Las cifras oficiales con respecto al turismo lingüístico y de ocio proviene de Italia resaltan que 3, 4 millones de turistas italianos aterrizan en España por razones de ocio (buscando fundamentalmente las costas) y 6200 personas providentes lo hacen para estudiar español.

Los italianos consideran a los españoles simpáticos, y aprecian su cultura forma de vida y clima porque se sienten en gran parte identificados con su propia cultura. Este hecho lejos de hacerlos desinteresarse por las costumbres españolas hace que se les sienten próximos y se produzca cierta empatía en sus defectos y virtudes.

Por otra parte, los estereotipos desarrollados por los italianos son por lo general, estereotipos positivos o que en cierta medida no perjudican la imagen de España porque no se han llegado a convertir en prejuicios. ¿Qué se entiende entonces por estereotipos? Etimológicamente, el término estereotipo proviene del griego *stereos* = rígidos y *tupos* = impresión y se usó en el ambiente tipográfico del siglo XVI para indicar la reproducción de imágenes impresas a través de formas fijas. Según Wikipedia, es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad que presenta un carácter inmutable. Es un sistema selectivo y colectivo de organización cognitiva.

Como se ha podido comprobar, un gran porcentaje de italianos consideran que la política española hace de España un país progresista. La razón principal por la que valoraban España de esta manera era, básicamente, por la política social del Presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero, que se consideraba como el responsable absoluto de dicha imagen. Se puede afirmar que estamos ante un nuevo estereotipo: el de España como país progresista y a la cabeza de nuevas propuestas sociales. El desencanto con la política actual italiana y las noticias que llegan al país sobre las reformas sociales y económicas del actual gobierno español hacen que se vea España desde una perspectiva idealista y exagerada que no comprende de realidad en su totalidad.

Luego, sigue pensando que la imagen estereotipada de la realidad tiene mucho que ver con los medios de comunicación y entre ellos la posibilidad que desempeñan un papel fundamental, la elección de las imágenes, por parte de las academias o centros lingüísticos, no es arbitraria porque muchas de las fotografías mostradas en la publicidad pueden determinar que los alumnos acudan o no a estudiar español en dichas escuelas. Nota que las preferencias de los estudiantes a la hora de elegir un centro de E/LE están influidos por imágenes concebidas como monumentos más representativos, el baile flamenco, dibujos o fotografías de la bandera de España.

Por último, descubre los motivos que llevan a los italianos a aprender español. Así, según demuestran los datos, es por afición y apogeo a la lengua y la cultura española, por razones de estudios o laborales.

Nos hemos interesado también por los trabajos hechos en la Escuela normal superior de la Universidad de Yaundé I. Cabe precisar que no hemos encontrado que tratan de estereotipos en el Departamento de Lenguas Extranjeras, pero un solo trabajo en el Departamento de las Ciencias de Educación el de Lopsiwa

Mairama (2009), realizado en la comarca de Maroua, Extremo – Norte de Camerún.

Ante la problemática de las apuestas de la escolarización de la joven chica a la luz de las percepciones sociales, Lopsiwa se interesa por la finalización del ciclo primario por la chica joven a la luz de estereotipos sociales. La mejora de la escolarización de la chica se inserta en este enfoque para alcanzar los objetivos de la EPT (educación para todos). Esta escolarización es un paso hacia la igualdad, la equidad y la cualidad entre los sexos.

Ahora bien, las investigaciones actuales sobre el asunto muestran que existen aún variables que obstaculizan de manera significativa la finalización del ciclo primario por las chicas. En la localidad de Mora, por ejemplo, la tasa de la finalización del primario de la joven chica contrariamente a los chicos 50% es de 27%. Se puede observar que se en conjunto los chicos terminan poco a poco el ciclo primario en la localidad de Mora, no es siempre el caso para la chica joven. Aproximadamente 07 chicas sobre 10 no llegan siempre a terminar el ciclo primario en esta localidad.

Por otra parte, este análisis permite comprender que los miembros de un grupo comparten creencias, ideas, valores, en total representaciones. Estas son socialmente representadas e inculcadas por todas las instituciones: la escuela, la familia, la iglesia, las asociaciones, los medios. Se observa en estos papeles, estatutos y atribuciones que no son los mismos en todos los lugares de socialización. Lo que engendra en la educación de la joven chica conflictos de socialización.

Así, la pregunta que se ha planteado es la de saber si existe un lazo significativo entre los estereotipos sociales y la finalización del ciclo primario por las chicas. Esta ha dado lugar a una respuesta provisoria que es “existe un lazo significativo entre los estereotipos sociales y la finalización del ciclo primario

por las chicas” esta hipótesis ha dado lugar a tres hipótesis de investigación de son:

HR1: existe un lazo significativo entre las creencias con fundamentos religiosos (Corán) que guían los juicios de grupo sobre le mujer y la finalización del ciclo primario por las chicas.

HR2: existe un lazo significativo entre las atribuciones de roles sociales a las mujeres y la finalización del ciclo primario por las chicas

HR 3: existe un lazo significativo entre los prejuicios de orden tradicional guiando los juicios de grupos sobre las mujeres y la finalización del ciclo primario por las chicas.

Los resultados obtenidos de este análisis dejan aparecer que los estereotipos sociales obstaculizan de manera significativa la finalización del ciclo primario por la chica. Lo que confirma las predicciones iniciales poniendo así de relieve las teorías explicativas de este asunto.

En síntesis, el proceso de formación de un ser humano se caracteriza por sus múltiples complejidades. Por una parte, el ser humano tiene y desarrolla su propia su personalidad, sus creencias y preferencias; y por otra, cabe tener en cuenta el impacto del entorno en que se desenvuelve. No sería inútil recordar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras en este mundo globalizado. Pero la elección de la lengua extranjera no es nada fácil. Varios factores sociales y representaciones existen y pueden motivar o no al joven aprendiente de la lengua extranjera. Suele ser el caso de los alumnos cameruneses que se dedican al aprendizaje del español. Frente a esta situación, se aconseja una gran apertura del espíritu y una buena dosis de cultura general a la opinión pública, y a todos los que intervienen en el proceso de educación y formación de los seres humanos.

Bibliografía

- Cardona Moltó, M. C. (2002): *Introducción a los métodos de Investigación en Educación*. Madrid, EOS.
- Dabène, L. (1997). *L'enseignement du français en Polynésie. Rapport de mission*. Ministère polynésien de l'éducation. Multigraph.
- Diccionario práctico del español moderno (1992). Barcelona. Editorial Larousse.
- Editorial Océano. . (2002). *Diccionario enciclopédico universal*. Madrid, Océano.
- Fisher, G.N (1996): *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale*. Paris : Dunod
- Gross, D. R. (1983). *Village movement. In relation to resources in Amazonia*. In Hames and Vickers (eds) *Adaptives responses of native Amazonians*: 429-449
- Huneault, C (2007) : *Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec en* <http://www.CRE.montreuil.ca>
- Latorre y González. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona. Graó.
- Lopsiwa Mairama (2009). *Stéréotypes sociaux et achèvement du cycle primaire par les filles de l'arrondissement de Mora*. ENS-Université de Yaoundé I Inédit.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis Educación.
- Puren, C. (Ed) (2001). *Se former en didactique des langues*. Paris. Ellipses.
- Sánchez, J.C (2008): *Compendio de didácticas general*. Madrid CCS
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco /Libros



Pratique de L'orientation Scolaire et Efficacité du Conseiller d'Orientation dans le Système Éducatif Camerounais. Contribution à la préparation des ressources humaines

Gaston Lebeau Mezo'o
École Normale Supérieure
Université de Yaoundé I,
Email : mezoo_lebeau@yahoo.fr

Résumé

Cette étude a pour objectif d'évaluer l'efficacité des conseillers d'orientation au sein du système éducatif camerounais. La problématique se résume dans l'interrogation : existe-t-il un lien significatif entre le contexte de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais ? La méthodologie repose sur une approche quantitative avec une enquête de terrain réalisée auprès de 300 conseillers répartis dans 62 établissements du secondaire public des villes de Yaoundé et de Douala. Le modèle du niveau de réussite atteint de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle a été mobilisé pour évaluer l'efficacité des conseillers. Les résultats montrent une forte corrélation entre les hypothèses de recherche élaborées. Cette étude inédite au Cameroun révèle l'efficacité des conseillers d'orientation dans le système éducatif camerounais et leur résilience.

Mots clés : Orientation scolaire - Efficacité - Conseiller d'Orientation - Système éducatif - Ressources humaines.

1. Introduction et problématique

L'orientation scolaire est une pratique éducative de type continu relativement récente dans le système éducatif camerounais. Cependant, ses missions, ses finalités, son importance et ses cibles la positionne comme une force éducative stratégique susceptible d'apporter une contribution importante à la qualité de l'éducation, et à la préparation des ressources humaines utiles au développement.

Au Cameroun, l'efficacité des praticiens de l'orientation est remise en cause et leur identité professionnelle reste assez floue dans l'opinion publique. La profession de conseiller d'orientation fait l'objet d'a priori négatifs de la part de l'opinion publique qui estime que les conseillers font un travail que tout le monde peut faire, c'est-à-dire informer, conseiller, aider, accompagner, suivre les apprenants et les autres membres de la communauté éducative. Ces a priori trahissent à la réalité la représentation sociale que l'opinion publique se fait d'une profession dont elle ne maîtrise pas les tenants et les aboutissants. Mezo'o (2005) a mis en évidence la représentation sociale négative que les enseignants se font des conseillers au sein des établissements scolaires au Cameroun en soulignant qu'elle constitue une entrave à une meilleure intégration dans le système éducatif camerounais. D'autres auteurs à l'instar de Bomda (2008a, 2008b, 2014) partagent cette idée. Okéné (2009), Tsala Tsala (2007), Yahaya & Bomda (2014) font remarquer que l'expérience du conseiller en service dans les lycées et collèges de notre pays fait état d'une crise constante : celle de nombreux heurts liés à l'exercice de ses fonctions. Malgré l'importance de la législation spécifique sur l'orientation scolaire, certains chefs d'établissement semblent avoir une idée vague et

approximative de cette ingénierie éducative et donnent plus d'importance, voire une importance exclusive à l'enseignement.

De toute évidence, les principales cibles du conseiller d'orientation semblent n'avoir pas encore bien compris son importance au sein d'un établissement scolaire. Cela dénote d'une faible compréhension de la mission d'orientation déplorée par le MINEFOP (2011). La relative récente création au Ministère des Enseignements Secondaires de la Direction de l'orientation, de la vie et de l'assistance scolaire et d'une Inspection de pédagogie en charge de l'orientation et vie scolaire par Décret N° 2012/267 du 11 Juin 2012 portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires, est une réponse à un problème structurel qui a longtemps paralysé la visibilité et l'émergence de la profession de conseiller d'orientation dans un pays qui a besoin d'une bonne orientation scolaire et professionnelle pour améliorer la qualité de l'éducation et l'efficacité interne du système éducatif et préparer en amont les ressources humaines devant servir dans les administrations et les secteurs productifs de l'économie nationale.

Au Cameroun, l'orientation scolaire n'occupe pas encore une place déterminante. Les interventions des décideurs, des hommes politiques, de la société civile et des journalistes évitent délibérément ou non la question de l'orientation dans les débats sur l'école. Cette étude pose le problème de l'inefficacité des praticiens de l'orientation dans les établissements scolaires si l'on se réfère au discours social et à la représentation sociale dont ils sont l'objet au sein l'opinion publique et de la communauté éducative alors que les conseillers obtiennent en général des résultats escomptés lorsqu'ils réalisent leurs activités.

L'efficacité des praticiens de l'orientation est remise en cause au Cameroun. Cette réalité relativement négative n'est

pas une spécificité exclusive de notre pays comme semble l'indiquer ce qui suit :

En ce qui concerne la question des points de vue sur l'efficacité en orientation, je commencerai par une remarque sur la représentation sociale de l'orientation. Je ne pense pas trop m'avancer en disant que son efficacité n'est pas un élément saillant auprès du public et qu'elle souffre d'une image relativement négative. C'est un point de départ crucial et un bon baromètre pour comprendre les problèmes dont souffre la discipline (*Perdrix, 2013, p.37*)

L'analyse proposée positionne l'orientation scolaire comme une pratique éducative de type continu et spécifique qui œuvre pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, promue par l'UNESCO (2005, 2009). L'hypothèse générale de la présente étude est formulée comme suit: il existe un lien significatif entre le contexte de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais.

2. Méthodologie

2.1. Les sites de recherche

L'enquête s'est déroulée dans les deux principales villes du Cameroun : Yaoundé-Douala. Le choix s'explique par le fait que ces deux villes ont la plus grande concentration de conseiller d'orientation dans les établissements scolaires.

2.2. Les hypothèses de l'étude

Hypothèse de recherche 1 : il existe un lien significatif entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Hypothèse de recherche 2 : il existe un lien significatif entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Hypothèse de recherche 3 : il existe un lien significatif

entre la réalisation des services adaptés prescrits et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Hypothèse de recherche 4 : il existe un lien significatif entre l'environnement social de la pratique de l'orientation et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Compte tenu de la taille de notre échantillon, soit : 300 conseillers, du type d'étude et des objectifs visés, il a semblé adéquat d'opter pour le questionnaire comme instrument de collecte des données. Son utilisation et son importance sont mises en évidence par Chankoy (2007) ; Tsala Tsala (2006) ; Eymard (2003) ; Jakobi (1993) et Rongère (1979).

2.3. Cadre théorique

Cette étude trouve un fondement théorique adéquat sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle. Elle a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000; Lent, 2008). Cette théorie englobe trois sous-modèles qui se recouvrent en partie. Ces sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes développent leurs intérêts professionnels, réalisent leurs choix professionnels et les modifiant et parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle (Lent, 2008). La théorie utilisée s'inspire de la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence réciproque qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements.

Comme la théorie sociale cognitive générale de Bandura, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle met l'accent sur l'interaction entre trois «variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux

sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultat et les buts personnels. **Le sentiment d'efficacité personnelle** se réfère à la conviction qu'a un individu d'être capable d'organiser et de réaliser des actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche (Bandura, 1997). Ce sentiment constitue en fait la croyance que possède une personne en sa capacité de produire ou non une tâche.

Les croyances relatives à **l'auto-efficacité** concernent « *les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés* » (Bandura, 1986, p.391). Ces croyances d'efficacité, qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986), ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008 ; Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003).

Les attentes de résultats (outcome expectation) désignent les croyances personnelles relatives aux résultats ou aux conséquences de certaines conduites (Guichard & Huteau, 2006). En tant que croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers, les attentes de résultats constituent des représentations du résultat espéré de cette réalisation, poursuivent ces auteurs. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités, les attentes de résultats concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'actions.

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a une personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). C'est en fait « *la détermination à s'engager dans une activité*

particulière pour atteindre un certain résultat futur » (Guichard & Huteau, 2006, p.90). Les buts personnels constituent des éléments essentiels pour comprendre la conduite d'un individu conçu comme un acteur-sujet de sa propre existence. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé. Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur agentivité personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel ou dans la réalisation d'une activité professionnelle. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

Le modèle du niveau de réussite atteint

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle ne s'intéresse pas uniquement à la façon dont les intérêts se développent et dont les choix sont faits, mais aussi aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires et sur les niveaux de réussite professionnelle (Lent, 2008). Cela inclut le niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leurs activités professionnelles. La théorie considère que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu des interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés. Il est important de rappeler que l'environnement social dans lequel s'exprime ces paramètres individuels et dans lequel se déroule une activité, en l'occurrence d'orientation scolaire semble avoir été omis par Lent et al. (1994) dans le cadre du modèle du niveau de réussite atteint ou de réalisation de la tâche.

Le cadre conceptuel du modèle du niveau de réussite atteint met en évidence quatre concepts en l'occurrence: les capacités, l'auto-efficacité, les attentes de résultats et le niveau des buts fixés. Les trois derniers concepts de ce modèle ont été abordés plus haut lorsque nous présentions les concepts de base de la théorie mobilisée. Nous allons nous limiter à la notion de capacité, les autres concepts de ce modèle ayant été abordés.

La capacité est un paramètre important susceptible de renseigner ou d'expliquer le comportement d'une personne. Selon Sillamy (1996), la capacité se réfère à la possibilité de réussir dans une tâche ou dans une entreprise donnée. L'une des conditions de cette réussite est la possession d'une certaine aptitude. La capacité d'une personne à réussir dans une tâche donnée peut être mesurable, et c'est à partir de cette mesure qu'on peut estimer l'aptitude qui, selon Sillamy, est une disposition naturelle ou acquise à effectuer certaines tâches. Elle permet de distinguer les individus quant à leur rendement. La formation professionnelle initiale et permanente reçue par les conseillers leur donne la capacité de réaliser les activités d'orientation prescrites par le MINESEC (2009) et la législation en matière d'orientation- conseil. Trois principaux types d'activités sont prescrits aux conseillers dans les établissements scolaires du secondaire au Cameroun : les activités de formation ; les activités administratives et de recherche ; et les services adaptés. La réalisation de ces activités requiert des capacités spécifiques qui s'acquièrent par la formation initiale et la formation continue.

3. Résultats

3.1. Lien significatif entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Les activités de formation constituent le premier type d'activités prescrites aux praticiens de l'orientation au sein des

établissements scolaires du secondaire (MINESEC, 2009). La mise à l'épreuve de HR1 établit une forte corrélation entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation avec un coefficient de corrélation $r = 0,35$, ce qui indique une relation fonctionnelle de type linéaire croissante entre ces deux variables. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 300 conseillers répartis dans 62 établissements du secondaire public des villes de Yaoundé et de Douala indiquent que les conseillers réalisent les activités de formation institutionnelles codifiées par le MINESEC. L'exécution de ces activités a une forte incidence sur la préparation des ressources humaines futures, l'adaptation, la réussite scolaire et la qualité de l'éducation. Si les conseillers atteignent les résultats attendus que leurs activités de formation visent ou que leur client attend, cela signifie qu'ils sont efficaces. La validation de cette hypothèse amène à comprendre que les professionnels de l'orientation réalisent les activités de formation variées bien que l'opinion publique ait une image peu confortable traduite par une représentation sociale naïve et assez négative des conseillers d'orientation au Cameroun.

L'information sur les filières d'études et leurs débouchés professionnels (67,30%), l'aide à l'amélioration des performances scolaires (60%), l'initiation aux techniques d'apprentissage des matières enseignées (73%), l'initiation à l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel (68,3%) et l'information sur les risques et périls liés à la sexualité des adolescents (62,7%) sont les activités de formation les plus réalisées par les conseillers d'orientation et qui permettent de mesurer leur efficacité en raison des résultats mesurables qu'elles produisent, notamment chez les apprenants.

3.2. Lien significatif entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation

L'analyse corrélationnelle entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation a validé HR2. Cela signifie qu'il existe un lien significatif entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller, ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante avec un coefficient de corrélation $r = 0,35$.

Les activités administratives et de recherche constituent le deuxième type d'activités prescrites aux praticiens de l'orientation par le MINESEC. L'exécution de ces activités permet au chef service de l'orientation scolaire et aux conseillers d'apporter des mesures correctives aux problèmes identifiés dans une salle de classe ou dans l'établissement scolaire. Cela pourrait à terme conduire à une meilleure adaptation scolaire des élèves indisciplinés, absentéistes ou dont le travail scolaire est en baisse.

Les résultats de l'enquête révèlent que les conseillers d'orientation exécutent les activités administratives et de recherche à une fréquence intéressante. Les activités qu'ils réalisent le plus sont : la participation aux conseils de classe (73,7%), la rédaction des rapports d'activités (25%) et l'étude du rendement scolaire et la tendance d'orientation dans l'établissement (31,0%). La réalisation de ces activités permet d'évaluer l'efficacité des conseillers qui se traduit par les cinq indicateurs suivants :

- **Indicateurs 1** : la meilleure adaptation scolaire ;
- **Indicateurs 2** : la réussite scolaire ;
- **Indicateurs 3** : la motivation des élèves à leurs études ;

- **Indicateurs 4** : la résolution des difficultés scolaires et des problèmes psychologiques des élèves ;
- **Indicateurs 5** : la formulation par l'élève des projets scolaires et professionnels réalistes.

3.3. Lien significatif entre la réalisation des services adaptés prescrits et l'efficacité du conseiller d'orientation

La vérification de HR3 a été concluante par un coefficient de corrélation qui se rapproche de 1 ($r = 0,31$), ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante entre la réalisation des services adaptés prescrits et l'efficacité du conseiller d'orientation. Les résultats de l'enquête révèlent que les conseiller réalisent les services adaptés (troisième type d'activités prescrites par le MINESEC (2009) et que l'évaluation psychométrique (63,0%) et le counseling (88,0%) sont les services adaptés ou fixes, concept introduit en orientation par Mezo'o (2019) les plus réalisés dans les établissements scolaires. La réalisation de ces activités permet au conseiller d'atteindre les résultats attendus de lui, ce qui permet d'apprécier son efficacité.

3.4 Lien significatif entre l'environnement social de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation

La mise à l'épreuve de HR4 a montré un lien significatif entre l'environnement social de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation avec un coefficient de corrélation $r = 0,33$. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 300 praticiens ont révélé que les professionnels de l'orientation réalisent leurs activités professionnelles dans un contexte particulièrement difficile, mais stimulant si l'on se réfère à la demande sociale de l'offre de l'orientation. L'adjectif stimulant ne se réfère pas forcément à un environnement confortable. La validation de cette

hypothèse amène à comprendre que les conseillers produisent l'effet attendu d'eux lorsqu'ils travaillent dans un contexte qui leur permet de s'exprimer (demande sociale de l'offre de l'orientation). La carence de matériel de travail semble être un contexte stimulant qui amène le conseiller à aider de manière spécifique ses différentes cibles, notamment l'élève à trouver des solutions adaptées à ses problèmes spécifiques. Le contexte restrictif dans lequel les activités d'orientation sont réalisées est caractérisé par l'existence des tests psychologiques et du matériel de bureau suffisant pour les activités d'orientation (40%) la collaboration conseiller d'orientation-communauté éducative (50,3%), la non allocation de la prime d'encadrement psychologique et d'évaluation au conseiller (24,0%), l'allocation des plages horaires à l'orientation scolaire dans les salles de classe (74,0%) et l'absence d'un bureau pour les conseillers d'orientation dans l'établissement scolaire où je travaille (2,3%).

4. Interprétation des résultats et discussion

Chaque hypothèse de recherche fera l'objet d'une interprétation spécifique inspirée par les résultats et la théorie mobilisée, suivie d'une discussion.

4.1. L'interprétation des résultats de H.R1 et discussion : il existe un lien significatif entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation.

Les activités de formation constituent le premier type d'activités prescrites aux praticiens de l'orientation officiant dans les établissements scolaires du secondaire (MINESEC, 2009). La mise à l'épreuve de H.R1 établit une forte corrélation entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation avec un coefficient de contingence $r = 0,35$, ce qui indique une relation fonctionnelle

de type linéaire croissante.

Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 300 professionnels de l'orientation en service dans les villes de Yaoundé et Douala indiquent que les conseillers réalisent les activités de formation institutionnelles codifiées par le MINESEC (2009). L'exécution de ces activités a une forte incidence sur l'adaptation et la réussite scolaire. Si les conseillers atteignent les résultats attendus, que leurs activités de formation visent ou que leur client (consultant) attend, cela signifie qu'ils sont efficaces.

La pratique d'une activité professionnelle en l'occurrence de l'orientation-conseil nécessite la possession des compétences / capacités qui rendent apte et qui facilitent les activités liées à cette profession. Lorsqu'une activité professionnelle est menée, elle convoque certaines capacités pour produire un résultat. La pratique d'une profession renseigne sur la capacité de la personne à produire une performance/résultat. Le coefficient de corrélation obtenu par la vérification de H.R1 montre une forte corrélation entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller ce qui permet de comprendre que la capacité qui confère l'aptitude à pratiquer les activités d'orientation permet aux conseillers d'être efficaces c'est-à-dire de produire les effets attendus d'eux. En un mot nous pouvons dire que la capacité conduit à l'efficacité et l'efficacité est le baromètre de la capacité.

Les résultats de notre enquête ont révélé que les praticiens de l'orientation ne doutent pas de leurs capacités et déclarent obtenir de bons résultats des activités d'orientation. Ces résultats suggèrent que les conseillers semblent être sûrs de leur capacité à mener les activités d'orientation. C'est ce qui semble justifier leur efficacité qui se ventile à travers les résultats que nous avons présentés plus haut. La validation de H.R1 permet de comprendre en fait que les conseillers ont des capacités réelles

en matière d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Bien plus, il semble tout à fait adapté de comprendre qu'il y a correspondance entre les capacités supposées des conseillers et leurs capacités réelles. C'est ce qui justifie la corrélation observée sur le terrain.

Ces résultats confortent le modèle du niveau de réussite atteint ou modèle de réalisation de la tâche de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hacktt, 1994) qui met en évidence le rôle de la capacité dans la réalisation d'une performance.

Le discours social naïf à consonance péjorative sur les conseillers d'orientation doit se dissiper et être évacué pour comprendre et valoriser l'orientation solaire et professionnelle qui a connu de grandes mutations au niveau structurel et comportemental ainsi que dans la pratique. L'analyse de ces résultats conduit à comprendre que si une personne est efficace, elle peut atteindre des résultats élevés qu'on lui a fixé ou qu'elle s'est fixée elle-même. Les conseillers ont des attentes de résultats positifs parce qu'ils ont un sentiment de compétence fort. C'est ce qui semble justifier les résultats atteints en termes d'efficacité comme la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle le suggère, notamment en ce qui concerne le modèle de la réalisation de la tâche encore appelé modèle du niveau de réussite atteint (Lent, 2008.). Les prévisions de cette théorie se sont vérifiées dans le lien significatif entre la réalisation des activités de formation prescrites et l'efficacité du conseiller au sein du système éducatif camerounais.

Le modèle du niveau de réussite atteint ou modèle de la réalisation de la tâche de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle permet une évaluation objective des activités menées par une personne. Une étude sur la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller

dans le système éducatif camerounais est une recherche innovante qui constitue un moyen sûr et objectif d'évaluer l'effet des pratiques d'orientation et de se faire une idée exacte de l'évaluation que les praticiens font eux-mêmes de leurs activités. Les résultats obtenus à l'issue de cette étude peuvent faire l'objet d'une discussion.

Dans le cadre de la pratique de l'orientation scolaire, les résultats que cette étude met en évidence confortent les attentes de résultats du praticien, des élèves, des établissements scolaires, des parents, du système éducatif camerounais et résonnent comme un appel à plus d'engagement des praticiens afin d'aider le système éducatif camerounais à faire un saut qualitatif.

La présente recherche ne s'est pas intéressée à toutes les activités de formation institutionnelle prescrites aux praticiens de l'orientation. Cette limite ne permet pas de savoir si les conseillers peuvent obtenir des résultats aussi probants pour toutes les sessions de formation qu'ils réalisent au sein des établissements scolaires. L'efficacité affichée par les conseillers dans la réalisation des activités de formation a été évaluée dans les établissements scolaires de deux régions sur dix. Il serait opportun d'étendre l'enquête dans les autres régions du pays, ce qui permettrait d'avoir une vue d'ensemble du phénomène étudié.

4.2. L'interprétation des résultats de H.R2 et discussion : il existe un lien significatif entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation

L'analyse corrélationnelle entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du conseiller d'orientation a validé H.R2. Cela signifie qu'il existe un lien significatif entre la réalisation des activités administratives et de recherche prescrites et l'efficacité du

conseiller d'orientation ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante avec un coefficient de corrélation $r = 0,35$. Les conseillers ayant participé à l'étude sont efficaces non seulement parce qu'ils réalisent bien ces activités, mais aussi parce que lesdites activités contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans le système éducatif camerounais.

Les résultats obtenus montrent qu'en dehors des activités dans les salles de classes que nous avons appelés services fixes, les conseiller ont des capacités qui leur permettent de s'exprimer en dehors de la classe, ce qui a un fort impact positif sur les élèves et sur l'ensemble de la communauté éducative. Cela signifie que l'efficacité observée peut aussi se lire à travers la réalisation des activités administratives et le recherche qu'ils mènent et qui les conduisent à être efficaces et leur efficacité peut les amener à exécuter ces activités de façon honorable. Les activités de recherche menées par les praticiens de l'orientation visent à améliorer non seulement l'offre du service de l'orientation, mais aussi la visibilité et l'efficacité interne et externe de l'orientation scolaire. Dans la pratique, la participation aux conseils de classe, l'étude du rendement scolaire et la tendance de l'orientation dans l'établissement, et la rédaction des rapports d'activités sont les principales activités réalisées. Une recherche appliquée sur l'évaluation des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves, la tendance à la démotivation aux études, les difficultés d'adaptation diverses pourrait apporter un éclairage intéressant en termes de complément d'informations sur la corrélation existante entre les deux variables de H.R2.

4.3. L'interprétation des résultats de H.R3 et discussion : il existe un lien significatif entre la réalisation des services adaptés prescrits et l'efficacité du conseiller d'orientation.

La vérification de H.R3 a été concluante par un coefficient de corrélation qui se rapproche de 1 ($r = 0,31$), ce qui traduit une

relation fonctionnelle de type linéaire croissante entre la réalisation des services adaptés et l'efficacité du conseiller d'orientation. La présentation des résultats a permis d'observer que les conseillers réalisent les services adaptés : le troisième type d'activités prescrites par le MINESEC (2009). Le counseling et l'évaluation psychométrique sont les services adaptés les plus réalisées. La corrélation significative entre les variables de H.R.3 fait comprendre que les services adaptés réalisés par les conseillers peuvent les conduire à être efficaces et inversement, leur efficacité peut les amener inéluctablement à mener avec succès les services adaptés au bénéfice des différents membres de la communauté éducative, et principalement des élèves. Les résultats obtenus suggèrent que le sentiment d'auto-efficacité des conseillers n'est pas un sentiment virtuel : il se concrétise et se matérialise par des résultats palpables en termes de performances ou d'efficacité mesurable, observable et vérifiables sur le terrain. En un mot, le sentiment de compétence peut se concrétiser en ce qu'on pourrait appeler, la matérialité des actes de compétence ou d'efficacité c'est-à-dire en résultats concrets, mesurables qui permettent de lire et d'apprécier l'efficacité du conseiller au sein d'un établissement scolaire. Le sentiment d'efficacité n'est pas encore l'efficacité elle-même. Lorsque ce sentiment se traduit en efficacité, cette conversion permet de comprendre que le praticien qui a un sentiment de compétence en orientation peut obtenir les effets spécifiques escomptés par les activités qu'ils mènent.

La validation de cette hypothèse sonne comme un appel à plus d'engagement, de détermination des conseillers à jouer à fond leur rôle pour permettre aux élèves, aux établissements scolaires ,et partant au système éducatif camerounais de relever les défis qui les interpellent en termes de qualité et d'efficacité interne et externe au XXI^{ème} siècle. Les conseillers doivent donc prendre conscience de la nécessité d'être efficace, de consolider

leur efficacité et de réaliser les services adaptés qui sont une expression et une réponse spécifique et adaptée aux besoins individuels exprimés. Les services adaptés concourent pour beaucoup à l'atteinte des finalités des pratiques d'orientation. La mise à l'épreuve de H.R3 met en évidence les résultats que les praticiens de l'orientation peuvent obtenir lorsqu'ils réalisent ces activités qui constituent à la réalité, des activités à forte valeur ajoutée au plan professionnel, social, psychologique, scolaire et pédagogique. Toutefois, les résultats de la mise à l'épreuve de H.R3 ne permettent pas de comprendre la faible tendance à la fréquentation du service de l'orientation scolaire par les élèves ayant un problème ou une difficulté spécifique afin de bénéficier d'un suivi psychopédagogique adapté. Par ailleurs, l'étude se limite à la réalisation des services adaptés définis par le MINESEC (2009), ce qui ne permet pas de savoir avec exactitude comment le conseiller pourrait se comporter en cas par exemple de harcèlement sexuel d'une élève par un membre de la communauté éducative et quel résultat il obtiendrait.

4.4. L'interprétation des résultats de H.R4 et discussion : il existe un lien significatif entre l'environnement social de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation.

L'analyse de H.R4 a montré qu'il y a un lien significatif entre l'environnement social de la pratique de l'orientation scolaire et l'efficacité du conseiller d'orientation avec un coefficient de corrélation $r = 0,33$. Les résultats de l'enquête ont révélé que les praticiens de l'orientation travaillent dans un contexte particulièrement difficile mais stimulant si l'on se réfère à la demande sociale de l'offre de l'orientation. L'adjectif stimulant ne se réfère pas forcément à un environnement confortable. La validation de cette hypothèse amène à comprendre que les conseillers produisent l'effet attendu d'eux

lorsqu'ils travaillent dans un contexte qui leur permet de s'exprimer (demande sociale de l'offre de l'orientation). La carence de matériel de travail (insuffisance ou absence de tests psychotechniques ou de matériel de bureau.), la collaboration peu satisfaisante des membres de la communauté éducative, la forte demande sociale de service de l'orientation (échec, scolaire, difficulté et problèmes divers des jeunes scolarisés.) sont autant d'éléments stimulants qui amènent les conseillers à aider leurs différentes cibles, notamment les élèves à trouver des solutions adaptées à leurs problèmes spécifiques. Cette étude a révélé que les conseillers aident effectivement les jeunes dans les établissements scolaires à résoudre leur problème spécifique et partant, à produire les effets attendus d'eux, contrairement à la représentation sociale peu valorisante dont ils sont l'objet dans le contexte camerounais.

Ces résultats suggèrent de comprendre que lorsque le praticien de l'orientation travaille dans un environnement stimulant, il peut être efficace c'est-à-dire donner les résultats qu'on attend de lui et inversement, un conseiller efficace peut rendre son environnement plus stimulant (augmenter par exemple la demande sociale de l'offre de l'orientation, pour aider ses clients à trouver une solution adaptée). En un mot, le conseiller efficace répond favorablement à la demande de son environnement et son environnement social lui permet d'atteindre les résultats qu'on attend de lui (par son rôle stimulant), et donc, d'être efficace.

La validation de H.R4 montre au final que les professionnels de l'orientation font montre d'une certaine résilience dans la pratique de l'orientation scolaire au sein des établissements secondaires du système éducatif camerounais. Le conseil semble jouer un rôle fondamental dans la pratique de l'orientation et dans l'efficacité du conseiller. La précarité de l'environnement social dans lequel se déroulent les activités d'orientation semble ne pas constituer un obstacle aux résultats

escomptés et obtenus par le conseiller, les élèves, l'établissement scolaire, les parents et l'Etat. Cette étude montre que les gens qui ont les capacités élevées, des sentiments de compétence élevés, des buts élevés et des attentes de résultats positifs peuvent atteindre des résultats eux aussi élevés et donc, être efficaces lorsqu'ils mènent une activité dans un contexte donné, fût-il restrictif. Cela signifie que les capacités et le sentiment de compétence élevés sont susceptibles d'inhiber les aléas de l'environnement social pour produire la performance souhaitée ou attendue.

Cette étude a révélé que les sujets auprès de qui nous avons enquêtés, pouvaient atteindre des résultats satisfaisants, même lorsqu'ils réalisent leurs activités dans un environnement restrictif. Cela signifie que les praticiens de l'orientation sont résilients. Toutefois, étant donné que l'étude s'est limitée aux conseillers des deux plus grandes villes du Cameroun : Yaoundé et Douala, des études ultérieures permettraient de savoir si cette résilience s'applique aussi aux conseillers officiant en zone périphérique et rurale. Par ailleurs, la présente étude n'a pas apporté des explications à la mutation de l'environnement social restrictif en un véritable stimulus qui a permis au final au conseiller d'atteindre les résultats qu'il attend de ses activités ou que les membres de la communauté éducative attendent de lui.

Conclusion

Considérée comme la troisième force de l'éducation après la pédagogie et l'administration scolaire, l'orientation scolaire est une pratique éducative relativement récente dans le système éducatif camerounais, et mal connue de l'opinion publique, notamment des principaux membres de la communauté éducative. Les résultats obtenus permettent de voir que l'objectif général de recherche qui était « d'optimiser l'efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif

camerounais en agissant sur le contexte dans lequel se pratique l'orientation dans les établissements scolaires » a été atteint à travers l'identification et la réalisation des activités d'orientation prescrites qui rendent le praticien efficace. Toutes les hypothèses de recherche ont été validées avec des coefficients de corrélation r élevés, c'est-à-dire proche de 1. Cette étude inédite au Cameroun révèle l'efficacité des conseillers d'orientation, leur résilience et leur capacité d'adaptation à tout type d'environnement. Au terme de la recherche, l'amélioration de l'assiduité du conseiller, de l'environnement social de la pratique de l'orientation, l'incitation des élèves à fréquenter le service de l'orientation scolaire, la définition et l'instauration des indicateurs d'efficacité et de la norme qualité en orientation scolaire au Cameroun sont les principales recommandations. La réponse à la demande sociale de l'offre de l'orientation – conseil peut être faite, par le service fixe et le service avancé, concepts que nous avons introduit dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Mezo'o, 2019). Contrairement au discours naïf et à la représentation sociale peu reluisante du conseiller d'orientation, cette étude tend à révéler l'utilité, la résilience et l'efficacité des praticiens de l'orientation au sein du système éducatif camerounais.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986). *Social foundation soft thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs : NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bomda, J. (2008 a). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : un luxe ? Une sinécure ?* Yaoundé : CEPER.

- Bomda, J. (2008 b). *Orientation- conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : l'urgence d'une remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Chanquoy, L. (2007). *Statistiques pour étudiants en psychologie*. Paris: Hachette.
- Décret N°2012/267 du 11 Juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.
- Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins infirmier*. Paris: Lamarre.
- Guichard.J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'Orientation*. 2^e édition entièrement revue et augmentée. Paris : Dunod.
- Jakobi, J.M. (1993). « Le recueil de l'information verbale » in R. Ghiglione & J. F. Richard, *Cours de psychologie II : bases, méthodes, Epistémologie* (pp. 331-378). Paris : Dunod.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994). «Towards a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest. Choice and performance», *Journal of vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [monographie]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considération théoriques et pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle* .En ligne, 37/1/2008, consulté le 09 novembre 2014.
- Mezo'o.G.-L. (2005). *Représentation sociale du conseiller d'orientation par les enseignants et niveau d'intégration dans l'équipe éducative*. Mémoire de DIPCO 2^e Grade

non publié, Yaoundé: Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

Mezo'o.G.-L. (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais*. Thèse de doctorat Ph.D Faculté des Sciences de l'Education. Yaoundé : Faculté des Sciences de l'Education.

MINEFOP. (2011). *Politique Nationale de l'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle. Phase III. Plans d'actions prioritaires. Rapport final*. Yaoundé : MINEFOP.

Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.

Perdix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impact de l'alliance de travail et du contexte psychosocial*. Thèse de doctorat Ph.D. Faculté des sciences sociales et politiques. Lausanne: Faculté des sciences sociales et politiques.

Rottinghaus, P. J., Larson, L. M. & Borgen, F. H.(2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.

Sillamy, N. (1996). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.

Tsala Tsala,J.-P. (2007b). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun.*Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1(6),121-158.

UNESCO. (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous. L'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.



In-migration and the Rural-Urban Divide: The Female Dilemma in Kaine Agary's *Yellow-Yellow*

Mbu Dora Nyuykighan

Department of African Literature and Civilisations

University of Yaounde I

Email: mbudora@gmail.com

Abstract

Migration, be it internal or external has continuously been an issue of concern to the African society and the world at large. There is a continuous movement of people from one location to another in search of greener pastures. As complex as these movements are, this paper examines the issues of in-migration and the rural-urban divide as portrayed in Kaine Agrary's *Yellow-Yellow*. Through Zileyfa's experiences, it explores the multifaceted socio-economic and cultural tensions associated with the influx of female migrants from rural to urban centers. Associated with the aforementioned urban disparities are also challenges of marginalisation and discrimination that these female migrants face in the unfamiliar urban landscape. Port Hacourt here becomes the epicentre where most of the female characters in the text struggle to forge a path between the rural tranquil life and the complexities that arise from the urban realities. Through a qualitative research methodology, the paper is analysed from critical feminist perspectives of objectification and commodification regarding the woman as a victim of in-

migration and an object of sexual pleasure which debases the status of women in most African societies. The paper however contends that, even in the wake of the most devastating experiences faced by women in urban areas, they strive to reclaim their agency in the face of overwhelming adversities through the processes of self discovery and empowerment.

Keywords: In-migration, Rural-Urban Divide, Sexual abuse, *Yellow-Yellow*, Kaine Agary

Introduction

The phenomenon of rural-urban migration, often referred to as in-migration has been a defining feature of demographic and social change across the developing world. In countries like Nigeria, this process of internal migration has been particularly pronounced, as economic and educational opportunities have become increasingly concentrated in major urban centres like Lagos, Abuja, and Port Harcourt just to mention a few. Kaine Agary's novel *Yellow-Yellow* provides a poignant exploration of the complex dynamics and challenges surrounding in-migration, set against the backdrop of the Niger Delta region. Migration is however, caused by pull and push factors which are the focal points that stimulate migrants. Some of these push factors of migration include: insecurity, poverty, political fear, lack of basic amenities, unemployment, conflicts and wars. Similarly, the pull factors are the desire to have a better life, job opportunities, improved living conditions, desire for quality education, better housing, improved medical care and a good network of roads and business opportunities. Rural to urban migration is therefore a response to diverse economic opportunities across space.

Basically there is a common perception that poverty and income gaps between the rich and the poor (individuals and nations) are the 'root causes' of migration within national

boundaries. In Africa the migratory phenomenon is still essentially a flow from one rural region to another, towards cities, or out of the country. The migratory process involves a multiplicity of patterns. Some migrants go directly to their destination, others utilize step-migration moving from smaller settlements to larger ones up the urban hierarchy, while some operate what has been called multiple-migration which involves the search for opportunities in towns either large or small. In the Nigerian case and elsewhere in Africa, the situation is often characterized by farmers and other agriculturally-based people moving from areas of land-hunger, or different ecological zones such as the Savannah or Sahel region, into the forest belt. Although rural-rural migrants at times operate as traders, craftsmen and artisans, there is a general belief that most moves of this kind are based on the attraction of fertile land for farming.

Other types of migrants who are not laborers can be found in the context of rural–urban migration. These include education seekers, traders, fishermen, transporters and prostitutes. All of these particularly the traders, transporters and prostitutes provide their own brand of services, although these tend to be found more in small and medium-sized towns. In the small towns, the range of opportunities and activities depends on the size, location and functions of the settlements. Generally, the medium-sized towns are more heterogeneous than the rural settlements and small towns. They are also often better serviced with utilities and infrastructures. Opportunities for employment in them range from the public and private formal sectors to an extensive informal sector.

In fact, for ages, people have been migrating because of poverty, natural disaster or social unrest. Upon examining post-colonial African literature that deals with migration, one comes to the understanding that the in-migration story for most Africans who migrate from one place to another is as a result of

poverty, wars, conflicts, lack of education and basic amenities. Kaine Agary in her novel *Yellow-Yellow* portrays the heroine's transition from her rural home village Ijaw, to the city of Port Harcourt and highlights the stark differences between these two worlds. The rural village represents tradition, community, and a sense of belonging, while the city embodies modernity, anonymity, and new opportunities.

At the heart of *Yellow-Yellow*, Zilayefa, a young woman leaves her rural Ijaw village in search of a better life in the city of Port Harcourt. Her struggles to adapt to the urban environment, chronicle the profound cultural, social, and economic divides she encounters as a newcomer from a small, traditional community. Through her experiences, the novel sheds light on the multifaceted nature of the rural-urban divide in the Niger Delta, where stark disparities in infrastructural services, and economic opportunities have fueled a steady flow of migration from the countryside to the city.

Literature Review and Theoretical Framework

Scholars have long recognized the rural-urban divide as a key axis of inequality and uneven distribution of resources and development in Nigeria with the Niger Delta region serving as a particularly salient example. As Orogun argues, “this divide is not merely a geographical separation, but a reflection of the socioeconomic and political marginalization of rural communities” (584). This is a marginalization that has compelled many residents to seek out opportunities and livelihoods in urban areas. Agary's novel provides a powerful window into personal and human dimensions of this broader structural dynamic, exploring the lived experiences of individuals like Zilayefa, her mother and other female characters who find themselves navigating the tensions and challenges of in-migration. These characters struggle to adapt to the norms and expectations of the city, facing discrimination, sexual

exploitation, isolation, and a profound sense of dislocation as they attempt to forge new lives and identities for themselves; all of which remain stubbornly skewed toward long-term urban residents.

Hani Hani interrogates the different shades of exploitation represented in Kaine Agary's *Yellow Yellow* projecting that both women and the environment in the text are victims of exploitative colonial, postcolonial and patriarchal structures. To Hani, "Zilayefa is a product of an exploitative patriarch who got Bibi, her mother pregnant and abandoned her"(3). Zilayefa is further exploited sexually and emotionally by Admiral Ken who, impregnates her, refuses to take responsibility for the pregnancy and eventually abandons her thus propelling Zilayefa to abort the pregnancy. The woman's predicament according to Simon, E.D. is worsened by "patriarchal structures which further underpins the female's growth and development" (158) as stated by Akachi Eziegbo in *Children of the Eagle*, "they are often trampled upon and at other times rendered voiceless by the machination of patriarchy and culture in order to keep them in check"(qtd in Simon, 158). This female predicament within the rural-urban dichotomy according to Simon, exposes women in the Niger Delta region as victims of circumstances beyond their control. To him, the women in Agary's fiction are treated with suspicion and exploited by local and foreign men. This corroborates the various forms of victimization and the pains Zilayefa, her mother Bibi and other female characters go through in the city of Port Harcourt.

Investigating the representations of postcolonial subjectivity and the portrayal of ecological devastation in Helon Habila's *Oil on Water* and Kaine Agary's *Yellow-Yellow*, Abubakar Salihu captures the exploitation and struggles of the inhabitants of the oil rich Niger Delta through the activities of the military, government agencies and multinational oil

companies seen as agents of exploitation (4). These facets of exploitation are what render people to migrate from one place to another in search of better opportunities and fertile farming land however, exposing the female gender to various forms of exploitation in the cities as is the case with Zilayeya and others.

This migratory pattern and the female predicament within the rural-urban divide from a critical feminist perspective interrogates the tenets of objectification and commodification of the black female body where women's bodies are treated as objects to be bought, sold, consumed or used for the pleasure, entertainment or profit of others. In the context of feminism, objectification on the one hand is seen as a dehumanizing practice that reinforces gender inequality and perpetuates harmful stereotypes, while commodification on the other hand refers to the ways in which women's bodies are turned into products or objects for economic gain. Prominent feminist scholars like Simone de Beauvoir (1949), Bell Hooks (1992), and Chimamanda Ngozi Adichie (2012 & 2013) argue that the objectification and commodification of the female body have negative consequences for women's autonomy, dignity, and overall well-being as these women are constantly reduced to their physical appearance or sexual appeal. De Beauvoir in *The Second Sex* argues that women's bodies have historically been reduced to objects of male consumption and that this objectification limits women's agency and perpetuates inequality. Hakyoung Ahn portrays the objectification of the female body in Junot Diaz's *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* where the female character, Lola's sexuality is implicitly objectified when she has her "big puta moment"(222). Here, she engages in an affair with the politician father of one of her classmates during her time in Santo Domingo, offering up her body for sex and then demanding two thousand American dollars in return (Díaz 212). This description marks a teenaged girl used sexually by an older man of power thus projecting her

as a predator. This objectification reinforces power imbalances and contributes to the devaluation of African women's lives and experiences. This experience resonates Agary's portrayal of the dehumanization and exploitation of the female body by the wealthy oil explorers and the local guys in the city of Port Harcourt. Agary like other feminists, calls for a feminist movement that centers the experiences of women with the aim of addressing the objectification and commodification of the black female body.

In-Migration and the Female Dilemma within the Rural-Urban Divide

Kaine Agary's novel *Yellow-Yellow* presents a complex and multifaceted exploration of the theme of in-migration, examining the intricate interplay between rural and urban spaces within the context of the Niger Delta region of Nigeria. The novel's central protagonist Zileyafa, serves as a conduit through which the challenges and tensions of this cross-cultural transitions are examined. At the heart of the novel's treatment of in-migration is the stark contrast between Zilayefa's rural hometown and the bustling city of Port Harcourt, to which she migrates in search of opportunities. The rural village represents a space of tradition, community and a sense of belonging, while they city embodies the allure of modernity, anonymity, and the promise of social and economic advancement.

The simple Ijaw village life is full of serenity surrounded by the beauty of the natural landscape unlike the hustling and bustling city life of Port Harcourt. The village breeds solidarity at all times among the villagers. Although the day-to-day life of the villagers moves at a slower pace, they are more relaxed and happy. Residents work as farmers, fishermen/women, and petty traders with a strong sense of tradition and local identity often shaped by the changing seasons, local festivals and various celebrations that connect the people to the land and their natural

surroundings. Peace and tranquility are very much enjoyed in the villages as Zilayefa tells us that “Sunday evenings were always quiet in my village”(21). Growing up in the Ijaw village, she enjoys this serene environment full of natural beauty with Sergio. In her own words,

My mother’s house was close to the riverbank, away from the centre of the village, so we walked towards the river... and sat under the tree to watch the sun set. We could still see the orange sun, fading away into sky through the layer of smoke from gas flares in the neighbouring villages(22).

Through her female protagonist Zilayefa, Agary portrays the rural landscape of the Ijaw people beaming with life and tranquility before oil exploration. People enjoy the natural scenery while farmers yield a large harvest with fishing as the main income generating activity. She compares the rural life to the urban city life through her female character Zilayefa, who informs us that those who lived in the city, “always looked tired, stressed out, not unlike those of us in the village” (35). Although some of the people who left for the cities do come back to the village looking more relaxed and attractive,

some of these girls came back looking as though they missed the city breeze that we all dreamed could transform us into robust, good-looking people...Some of them came back with skin that looked like someone had touched wet coal and rubbed it over them tautly - some here and there (35).

Agary skillfully weaves this rural-urban dichotomy throughout the narrative using it as a lens through which to interrogate the complexities of the rural-urban divide projecting Zilayefa’s evolving identity and her sense of place within these vastly different environments.

As a new comer from her rural Ijaw village, Zilayefa faces significant barriers to securing a stable employment and affordable accommodation in the city. She is often overlooked for job opportunities in favour of the more “urban-savvy”

candidates, as she struggles to navigate the competitive and impersonal rental market. She eventually secures a job as a receptionist in a hotel but cannot afford a white collar job because of her lack of education. Her take home package cannot afford her a place of her own, the reason she moves in with Lolo and then Sisi some of the big business women in Port Harcourt whom she was fortunate to live with. This reflects a broader trend where rural migrants to Nigerian cities like port Harcourt, Lagos, and Abuja frequently end up in informal settlements or slums in the urban periphery, lacking access to basic services and social support systems (Ogu & Ogbuozobe, 463). Sisi is one of the lucky ones to own a house in old government residential area (GRA), where the colonial administrators lived until Nigeria's independence. The solid redbrick structures comprises of a two-storey building with two or three bedrooms, large entertainment rooms, large surroundings, a small bungalow, boys' quarters, and a potter's lodge for security officers (55). These are in contrast to the congested residential areas and the slums where majority of the in-migrants settle in major cities in Nigeria like Lagos and Port Harcourt. Agary portrays these details to highlight how the rural-urban divide manifests in tangible disparities in quality of life and economic prospects.

Poverty is one of the major causes of rural-urban migration. Many youths according to Zilayefa are eager to migrate from the villages to the cities in search of better living conditions and job opportunities in order "to make more money, buy nice clothes, send money home once a month, and make occasional impressive visits to the village"(36). In the novel, many of these young girls who migrate to the city of Port Harcourt sometimes engage in prostitution just to make ends meet because they are not ready to continue to wallow in poverty or return to the villages worse than they left. The reason, there is a mad rush for white guys (whiteys), Filipinos and Chinese because they pay well unlike the local men who do not earn

much since they occupy only low income earning positions in the oil companies. According to one of the female characters,

The whiteys were always the catch of the day. Whiteys gave a lot of money; bought gifts; rented flats for their girls; and, if the girls were lucky and had the right native doctor, they could get their whiteys to fall in love with them and maybe take them away to whitey's home country. The Filipinos and the *Chinkos* (Chinese) did not give as much money, but they bought many gifts, and they weer definitely better than the *Sykrakraws* [the local men who, although they held low-level jobs in the oil companies had little more cash to burn on a few drinks than the average local]" (37).

This shows how desperate the young migrant girls in Port Harcourt are in their attempt to cope with the realities of city life. Some go to the extent of using charms to woo their men and are ever ready to engage in a physical brawl with anyone of the girls "even if it meant putting a scar on another girl's face for daring to swoop in on the whitey they discovered and lay hands on first"(37). For the young girls in Agary's fiction, the only escape from a return to the rural village is through prostitution. These girls sell their bodies to foreign oil workers, "the highest bidder" and some procure love portions which they use on these men. The hazards of prostitution are numerous. Apart from sexually transmitted diseases, the men physically abuse these women as some of them "pushed objects like bottles into their privates as part of their fun" (37). Ona on her part states that: "oil wealth encourages men in the region to take advantage of their perceived economic buoyancy by engaging in sexual intercourse with many girls often without protection..."(35) exposing them to various types of sexually transmitted diseases. The Delta's oil economy has generated several moral contradictions by creating a class of rich men who flaunt their wealth and gain access to an extensive network of female sexual partners who suffer disease and abandonment at the end of the day.

Agary in this novel beautifully captures the tension between expectation and reality in an urban setting highlighting the protagonist's internal struggles as she reconciles her rural background with the complexities of city life. The fast pace, impersonal nature of urban interactions challenge her identity, prompting her to reflect on her values and sense of belonging. This ongoing negotiation between the familiar and the foreign is central to the novel's examination of in-migration experiences, illustrating how new environments can reshape one's understanding of self and community.

Apart from Zilayefa, other female characters in the text are also victims of sexual exploitation. Zilayefa's mother, Bibi is physically exploited and serves only as a sex object to the Greek sailor who finds warmth in her body. Bibi's hope that the amorous affair would translate to marital bliss crashes when she is jilted. She only finds succour in farming in her remote village but unfortunately makes no progress in it as her farmland is gradually destroyed by oil spillage. The protagonist "Yellow-Yellow" as she is fondly called by the villagers because of her light complexion is a product of an illicit affair between her mother an Ijaw woman and a Greek sailor whose ship docked in Nigeria for a year. According to Zilayefa, after months at sea, "the Greek sailor was just happy to see a woman and would have told her anything to have her company. The woman he chose was my mother, a young and naive eighteen-year-old who had just moved to Port Harcourt from her small village with visions of instant prosperity" (7). The narrator informs the readers that, her mother's naivety indicates that at the tender age of eighteen, she could not make any tangible decisions that will shape her future in the midst of social pressures.

The fate that befalls her mother is the same fate she wrestles with; she walked along the same drab and slippery paths that have been consciously or unconsciously designed to pull

them down. Zilayefa, too, was young and naive at the time she decided to frontally confront the realities of her existence. She decides to leave her village for the city in order to brighten her future without her mother's consent. Zilayefa's intense quest for a brighter future predisposes her to unbridled embrace of anyone willing to help her.

From her squalid village, Zilayefa moves to the city of Port Harcourt where she lives with an aged woman known as Sisi. Sisi's old friend Admiral, finds Zilayefa's presence in Sisi's house and her naivety as an opportunity to exploit her sexually. Admiral did exploit her as he got her pregnant and refused to take responsibility for the pregnancy which propelled Zilayefa to abort the pregnancy. Zilayefa gradually drifted into prostitution, the prevalent phenomenon among young girls who bruised by poverty, migrate to urban centres and struggle to make ends meet at all cost. Zilayefa's case is similar to that of Emem, Esther and a host of other girls who migrate from the village to the city in search of greener pastures. The respite Zilayefa earnestly seeks is a dangerous one, and such is the respite most of the young girls have found, an escape from the drudgery and suffocating village life into the dangerously exciting world of whores in the city. The expatriate oil workers known as "whiteys" often tickle the fancy of these young girls. This is largely because the "whiteys" are wealthier and would always spend much to get sexual satisfactions from the young ladies even in very disgusting scenarios.

The local boys on their part, do not equally spare these young girls as "they would attack the shacks where the girls lived, beat them up, steal their money, and if their minds had been taken over by evil spirits in booze and hard drugs, they would destroy all the property that had gotten in the way of their mission" (38). Through these incidents, Agary exposes the world of prostitution where women are victims of all sorts of

menaces and exploitation as they migrate from rural to urban cities. Agary equally portrays the women's lamentations over this gross sexual exploitation despite the fact that the oil is found in their region showing the misuse of petro-naira currency in the Niger Delta region. The girls lament "and na our money O! Na our oil money" (38). Money that should have been used to develop the region is squandered on frivolities.

Environmental degradation is the central issue in the text that forces characters to migrate from the rural to the urban cities. Oil exploration in the Niger Delta region is one of the postcolonial activities that have contributed to the deterioration of the landscape in this region therein forcing many to migrate from the villages to the cities given that oil spillage has destroyed all their farm lands, polluted the rivers and the air breathing poverty, hunger, famine, diseases and in extreme cases, death. The novel opens with Zilayefa describing her childhood experience as she watched her natural environment badly exploited and destroyed by oil spillage. She narrates:

During my second to last year in secondary school, one of the crude oil pipes that ran through my village broke and spilled oil over several hectares of land, my mother's farm included. I was at home that day when she returned shortly after leaving for the farm. When she got to the house, she knocked on the door and said very coldly, Zilayefa, bring me my bathing soap and sponge." As I was wondering why she needed them, I saw that her legs were stained black... And so it was that, in a single day, my mother lost her main source of sustenance. However, I think she had lost that land a long time ago, because each season yielded less than the season before. Not unlike the way she and others in the village had gradually lost, year after year, the creatures of the river to oil spills, acid rain, gas flares, and who knows what else... (3-4).

The oil spillage has untold hardship for the women in the village who are traditionally farmers. Women now travel into the interior to farm and this takes a toll on their well-being.

Saddled with the responsibility of taking care of her biracial daughter after abandonment, Bibi would farm and sometimes go fishing... she took care of my needs and sometimes went without...she expelled herself from the woman's group so that she would not be forced to spend money on wrappers for their outings" (8). Growing up in this hardship with no prospects of a promising future in the village, propelled Zilayefa's anxiety to migrate to the city in search of greener pastures and a better life.

Surviving in the village has become a nightmare to her and her mother Bibi who is physically and emotionally weighed down as Zilayefa acknowledges that, "farming and fishing, the occupation that had sustained my mother, and her mother's mother no longer provided gain" (40). All that is left are shadowy rays of hopelessness which have continued to portray the reasons for in-migration within the rural-urban spaces. Agary in this novel skillfully contrasts the allure and opportunities of urban life with the deep sense of belonging and community found in rural settings. Through Zilayefa's experiences, the narrative highlights her internal conflict between the excitement of the urban centre and the profound connections she has in her rural hometown. Her rural community offers her a sense of identity and stability emphasizing the importance of her roots and relationships in contrast to the urban environment that also brings challenges of isolation and disconnection. This multifaceted perspective serves to highlight the complexities of in-migration and the ways in which it shapes the individual's personal and cultural identity.

Furthermore, the novel's exploration of in-migration and its attendant challenges within the rural-urban divide is inextricably linked to the author's treatment of another critical issue-resilience. Zilayefa's vulnerability as a young rural migrant is a crucial factor in her exploitation, underscoring the ways in which systemic inequalities and power dynamics intersect with the challenges of urban migration. Conversely, her

journey of resilience and self-empowerment is also deeply informed by her experiences and those of other female characters in navigating the urban-rural divide.

Zilayefa's pursuit of education and self-empowerment serves as a counter-narrative to the limitations imposed by her environment. The novel highlights how education can be a transformative force for women, enabling them to overcome the societal structures that seek to contain them. Binaebi acknowledges the importance of education, hence her insistence on Yellow's education. She therefore subscribes to Nkechi Okoli's claim as cited in Simon's article on the predicament of women in the Niger Delta region that "the education of the female liberate them from the shackles of abuse, oppression, poverty, exclusion, harmful cultural practices and culturally based limitations on their rights" (160). To him, education elevates the female to the state of partners in progress with men instead of continuing as a "liability". This assertion tallies with Chioma Opara's view that, "female education is projected as the fillip to economic empowerment, which is starkly contrasted with poverty and deprivation" (98).

In a similar vein, Sisi and Lolo stand tall in a society which views women with suspicion and treat them as underdogs. Both women are independent and self-reliant as they engage in serious businesses thus empowering themselves financially and economically. These two women subscribe to Mary Kolawole's view that "many African women recognise the way patriarchy has been manipulated to put them down and they are struggling against these forms of subjugation and intimidation wherever they exist..." (13). By venturing into the business world, Lolo, Inema (her mother), and Sisi illustrate that the role of women in contemporary times has evolved and that single women can be self-reliant and self-empowered without necessarily resorting to prostitution. Binaebi's ability to pick up her broken pieces and

move on with her life after her pregnancy and abandonment by the Greek sailor is also commendable. These women have proven their determination to survive in the midst of adversities that surround rural migration and city life.

Conclusion

Overall, KAine Agary's *Yellow-Yellow* offers a complex and insightful portrayal of the multifaceted challenges associated with in-migration and the rural-urban divide in the Niger Delta region. By centering Zilayefa's personal journey, the novel sheds light on the lived experiences of young women attempting to bridge these divides, as well as the broader socioeconomic and cultural dynamics at play. The push and pull factors of migration are what constitutes these migrant movement within the rural-urban centres. Zilayefa, the protagonist and other female characters like her, are mostly hit by this transition as these rural women find themselves in very challenging situations in the city of Port Harcourt as the struggle to earn a living for themselves. Despite these challenges, the women are resilient in paving a new path of success for themselves as they engage in various empowerment projects such as education and business to boost their financial and economic stability in a society that subjugates women. Agary's vision is one of a committed writer poised to change the lot of women as she invites her readers to critically examine the systems and structures that continually perpetuate rural-urban migration urging women in the face of overwhelming odds, to rise, break free, and forge a new path towards liberation from patriarchal, political and cultural boundaries that sometimes hinder their progress.

Works Cited

- Abubakar Salihu. Anecocritical reading of subjectivity in Helon Habila's *Oil on Water* and Kaine Agary's *Yellow-Yellow*. A Master's thesis submitted to the school of Humanities and Social Sciences inn partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of master of Arts of Kenyatta University, Kenya: 2019.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. "We Should All Be Feminists". A TED talk delivered at TEDx Euston, London: United Kingdom. December, 2012.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. Alfred A. Knopf, 2013.
- Agary, Kaine. *Yellow-Yellow*, Lagos: Dtalkshop, 2006.
- Ahn, Hakyoun. "Masculine Failure: Rape culture and Intergenerational Trauma in Junoe Diaz's *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*" in *Displaced Literature of Indigeneity, Migration and Trauma*, Edited by Kate Rose, New York: Taylor and Francis Group, Routledge, 2020, 214-228.
- De Beauvoir, Simone. *The Second Sex*, New York, Vintage Books, 1949.
- Ezeigbo, Akachi (2002). *Children of the eagle*. Lagos: Vista Books
- Hani, Hani. "The Subaltern Can Speak: Interrogating Narratives of Exploitation in Kaine Agary's *Yellow Yellow*". *Journal of Contemporary Research*, 2024, 21(1), 234-247.
- Hooks, Bell. *Black Race: Race and Representation*. New York: Routledge, 1992.
- Kolawole, Mary M. *Womanism and African consciousness*. Trenton, N. J.: Africa World Press, 1997
- Lall, S.V., Harris, S., and Zmarak, S. "Rural-Urban Migration in Developing Countries: A Survey of Theoretical Predictions and Empirical Findings." Development Research Group. The World Bank. 2006.

- Orogun, P.S. "Resource control, revenue allocation and petroleum politics in Nigeria: The Niger Delta question". *GeoJournal*, 2010, 75(5), 459-507.
- Ogu, V.I. & Ogbuozobe, J.E. "Housing Policy in Nigeria: Towards enablement of private housing development". *Habitat International*, 2001, 25(4), 473-492.
- Opara, Chioma. *Her mother's daughter: The African writer as woman*. Port Harcourt: University of Port Harcourt Press, 2004.
- Simon, E.D. "The Niger Delta Region and the Woman's Predicament: A Study of Kaine Agary's *Yellow-Yellow*". *African Research Review, An International Multi-Disciplinary Journal, Ethiopia*, Vol. 4 (3b) July, 2010, 155-166

TABLE OF CONTENTS / TABLE DE MATIERES

Abdon Beyama Beyama	Inculturation post-missionnaire des rites traditionnels Bété ou retour à l'acculturation (1967-2005)?	10
Marie -Thérèse Betoko Ambassa	Les pratiques hors-classes: un moyen efficace de préparation à la professionalization (cas des élèves du Lycée Classique de Mfou du projet SAS4SD)	36
Simon Ombakané	Des stéréotypes et des idées reçues aux constructions des monstres sociaux dans trois ouvrages : Claude Gueux (1989) Victor Hugo, <i>la chartreuse de parme</i> (1839) Stendhal et <i>l'étranger</i> (1958) Albert Camus	44
Camilla Arundie Tabé	Multilingualism and language pedagogy in the University of Maroua: The case of English, Bilingual Letters and Sociology Departments	63
Yvonne Iden Kana Ngwa	Decolonising English Language teaching in Africa through a paradigm shift in the teaching of speaking: the case of Cameroon	104
Andre-Marie Manga	Influencia de los estereotipos en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera	121
Gaston-Lebeau Mezo'o	Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais. Contribution à la préparation des ressources humaines	140
Dora Mbu	In-migration and the Rural-Urban Divide: The Female Dilemma in Kaine Agary's <i>Yellow-Yellow</i>	164