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

SYLLABUS REVIEW

Revue scientifique interdisciplinaire de l'Université de Yaoundé I

Vol. 10, N°1
2025

Human and Social Sciences Series

SYLLABUS REVIEW
Human & Social Science Series
Vol. 10(1) 2025



SYLLABUS REVIEW

Human & Social Sciences Series

Vol. 10 (1) 2025

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Aim and scope

Syllabus Review is a multidisciplinary, peer-reviewed journal interested in publishing empirical research papers and those related to teaching and learning in the following disciplines: English language/literature, French language/literature, History, Geography, Philosophy, German, Spanish, and the Sciences of Education. Reviews and short notices of books related to these disciplines are also welcome. 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 "résume" has to be provided in French and vice versa. However, if a submission is in German or Spanish, the author must provide an English abstract and a French résumé.

Objectif et champ d'application

Syllabus Review est une revue multidisciplinaire à comité de lecture qui s'intéresse à la publication d'articles de recherche empiriques et de 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 françaises, 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 principalement axée sur la théorie, et les travaux relatifs à la didactique pourraient s'y référer et/ou être fortement descriptifs. *Syllabus Review* est publiée par l'École 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, allemand ou 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.

Editor-in-chief
Daniel A. Nkemleke
Professor
English Language & Linguistics
Department of English
École Normale Supérieure
University of Yaoundé I

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Directrice	Professeur Marie Thérèse Patricia Bissa Enama
D. adjoint	Professeur Eloundou André Jules
Réd. en chef	Professeur Daniel A. Nkemleke
Directeurs de collection	Professeur Owono Kouma (Langues et littératures)
	Professeur Achille Bella (Histoire et Géographie)
	Professeur Nzameyo R. Rodrigue (Philosophie)
	Professeur Chaffi Cyrile Ivan (Sciences d'Éducation)

Comité scientifique	Comité de lecture
1- Langues & littératures	
Atechi Samuel (Pr), UYI Nzessé Ladislas (Pr), UBw Owono Kouma Auguste (MC), UY1 A. 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), UY1 Moupou Moise (Pr)UYI Liéguem Médard (Pr), UYI Asako Asako René Joly (Pr), UD Eloundou Eugène (Pr), UY1 Ndzie Souga Clotaire (MC) UYI Signe Christophe (MC), UYI	Gasissou Alexis A. (MC), UYI Beyama B. Abdon (MC), UYI
3-Philosophie et Sciences d'Éducation	
Belinga Bessala Simon (Pr), UYI Nkeck Bidias R. Solange (PR), UYI Fozing Innocent (Pr), UYI Nzameyo R. Rodrigue (Pr), UYI Manga Nomo L. Alain (MC), UYI	Bogmis J. Raymond (CC), UYI Moukoune Elombe T. (CC), UYI Mezo'o G.Lebeau (MC), UYI

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

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 keywords, on the first page. On the second page, write 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), 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: nkemlekedan@yahoo.com .The electronic version can be put on

a CD-ROM or sent as an email attachment. Maps and photographs should be provided on separate sheets, and the authors must indicate in the text the positions 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, l'Université dont vous dépendez, votre adresse électronique, un résumé de 150 à 200 mots, puis 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 se situer entre 3 500 et 6 000 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 le texte.

Présentation manuscrite : elle laisse entendre : (1) que le document n'a 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, a 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 exemplaires) à l'adresse suivante : **Professeur Daniel Nkemleke**, Rédacteur en chef de *Syllabus Review*, séries Lettre et Sciences Humaines, École Normale Supérieure, Département d'Anglais, B.P. 8036, Yaoundé, Cameroun. Tél. : (+237) 77 89 96 70. E-mail : nkemlekedan@yahoo.com. La copie électronique peut se présenter sous forme de CD-ROM ou en pièce jointe à un courrier électronique. Les cartes et les illustrations devront figurer sur des feuilles distinctes, mais leur emplacement devra être indiqué dans le texte.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé

Table of contents/Table des matières

Veiled threats, politeness, or pragmatic empathy? Analysis of the language of administrative correspondence in Cameroon English
(Daniel Nkemleke, pp.1-40)

« L'homme n'est homme que parmi les hommes ». Intersubjectivité, droit et État dans la philosophie de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)
(René Aristide Rodrigue Nzameyo, pp. 41-68)

Mainstreaming Artificial Intelligence in Pedagogic Supervision: Perception and Barrier
(Michael Nkwenti Ndongfack, pp.69-94)

Littérature écologique et développement durable : une lecture écopoétique de la pièce théâtrale Le cri de la forêt d'Henri Djombo
(Eulalie Patricia Essomba, pp. 95-114)

Dispositifs Curriculaires et Enrôlement des Apprenants Vivant avec Handicap dans les Centres de Formation Professionnelle Publics du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle au Cameroun
(Chaffi Cyrile Ivan & Kemegni Wouleheu Moyou, pp.115-136)

Assessment of Current Curriculum Gaps in Cameroon Secondary Schools: Investigating the Presence of Sustainability Topics Across Subjects
(Shaibou Abdoulai Haji, 137-161)

Schema Theory: The use of text processing models to grade reading cognitive development
(Julius Nang Kum, pp.162-190)

Stratégies de maîtrise des effectifs dans l'Enseignement Normal au Cameroun et qualité de l'éducation : vers une analyse de la planification de prospective.
(Emmanuel Ndjebakal Souck & Hadjar Alhadji Mahamat Allamine, pp.191-223)

Ideophones, Manner Adverbs and Onomatopoeia in Ngwo **(Julius A. Eyoh, pp. 224-249)**
Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms: An Experimental Study in Government Bilingual High School Etoug-Egbe, Yaoundé **(Fanyi Joy, pp. 250-279)**
Teaching Writing Skills in Cameroonian Secondary Schools: Effectiveness, Barriers, and Implications for Teaching and Learning **(Asongkeng Felix Ndungna, pp.280-310)**
Le procès de l'ethno-philosophie dans l'*Essai* de Marcien TOWA **(Paulin Brice Akoumou Owono), pp. 311-326**
Méthode de brainstorming et didactique de la philosophie au secondaire **(Fabien Arnaud Menyié, pp. 327-342)**
A comparative Analysis of the EFL Curriculum in Chad: A case study of the universities of N'djamena and Doba **(Alladoum Roland & Ndikoua Ngaidandi, pp. 343-367)**
La marge et les marginalisés dans *Ève de ses décombres* d'Ananda Devi : de la scénographie textuelle à la posture auctoriale **(Aristide Georges Romuald Olama, pp. 368-392)**

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Veiled threats, politeness or pragmatic empathy? Analysis of the language of administrative correspondence in Cameroon English

DANIEL NKEMLEKE

Abstract

Text types constitute a rich source of data for investigating pragmatic and culture-specific features of language use in non-native contexts. Based on a small corpus of 62 administrative letters written in Cameroon between 2005 and 2008, this chapter investigates how the following speech acts are expressed in these letters: (1) seeking compliance/collaboration, (2) giving directives, (3) issuing threats, and (4) expressing solidarity/best wishes. The basic question the chapter addresses is how the illocutionary act of expressing the above four speech acts is viewed: threats, empathy, or a polite request? The politeness theory, with its related pragmatic empathy concepts, is employed to analyze the data. Preliminary findings reveal that Many of the propositions expressed in the letters may be interpreted as potentially face-threatening because they are direct requests without redress. Further, there is generally a lack of empathy for the reader, which, in itself, indicates a lack of politeness. However, the conclusion is that these interpretations hold sway only if we ignore the pragmatics of the sociocultural and historical context of language use in administrative settings

in Cameroon. The study concludes that much work still needs to be done to illuminate this aspect of language use in administrative letter writing in Cameroon English.

Key-words: Administrative letter writing, pragmatics, politeness, empathy, Cameroon English

1. Introduction

One consequence of the spread of English into non-native contexts has been its adaptation to local cultures. A productive variable in the study of English in these settings has, therefore, been the extent to which text types develop culture-specific pragmatic norms (Kachru et al., 1992; Al-Khatib, 2001; Nkemleke, 2007). In the research literature on collaborative writing (administrative/business letters), a key issue has been how interpersonal relations are managed (Wilkinson *et al*., 1986; Tribble, 2007; Zhanghong & Qian, 2018). However, investigating aspects of interaction, such as politeness and empathy, in administrative letters written in the context of the exercise of established professional responsibility may sound like a misnomer for two reasons. First, these letters are limited in terms of speech-act content because there is no face-to-face interaction. Second, the office service head, who writes to inform his/her subordinate to implement a task, is supposed to do this; and this request cannot, therefore, be interpreted as an imposition. After all, in the workplace, the subordinate is expected to obey instructions from the hierarchy. In this study, however, I take the position that, even in a context where the rights of the office boss and the obligations of the subordinate are clearly stated in employment contracts, propositions from the hierarchy to those at the bottom of the administrative chain can still be mitigated. In fact, research has established

interesting cross-cultural and pragmatic differences in related speech acts across several English as a second language and English as a foreign language setting, from an interactional perspective (Carrell & Konneker, 1981; Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Olshtain, 1989; Hartford & Mahboob, 2004). Following this tradition, I would situate this study within the broader framework of politeness theory (Brown & Levinson, 1987), in which *face* is an essential aspect. This chapter, therefore, is a pragmatic analysis of the discourse of administrative letters in Cameroon English to establish recurrent trends in how writers manage interpersonal relationships in these texts. Specifically, the analysis focuses on the extent to which politeness and/or pragmatic empathy (Section 3) are addressed in these letters. The paper will first discuss the background to administrative letter writing in Cameroon in Section 2. Section 3 will discuss conceptual issues relevant to the analysis, and Section 4 will explore previous literature. Data and methodological issues will be discussed in Section 5. Section 6 is the analysis, and Section 7 concludes the chapter.

2. The culture of administrative letter writing in Cameroon English

The overall rhetorical function of administrative letters, at least in the case of Cameroon, is generally to give directives, sometimes in the form of reprimands (e.g., "I will frown at any teacher who, on his/her own accord, assumes responsibilities that I did not assign", Admin33-2008) and sometimes in the form of bald-on-request (e.g. "you are requested to get these questions from the respective teachers and forward to me…:" Admin9-2009). Cameroon is a centralized state and runs a top-down administrative system. Although the government has recently passed a wide-ranging set of laws on decentralization (see Cameroon Tribune of Dec. 26, 2019, pp. I-LXIV), public

opinion holds that it would take decades for a shift from the present vertical personnel management approach in the public service to a more horizontal one. A top-down system of administration tends to emphasize power and social distance, and this may, in turn, influence language choices in interpersonal communication. The present centralized system of administration in Cameroon is a legacy of French colonial administration. France practiced a direct system of government in Cameroon during colonial times (Ndam Njoya, 1976). Cameroon was partitioned between France and Britain four-fifths16, a partition that made the latter's influence preponderant in Cameroon because four-fifths of the territory was under French control (Wolf, 2001, p. 64).

The top-down system of administration, coupled with the generally unquestioned respect for the hierarchy we have in Cameroon today, owes its origins, in part, to this French colonial system. (The other part may be attributed to the transfer of deference strategies common in traditional Cameroonian cultures, cf. Nkemleke 2006). Wolf (2001:65) observes that '[many] decades of separate colonial experience resulted in what may be called (superstructure) cultural differences between the two parts of Cameroon, a difference that observers of today's Cameroon may perceive as insurmountable'. By virtue of its size in Cameroon (i.e., four-fifths), the French administration created a superstructure that widened the power distance between the government and the governed, the office boss and the common worker at lower ranks. The system has persisted after independence in 1960 and has since become ingrained in the public psyche, sustained by education and training, and widely practised in the workplace. Consequently, verbose expressions which mask power relations, such as "I have the honour most respectful to apply for..."— typically a French rendition of *j'ai l'honneur de venir auprés de votre bienveillance solliciter,* are widespread in job application letters and students' complaint

letters in Cameroon English (Nkemleke, 2004). Other bald-on-record request acts, which clearly mark this power relationship, such as "you are requested to do x", "I count on your strict implementation of this instruction" etc., (cf. Section 6), and which have come to represent some of the distinctive pragmatic aspects of Cameroon English, are relics of a colonial past. They have survived through education and cultural transfer (Adler, 1997; Hofstede, 1991), and they have remained fashionable in administrative discourse in Cameroon English because they reflect the way of thinking of the working class in administration, education, and the workplace.

3. Exploring concepts

The choice of the conceptual position adopted in this study is motivated by two observations. First, since letter writing involves a sender and a receiver, human interaction is a crucial factor. Consequently, the writer/sender must guard against those discourse features that may tend to infringe on the face of the reader/receiver. Second, writing is a cultural activity and is shaped not only by the cultural context in which participants are located but also by the educational system in which they are brought up. To take this point further, Mauranen (1993:5) observed that 'the rhetorical means available to a writer for realizing his or her rhetorical strategy are limited by the value and belief system prevailing in the discourse community which constitutes the social context for the text'. Mauranen's concept of the influence of culture on a writer's linguistic choices is not new. Kaplan's (1987) 'cultural thought pattern' was based on the same assumption, and many other studies, including Kachru (1994), Oxford (1990), Brandt (1990), and Conner (1985), have explored similar themes. The first observation highlights the role of politeness in interactional discourse. The second justifies cultural specificities in the realization of these texts. Both can be

subsumed under the politeness principle, as exemplified by its conversational-maxim view, which relies principally on Grice (1975) and his formulation of the Cooperative Principle (CP), and on subsequent elaboration by Leech (1983) in his Politeness Principle (PP). The concepts are explicated below.

Grice's Cooperative Principle (CP)

The CP developed by Paul Grice (1975) comprises four maxims, each of which entails sub-maxims. The four maxims and the sub-maxims include: (1) *Quantity*: (i) make your contribution as informative as required for the exchange, (ii) do not make your contribution more informative than is required. (2) *Quality*: (i) do not say what you believe to be false, and (ii) do not say that for which you lack adequate evidence. (3) *Relation*: be relevant. (4) *Manner:* (i) avoid obscurity of expression, (ii) avoid ambiguity, (iii) be brief (avoid unnecessary prolixity), and (iv) be orderly. As Turner (1997:5) has observed, Grice's (1975) CP has been predicated on 'the assumption that the primary purpose of communication is the maximally effective exchange of information' or 'rationality in communication' (Grice, 1989). However, in day-to-day language use, effectiveness and rationality can be missed. When this happens, the rules are said to be flouted. Grice further explains that a speaker or writer may flout a role because of ignorance or a lack of proper understanding of the nature of the interpersonal relationship in exchanges. I would argue further that it is also possible that a maxim may fail to be observed by virtue of the very nature of discursive patterns in a specific cultural context—patterns which have themselves given rise to "New-English" features of the specific English variety. What is considered impolite in one cultural context may not be in another. Pragmatic/contextual coordinates in a cultural context may therefore interplay to mark a new kind of discourse pattern (cf. Levinson 1983), which, in

the case of the data examined in this chapter, may reveal new patterns of discourse in an ESL context such as Cameroon. This consideration is very much in line with the following observation made by Hymes (1986:73) in relation to the CP itself: 'it can reasonably be assumed that any community will have some orientation to the dimension of quality (truthfulness), of quantity (informativeness), of relevance (clarity). The extent of such orientation and the complexity it can take, depending on the views of human relationships in the context of the person in the communication chain: vertical or horizontal.

Leech's Politeness Principle (PP)

Leech's (1983) PP is essentially based on Grice's framework, which he sees as a necessary complement. Writing about the PP, Leech (1983:82) notes among other things that 'the PP has a higher regulatory role… *to maintain the social equilibrium and the friendly relations* [emphasis mine] which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place'. Leech's framework consists of (1) Interpersonal Rhetoric and (2) Textual Rhetoric. The Interpersonal Rhetoric (IR) consists of four maxims identical to Grice's CP (above), complemented by the following six Politeness Principles: *Maxim of Tact*, *Maxim of Generosity*, *Maxim of Approbation*, *Maxim of Modesty*, *Maxim of Agreement*, and *Maxim of Sympathy*. The Textual Rhetoric (TR) component consists of the following five principles: *the Processibility Principle, the Clarity Principle, the Economy Principle, and the Expressivity Principle.* While the four principles of TR are relevant to the data analysis in this chapter, only two maxims of the IR will be used. These include *Tact Maxim* (i.e., minimize cost to others; maximize benefit to others) and Approbation Maxim (i.e., minimize dispraise of others; maximize praise of others).

According to Leech's formulation, the application of the others in a given situation (i.e., speech and/or writing) is further dependent on a set of scales which include, on the one hand, the cost-benefit scale on which is estimated the cost or benefit of the proposed action *A* to *s* or to *b*; and on the other hand, the authority and social scale. The authority and social distance scale are roughly equivalent to *power* and *solidarity,* as attested in Brown & Gilman (1960). These two, *power* and *solidarity*, lie on vertical and horizontal axes. The vertical axis measures the degree of distance in terms of the power or authority that the speaker/writer may have over the other, and it is an asymmetric measure. The horizontal axis measures the extent to which one participant expresses solidarity and social distance in the language (speech/writing) situation (cf. Fukushima 2000:33ff). Overall, Leech (1983:126) concludes that respectfulness in any language situation depends on factors such as age, status, degree of intimacy, and the temporal roles of the participants. In the data analyzed in this study, the temporal role parameter largely accounts for the types of expressions used in administrative letters.

Face, and Face Threatening Acts

Given the nature of the data discussed in this chapter, the concepts of face and face-threatening acts warrant inclusion in the conceptual framework. In fact, face-saving is another approach to linguistic politeness, just as Grice's CP and Leech's PP discussed above. In the formulation of face theory, Brown and Levinson (1987) postulate a model person who is endowed with the properties of rationality and face. "Rationality" being 'the application of a specific mode of reasoning which guarantees inferences from ends or goals to means that will satisfy those ends' (p.64), and "face" being 'the positive social value a person effectively claims for himself by the line others

assume he has taken during a particular contact' (Goffman, 1967, p. 7). In other words, 'face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes […] it is an image located in the flow of events […] and endorsed by impersonal agencies in the communicative situation' (*Ibid*: 7). In this manner, the term *face* has a sense of 'reputation' or 'good name' (Thomas, 1995, p. 168). Face-threatening acts, therefore, refer to the types of propositions in speaking and/or writing that intrinsically threaten face or, in the words of Brown and Levinson (1987:65), 'those acts that by their nature run counter to the face wants of the addressee and/or the speaker'. In every communication process, therefore, the participants are involved in doing two basic things to ensure the smoothness of the interaction: either avoiding potentially face-threatening acts or performing redressive acts to mitigate any perceived harmful effects of propositions.

To achieve this, Brown and Levinson outline four strategies that participants in the communicative situation may use, which are, however, by no means universal. (These examples are quoted from Andrew Moor, 2001, http://www.shunsley.eril.net/armoore/, accessed June. 23, 2016).

-The **bald-on-record** strategy does nothing to minimize threats to the hearer's face (for example, task-oriented: *Give me that*! //Request: *Put your coat away* //Alerting: *Turn your headlights on*!)

-The **positive politeness** strategy shows that the speaker-writer recognizes that the hearer-reader has a desire to be respected. It also confirms that the relationship is friendly and expresses group reciprocity (for example, attend to the hearer: *You must be hungry. It has been a long time since breakfast. How about*

some lunch? // Assume agreement: *So, when are you coming to see us*? // Hedge opinion: *You really should try harder*)

-The **negative politeness** strategy also recognizes the hearer-reader's face. However, it also recognizes that the speaker-writer is imposing on him/her. (for example, be indirect: *I am looking for a comb*// Forgiveness: *You must forgive me, but…*// Minimize imposition: *I want to ask you if I could use your computer*? // Pluralize the person responsible: *We forgot to tell you that you needed to buy your plane ticket by yesterday)*

-Off-record indirect strategies take some of the pressure off the speaker-sender (for example, give hints: *It is cold in here*// Be vague: *Perhaps someone should have been more responsible//* Be sarcastic, or joking*: "Yeah, he is a real rocket scientist!"*
Pragmatic empathy

I will complement the CP and PP with the concept of pragmatic empathy, which lies at the intersection of psychology and language. Both CP and PP converged on the concept of pragmatic empathy, and Caffi & Janney (1994) have argued that integrating an emotive component into a comprehensive view of communication that links stylistics, pragmatics, and social psychology is necessary. Pragmatic empathy is a perspective on talking and/or writing; it is an intersubjectivity convergence and an act of altruism (Hai-hui, 2019:209). It is, first of all, based on an aesthetic concept, derived from the German word Einfühlung ("feeling into"). According to Li (2015), aesthetics describes empathy as the process of feeling into the emotions expressed in people's dynamic postures and in natural scenes. Empathy is essentially an affective and cognitive phenomenon which relates to the emotions of another person and/or his/her intellectual understanding of the other person's experiences. In written and spoken communication, the essential purpose of which is the

exchange of information between participants, pragmatic empathy concerns how such communication is expressed and how the hearer perceives its meanings. Among the many strategies established by scholars as a linguistic means of achieving pragmatic empathy are "persona deixis", "mitigation" and "conversational indirectness" (Levinson, 1983; Argaman 2007; Li 2012; Gast et al., 2015). Deixis (person, time, place) is a grammatical feature tied directly to the circumstances of utterance/writing, which can be used in an empathetic sense to indicate emotional or other psychological distance or proximity (Argaman, 2007). Mitigation, on the other hand, is a pragmatic strategy in which a speaker/writer reduces the illocutionary force of their discourse to soften an unpleasant effect that may be detrimental to achieving the communicative goal (Li, 2014). According to Hai-hui's (2019) observation, this strict definition incorporates criteria centered on a principle of synchronic weakening, treating the locutionary, illocutionary, and perlocutionary as the three main types of mitigation. The perlocutionary component of the speech, which is the most important aspect of the theory, is concerned with the expected outcome of the locutionary act itself, namely, what the hearer-reader is supposed to do. It is precisely because of this reason that the origin of perlocutionary mitigation can be traced to Fraser's (1980) formulation of mitigation as the reduction of some unwelcome effect which a speech act may have on the hearer. Finally, conversational indirectness (*à la* Brown & Levinson 1987) is associated with conventional phrases involving modals, such as "can/could", "would like", "you may", "would you please", which are used to achieve empathy in speech and/or writing.

4. Previous studies

The non-academic text types such as administrative and business letters (Tribble 2007; Zhanghong & Qian 2018), personal letters (Kachru, 1992; AL-Khatib, 2001; Nkemleke, 2008), sales promotion letters (Bhatia, 1993) and students' complaint letters, including job application letters (Nkemleke, 2004) is relatively rare compared to research on hard-core academic text types produced in tertiary education (e.g., Swales 2004). Zhanghong & Qian (2018) analyze business letters, to show how pragmatic empathy between writer and reader can be sustained through the use of person deixis such (e.g., 'we enclose… for you', 'let us know…, 'we can offer you…', 'we are pleased to receive you are….' etc.) and mitigation features (e.g. use of "please" in expressions such as 'please let me know…', 'as soon as you can, please…', 'please inform us…' etc.). The authors draw from the You-attitude principle (Sorrels, 1984) to show how interactional harmony can be achieved in business correspondence. The You-attitude principle is a state of mind in which people emphasize the benefits to others and subordinate or eliminate their own (Wilkinson & Vik, 1986). In writing, You-attitude entails a general tone that shows concern for others (Wang, 1995), which may be illustrated with a range of words, including modals and inclusive pronouns. Both pragmatic empathy and You-attitude converge with the politeness principle of Brown & Levinson (1987): that a certain degree of empathy is required in interpersonal communication, to take care of the affective and cognitive state of the person at the receiving end. This is a *sine qua non* for effective communication. The analysis of sales promotion letters (Bhatia, 1993), including job application letters (Nkemleke, 2004), equally draws on the discourse of empathy. Bhatia, however, uses the term *persuasion*, but this describes the same phenomenon: affective use of language to engage with the

customer in ways that s/he is attracted to the new product. The linguistic strategies to achieve this goal involve polite and empathetic discourse.

In a broad sense, the analyses of Zhanghong & Qian (2018), Bhatia (1993), and Nkemleke (2004) maintain that collaborative letters, unlike rejection letters, cannot be indifferent to the requirement of face; otherwise, they fail in their primary purpose of effective communication. In a similar but slightly different perspective, Tribble (2007) investigates the use of a single lexeme, "hope," as a channel maintainer in business letters. In his corpus of 1,063 administrative letters, he found out that "hope" was a very productive word in the 'discourse moves critical to the management of writer/reader relationship' (p. 289). By using "hope" to keep the lines of communication open, the writer anticipates subsequent interaction from the reader, who may write to provide feedback or raise other issues of mutual concern. The research by AL-Khatib (2001), Nkemleke (2008) and Kachru (1992) on personal letter writing focuses on the cultural/pragmatic adaptation of English in non-native contexts. While the first study discusses the writing strategies of Arabic students with an L1 background and how they struggle to adjust their thought patterns (Kaplan, 1987) to those of English, the second focuses on the use of (over)politeness strategies by Cameroonians in requesting and asking. Kachru (1992: 313-14) refers to the same phenomenon when he characterizes personal letters written from South Asia and the Far East as having 'an extremely deferential lexical spread based on the politeness hierarchy of the L1 [and] excessive ornamentation in the construction of sentences.' Politeness and empathy cut across the studies reviewed above. The basic question is: can the politeness and/or empathy of personal/business letters be the same in administrative letters? If not, why? This article attempts a response to this basic question.

5. Data and method

This study uses a small corpus of 62 administrative letters compiled in 2010, comprising letters written between 2005 and 2009. The compilation task was undertaken as a small in-group class project to build a corpus of administrative letters in Cameroon, to supplement existing databases on letter writing that my students of corpus linguistics were being urged to explore as a new line of research in the department. Unfortunately, we could not make much progress on the project because collecting these letters proved difficult. For one thing, administrative letters are considered confidential in Cameroon and therefore difficult to give out to third parties. The project was put on hold after collecting only 62 letters. The letters were written from 13 different towns across the country and serve as a prototype of the way these letters are written in Cameroon. The letters were written in different administrative sectors of the country, including schools, government ministries, and local/regional government. The range of topics covered includes day-to-day personnel management (Table 1).

Table 1 : Range of topics covered

Broad categories	**Total**
seeking compliance/collaboration	23
giving directives	17
issuing threats	13
expressing solidarity/best wishes	09
Total	**62**

The analysis will focus on whole letters, which alone can provide enough context to elucidate the pragmatic use of language. Because of a lack of direct comparable data in the literature to validate my own findings, I used two native speakers as informants: one from the University of New England

(UNE) in Australia and one from Roehampton University, London (RH). Throughout the analysis, I used the following pseudonyms to refer to their comments: Bisi_UNE and Magi_URH. Selected letters were sent to them and they were asked to provide answers to the following questions: (1) Would a letter of this style be written in your context? (2) If not, why? (3) Could you comment of the tone and style of the letter within the framework of polite speech in your context? I also employed the services of a senior staff in the Ministry of Secondary Education in Cameroon, who began his career as a classroom teacher and rose to the rank of a school administrator. He currently serves as one of the ministry's national pedagogical inspectors. I asked him to tell me whether he had any observation to make on the letters in terms of the general style and tone in which they are written in Cameroon in general, and whether or not he had ever written letters of such nature to people working under him. The views of native speakers and the Cameroonian pedagogical inspector have been used to shed light on aspects of the letters analyzed in this survey.

6. Findings and discussion

In the following sections, I explore the content of administrative letters in the corpus using the methodology outlined above.

6.1 Seeking compliance/collaboration

There are two types of letters in this category: those that are written by the top management officials to those lower in rank (Text 1), and those that are written by an official lower in rank to the hierarchy (Text 3). The former is a direct request to seek compliance. The latter is written as a humble plea for something to be done for the benefit of the institution that the writer works for. This belongs to the “seeking collaboration” component.

However, the pragmatic interpretation of statements that seek compliance and those that give directives (cf. Section 6.2) can be tricky. They often overlap, and clearly, they do in my data. Therefore, in this section, I will interpret examples as "seeking compliance" when the request is further reinforced by an explicit injunction of compliance, such as "I count on your collaboration" (see Text 2). Where there is no such further solicitation of collaboration, I treat the example simply as a directive (section 6.2).

Text 1: Letter from a secondary school principal to a teacher (Admin13-2008)

Header	Date/Address/place
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Instrument for data collection in schools for 2008/2009
1/ Statement of context	In view of circular letter Ref, N° […] of 15th September, 2008 from the provincial Delegation of Secondary Education [name of place] and Ministerial circular Ref N° […] of 1st September 2008 both pertaining to the above subject matter.
2/Task	Principals are requested to complete the attached forms in the case of public Secondary Schools and forward same to Divisional Delegation of Secondary Education while Education Secretaries of the various denomination schools shall dispatch the forms to all colleges in their sphere of influence. They shall in turn receive and forward them to the Divisional Delegation of Secondary Education – [place] for onward transmission to hierarchy
3/ Urgency of task	The urgency of this exercise is signaled and the results are expected soonest and, in any case, not later than 15th October 2008.
4/Further reinforcement of urgency of task	You are consequently expected to give the exercise the urgency and seriousness it deserves
5/Explicit injunction of compliance	I count on your strict collaboration of the terms of this letter

Text 1 represents a typical task-oriented request and reflects the way most administrative letters are worded in Cameroon English. The language of the letter shows the nature of power relations involved in the practice of administrative writing in Cameroon: from social power dominance (Blum-Kulka *et al*., 1989) to authoritative status power (Leech, 1983) or even what Spencer-Oatey (1996:8) refers to as 'vertical dimension of interlocutor relationship'. Basically, the letter is a request to perform a task and forward certain statistical information to the hierarchy. However, because the writer considers the matter at stake urgent, the writer reinforces the request by the statement

in stage 3, which appears to be a repetition of the same message in stage 2. The request is further reinforced in stage 4. Overall, the tone of the letter is direct: the bald-on-record proposition, which, as we have already seen above, does nothing to minimize the threat to the reader's face. However, my Cameroonian inspector-informant did not see this letter as face-threatening. Rather, he saw it as a normal way of writing administrative letters in Cameroon. He commented that the use of end-greetings (" accept our best wishes") is a way of being polite to the person for whom the letter is intended, and that if the letter looks too direct to anyone, it is because of the nature of the subject matter involved. The observation of this informant implies that both the writer and reader possess 'shared knowledge' (Nystrand, 1986) of how administrative letters in Cameroon should be. Twenty-three (23) administrative letters in my corpus used similar rhetoric. For example, Text 2 contains three closing remarks of five of the letters, which may be used as further illustration.

Text 2: Closing paragraphs of three administrative letters

Closing paragraph 1 […] Consequently, you are hereby requested, each in his area of jurisdiction, to arrest such activities and to report any recalcitrant to the competent services for the necessary action. **You may keep me informed of your action** (Adm17-2008)
Closing sentence 2 […] Given the aftermath of any abrogation of its content, I am at the same time calling on you to ensure that your collaborators take the exercise very seriously and stay put to avail themselves of future working conditions. **Please, I count on your maximum collaboration** (Admin 33-2005)
Closing paragraph 3 Each school is expected to contribute to offsetting the training costs by providing a minimum of 37500 F CFA per participant, which will cover the cost of feeding and didactic materials for each participant. The concerned schools are expected to pay their registration fees on or before Friday, 28 November 2008. **Thank you very much. I count on your usual cooperation and collaboration** (Admin8-2008)

The bold portions in the examples above (all my emphasis) fulfil the role of a 'channel maintainer' (Tribble, 2007, p. 292). A channel maintainer leaves the way open for further interaction a way of saying the writer is available for any further questions the reader may have. However, while channel maintainers are typically marked by the word "hope" in Tribble's survey a sort of hedge as in: 'thank you and "hope" that you will be able to cooperate with the new trainer' (p. 292), they are typically expressed in the form of conventionalized (polite) expressions as in the bold portions in Text 2 above: i.e., the use of "you may keep me informed", "please, I count on your maximum collaboration" and "thank you very much. I count on your usual corporation". These are some of the rare contexts in the database that may be pragmatically interpreted as an attempt to minimize the imposition of the requested tasks espoused in the preceding texts on the person to whom the letter is directed. Commenting on the content and tenor of Texts 1 and 2, my Australian informant remarked that the letter is more direct than they would write in Australia, except if a staff member had reached a point of being "managed" out of a position of employment (Bisi-UNE,

Sept. 21, 2020). The British informant, Magi-URH, could not agree less.

Text 3: Letter from a junior administrative officer to a senior administrative officer (Admin 17-2008]

Header	Date/Address
Sender/address	Name of personality/ institution
Subject	Equiments [sic] for the [place] Botanical Garden
1/ Statement of context	The Conservator of the [place] Botanic garden wrote to you on the 28th of April 2008 regarding the above-mentioned topic, forwarding the pro forma invoices you requested following your letter dated 28th March, 2008 […]
2/ Action undertaken	His Excellency, in examining the pro-forma invoices, equipments[sic] in the pro-forma invoice Nº01/TMEI/2008 of 2nd April are of vital importance for the development of the Botanic garden and therefore worthy of consideration
3/Justification of relevance of equipment	The provision of these equipments[sic] will ameliorate the working conditions of the workers as well as enhance the development of the [place] Botanic Garden
4/Pledge readiness to obey further instructions	His Excellency, I will be obliged by your further instructions.

The second type of letters in this category is exemplified by Text 3. Unlike in Text 1, where the writer more or less lays down instructions to be obeyed, the writer in Text 3 is ready to obey those instructions. My experience working in the administration in Cameroon is that this is a general practice (cf. Nkemleke 2004). In Text 3, politeness is marked not by specific linguistic features such as modality, mitigation, or the usual conventionalized (polite) expressions, but rather pragmatically interpreted in context. It is construed as readiness by the writer to obey hierarchy (see stage 4 above). The honorific title "His Excellency", which appears in two places in Text 3 (stages 2 and 4), reinforces the argument that a top-down administrative structure is generally practiced in the workplace in Cameroon. On the surface structure, one may see the choice of the

possessive pronoun "his" in the honorific "His Excellency" as a mistake, because grammatically the possessive determiner "your" would be appropriate. If we stick to this grammatical interpretation, we miss out on the deep pragmatic meaning of the choice of "his" over "your". Viewed in the context of English use in Cameroon, the writer's use of "His Excellency" may be seen as a mark of polite submission and respect on the part of the writer. On the one hand, such deference may be read as a form of address used in some Cameroonian indigenous languages within traditional communities. In many of these settings in Cameroon, the subjects would refer to the clan chief indirectly, not by his real name, because the name is probably too "sacred" to be mentioned. On the other hand, it may be a direct translation of the French "son excellence", which is generally used in public speaking and in writing in Cameroon English to refer to ministers, ambassadors, and people ranking as such. In both interpretations, the writer's politeness is very evident.

6.2 Giving directives

The second major function of the administrative letters investigated in the corpus, after seeking compliance/collaboration, is issuing directives. Seventeen (17) letters in the database are of this category. Directives denote a broad range of illocutionary acts in which the speaker/writer informs the hearer/reader what to do or not to do (Searle, 1969; Brown & Levinson, 1987). Directives include requests, invitations, and even offers (Downing & Locke, 1992). However, for the purpose of this chapter, I focus only on those letters where the directive is expressed by the word "request", in the context where the illocutionary force: "*x* requests *y* to do *s*" is clearly evident. But before I move on to give some individual examples, let us illustrate this directive function of administrative letters with Text 4.

Text 4: Letter from a school principal to all heads of departments (Admin9-2009)

Header	Date/Address
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Setting of questions for official examinations
1/ Statement of context	The deadline given to teachers of [name of school and place] to set questions for the 2009 official examinations, in a letter to each of these teachers, and signed by the Provincial Delegate of Secondary Education, had long expired but no questions have been received by the principal so far.
2/ Directives	//**You are therefore requested** to get these questions from the respective teachers and forward them to me on or before Friday, 14th November 2008, for onward transmission to the hierarchy**.** //The questions should be sealed and the subject and Examination written at the back. //They should be accompanied by a list of the teachers who have refused to obey the minister's instructions to set questions. //
3/ Expectation	I count on your strict implementation of these instructions.

Three directives are stated in stage 2, following a clear statement of the situation's context in stage 1: "teachers were given a deadline to submit questions, and they have not implemented the task". Their failure to do so has prompted this letter, which provides clear directives on what to do next. The expectation in stage 3 is strongly worded in context, paraphrasable as: '*I have observed your lack of responsibility! And now I want you to do x, or else...'*. The letter's tone reveals the power dynamics that characterize social relationships in the Cameroonian workplace. This hidden hegemony tends to widen the social and psychological distance between people in management positions and those at the bottom, with whom they are supposed to collaborate harmoniously at work (cf. Brown & Levinson, 1987; Myers, 1989). In this particular example, my

Australian informant, Bisi-UNE, observed that although there would be significant pushback from the union against staff who refuse to carry out instructions in Australia, she believes the language used in the Cameroonian text is too direct (Bisi-UNE, Sept. 21, 2020).

The word "request" which is used with the force of a directive, is very frequent in the database (e.g., as in the bold portion in Text 4 above). It occurred 37 times in 14 of the 17 administrative letters in this category. Here are some concordance lines (Text 5)

Text 5: Some examples of "request" in administrative letters

-You are requested to report to the Chief of Service for Studies and in-service training …
-The various heads of departments are requested to be present in school for this exercise and…
-The principal of [name of school] is by this note requested to adequately take care of the per diem, …
-Principals of the concerned schools are requested to facilitate the movement of ALL their philosophy…
-Consequently, you are hereby requested, each in his area of jurisdiction, to arrest such activities and to report…

My two native speaker informants have a common view on the specific use of the word "request" in this context of administrative letters in Cameroon English. First, they all agreed that it is a little old-fashioned. In Australia, Bisi-UNE noted, they would more likely use the 3rd person: "staff are expected…". The old-fashioned style here is a relic of the colonial past (cf. Section 2), where a certain rhetorical format has successively found its way into social practice a cultural script (Wierzbicka, 2006). According to the theory of cultural script, ways of thinking are often widely disseminated across broader contexts, becoming ways of speaking and/or writing. Although such literacy practices, also attributed to general

cultures (in the sense of collective literacy behaviour in this context) is not 'bounded, coherent, timeless system of meaning' (Strauss & Quinn, 1997, p. 3), Strauss & Quinn, nevertheless claim that 'some understandings are widely shared among members of a social group, resistant to change in the thinking of individuals, broadly applicable across the different context of their lives, powerfully motivating sources of their action and remarkable stable over succeeding generations' (p.3). The use of "request" in these administrative texts represents an example of a rich repertoire of pragmatic meaning in Cameroonian English discourse, a common expression that is now widely used without much attention being paid to what it really means (see Nkemleke 2007 for another example of the pragmatics of requests in Cameroonian English). It is also commonly used in the radio in Cameroon English for general announcements. One can argue, therefore, that politeness, in the sense of the term described in section 3 above, is not necessarily construed in the same manner in this case. In other words, administrative letters are written the way they are by respect for a certain convention of writing and of speaking. From the perspective of such 'ethnography of speaking/writing' (Hymes, 1962), we can conclude that the question of politeness and/or empathy, in this case, should be interpreted pragmatically, i.e., as 'located within a theory of social behaviours' and language use [...] not equated with any moral or psychological disposition towards being nice to one's interlocutor' (Fukushima 2000:27, cf. Watts 1992). Text 4, along with the preceding texts, may well fit this interpretation: they represent a context-dependent way of writing and thinking.

6.3 Issuing threats

What I consider here as letters of threat are those letters in which the requests are not only clearly task-oriented, but in which the

writer adds a further statement that serves as further instructions. This further statement generally has the force of a censure. This is the only felicity condition for the classification of letters in this category, which otherwise would fit the category of directives, discussed in the previous section. However, I want to acknowledge that there is still some overlap in the classification. There were up to 13 examples in this category (Text 6-7).

Text 6: Letter from a school principal to a teacher-colleague (Admin34-2006)

Header	Date/Address
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Not stated
1/ Statement of context	I have noticed that your columns for the fourth and fifth sequences/2nd term examination on the master sheets and/or in the report cards are still blank for several classes, long after they are supposed to have been filled in.
2/Consequence	This situation has made it impossible to calculate class averages and to forward proper reports to the hierarchy.
3/Request	You are requested to report to the Chief of Service for Studies and in-service training for the necessary corrective measures// […]
4/Further instruction	[…] and subsequently to desist from such laxer attitude to work which causes delays and exposes the administration of the school to the irritation of the hierarchy, for being sluggard and unresponsive to deadlines for the submission of periodic documents [my emphasis]
5/ Further instruction	You will further have to conclude the calculation of averages for the fourth sequence in those classes where your actions have brought about unnecessary delays.

Text 7: Letter from a school principal to a teacher-colleague (Admin21-2006)

Header	Date/Address
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Not stated
1/ Statement of context	While acknowledging your hard work with regard to other duties devolving upon your Office, I wish to observe that the areas of timetabling and evaluation reports are still lagging behind. In spite of the prescriptions outlined in the first and second terms, islanders of activities
2/Consequence	I would like to remind you that these unwarranted delays expose the administration of the college to **the wrath of the hierarchy** [my emphasis]
3/ Further instruction	May I further remind you that, apart from the two aforementioned documents, the Report on performance in the second-term examinations is due for submission by Monday, 17th April, 2006.

Texts 6 and 7 are cases of direct requests: what Brown & Levinson (1987: 68-70) refer to as 'going on record without redress'. Going on record without redress is, therefore, performing a speech act baldly that is, in the most direct, clear, unambiguous and concise manner. However, these two examples, viewed in the context of administrative practices in Cameroon, are clearly face-threatening. In Text 6, the writer's request in stage 3, for the teacher in question to report to the office of the chief of service, is not intended to solve the immediate problem raised in stage 1, which is the fact that students' report booklets for the 4th and 5th sequences of the second term of the school year had not been filled in. The writer wants the teacher to, first of all, be noticed for disobeying established rules and thereby considered for administrative sanction. The letter then goes on in stage 4 to warn the teacher not to repeat the actions. His/her attitude is characterized as "laxer", which, according to the writer ", causes delays and

exposes the administration of the school to the irritation of the hierarchy, for being sluggard and unresponsive to deadlines for the submission of periodic documents". Here again, we get an insight into the way interpersonal relationships in the administrative setup of the professional workplace in Cameroon. In the last stage (5), the writer gives further instruction, i.e., to fix the problem raised in stage 1: the need to fill in the students' report booklets. However, the teacher has to do additional work (as a sort of punishment?) of concluding "the calculation of averages for the fourth sequence in those classes where [his] actions have brought about unnecessary delays". Text 7 is similar in structure and content to 6. In Text 7, reference is made to "the wrath of the hierarchy" in stage 2 as a consequence of failure to do a task in stage 1 (i.e. timetabling and evaluation reports are still lagging behind). In both Texts 6-7, empathy and tact do not seem relevant. Here again, my Cameroonian inspector-informant did not agree less. He said sometimes letters have to be written in this manner because of the professional failings of the worker involved.

Texts 8-9 illustrate yet another type of letter in this category, one that is even more direct than Texts 6-7 above. Letters in this category explicitly state the consequences of any violations they stipulate. For example, in Text 8 the warning is clearly stated (see the underlined portion in stage 4). In Text 9 the threat is embedded in the explicit warning in stage 3 ("I will frown at any teacher…").

Text 8: Circular letter from a government minister to collaborator downline (Admin 43-2005)

Header	Date/Address
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Circular letter relating to the protection of professional correspondence
1/ Statement of context	Notwithstanding the terms of my Circular letter […] of 18 July 2002 relating to confidentiality and the obligation of professional discretion, and in which I was requesting you to put an end to excesses and other forms of misconduct pointed to you to put out with regard to the administrative code of ethics in my Ministry, it has again been brought to my notice that information continues to leak, facts continue to filter through, administrative documents continue to be given out, officials files continue to be exposed to the public, a regrettable and unacceptable situation by every indication […]
2/Consequence	This misbehavior, as a last reminder, is a FLAGRANT breach of the obligations of the State employee you are, according to the relevant Articles 40 and 41 of Decree No 94/199 of 7 October 1994 on the General Rules and Regulations of the public service, as amended and supplemented by Decree No 2000/287 of 12 October 2000
3/ Strict recommandation	I therefore urge you to desist from such forms of misconduct and to immediately put an end to such corrupt practices.
4/ Explicit warning	I attach the utmost importance to the strict respect of the terms of this Circular, <u>which should be regarded as a last warning</u> [emphasis mine]; and request you to make the information TRICKLE down to personnel under your responsibility, while ensuring its proper implementation

Text 9: Circular letter from school principal to all staff (Adm33-2008)

Header	**Date/Address**
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Circular letter to all staff of XX School
1/Statement of context	By virtue of various acts of corruption being perpetuated by certain members of the academic and administrative staff, especially with respect to Admissions, Transcripts, Results Slips and various Testimonials […]
2/Strict recommandation	[…] any member of staff who has not been specifically invited by me to assist the Management during this period of admissions should not participate in the process in any capacity whatsoever
3/Explicit warning	I will frown at any teacher who, on his/her own accord, assumes responsibilities that I did not assign.

6.4 Expressing solidarity/best wishes

This category contains letters which have elaborate expressions of appreciation and thanks. This is not altogether surprising because the communicative function of letters in this category is to express best wishes. However, Text 10 [bold emphases are mine] is of particular interest here because though it expresses best wishes, it bears the hallmarks of a style that may still be considered too elaborate for the purpose of simply expressing best wishes

Text 10: Letter of appreciation from a divisional officer to the community (Adm01-2007)

Header	**Date/Address**
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Letter of congratulation
1/ Statement of context	**I, the Divisional Officer for [name of place], seize this opportunity to congratulate you for your moral, physical and material contributions to the success of the administrative organization** of the recent parliamentary elections that have just taken place in this Sub Division**.**
2/Significance	**This gesture of yours portrays at our little level, your administrative maturity** to the commitments of the political success of the Cameroon Nation as a whole**.**
3/Best wishes	**I appreciate your contributions wholeheartedly and wish you the best and success in your career.**

The letter is intended to express thanks for an assignment well done. However, it is written in an ornamented formal style. The formality here is reminiscent of the old school format of colonial education. Kachru (1992:314) has observed that such a style of writing in African Englishes may have more than one underlying cause. First, a transfer of a deferential style of writing that one might have developed in the old school system, where it was customary to impress one's teacher with language. Second, culturally different notions of what is "grand" style, or a different conception of what it means to sound learned. My native speaker informants maintain that this style is very intense, for the letter of thanks that it is supposed to be. In the British and Australian context, they stated, such a discourse would be looked upon as superfluous (see maxim of manner in Section 3: "avoid obscurity of expression"). Yet, in Cameroon, letters like this one are regularly written and printed even in newspapers. Text 11 has the same tone. Like Text 10, it is written by a regional administrative officer to a local community, thanking

them for the cordial reception of the regional governor to their locality.

Text 11: Letter of appreciation from a divisional officer to the community (Adm01-2008)

Header	Date/Address
Sender address	Name of personality/ institution
Subject	Letter of appreciation and congratulations
1/ Statement of context	Following letter no. 159/LR/E/GNW 82/SP of June 14th, 2008, His Excellency the Governor of North West province, [name of person], in the name of his collaborators who accompanied him to [name of place] last May 12th, 2008 during his maiden contact / economic tour and in his own name, asked me to sincerely thank and congratulate you for the very warm and cordial reception offered him in our Beautiful Sub-Division.
2/Best wishes	Permit me also to use this singular opportunity to once more thank all of you who contributed in one way or another to make this historic visit a complete success in [name of place] Sub-Division. Continue.

In both texts, empathy with the reader is clearly manifest. It is marked by phrases such as: "I congratulate you for …", "this gesture of yours …"; "I appreciate your contribution wholeheartedly" in Text 10, and "congratulate you", "once more to thank you" in Text 11. Repetition and redundancies here are not to be interpreted as linguistic infelicities. They are clearly Cameroonian ways to show appreciation, to empathize with the reader. They must be seen as aspects of English use in a specific context in Cameroon, and therefore pragmatically relevant (Chishimba, 1980).

7. Concluding remarks

This paper has attempted an analysis of the language of administrative letters in Cameroon English from the perspective of interaction, taking politeness and pragmatic empathy as conceptual backgrounds. Specifically, the analysis has focused on the extent to which politeness and/or pragmatic empathy is

expressed in the letters. As the analysis has so far shown, while certain aspects of the discourse of administrative letters in Cameroon English may be traced to a vertical conception of social relations that characterized groups in the workplace in Cameroon, others may be attributed to the ethnography of speaking/writing: people have been used to a certain cultural practice which has remained constant despite decades of formal education. The analysis has also established that perceptions of politeness and/or empathy may differ in Cameroon from what is the case elsewhere. While my native speaker informants considered the language of administrative letters in Cameroon English as very direct, the Cameroonian informant did not necessarily share this view. This is an interesting contrast. Writing is a 'cultural object which exists as a product of social activity' (Mauranen, 1993, p. 5). Consequently, 'the rhetorical means available to a writer for realizing his/her meaning are constrained by the cultural values which prevail in that community' (p. 5). This finding shows that in the analysis of the Cameroonian data, politeness and empathy have to be broadly interpreted as contextually-dependent. Some of the administrative letters that appear to be face-threatening with overtly direct bald-on-records propositions may as well be seen as exhibiting aspects of politeness and empathy in Cameroon English. Those that indulge in elaborate praises and exhibit aspects of ornate style are also clear examples of the pragmatic characteristic of English use Cameroon. At the conclusion of this chapter, it is uncertain whether one should characterize the language of administrative letters in Cameroon as lacking in politeness and empathy. Nor are we save to say they are threats. The writer of such letters may as well argue that the letters were written in the specific context of professional service, where the person at the top of the administrative chain has the right of imposition and rebuke without redress for tasks not properly executed. On the other hand, a native speaker who is not familiar

with the Cameroonian administrative context, where a vertical relationship in the workplace is cherished over a more democratic horizontal one, may see the letters as essentially threatening. Finally, this chapter should be seen as a contribution to the pragmatics of English used in a relatively under-researched Cameroonian text type—administrative letters. However, much research is still needed for any claims to be generalized across the variety of English used in Cameroon.

Reference

Adler, N.J. (1997). *International Dimension of Organizational Behaviours*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.

Al-Khatib, M. A. (2001). The pragmatics of letter writing. *New Englishes*, vol. 20 (2), 179-200.

Argaman, E. (2007). With or without 'it': The role of emphatic deixis in mediating educational change. *Journal of Pragmatics,* 39, 1591-1607

Austen, J. (1962). *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press.

Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-212.

Blum-Kulka, S., House, J. & Kaspar, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Brandt. (1990). *Literacy as Involvement: The acts of writers, readers and texts*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). Pronoun of power and solidarity. In Sebeok, T.A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: Mass.: MIT Press, 253-276.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, C. & Janney, R. (1994). Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Communication*, 22; 325-373.

Cameroon Tribune (2019). Loi No. 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code general des collectivités territoriales décentralisées, I-LXIV.

Bhatia, V.K. (1993). *Analyzing Genre: Language use in professional settings*. London & New York: Longman

Carrell, P. L. & B.H. Konneker (1981). Politeness: comparing native and non-native judgements. *Language Learning*, vol. 31(3), 17-30.

Chishimba, M. (1980). Some bilingual and bicultural aspects of African creative writing. Manuscript.

Conner, U. (1985). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.

Downing, A. & Locke, P. (1992). *A University Course in English Grammar*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Fukushima, S. (2000). *Requests and Culture.*
Politeness in British English and Japanese.
Bern. Peter Lang.Gast, V., Deringer, L., Haas, F. & Rudolf, O. (2015). Impersonal use of the second person singular: A pragmatic analysis of generalization and empathy effects. *Journal of Pragmatics*, 88, 148-162.

Goffman, E. (1967). *Interaction and Rituals: Essays on face-to-face behaviours*. New York: Pantheon Books.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In Cole, P. & & Morgan, J.I. (eds.). *Syntax and Semantics 9. 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 41-58.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hai-hui, L. (2019). Mitigation and pragmatic empathy. *Journal of Literature and Arts Studies*, vol. 9(2), 209-220.

Hartford, B. & Mahboob, A. (2004). Models of discourse in the letter of complaint. *World Englishes*, vol. 23 (4), 585-600.

Hofstede, G. (1991). *Culture and Organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.

Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. Sturtevant (eds.) *Anthropology and Human*

Behavior. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, 15-53. Reprinted in Fishman, ed. 1968. *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 99-138.

Hymes, D. (1986). Discourse: Scope without depth. *International Journal of the Sociology of Language*, 57, 49-89.

Kachru, B. (1992). Meaning in deviation: Towards understanding non-native English texts. In Kachru, B. (ed.). *The Other Tongue: English across cultures*. Oxford: Pergamon Press, 301-339.

Kachru, Y. (1994). Monolingual bias in second language acquisition research. *TEOL Quarterly*, 28(4), 795-800.

Kaplan, R. (1987). Cultural thought pattern revisited. Writing across languages: Analysis of L2 text. In U. Connor & R.B. Kaplan (eds.). *Wokingham, English and Reading,* MA: Addison-Wisely, 9-22.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leech, G.N. (1983). *Principle of Pragmatics*. London/ Longman.

Li, H. (2012). A pragmatic-empathic view of mitigation. *Jinan Journal* (Philosophy and Social Sciences), 9, 117-123.

Li, H. (2014). *A pragmatic study of mitigation in television talk-shows*. Guangzhou: World publication Corporation.

Li, A.Q. (2015). *Pragmatic Empathy and English Language Teaching*. (Unpublished thesis). University of Southern University, Chongqing.

Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10: 1-35.

Mauranen, A. (1993). Contrastive EAP Rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Academic Purposes*, 12, 2-12.

Ndam Njoya, A. (1976). Le Cameroun dans les relations internationals. Paris : Librairie Générales de Droit et de Jurisprudence.

Nkemleke, D. (2004). Job applications and students' complaint letters in Cameroon English. *World Englishes, vol*. 24(4), 601-611.

Nkemleke, D. (2006). Nativization of dissertation acknowledgements and private letters in Cameroon. *Nordic Journal for African Studies*. vol. 15(2) 166-184.

Nkemleke, D. (2007). "You will come when?" The pragmatics of certain questions in Cameroon English. *The English Linguistics*, vol. 2(1), 128-142.

Nkemleke, D. (2008). Please-request in Cameroonian and Kenyan private(social) letters. *Discourse and Interaction*. Vol. 1(2), 63-74.

Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication*. Orlando, Florida: Academic Press.

Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and apologies.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 155-174.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*: *An essay in the philosophy of language:* Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics,* 26, 1-24.

Sorrels, B.D. (1984). *Business Communication Fundamentals*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Strauss, C. & N. Quinn 1997). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An introduction to pragmatics*. London: Longman.

Tribble, C. (2007). Managing relationship in professional writing. In Hidalgo, E., L. Quereda & J. Santana (eds.). *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam-New York, Rodopi, 289-305.

Turner, K. (1997). Semantics vs. Pragmatics. In Verschueren, J. Ostman, J. & Blommaert, J. (eds.). *Handbook of Pragmatics*, 1997 Supplement. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-23.

Wolf, H.G. (2001). *English in Cameroon*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Wang, H.J. (1995). *The Complete Applying Documents of Foreign Trade*. Beijing: Modern Press.

Watts, R.J. (1992). Linguistic politeness and politic verbal behavior: Recording claims for universality. In Watts, R., Ide, S. & Ehlich, K. (eds.) *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 43-69.

Wierzbicka, A. (2006). *English Meaning and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkinson, W.C., Wilkinson, d. C. & Vik, G.N. (1986). *Communicating through Writing and Speaking in Business*. Illinois: IRWIN.

Zhanghong, X. & W. Qian (2018). Pragmatic empathy as a grand strategy in business letter writing. *English Language Teaching,* vol. II (8), 14-26.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

« *Der Mensch (so alle endlichen Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch (…) sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen mehrere seyn*»[1].

« L'homme n'est homme que parmi les hommes. » Intersubjectivité, droit et État dans la philosophie de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)

RENE ARISTIDE RODRIGUE NZAMEYO

Résumé.
Le présent article porte sur la notion d'intersubjectivité dans la pensée de Johann Gottlieb Fichte, philosophe idéaliste et successeur de Kant. Articulée autour du problème de la déduction du monde extérieur, la philosophie de Fichte, incarnée dans les toutes premières versions de sa *Wissenschaftslehre,* une théorie philosophique du savoir en tant que savoir, tente avec succès, dans sa phase embryonnaire, de déduire l'existence d'autrui comme être raisonnable à partir d'une interrogation radicale des structures de la subjectivité. L'enjeu de cette réflexion sur le concept d'intersubjectivité réside dans la mise en cohérence que Fichte réalise au sein de son système pour fonder, en théorie, la notion du droit et de l'État, instruments

[1] GA I/4, 347.

indispensables pour garantir le vivre-ensemble au sein de la communauté des êtres raisonnables.

Mots clés : *Wissenschaftslehre*-Intersubjectivité-Droit-État.

Introduction

Le problème du vivre-ensemble est éminemment philosophique. Il est par exemple traité par Aristote, pour qui « il est évident que l'homme est un animal politique plus que (μάλλον) n'importe quelle abeille et que n'importe quel animal grégaire »[2]. D'après lui, l'homme est un animal dont la nature et l'essence ne sont réalisables que dans un cadre relationnel, communautaire institué et voulu par les hommes, ses semblables, avec qui il constitue une « communauté politique (*πολιτικης κοινωνιας*) »[3] fondée par la justice qui en fournit une définition essentielle. Même si, dans le même texte, Les Politiques, Aristote reconnaît le caractère politique de certaines espèces animales, il met l'accent sur le « bien plus (μάλλον) » de l'homme, qui le distingue radicalement des autres espèces animales qui, bien que vivant en communauté, ne sauraient constituer une *Polis*. La cité, mieux, la société, entendue comme un ensemble de relations que les êtres raisonnables entretiennent entre eux, devient un lieu artificiel, déterminé par les hommes, en vue de leur épanouissement. La vie en communauté devient l'expression même d'une vie authentiquement humaine. Dans une telle perspective, précisément celle des *Politiques* d'Aristote, le vivre-ensemble cesse d'être un constat de la réalité humaine pour devenir une exigence, un impératif, une nécessité[4]. Au-delà de ses accents solipsistes, dus à son

[2] Aristote, *Les politiques*. Traduction inédite, Introduction, bibliographie, notes et index par Pierre Pellegrin, Paris, Flammarion, 1990, p. 91.

[3] *Ibidem*, p.93.

[4] Donald J. Allan, "*Individual and State in the Ethics and Politics*", in Rudolf Stark, Donald J. Allan, Pierre Aubenque, Paul Moraux, Raymond Weil, G.J. D. Aalders H. Wzn., Olof Gigon (éds.), *Entretiens sur l'antiquité*

affirmation excessive du moi comme principe fondateur de son système, la philosophie de Fichte, dont l'affinité élective avec la conception antique de l'homme reste évidente, met l'accent sur la possibilité pour le moi de transcender la sphère qui est la sienne, afin de trouver un non-moi qui n'est pas moi, mais qui fonde l'existence du moi. Autrement dit, contrairement à celle de Kant, la philosophie de Fichte est dominée par une préoccupation fondamentale : comment déduire l'existence du monde extérieur à partir d'une interrogation radicale sur les structures de la subjectivité ? Cet état de dépassement du moi dans une perspective transcendantale, c'est-à-dire *a priori*, Fichte le nomme intersubjectivité. Cette idée, bien nouvelle, absente de la philosophie transcendantale de Kant, constitue l'un des points essentiels de sa philosophie et se trouve dans les premiers textes qu'il publie à Iéna, à savoir : *Fondement du droit naturel d'après les principes de la Wissenschaftslehre* (1796-1797) et la *Wissenschaftslehre nova methodo* (1796-1799). Dans ces deux textes, Fichte déduit et expose systématiquement sa doctrine de l'intersubjectivité. Le but de la présente contribution est d'exposer, à partir des textes cités, la doctrine fichtéenne de l'intersubjectivité, puis de montrer comment, à partir de cette doctrine, Fichte tente d'appliquer ces principes dans sa conception du droit et de l'État.

Classique, Tome XI. La politique d'Aristote, Vandoeuvre-Genève 1964, pp. 55-95.

1. La doctrine fichtéenne de l'intersubjectivité.

Depuis les travaux d'Alexis Philonenko[5] et les thèses d'Ives Radrizzani[6], la doctrine de l'intersubjectivité dans la philosophie de Fichte a déjà fait l'objet de plusieurs débats. Au centre de ces discussions se trouve la thèse défendue par Alexis Philonenko, à savoir : « Fichte a construit toute sa première philosophie afin de résoudre le problème de l'existence d'autrui »[7]. Cette thèse, aussi radicale puisse-t-elle paraître, met en relief l'importance que revêt la problématique de l'intersubjectivité dans la philosophie de Fichte, notamment dans la *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* de 1794, dont la finalité demeure la déduction de l'intersubjectivité, qui sera présentée avec succès deux ans plus tard dans le *Fondement du droit naturel d'après les principes de la Wissenschaftslehre*. Ives Radrizzani, par ailleurs grand exégète de la philosophie de Fichte, part de la thèse de Philonenko pour montrer la centralité de la thèse de l'intersubjectivité dans la philosophie de Fichte, qu'il complète en étendant son lieu d'expression à la *Wissenschaftslehre nova methodo*, où la démonstration de l'existence d'autrui est précisément posée comme fondamentale dans l'exposition de sa conception du savoir. Qu'il s'agisse de la thèse radicale de Philonenko ou de l'ouverture des positions d'Ives Radrizzani, l'on doit pouvoir constater l'importance que revêt la problématique de l'intersubjectivité dans la philosophie de Fichte. Seulement, il importe de préciser en quoi consiste la notion d'intersubjectivité et de montrer comment Fichte l'expose dans sa toute première philosophie.

---

[5] Alexis Philonenko, *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte*, Paris, Vrin, 1966.

[6] Ives Radrizzani, *Vers la fondation de l'intersubjectivité. Des Principes à la Nova methodo*, Paris, Vrin, 1993.

[7] Philonenko, *op. cit*, p. 24.

Dans la *Grundlage* de 1794, tout comme dans Les cours sur la destination du savant de 1794, Fichte développe l'idée de l'intersubjectivité, conséquence de sa doctrine du moi. Cette doctrine se fonde sur l'idée fondamentale qu'il existe « des choses hors de soi »[8]. Il n'est pas du tout aisé de présenter la conception fichtéenne de l'intersubjectivité sans exposer au préalable quelques éléments de son anthropologie, c'est-à-dire, de manière explicite, ce que Fichte entend par l'homme.

1.1. Quelques éléments de l'anthropologie de Fichte.

Fichte pense que l'homme ne peut s'accomplir comme individu que lorsqu'il entre en relation libre avec les autres individualités[9]. De manière générale, Fichte présente l'homme

[8] J. G. Fichte, *Doctrine de la science nova methodo (1796-1799)*, in *Doctrine de la science nova methodo, suivie de l'Essai d'une nouvelle présentation de la doctrine de la science*, traduction par Ives Radrizzani, Lausanne, l'Âge d'homme, 1989. Ici en abrégé DSNM. Traduction des notes des cours de Krause: J. G. Fichte, *Wissenschaftslehre, nova methodo*, Kollegnachrift von K. Chr. Fr. Krause 1798/1799, d'E. Fuchs, Hambourg, Meiner, 1982, complétée par la version du Manuscrit de Halle figurant au volume IV, 2 de la *Gesamtsausgabe de la Bayerischen Akademie der Wissenschaften* (GA), p.43.

[9]Toute l'œuvre de Fichte en allemand sera citée d'après l'édition de référence de l'Académie bavaroise des sciences, J. G. Fichte Gesamtausgabe [=GA], éd. Reinhard Lauth et Hans Jacob (à partir de 1973, Hans Gliwitzky), Stuttgart-Bad Cannstatt, Fromman-Holzboog, 1962-2011, 42 vol. GA I/4, 347: «*Der Mensch (so alle endliche Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch; und da er nichts anders seyn kann, denn ein Mensch, und gar nicht seyn würde, wenn er dies nicht wäre - sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen mehrere seyn. Dies ist nicht eine willkührlich angenommene, auf die bisherige Erfahrung, oder auf andre Wahrscheinlichkeitsgründe aufgebaute Meinung, sondern es ist eine aus dem*

comme un être raisonnable fini « *endliches Vernunftwesen* »[10]. La détermination de l'homme comme être raisonnable fini permet à Fichte de préciser deux aspects importants de son anthropologie : premièrement, il veut mettre l'accent sur la nature même de la subjectivité, dès lors que nous appréhendons l'homme comme sujet raisonnable ou comme finitude de la subjectivité pratique. Dans le cadre de sa philosophie du droit, un tel être raisonnable se présente comme un devoir pour lequel le possible et le réel ne doivent pas être considérés comme des absolus, mais plutôt comme des êtres finis. Le champ d'action de cet être raisonnable doit fondamentalement s'inscrire dans la finitude ; dans un second temps, l'idée de l'homme comme « être raisonnable fini » rappelle que le droit dont il sera question plus tard chez Fichte n'est pas le résultat des facteurs empiriques, encore moins anthropologiques, mais de la constitution structurelle de cet être raisonnable fini.

Ainsi se présente le fondement du droit chez Fichte. En effet, pour lui, la sphère d'expression de l'agir de l'homme doit être limitée, puisque l'essence de l'homme est conditionnée par la finitude. Le concept du droit apparaît ainsi comme un concept relationnel qui unit deux moments, à savoir la sphère de l'agir de l'homme, mue par la liberté, d'une part, et la conscience, voire la conscience de soi, d'autre part. Ce rapport du concept du droit à la conscience constitue le fondement de ce que Fichte

Begriff des Menschen streng zu erweisende Wahrheit. Sobald man diesen Begriff vollkommen bestimmt, wird man von dem Denken eines Einzelnen aus, getrieben zur Annahme eines zweiten, um den ersten erklären zu können. Der Begriff des Menschen ist sonach gar nicht Begriff eines Einzelnen, denn ein solcher ist undenkbar, sondern der einer Gattung».

[10] À titre de rappel, la détermination de l'homme comme être raisonnable fini n'est pas de Fichte, mais plutôt de Kant qui l'utilise abondamment dans ses écrits, notamment dans la seconde édition de la *Critique de la raison pure* (1787) et dans la *Critique de la raison pratique.*

appelle la déduction, mieux, la méthode déductive ou synthétique qui se trouve dans le *Fondement du droit naturel* et dans le tout premier écrit philosophique de Fichte, *Essai d'une critique de toute révélation*. Le but poursuivi par Fichte dans le *Fondement du droit naturel* est de déduire le concept du droit en démontrant la nécessité d'un tel concept qui est une idée pure de la raison.

1.2 . Moi et intersubjectivité

C'est au niveau des paragraphes trois et quatre du *Fondement du droit naturel*, où il est question de la « Déduction du concept du droit », que Fichte aborde la question épineuse de l'intersubjectivité. Les intitulés de ces paragraphes sont suffisamment explicites. En effet, dans le paragraphe trois, nous pouvons lire ceci : « L'être raisonnable fini ne peut pas s'attribuer à lui-même une causalité libre dans le monde sensible sans l'attribuer aussi à d'autres, par conséquent sans admettre aussi d'autres êtres raisonnables finis hors de lui »[11]. L'intitulé du paragraphe quatre est encore plus explicite : « L'être raisonnable fini ne peut admettre d'autres êtres raisonnables finis hors de soi, sans se poser comme se tenant avec eux dans une relation déterminée, que l'on nomme la relation juridique »[12]. Ainsi, c'est fondamentalement dans ces deux chapitres que Fichte va exposer sa théorie de l'intersubjectivité,

[11] «*Das endliche Vernunftswesen kann eine freie Wirksamkeit in der Sinnenwelt sich selbst nicht zuschreiben, ohne sie auch anderen zuzuschreiben, mithin, auch andere endliche Vernunftswesen außer sich anzunehmen* »

[12] «*Das endliche Vernunftwesen kann nicht noch andere endliche Vernunftswesen außer sich anzunehmen, ohne sich zu setzen, als stehend mit denselben in einem bestimmten Verhältnisse, welches man das Rechtsverhältnis nennt*».

qui n'est rien d'autre que la déduction du monde extérieur, c'est-à-dire des autres, à partir des structures de la subjectivité, car, d'après Fichte, l'homme est fondamentalement un moi, c'est-à-dire un sujet. Fichte estime que l'intersubjectivité est une condition transcendantale de la constitution dialectique de la conscience.

2. Droit et intersubjectivité

La déduction du droit à partir de la doctrine de l'intersubjectivité est manifeste dans les *Fondements du droit naturel*. Seulement, il convient de souligner que c'est dans la Destination de l'homme, texte populaire, que Fichte va tenter de déduire, de manière conséquente, la théorie du droit et l'idée de religion à partir de l'intersubjectivité. Pour des raisons méthodologiques évidentes, il n'est pas question, dans ce cadre, d'analyser l'idée de religion ni de voir comment celle-ci s'articule à la théorie fichtéenne de l'intersubjectivité. Nous nous limiterons au droit, d'abord brièvement dans le système de Fichte, puis dans son rapport à l'intersubjectivité proprement dite.

2.1. Le droit dans le système de Fichte

Dans la vie, tout comme dans l'œuvre de Fichte, l'on constate une sensibilité particulièrement prononcée à la problématique du droit et de la justice. Cela est dû, d'une part, aux origines très modestes du philosophe et à ses rapports très tendus avec l'État de Prusse qui lui coûteront, par exemple, sa chaire de philosophie à Iéna, d'autre part. Très tôt, le droit apparaîtra chez Fichte comme une tentative visant à limiter le pouvoir politique de l'État. Cela dit, dans l'œuvre de Fichte, nous pouvons retenir deux œuvres majeures qui examinent la question du droit, à savoir le *Fondement du droit naturel*[13] et la *Doctrine du Droit* 1812 publiée pratiquement deux ans avant le décès du philosophe[14]. Dans le premier texte, Fichte veut, au moyen des

[13] J. G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* (GA), Iena und Leipzig, Gabler, 1796-1797. L'unique traduction française à notre disposition est celle d'Alain Renaut : J. G. Fichte *Fondement du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science (1796-1797)*, présentation, traduction et notes par Alain Renaut, Paris, PUF, Collection Épiméthée, 1984. C'est ce texte que nous allons citer tout au long de notre travail. Sauf là ou nécessité se fera, nous ferons recours au texte original allemand.

[14] Les premiers textes de Fichte sont implicitement marqués par un intérêt manifeste pour la politique et le droit. Déjà, en 1793, Fichte publie les *Considérations destinées à rectifier les jugements du public sur la Révolution française* (*Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französiche Revolution*). Dans ce texte, il s'agit d'un réquisitoire passionnant pour l'idéal de la grande révolution. En dehors de cet écrit, il est à relever que Fichte a publié un autre texte : *De la revendication de la liberté de penser auprès des princes d'Europe qui l'on opprimée jusqu'ici*. Dans ces deux textes, pour ne citer que ceux-là, il s'agit d'une pensée qui se trouve au service des problématiques juridico-politiques, mieux il s'agit de l'engagement d'un philosophe dans la praxis politique.

principes dégagés dans la *Wissenschaftslehre*, clarifier la relation entre le droit et la liberté, ainsi que celle qui lie l'individu à la société. Le titre, *Fondement du droit naturel d'après les principes de la Wissenschaftslehre*, indique bien que le droit, malgré toute la cohérence interne qu'il peut posséder en vertu de son propre caractère systématique en tant que science particulière, n'est pas une science autonome, mais dépend d'une science supérieure, la *Wissenschaftslehre*, qui doit lui fournir ses principes. La théorie fichtéenne du droit de 1797 se propose, comme son nom l'indique, de fonder le droit naturel selon les principes de la *Wissenschaftslehre* – à savoir la première version de celle de 1794-1795[15]. Ce texte, qui fixe les principes du système, sert de base théorique et de repère pour sa doctrine juridique. Comment se présente concrètement cette dépendance de la science du droit par rapport à un ordre scientifique supérieur ?

Fichte le mentionne expressément dans la cinquième conférence de l'*Initiation à la vie bienheureuse*, lors de sa présentation des cinq points de vue possibles sur le monde, le droit occupant, au demeurant, un rang très subalterne, en seconde position, sur le même pied que la moralité inférieure, mais subordonné aux trois points de vue supérieurs que sont la moralité supérieure, la religion et la science[16]. Dans ce texte où Fichte se réfère expressément à la présentation du droit qu'il avait donnée dix ans plus tôt dans le *Fondement du droit naturel*, il mentionne trois éléments dans lesquels s'enracinerait le point

[15] Fichte n'a, de son vivant publié qu'un seul exposé de la *Wissenschaftslehre*, celui de 1794-1795 : *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*, conformément à la mention ajoutée à son titre à savoir : « *Als Handschrift für seine Hörer* », c'est-à-dire à l'intention d'un public restreint.

[16] J. G. Fichte, *Initiation à la vie bienheureuse*, traduction par M. Rouché, Paris, Aubier-Montaigne, 1944, Cinquième leçon, pp. 170-178.

de vue légaliste, soit : 1) la loi, 2) la liberté et le genre humain, 3) le monde sensible ou la nature. Ces trois éléments dont le système du droit a besoin pour se développer sont déduits en particulier de l'exposé de la Doctrine de la science, contemporain du *Fondement du droit naturel*, la *Wissenschaftslehre nova methodo* (1796-1799)[17]. Les réquisits du droit sont introduits dans ledit exposé de la Doctrine de la science respectivement au paragraphe treize avec la « déduction du vouloir pur » et au § dix-huit avec la « Genèse du monde des êtres raisonnables et de la nature », le déterminable de la série idéale, corrélativement le déterminable de la série réelle, soit les deux termes extrêmes de la synthèse quintuple construite au fil de la seconde partie en question.

La doctrine du droit est donc une science dérivée qui a besoin de tirer ses principes de la partie principielle du système, et la *Wissenschaftslehre nova methodo* apporte précisément la déduction des réquisits du droit énumérés dans l'*Initiation à la vie bienheureuse* ; mais quel argument en tirer concernant la place du droit dans l'architectonique du système, car enfin, le virage tardif de Fichte vers la religion n'est-il pas notoire, et la position subalterne attribuée au droit par exemple dans l'*Initiation à la vie bienheureuse* n'est-elle pas symptomatique de ce changement de perspective, postérieur à la querelle de l'athéisme ? Au contraire, si l'on examine le texte clé qui figure

[17] J. G. Fichte, *Doctrine de la science nova methodo (1796-1799)*, in *Doctrine de la science nova methodo, suivie de l'Essai d'une nouvelle présentation de la doctrine de la science*, traduction par Ives Radrizzani, Lausanne, l'Âge d'homme, 1989. Ici en abrégé DSNM. Traduction des notes des cours de Krause: J. G. Fichte, *Wissenschaftslehre, nova methodo*, Kollegnachrift von K. Chr. Fr. Krause 1798/1799, d'E. Fuchs, Hambourg, Meiner, 1982, complétée par la version du Manuscrit de Halle figurant au volume IV, 2 de la *Gesamtsausgabe de la Bayerischen Akademie der Wissenschaften* (GA).

en appendice de la *Wissenschaftslehre nova methodo*, la « Déduction des subdivisions de la Doctrine de la science »[18], ne remarque-t-on, avec Alain Renaut, la conviction que le droit, tout dépendant qu'il puisse être de la partie principale du système, loin de développer un point de vue fort subordonné et destiné à être non seulement dépassé, mais « anéanti » (*vernichtet*)[19] Dans les points de vue supérieur censés lui succéder, constituerait bien plutôt l'un des deux centres possibles de la pensée fichtéenne, et en particulier le centre du Fichte de l'époque de Iéna[20] ?

En effet, dans cette annexe, après avoir déduit la philosophie théorique et la philosophie pratique, Fichte présente une « troisième philosophie », la « philosophie des postulats » dont relèveraient la philosophie du droit et la philosophie de la religion, deux sciences « étroitement apparentées » qui couvriraient « le même domaine ». Or, cette philosophie des postulats aurait précisément une fonction médiatrice, la doctrine du droit (*Rechtslehre*) étant la philosophie du postulat que la philosophie théorique adresse à la philosophie pratique, et la doctrine de la religion étant, quant à elle, la philosophie du postulat que la philosophie pratique adresse à la philosophie théorique. Si Fichte, dans ce texte, parle également de la philosophie de la religion, c'est surtout sur la nature médiatrice

[18] *Doctrine de la science Nova Methodo* 305 sq., A262 sq., B 240 sq.

[19] *Initiation à la vie bienheureuse*, 175, GA I, 9, 10 : « Une conception du monde supérieure n'en tolère pas une inférieure auprès d'elle, mais l'anéantit en tant que point de vue absolu et suprême, et se la subordonne ».

[20] Intrigué par « l'étrange rapprochement » entre philosophie du droit et philosophie de la religion, Alain Renaut (*op.cit*, p. 50) se demande si la « Doctrine de la science eût pu culminer aussi bien en une philosophie de la religion qu'en une philosophie du droit » et parvient à la conclusion « qu'indubitablement, dans la division rétrospective de 1798, faisant le bilan du premier système, Fichte opte encore pour la synthèse juridique ».

de la science du droit qu'il insiste, au sujet duquel il spécifie expressément qu'elle « tiendrait le milieu entre la théorie et la pratique », étant à la fois théorique, parce que l'instauration de l'État de droit doit s'inscrire dans l'ordre du réel du monde ; et pratique, parce qu'il est nécessaire que cet ordre juste qui doit être trouvé, soit instauré pratiquement[21]. Par ailleurs, en dehors du Fondement du droit naturel, Fichte examine la question du droit dans un texte tardif de 1812, intitulé *Doctrine du droit*[22].

Avec la *Doctrine du droit* de 1812, Fichte reprend les thèses du *Fondement du droit naturel* de 1796, sans que ce texte ne soit qu'un commentaire du premier. La *Doctrine du droit* de 1812 possède une structure qui lui est propre et qui permet d'accéder directement à la conception fichtéenne du droit, alors que le *Fondement du droit naturel* est ouvert par une longue partie introductive et analyse, par la suite, dans sa première partie, La déduction du concept du droit (*Deduktion des Begriffs vom Rechte*) ; tandis que la seconde partie examine la déduction du concept du droit appliqué (*Deduktion der Anwendbarkeit des Rechtsbegriffs*). La *doctrine du droit de 1812 est divisée en deux grandes parties : la première se rapporte directement au concept du droit, et la deuxième est subdivisée en deux sous-parties* : le droit de propriété et le contrat de nationalité. En appendice de ces deux sous-parties, se trouve examiné le droit des peuples. Dans la *Doctrine du droit* de 1812, Fichte défend toujours le point de vue universaliste présent dans le *Fondement du droit naturel* de 1796 et précise davantage la place que doit occuper le droit dans son système philosophique. Le droit fixe les normes, mais cette normativité ne présente pas un caractère éthique, car la norme juridique ne se rapporte pas à un individu isolé mais, à la communauté sans exception. De là, Fichte

[21] *Doctrine de la science Nova Methodo* 307, A 264-265, B 242-243.

[22] J. G. Fichte, *La doctrine du droit de 1812*, traduction par Anne Gahier & Isabelle Thomas-Fogiel, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

dégage, de manière significative, l'objet par excellence de la science juridique, à savoir : la communauté des êtres raisonnables. Fichte rappelle qu'il fut le premier à défendre l'autonomie du droit par rapport à la morale. Entendu comme une instance de contrainte, le droit ne saurait être fondé ni sur la bonne volonté ni sur la morale. Cette autonomie ne signifie nullement que le droit ne se rapporte pas à la morale. Le droit prépare la morale, dans la mesure où il accorde à chacun la possibilité de se comporter librement, de manière éthique. D'une manière générale, *La doctrine du droit* de 1812 reprend les thèses du *Fondement du droit naturel*. Le changement substantiel qui s'y opère concerne la déduction du droit qui n'y est plus produite à partir de l'être raisonnable fini, comme ce fut le cas dans le *Fondement du droit naturel*, mais plutôt à partir du moi absolu. Comment se présente clairement cette déduction et qu'entend réellement Fichte par le concept du droit.

2.2. L'idée fichtéenne du droit et sa déduction

La conception fichtéenne du droit est clairement exposée dans le *Fondement du droit* naturel *d'après les principes de la doctrine de la science*, œuvre majeure de la période d'Iéna. Ainsi la doctrine du droit sera la première discipline philosophique spéciale développée par Fichte, après la mise en place dans la *Grundlage* de 1794, de la structure fondamentale formelle du savoir. Les éditeurs du *Fondement du droit naturel* présentent cette œuvre comme un tout organique, néanmoins divisé en deux parties, dont la première partie, des paragraphes un à quatre (Déduction du concept du droit), et la deuxième partie, à partir du paragraphe cinq jusqu'à la fin (Déduction de l'applicabilité du droit). Ce tournant juridique de la période d'Iéna va permettre à Fichte d'exécuter le système de sa philosophie.

La science du droit ne sera plus appréhendée à partir de bases anthropologiques ou sociohistoriques, mais à partir des

données de la constitution subjective des êtres raisonnables finis. Il ne s'agit plus seulement d'analyser le droit, mieux, le droit naturel, mais cette analyse doit désormais s'opérer selon les principes de la *Wissenschaftslehre*. La question qui se pose est la suivante : qu'est-ce que la *Wissenschaftslehre* et quels sont les principes auxquels la science du droit doit désormais se conformer ?

Pour Fichte, la *Wissenschaftslehre*[23], au sens étroit du terme, la *Wissenschaftslehre in specie*, c'est-à-dire indépendamment des parties appliquées du système, est la

[23] Fichte n'a, de son vivant, publié qu'un seul exposé de la *Wissenschaftslehre*, celui de 1794-1795 qui sert de fondement (*Grundlage*) au droit naturel et qui est d'ailleurs incomplet. Les autres formes de diffusion et de présentation de la *Wissenschaftslehre* qui vont suivre seront présentées sous formes de conférences ou de cours données par Fichte ou se trouvant sous forme de manuscrits des étudiants : 1794-95, 1796-97, 1797-98, 1798-99, 1801-02, 1804 (trois cycles de conférences), 1805 deux cycles de conférences, dont le premier sous le titre : « Die *Principien der Gottes-Sitten- u. Rechtslehre* »,1807, 1810, 1811, 1812, 1813, 1814. Aucune des versions prononcées de 1796 à 1799 durant les trois semestres d'hivers (*Wissenschaftslehre nova methodo*) n'est établie à partir d'une rédaction de la main de Fichte. La seconde version de la *Wissennschaftslehre* 1804 n'a été conservée que sous la forme d'une copie. La troisième version de 1813 s'interrompt en raison du déclenchement de la guerre de libération ; tout comme la version de 1814 est interrompue par la maladie et la mort de Fichte. À cela s'ajoute la version non officielle de la *Wissenschaftslehre*, notamment les cours zurichois données auprès de Lavater de février à avril 1794. Ces données s'appuient sur l'étude remarquable de Erich Fuchs, « *Verzeichnis der Lehrveranstaltungen, Predigten und Reden J. G. Fichtes in chronologischer Reihenfolge* », In: Martin Götze, Christian Lotz, Konstantin Pollok und Dorothea Wildenburg(éds.)., *Philosophie als Denkwerkzeug*. *Zur Aktualität transzendental-philosophischer Argumentation, Festschrift für Albert Mues zu 60. Geburtstag*, Würzburg, 1998, pp. 59-66.

théorie philosophique du savoir en tant que savoir, ce qui constitue le savoir indépendamment de toute spécification de l'objet ou du sujet du savoir, du sachant aussi bien que du su. Le savoir du savoir est différent de tout savoir déterminé objectivement ou subjectivement. C'est un savoir *sui generis*, c'est-à-dire propre à son genre. Il est fondé purement et simplement en lui-même et vaut indépendamment de ce qui est sachant ou su en chaque occurrence du savoir déterminé. Autrement dit, on peut dire que la *Wissenschaftslehre* est une théorie de l'autolégitimation du savoir. Par son indépendance à l'égard de tout souci de validité, le savoir de la *Wissenschaftslehre, qui constitue le savoir du savoir,* est absolu. Fichte interprète l'indépendance du savoir absolu vis-à-vis de l'objet en la mettant en parallèle avec la Grande Révolution, ici de façon symptomatique, la Révolution française, comme libération du despotisme des choses en soi. Le savoir comme tel n'est pas fondé extérieurement dans des données objectives, mais il reste purement en lui-même, plus précisément en ses propres lois rationnelles, qu'il se donne lui-même à lui-même.

Fichte explique l'indépendance du savoir absolu vis-à-vis du sujet par la distinction entre les faits empiriques – les *Tatsachen* de la conscience et les actes (non empiriques) – les *Tathandlungen*- qui sont présupposés par toute conscience comme ses conditions principales[24]. De cette manière, le concept du savoir pur ou absolu – libéré de toute connotation psychologique ou mentale – est identifié au Moi pur ou absolu dont l'être entier consiste, dans la position de soi-même, et qui n'est rien d'autre que cette position de soi-même et de toutes les

[24] Sur la pluralité des „Tathandlungen", cf. J. G. Fichte, *Züricher Vorlesungen über den Begriff der Wissenschaftslehre. Nachschrift Lavater*, hrsg. von Erich Fuchs, Neuried 1995, pp. 77-79. Voir aussi Ives Radrizzani prefère « La première doctrine de la science », In : *Archives de philosophie* 60, 1997, pp 615-658.

choses. Cette position de soi du moi constitue, pour ainsi dire, le premier principe de la *Wissenschaftslehre*.

En effet, Fichte aborde la question du droit sous l'angle général de ce qu'il appelle la déduction du droit, à laquelle est consacrée toute la première partie de son œuvre (Deduktion der *Begriffs vom Rechte*). Cette définition est le résultat d'une démonstration que Fichte exprime en trois théorèmes : premièrement, un être raisonnable ne peut pas se poser lui-même sans s'attribuer une libre causalité[25] ; Deuxièmement, l'être raisonnable fini ne peut pas s'attribuer à lui-même une libre causalité dans le monde sensible sans l'attribuer aussi à d'autres, par conséquent, sans admettre aussi d'autres êtres raisonnables finis hors de lui[26] ; troisièmement enfin, l'être raisonnable fini ne peut admettre d'autres êtres raisonnables finis hors de lui, sans se poser comme se tenant avec eux dans une relation déterminée, que l'on nomme la relation juridique[27]. À partir de ces trois théorèmes qui portent sur la liberté, l'intersubjectivité et la relation juridique, Fichte va donc donner la définition suivante du droit :

La relation entre être raisonnable que l'on déduit, à savoir que chacun limite sa liberté par le concept de la liberté de l'autre, à la condition que celui-ci limite également la sienne, se nomme la relation juridique ; et la formule qui vient d'être énoncée est la proposition du droit [28].

L'objet du droit est donc la communauté des êtres raisonnables comme tels ; Fichte ne parle pas de l'homme comme sujet ou objet du droit, mais plutôt de l'être raisonnable. D'où ce rapport de nécessité qui existe entre la notion d'intersubjectivité et celle du droit : il n'y a droit que parce

[25] *Fondement du droit naturel*, § 1

[26] *Fondement du droit naturel*, § 3

[27] *Fondement du droit naturel*, § 4

[28] *Fondement du droit naturel*, § 4

qu'on ne peut parler de l'homme que comme d'un être collectif. Pour résoudre le problème du droit, Fichte a jugé nécessaire d'adosser la sphère juridique à une métaphysique, si l'on ose l'appeler ainsi, la *Wissenschaftslehre*, c'est-à-dire la science de la science, susceptible de la fonder, de la justifier et de recevoir d'elle des principes pour son autonomie et sa consolidation. Ainsi, le droit doit toujours dépendre d'une science supérieure qui lui fournit des principes. Telle est la position originale que défendait Fichte et telle est la condition de possibilité à partir de laquelle la question du droit peut être posée aujourd'hui. À la suite de Kant, Fichte pense que la liberté n'est réalisable que dans un cadre juridique bien déterminé. Autrement dit, d'après Fichte, c'est le droit qui garantit la liberté. Dès lors, l'idée du droit devient indispensable à la réalisation du vivre-ensemble, car son objet, comme nous l'avons dit, est la communauté des êtres raisonnables. L'espace de réalisation de cet ordre juridique dans une société donnée n'est autre que l'État. L'État se présente chez Fichte comme une institution juridique.

2.3 . Du droit à l'État chez Fichte

Fichte ne fait pas de l'État un absolu, encore moins le *terminus ad quem* de toute organisation sociale. Dans les *Conférences sur la destination du savant*, l'on rencontre un ton très critique vis-à-vis de l'État et de ceux qui l'érigent en absolu : « La vie dans l'État ne fait pas partie des buts absolus de l'homme, quoi qu'en dise un très grand homme »[29], martèle Fichte et c'est pourquoi il assigne à l'État de travailler à sa propre disparition, parce que pris dans une chaine de contrats, il devra réserver au contrat de société la bande la plus large et la plus extérieure. Mais comme Kant, Fichte estime qu'il n'existe de droit que dans un État. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'il pense que c'est

[29] Fichte, *Conférences sur la destination du savant* 1794, p. 49.

l'État qui est le garant et le fondement de l'égalité entre les hommes, en ce sens qu'il assujettit tous les individus aux mêmes conditions d'expression de la liberté[30]. Cette thèse de Fichte n'est rien d'autre qu'une reprise systématique des intuitions du contractualisme. Thomas Hobbes, sans doute le représentant le plus significatif du contractualisme, n'assignera à l'État qu'une et une seule finalité : le salut public des citoyens, c'est-à-dire la satisfaction des besoins naturels de l'homme. Dans le chapitre 13 du *De Cive* où il est question des obligations du Prince ou du Souverain, Thomas Hobbes se demande : *Salus publica in quo consistit* (En quoi consiste le salut public) ? La réponse qu'il donne, de façon concrète sur le contenu du salut public, est éloquente : « *Ut ab hostibus externis defendatur* (qu'ils soient protégés des ennemis de dehors) ; *Ut pax interna conservetur* (pour que la paix soit entretenue au-dedans) ; *Ut quantum cum securitate publica consister potest, locuplentur (*qu'ils s'enrichissent autant que le permet la sureté publique*)* ; *Ut libertate innoxia perfruantur (*qu'ils jouissent d'une innocente liberté) »[31]. Le but ultime de l'État devient ainsi, pour Hobbes et pour la postérité, la satisfaction des besoins vitaux et l'amélioration des conditions d'existence humaines. Pour réaliser cela, l'État doit s'accompagner d'une instance, c'est-à-dire d'un « Summum imperium » qui doit assurer à tous les

[30] GA I/7, 38: «*Den juridischen Staat bildet eine geschlossene Menge von Menschen, die unter denselben Gesetzen, und derselben höchsten zwingenden Gewalt stehen. Diese Menge von Menschen soll nun auf gegenseitigen Handel und Gewerbe unter und für einander eingeschränkt, und jeder, der nicht unter der gleichen Gesetzgebung und zwingenden Gewalt steht, vom Antheil aus jenem Verkehr ausgeschlossen werden. So würde dann einen Handelsstaat, und zwar einen geschloßnen Handelsstaat bilden, wie sie jetzt einen geschloßnen juridischen Staat bildet*».

[31] Thomas Hobbes, *Du citoyen ou Les Fondements de la politique*, traduction de Samuel Sorbiere, Paris, GF Flammarion, 1982, p. 231.

citoyens la condition minimum de paix et de sécurité. L'État devient donc l'instance normative de la vie publique, car c'est lui qui produit la paix, la sécurité et qui garantit à tous les citoyens le vivre ensemble dans un espace artificiel voulu et crée par les hommes. C'est dans ce sens que Georges Burdeau pensait que « Les hommes ont inventé l'État pour ne plus obéir aux hommes ». En effet, c'était pour obéir à eux-mêmes que les hommes ont inventé l'État. Cet État pensé comme fait artificiel est un construit destiné à garantir l'ordre social. À la suite de Hobbes, la tradition contractualiste à laquelle Fichte était très proche tentera d'attribuer des missions purement païennes à l'État par la substitution du *salus animarum* qui était le but ultime de l'*Ecclesia* médiévale au *salus publica* de l'État moderne naissant, créant ainsi une tension entre la religion incarnée par l'*Ecclesia* et l'État moderne investi de nouvelles missions. L'idéalisme allemand tentera de lever cette tension entre la religion et l'État en démontrant, dans une profondeur extrême, que les missions régaliennes de L'État ne sont pas nécessairement en contradiction avec les visées sotériologiques et eschatologiques des grandes religions historiques. Hegel, contemporain de Fichte, l'un des représentants les plus célèbres de l'idéalisme, au § 563 de l'*Encyclopédie des sciences philosophiques* 1827, tout en regrettant la séparation de la religion et de l'État selon l'esprit de son époque fortement marqué par la tradition contractualiste, avait porté la question des rapports État et Religion à un très haut niveau de spéculation dans la troisième partie de la « Philosophie de l'esprit » intitulée « L'esprit absolu »[32]. Parce que la religion est le devenir

[32]Georg Friedrich Wilhelm Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1827) / GW 19, 396: «*Die Sittlichkeit ist der auf sein substantielles Inneres zurückgeführte Staat, dieser die Entwicklung und Verwirklichung derselben; die Substantialität aber der Sittlichkeit selbst und*

conscient de la vie éthique (*bewußtwerdende Sittlichkeit*), sa cohabitation avec l'État ne devrait pour autant pas être problématique et source de tensions. C'est ainsi que l'État doit aménager un espace aux religions pour leur expression sans toutefois renoncer à sa Souveraineté qui est l'expression même de sa nature et de son essence[33]. Pour revenir à Fichte, parce que vivant sous les mêmes lois (*unter denselben Gesetzen*), l'égalité entre les citoyens est fondée en droit. L'État devient cette instance qui garantit l'égalité parmi les personnes vivant dans son espace. En cela l'État cesse d'être son propre but, mais un moyen pour la réalisation des finalités qui se situent au-dessus de lui et qui réalisent l'accomplissement éthique des hommes[34]. Parce que l'État fonctionne avec les lois et que ces lois ne sont pas l'expression de l'arbitraire, l'on comprend bien pourquoi les lois demeurent un instrument indispensable pour réaliser les idéaux de l'État, à savoir l'égalité de tous. Il ne s'agit pas des lois particulières et des législations spécifiques en fonction des

des Staats ist die Religion. Der Staat beruht nach diesem Verhältniß auf der sittlichen Gesinnung und diese auf der religiösen. Indem die Religion das Bewußtseyn der absoluten Wahrheit ist, so kann was als Recht und Gerechtigkeit, als Pflicht und Gesetz, d. i. als wahr in der Welt des freien Willens gelten soll, nur in sofern gelten, als es Theil an jener Wahrheit hat, unter sie subsumirt ist und aus ihr folgt. Das Religiöse ist aber nicht nur als Gesinnung zu nehmen. Die Gesinnung gehört dem Selbstbewußtseyn als einzelnen an, ist darin durch Erziehung zu pflanzen und auf die mannichfache, psychologische Wirkungsweise zu ernähren und zu erhalten». Tous les trois cycles publiés de l'*Encyclopédie des sciences philosophiques* contiennent avec la même teneur des développements très significatifs et spéculatifs sur les rapports entre la religion et l'État.

[33] Georg Zenker: „Fichtes Konzept staatlicher Souveränität und das Dilemma des Völkerrechts", in *Fichte-Studien* 44 (2017), pp. 152-165.

[34] Günter Zöller (éd.): *Der Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz*, Baden-Baden 2011.

classes sociales déterminées. Fichte essaye de fonder l'égalité en raison, en se basant sur les principes rationnels qui doivent coordonner et réguler le vivre-ensemble. Dans le deuxième chapitre du deuxième livre de *L'État commercial fermé*, Fichte défend une conception de l'État dont la fonction consiste à rendre à chacun ce qui lui revient, c'est-à-dire ce qui lui revient de droit. Ce que l'on pourrait, à juste titre, qualifier de justice distributive[35]. Il ne s'agit pas seulement pour l'État d'être un espace de liberté pour les hommes, mais il doit établir entre les citoyens des liens de justice. C'est dans ce sens que l'État doit protéger les droits individuels et coordonner les activités du vivre-ensemble.

Considérations finales

Pour terminer, deux siècles nous séparent de Fichte et l'on est en droit de se demander : quel intérêt avons-nous aujourd'hui à lire Fichte ? Comment ce philosophe de la Prusse de la fin du 18ème siècle peut-il continuer de nous parler aujourd'hui ? L'univers de Fichte nous semble très éloigné et les présupposés méthodologiques et théoriques qui justifient cette philosophie ne sont pas les mêmes que ceux de notre temps. Pour cette raison, la philosophie de Fichte, en dehors du contexte européen de l'*Aufklärung*, semble ne pas trouver une résonnance théorique conséquente. Pourtant dans un sens beaucoup profond la philosophie de Fichte, dans sa perspective transcendantale, continue de nous parler et peut constituer une assise théorique conséquente pour fonder en droit l'égalité de tous les citoyens,

[35] GA I/7, 95: «*Man hat […] die Aufgabe des Staats bis jetzt nur einseitig, und nur halb aufgefaßt, als eine Anstalt, den Bürger im demjenigen Besitzstande, in welchen man ihn findet, durch das Gesetz zu erhalten. Die tiefe liegende Pflicht des Staats, jeden in den ihm zukommenden Besitz erst einzusetzen, hat man übersehen*».

sujets à toute sorte d'inégalités dans un contexte de pauvreté, de violence, de marginalisation, ne rendant pas harmonieuse le vivre ensemble. Se fondant sur l'idée de ramener tout savoir à la conscience claire, la philosophie de Fichte, transposée à la réalité communautaire, est dominée par l'idée de transparence sociale. Exposée dans le cadre de la diffusion de la *Wissenschaftslehre* qui est une théorie philosophique du savoir en tant que savoir, l'idée de transparence joue un rôle important dans le dispositif théorique et conceptuel de la philosophie de Fichte. Tout son effort va consister précisément, dans les multiples versions de la *Wissenschaftslehre*, c'est-à-dire dès sa phase embryonnaire en 1794 jusqu'à son exposé ultime de 1814, à faire accéder ses interlocuteurs à l'intelligibilité de cette nouvelle philosophie, d'où le recours à un ensemble de concepts tels que : la transparence, la lumière, la clarté, l'image, le reflet, la réflexivité. Dans cet univers conceptuel de mise en lumière de la *Wissenschaftslehre*, un texte de 1802 doit retenir notre attention : *Rapport clair comme le jour adressé au grand public sur le caractère de la philosophie nouvelle*. Avec pour sous-titre : *Essai pour forcer les lecteurs à comprendre*. Dans cette œuvre dont la prétention affichée est de faire accéder le monde philosophique à l'intelligibilité de la *Wissenschaftslehre*, Fichte établit de manière réussie un rapport entre la *Wissenchaftslehre* et la politique. La *Wissenchafslehre* se présente, aux yeux de Fichte, comme cette forme de révolution qui doit permettre au peuple de se libérer du pouvoir des déterminismes de toutes formes, du joug de la tyrannie et faire émerger un corps social transparent à lui-même. La révolution signifie, chez Fichte, jeter un nouveau regard, instituer un nouveau contrat social, recommencement de la société à son origine et en sa transparence première. Ainsi Fichte a toujours compris sa *Wissenschaftslehre* comme le tout « premier système de la liberté » qui est totalement orienté vers l'auto-activité et l'auto-détermination de l'homme par le savoir et par l'unité

constitutive de la volonté et de l'action. Parce qu'elle fait de la liberté son principe, la philosophie morale et politique de Fichte demeure actuelle et constitue un défi pour notre temps. Fondée sur l'idée de perfectibilité de l'individu comme être raisonnable qui n'a d'existence que parce qu'en face de lui il y a d'autres êtres raisonnables, la philosophie de Fichte, par la thèse centrale de l'intersubjectivité qu'elle développe, traduit l'idée fondamentale que la perfection individuelle est la base et le fondement de la perfection du monde et que le monde n'est rien d'autre que la communauté des êtres raisonnables qui constitue la base de toute vie politique. La dimension communautaire que Fichte met en exergue dans sa conception du droit, de l'État et de la politique signifie fondamentalement que : une communauté est l'acte de vouloir vivre ensemble, de reconnaître autrui, pas le simple fait de vivre l'un à côté de l'autre, dans une coexistence pacifique, où on pense sa liberté comme donnée à côté de celle de l'autre.

Bibliographie

ALLAN J. Donald, "*Individual and State in the Ethics and Politics*", in Rudolf Stark, Donald J. Allan, Pierre Aubenque, Paul Moraux, Raymond Weil, G.J. D. Aalders H. Wzn., Olof Gigon (éds.), *Entretiens sur l'antiquité Classique, Tome XI. La politique d'Aristote*, Vandoeuvre-Genève, 1964.

ARISTOTE, *Les politiques*. Traduction inédite, Introduction, bibliographie, notes et index par Pierre Pellegrin, Paris, Flammarion, 1990.

FICHTE Johann Gottlieb, *Considérations destinées à rectifier les jugements du public sur la Révolution française*, traduction de Jules Barni précédé de Révolution et transparence sociale par MARC RICHIR, Paris, Payot, 1974

FICHTE Johann Gottlieb, *De la revendication de la liberté de penser auprès des princes d'Europe qui l'ont opprimée jusqu'ici*, traduction nouvelle, Introduction, dossier et notes par Jean François Goubet, Paris, GF, 2003.

FICHTE Johann Gottlieb, *Doctrine de la science nova methodo (1796-1799)*, in *Doctrine de la science nova methodo, suivie de l'Essai d'une nouvelle présentation de la doctrine de la science*, traduction par Ives Radrizzani, Lausanne, l'Âge d'homme, 1989.

FICHTE Johann Gottlieb, *Fondement du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science (1796-1797)*, présentation, traduction et notes par Alain Renaut, Paris, PUF, 1984.

FICHTE Johann Gottlieb, *Initiation à la vie bienheureuse*, traduction par M. Rouché, Paris, Aubier-Montaigne, 1944.

FICHTE Johann Gottlieb, *J. G. Fichte Gesamtausgabe* [=GA], éd. Reinhard Lauth et Hans Jacob (à partir de 1973, Hans

Gliwitzky), Stuttgart-Bad Cannstatt, Fromman-Holzboog, 1962-2011, 42 vol.

FICHTE Johann Gottlieb, *L'initiation à la vie bienheureuse ou encore la doctrine de la religion*, texte traduit et annoté par Patrick CERUTTI, Jean Christophe LEMAITRE, Alexander SCHNELL, Frédéric SEYLER, Paris, Vrin, 2012.

FICHTE Johann Gottlieb, *La doctrine du droit de 1812*, traduction par Anne Gahier & Isabelle Thomas-Fogiel, Paris, Les Éditions du Cerf, 2005.

FICHTE Johann Gottlieb, *Le caractère de l'époque actuelle*, trad. Ives Radrizzani, Paris, Vrin, 1990.

FUCHS, Erich «*Verzeichnis der Lehrveranstaltungen, Predigten und Reden J. G. Fichtes in chronologischer Reihenfolge* », in: Martin Götze, Christian Lotz, Konstantin Pollok und Dorothea Wildenburg (éd.), *Philosophie als Denkwerkzeug*. *Zur Aktualität transzendental-philosophischer Argumentation, Festschrift für Albert Mues zu 60. Geburtstag*, Würzburg, 1998, pp. 59-66.

GA I/2, 251-451: *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*, 1794/95.

GAI /1, 203-404: *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französiche Revolution*, 1793/94.

GAI/1, 165-192: *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede*, 1793.

GAI/4, 313-422: J. G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, 1796/97.

HEGEL Georg Friedrich Wilhelm, *Gesammelte Werke*, éd. Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften und Künste, Hamburg, Meiner, 1968ff.

HOBBES Thomas, *Du citoyen ou Les Fondements de la politique*, traduction de Samuel Sorbiere, Paris, Flammarion, 1982.

PHILONENKO Alexis, *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte*, Paris, Vrin 1966.

RADRIZZANI Ives, « La première doctrine de la science », In : *Archives de philosophie* 60, 1997, pp 615-658.

RADRIZZANI Ives, *Vers la fondation de l'intersubjectivité. Des Principes à la Nova methodo*, Paris, Vrin, 1993.

SEYLER Frédéric, *Fichtes « Anweisung zum seligen Leben ». Ein Kommentar zur Religionslehre von 1806*, Freiburg/München, Verlag Karl Alber, 2014.

ZENKERT Georg, «Fichtes Konzept staatlicher Souveränität und das Dilemma des Völkerrechts», in *Fichte-Studien* 44 (2017), pp. 152-165.

ZÖLLER Günter, *Geschichte der politischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, München, Verlag C. H. Beck, 2024.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université& de Yaoundé I

Mainstreaming Artificial Intelligence in Pedagogic Supervision: Perception and Barriers

MICHAEL NKWENTI NDONGFACK

Abstract

In the Cameroon Ministry of Basic Education, the increasing number of teachers presents a challenge for the limited number of supervisors to effectively carry out their responsibilities. To address the problem, this study explores how AI can enhance pedagogic supervision, reduce workload, facilitate teacher professional development, and improve learning outcomes. Using a simple random sampling technique, 217 pedagogic supervisors were selected from the ministry's central and devolved services to participate in the study. Data were collected using a structured 5-point Likert-scale questionnaire and analysed using frequency counts, percentages, means, and standard deviations. The findings reveal that a majority of the supervisors recognise AI's potential to enhance their job performance. This notwithstanding, their perceived ease of use varies, with some supervisors citing technical complexity, insufficient training, and inadequate infrastructure as major barriers to AI adoption. The findings also highlight poor internet access, limited AI-compatible devices, and insufficient funding as key obstacles to AI adoption. Despite these challenges, supervisors exhibit a positive attitude towards AI, expressing a

willingness to integrate AI tools into pedagogical supervision and to support its implementation in schools. Based on these findings, it is strongly recommended that stakeholders organise capacity-building programs on AI for pedagogical supervisors; enhance internet connectivity and provide AI-compatible devices in schools; and develop an AI governance policy to address ethical concerns, data ownership, and AI integration into curricula. By addressing these challenges, AI can revolutionise pedagogic supervision and improve teacher quality and pupils' learning outcomes.

Keywords: Artificial Intelligence, Pedagogic Supervision, Teacher Professional Development, Technology Acceptance Model, Educational Innovation

Introduction

Over the past 10 years, the issue of declining teacher quality and learning outcomes has featured prominently in debates at the national, continental, and global levels (United Nations, 2015; African Union, 2017; Tchombe, 2019). Most discussions focus on the need to review professional development models for teachers (Tchombe, 2019; Ndongfack, 2025). While professional development for teachers is important for improving teachers' performance, this researcher believes that pedagogical supervision is another way to improve both teachers' and students' outcomes. Several researchers have shown that it helps identify gaps in how teachers do their jobs and address them, leading to better, higher-quality learning outcomes (Sergiovanni & Starratt, 2007; Tchombe, 2019). While pedagogic supervision is critical, it has not always received the attention it deserves. Most, if not all, ministries of education have a department for pedagogical supervision. Their missions include enhancing teaching effectiveness, monitoring teacher instructional practices, and providing feedback for improvement. Effective pedagogical supervision helps teachers follow the curriculum rules, use appropriate teaching methods, and support students' learning (Borko, 2019). High productivity and better learning outcomes are observed among teachers who regularly receive pedagogical supervision. Pedagogical supervisors empower teachers through training workshops, mentoring sessions, and coaching programs, helping them innovate their instructional practices and accommodate learners' diverse learning needs (Darling-Hammond, 2020; Schleicher, 2019; OECD, 2021). Supervisors help ensure that learning goals remain consistent by monitoring lesson plans, teaching materials, and testing methods (UNESCO, 2021a). This practice standardises curriculum implementation and fosters equitable

instructional opportunities across different regions (UNESCO, 2021b).

Challenges in the Current Pedagogic Supervision Chain

Despite the many benefits of pedagogic supervision in the Cameroon Ministry of Basic Education, supervisors face numerous challenges in carrying out their duties (Selwyn, 2020). Firstly, there are 740 appointed personnel in the pedagogic supervision chain stretching from the central administration down to the sub-divisional level (Ministry of Basic Education Organisational Chart, 2012). According to the job description of pedagogic supervisors, they are responsible for supervising all schools, evaluating teachers, and ensuring curriculum compliance (De Nobile, 2018). The growing number of nursery and primary school teachers, which now stands at 38,382, makes it difficult for the few supervisors to provide individualised attention to teachers (Ministry of Basic Education, 2024). Secondly, this is further compounded by insufficient funding and a poor road network that restricts supervision coverage, with most supervisors limiting themselves to easily accessible localities (Tchombe, 2019). These limitations contribute to a decline in teaching quality: low student performance, inconsistent curriculum implementation, and limited teacher motivation (Darling-Hammond, 2020; Tchombe, 2019; Borko, 2019). While the missions and challenges of pedagogic supervisors seem enormous, the advent of Artificial Intelligence (AI) offers a potential pathway for them to lighten their workload and overcome some of these challenges. Mainstreaming Artificial Intelligence in the pedagogic supervision

While Artificial Intelligence (AI) has been around for a while, researchers have recently projected it as inevitable for resolving various challenges in education (Holmes et al., 2019).

AI, as a branch of computer science, focuses on creating intelligent machines capable of performing tasks that typically require human intelligence. These include problem-solving, decision-making, language understanding, and learning from data (Russell & Norvig, 2021). AI has many subfields, such as machine learning (ML), natural language processing (NLP), and automation, all of which are transforming various sectors of societal life, including education. In education, scientists have developed AI-powered tools that are increasingly used to enhance administrative processes, support educators, and improve student learning outcomes. Over the years, AI has proven its worth in pedagogical supervision, especially in reducing workload, facilitating the supervision of schools and teachers across different locations, and supporting continuous teacher professional development (Zawacki-Richter et al., 2019).

Pedagogic supervisors play a critical role in monitoring, mentoring, and improving teaching and learning outcomes **in schools.** AI tools provide several opportunities for supervisors to enhance teacher support, improve instructional strategies, and address the issues highlighted earlier **in this paper.** Supervisors can also use AI technology to track and analyse teaching and learning methods to propose personal **improvements (Zawacki-Richter et al., 2019). Zawacki-Richter et al. explain how adaptive learning platforms can provide real-time feedback and tailored training resources for teachers. To ascertain this, a group of researchers** from China used AI-powered classroom observation systems to capture and analyse **videos of** teacher-student interactions, engagement levels, and instructional strategies (Zhou et al., 2021). The outcomes helped supervisors highlight areas for improvement, which served as **the basis for** teacher development and enhanced instructional delivery**. Similarly, other pedagogic**al supervisors explore the potential of DreamBox and Knewton's AI-driven learning

platforms to personalise the learning experiences of primary school pupils. **With the aid of** AI analytics, **they assess** pupils' progress and the effectiveness of instruction. The positive outcome **enabled teachers to** adapt their instructional strategies based on real-time insights (Means et al., 2020)**.**

In a similar but different situation, **pedagogic supervisors use AI-powered** speech recognition software and video analytics **to assess teacher-student interactions. The findings revealed learners'** engagement and effective teaching **(Luckin, 2017).** Other studies (Schmid et al., 2021; Holmes et al., 2021) show how pedagogic supervisors helped teachers use Microsoft Copilot, ChatGPT, and other AI-based platforms to make lesson plans, quizzes, and interactive learning materials that met standards. **Pedagogic supervisors also used AI to** track student performance**, identify learning gaps, and train teachers to adopt** differentiated pedagogy **and targeted interventions (Means et al., 2020). Whil**e the interventions are still underway, the supervisors are exploring how AI-powered educational dashboards could be used to track real-time data on student progress, teacher effectiveness, and school performance, enabling decisions based on facts (Seldon & Abidoye, 2018; Wambugu et al., 2022). **Based on the potential of AI to resolve challenges in pedagogic supervision, this researcher sought to investigate *pedagogic supervisors' perceptions and barriers to mainstreaming AI in their routine practices.***

Theoretical Framework

Research shows that introducing a new technology into instructional processes may sometimes encounter resistance from beneficiaries (Kamel, 2004). This resistance could result from stakeholders' perceptions of the tool as time-consuming, requiring additional skills, and costly (Oreg, 2003). To pre-empt any resistance, this researcher uses the Technology Acceptance

Model (TAM) as the theoretical framework (Davis, 1989). According to Davis, two factors influence an individual's attitude toward accepting a new technology. These are Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEU). PU is the extent to which a person believes a technology will enhance their job performance, while PEU is how effortless the individual believes in using the technology. These two key factors influence the users' attitude towards using the technology, which in turn influences their behavioural intention to use and ultimately their actual adoption of the technology (Venkatesh & Davis, 2000). Discussing the external factors herein referred to as barriers, researchers highlighted a series of them among which are: lack of necessary hardware, reliable internet connection and AI-compatible software (Zawacki-Richter et al., 2019); technical complexity and difficulty in using the AI tools (Wang et al., 2021); inadequate and insufficient professional development (Zhai et al., 2021); inability to find AI tools that align with existing curricula and assessment methods (Teo, 2019); the absence of clear framework addressing ethical concerns about data ownership and consent (Holmes et al., 2021); lack of AI governance frameworks (Luckin, 2019); limited funding for AI adoption (World Bank, 2022).

TAM has proven to be reliable in predicting factors that influence a user to accept a new technology. Since its release in 1989, many researchers have used it to investigate the acceptance and innovative use of technology in different fields (Nkwenti, & Abeywardena, 2019; Wang et al., 2021; Zhai et al., 2021).

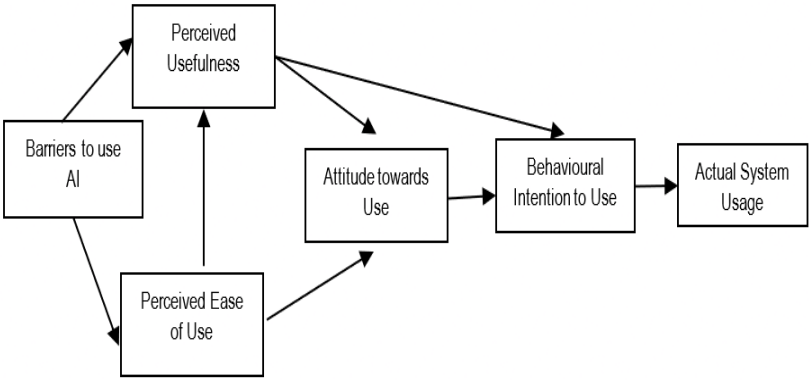


Figure 1. Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology.* MIS Quarterly, 13(3), 319-340.

Several studies have used TAM to examine how supervisors accept and use AI to support teachers in addressing issues of educational quality (Venkatesh & Bala, 2008).

Perceived Usefulness (PU) of AI in Educational Supervision

Researchers have highlighted factors that shape the pedagogic supervisor's perceived usefulness. Some of these are how they think AI-powered classroom monitoring systems can help them give teachers clear feedback on their performance in real time (Zhou et al., 2021); how they think AI-powered data analytics tools can help them track student progress and instructional effectiveness, which leads to decisions based on facts (Wambugu et al., 2022); and how they think AI can help

them make things run more smoothly by automating administrative tasks, lesson planning suggestions, and performance reports (Holmes et al., 2021).

Perceived Ease of Use (PEU) of AI Technologies

Although AI tools are useful, school administrators might avoid them if they perceive them as too complicated or difficult to incorporate quickly into their daily tasks (Venkatesh & Davis, 2000). To break down barriers, several factors shape supervisors' perceived ease of use. Supervisors will use AI if the tool has an easy-to-use interface with simple navigation (Seddon & Abidoye, 2018). They will also have access to training programs and workshops to help them use the AI tool more easily (Schmid et al., 2021). Chatbots and virtual assistants will make tasks easier and help them interact with technology without needing advanced technical skills (Means et al., 2020).

Attitude Toward AI Adoption

The PU and PEU directly shape the user's attitude towards adopting a technology. Supervisors who perceive AI as useful and simple to use are more likely to adopt it positively (Venkatesh et al., 2003). If supervisors have a positive experience with AI tools during lesson observation and teacher professional development, they come to trust the technology. Moreover, if they see it as an ally rather than a threat to their jobs, the tendency to embrace the technology for routine tasks will be high (Holmes et al., 2021). Institutional policy also drives their attitude to embrace AI (Zawacki-Richter et al., 2019). Thus, pedagogic supervisors will develop positive attitudes if they see tangible benefits in using **AI tools.**

Behavioural Intention to Use AI in Supervision

PU, PEU, and attitude contribute to Behaviour Intention. Seldon and Abidoye (2018) commented that institutional policies that promote the use of AI in instructional processes **increase supervisors' motivation** to adopt AI. Such a policy should clearly articulate the need for training and

support (Schmid et al., 2021). This aspect is critical to enhancing supervisors' confidence in adopting AI. Another aspect is peer influence (Means et al., 2020). Supervisors will be highly motivated to use AI if they see a positive impact in their peers who use the tool. Thus, supervisors with **positive experiences with AI will actively promote its adoption.**

Methodology

This study uses a quantitative research design to survey national and regional pedagogic supervisors' perspectives on their decision to embrace AI in school supervision and in classroom practices. The study targeted 480 participants working in the pedagogic supervision chain stretching from the central administration of the Ministry of Basic Education down to regional and divisional delegations of basic education. They were targeted because they are directly involved in making pedagogy related decisions. The Simple Random Sampling Technique (Amin, 2005; Research Advisor, 2006) was used to select a total of n = 217 participants at 95% confidence level with 5% margin of error. This number was drawn from both national and 10 regions of Cameroon to participate in the study.

Data collection instruments for this study were structured in two parts: part one collected participants' demographic information using a nominal scale; part two collected data on, perceived usefulness, perceived ease of use, attitude towards the use of AI, behavioural intention to use AI and barriers to use AI. The data collection instruments were adapted from previous TAM studies (Venkatesh & Bala, 2008; Nkwenti & Abeywardena, 2019; Wang et al., 2021). A 5-point Likert scale with 1 meaning "strongly disagree," 2 meaning "disagree," 3 meaning "neutral," 4 meaning "agree," and 5 meaning "strongly agree" were used on the test items to find out what the participants think about the different TAM constructs.

Reliability of the instruments was ascertained by pre-testing the questionnaire with a similar population who were not involved in the study. Next, we conducted a reliability analysis for internal consistency using Cronbach's Alpha test. Cronbach's Alpha recommends scales with cut-off values greater than or equal to 0.70 (Schmitt, 1996). Based on this guideline, each computed test item was above 0.70, and the TAM constructs appear to have a high degree of reliability. The data collection was built into google forms for quick distribution and cost-effectiveness.

Findings

The collected data was transcribed from the google form for descriptive analysis. The participants' profiles and their place of work were analyzed using frequency and percentage. Participants perceived ease of use, perceived usefulness, attitude, behavioural intention and perception of external factors (barriers), measured using a 5-point Likert Scale were analysed in terms of frequency counts, percentages, mean and standard deviation (STD) leading to interpretation based on the objective of this study. At the end of the data collection process, the expected number of participants was not achieved. The targeted number of participants was n = 217 but n = 212 responded giving a response rate of 97.69%.

Table 1 indicates that most of the participants, 109 (51.4%), were females, while 103 (48.6%) were males. Of these, 143 (69.4%) were between 51 and 60 years old, while 50 (24.9%) were between 41 and 50 years old and 11 (5.3%) were in their thirties. These data seem to indicate that many supervisors are nearing retirement age, as they typically retire at 60 years old. On the other hand, most of the supervisors (121, 41%) had less than or equal to 10 years of work experience. Those who had worked as supervisors for more than 10 years

were 84 (41.2%). Those with more than 10 years as supervisors have a firm mastery of pedagogic practices and certainly know much about teachers' needs. The participants were drawn from the 10 regions of Cameroon. The Centre Region (CE) had the highest number of participants, with 43 (20.4%), due to its higher administrative unit count and higher population than the other regions. The Central Administration (CA) had 34 (16.1%) participants because it hosts the 5 Inspectorates of Pedagogy and an Inspectorate General of Education. Each participant in the study belongs to one of the seven categories: Inspector of Pedagogy (IP), National Pedagogic Inspector (NPI), Senior Support Staff in the Central Administration, Inspector Coordinator of Education (ICE), Regional Pedagogic Inspector (RPI), Regional Pedagogic Adviser (RPA), or Divisional Pedagogic Adviser (DPA). Among them, DPAs registered 74 (37.6%) as the highest number of participants, as they constitute the majority in the pedagogic chain, while IPs registered the fewest, since there are normally few of them.

Table 1: **Participants' Demographic Information**

Participants in Terms of Sex										
			Male		**Female**		**Total**			
			103(48.6%)		109 (51.4%)		212(100%)			
Central and Regional Participation										
CA	**AD**	**CE**	**EAST**	**FN**	**LIT**	**NORTH**	**NW**	**WEST**	**SOUTH**	**SW**
34	13	43	19	9	17	12	27	15	11	11
(16.1%)	(6.2%)	(20.4%)	(9.0%)	(4.3%)	(8.1%)	(5.7%)	(12.8%)	(7.1%)	(5.2%)	(5.2%)
Position										
	IP	**NPI**	**Senior Support Staff**	**ICE**	**RPI**	**RPA**	**DPA**			
	3	21	24	10	30	35	74			
	(1.5%)	(10.7%)	(12.2%)	(5.1%)	(15.2%)	(17.8%)	(37.6%)			
Age Range										
20-30 Years		**31-40 years**		**41-50 year**		**51-60 years**		**60+ years**		
1 (0.5%)		11 (5.3%)		50 (24.9%)		143 (69.4%)		0		
Supervision Experience										
	0-5years		**6-10years**		**11 - 15years**		**16-20years**		**20+ Years**	
	66(32.2%)		55(26.8%)		37(18%)		20(9.8%)		27(13.2%)	

Table 2 shows participants perceived usefulness of AI in pedagogic supervision. Looking at the Mean and Standard Deviation (STD), we can see that both are small. This combination suggests strong consensus among respondents, with most choosing similar responses. These show that most respondents think AI is very helpful in several ways for supervising students.

Table 2: **Perceived Usefulness of AI**

Statements	SD	D	N	A	SA	N	Mean	STD
AI tools can improve my skills to assess teachers' pedagogic practices.	10 (4.8%)	2 (1.0%)	8 (3.8%)	98 (46.7%)	92 (43.8%)	210	1.76	1.49
AI tools can enhance my pedagogical supervision proficiency.	8 (3.8%)	5 (2.4%)	6 (2.9%)	105 (50.0%)	86 (41.0%)	210	1.78	1.48
AI-driven software can empower me in the provision of feedback that responds to teachers' specific needs.	9 (4.3%)	4 (1.9%)	8 (3.8%)	128 (61.0%)	61 (29.0%)	210	1.91	1.59
AI-powered tools can help me reduce the time spent writing my pedagogic reports.	8 (3.8%)	5 (2.4%)	9 (4.3%)	93 (44.5%)	94 (45.0%)	209	1.751	1.48
AI tools can help identify teacher professional development needs more effectively.	11 (5.2%)	13 (6.2%)	22 (10.5%)	115 (54.8%)	49 (23.3%)	210	2.15	1.87
AI tools can develop teachers' independence and self-reliance, thereby reducing my workload.	8 (3.8%)	12 (5.7%)	15 (7.2%)	107 (51.2%)	69 (32.1%)	211	1.97	1.69
AI tools can increase collaboration and/or peer support among teachers.	6 (2.9%)	13 (6.2%)	14 (6.7%)	113 (54.1%)	60 (30.1%)	206	1.99	1.68
AI tools can increase my ability to support teachers handling learners' diversity.	7 (3.3%)	4 (1.9%)	13 (6.2%)	124 (59.3%)	61 (29.2%)	209	1.90	1.56
AI-based platforms can enhance the accuracy of data analysis for better decision-making.	7 (3.3%)	9 (4.3%)	21 (10.0%)	108 (51.7%)	64 (30.6%)	209	1.98	1.68
AI tools can help predict the effectiveness of teaching and learning trends.	6 (2.2%)	24 (11.4%)	34 (16.2%)	100 (46.7%)	46 (21.9%)	210	2.25	1.96

*Strongly Disagree (SD)***,** *Disagree* ***(D),*** *Neutral* ***(N),*** *Agree* ***(A),*** *Strongly Agree* ***(SA).***

Table 3 is the summary of respondents perceived ease of use of AI. This data indicates that most respondents see AI as an effortless tool to use. As direct supervisors of teachers, they can encourage them to use AI to support instruction in their classrooms. From the responses in this construct, most respondents see challenges in the effective use of AI. The fact that the mean and standard deviation for each statement differ indicates that participants gave different answers. However, the mean scores cluster around the standard deviation.

Table 3: Perceived Ease of Use of AI

Statements	SD	D	N	A	SA	N	Mean	STD
I have the requisite ICT skills to use AI tools.	7 (3.3%)	35 (16.7%)	32 (15.3%)	91 (43.5%)	44 (21.1%)	209	2.37	2.06
It is easy for me to search for AI platforms online related to pedagogic supervision.	12 (5.7%)	32 (15.2%)	33 (15.7%)	96 (45.7%)	37 (17.6%)	210	2.45	2.15
It is easy to evaluate the usefulness of AI tools for pedagogic supervision.	4 (1.9%)	28 (13.5%)	56 (26.9%)	92 (44.2%)	28 (13.5%)	208	2.46	2.08
AI tools for pedagogic supervision are easy to use.	6 (2.9%)	31 (14.8%)	71 (33.8%)	83 (39.5%)	19 (9.0%)	210	2.62	2.25
I can quickly learn to use AI tools for data-driven decision-making.	7 (3.3%)	12 (5.7%)	28 (13.3%)	129 (61.4%)	34 (16.2%)	210	2.18	1.79
It is easy to encourage teachers to use AI in their lesson planning.	5 (2.4%)	38 (18.1%)	27 (12.9%)	99 (47.1%)	41 (19.5%)	210	2.36	2.04
I find it easy to use AI tools for lesson planning, assessment, and student support.	7 (3.3%)	31 (14.8%)	40 (19.1%)	101 (48.3%)	30 (14.4%)	209	2.44	2.10

Strongly Disagree (SD), *Disagree* ***(D)***, *Neutral* ***(N)***, *Agree* ***(A)***, *Strongly Agree* ***(SA)***.

Table 4 shows respondents' attitudes towards AI. A greater majority of respondents agreed with the statements related to their attitudes towards AI. This finding indicates that participants do not have a negative attitude towards AI despite the mixed responses expressed in the perceived ease of use construct. Even though a few respondents were neutral and there

were a few disagreements, the general tendency is a positive attitude towards the use of AI tools for pedagogical supervision and organisational reputation. This is evident in the Mean that clusters around the Standard Deviation

Table 4: **Attitudes towards AI.**

Statements	SD	D	N	A	SA	N	Mean	STD
I am optimistic about the potential of AI in my supervisory role.	4 (1.9%)	10 (4.8%)	21 (10.0%)	132 (63.2%)	42 (20.1%)	209	2.05	1.62
The application of AI tools is in line with my professional responsibilities and objectives.	4 (1.9%)	11 (5.3%)	42 (20.1%)	109 (52.2%)	43 (20.6%)	209	2.15	1.74
AI tools have the potential to make my job as a pedagogic supervisor more meaningful.	4 (1.9%)	7 (3.4%)	20 (9.6%)	122 (58.7%)	55 (26.4%)	208	1.95	1.50
Using AI tools for pedagogical supervision enhances my personal and organisational reputations.	4 (1.9%)	10 (4.8%)	38 (18.3%)	108 (51.9%)	48 (23.1%)	208	2.10	1.69
Supporting teachers to use AI tools increases my profile amongst peers and others.	3 (1.4%)	14 (6.7%)	36 (17.1%)	121 (57.6%)	36 (17.1%)	210	2.17	1.75
As a pedagogic supervisor, it is my responsibility to sensitise teachers about exploring AI tools.	5 (2.4%)	5 (2.4%)	3 (1.4%)	123 (58.6%)	74 (35.2%)	210	1.78	1.29

*Strongly Disagree (SD)***,** *Disagree* ***(D),*** *Neutral* ***(N),*** *Agree* ***(A),*** *Strongly Agree* ***(SA).***

Table 5 shows participants' behavioural intentions towards AI. A greater majority of participants agreed with the statements related to their behavioural intentions towards AI. The Mean and Standard Deviation are both small, suggesting strong consensus among respondents, with most choosing similar responses. These responses suggest that the recent buzz about AI has increased their awareness and sparked their interest in using the technology.

Table 5: **Behavioural Intention**

Statements	SD	D	N	A	SA	N	Mean	STD
I intend to use AI tools to enhance my knowledge.	3 (1.4%)	1 (0.5%)	4 (1.9%)	119 (56.9%)	82 (39.2%)	209	1.67	1.09
I intend to sensitise teachers about the need to explore AI tools for teaching and learning.	3 (1.4%)	4 (1.9%)	5 (2.4%)	132 (62.9%)	66 (31.4%)	210	1.79	1.26
I intend to use AI tools to support teacher professional development.	4 (1.9%)	4 (1.9%)	8 (3.8%)	127 (60.5%)	67 (31.9%)	210	1.81	1.31
I intend to support the ministry in implementing an AI policy.	4 (1.9%)	3 (1.4%)	16 (7.7%)	118 (56.5%)	68 (32.5%)	209	1.83	1.34
I intend to use AI tools to enhance pedagogical decision-making.	8 (3.8%)	4 (1.9%)	22 (10.5%)	120 (57.4%)	55 (26.3%)	209	1.99	1.58
I intend to use AI-powered software to monitor and improve teaching effectiveness.	6 (2.9%)	4 (1.9%)	22 (10.6%)	126 (60.9%)	49 (23.7%)	207	1.99	1.55

*Strongly Disagree (SD)***,** *Disagree* ***(D),*** *Neutral* ***(N),*** *Agree* ***(A),*** *Strongly Agree* ***(SA).***

Table 6 presents respondents' perceived barriers to AI adoption. The findings of this construct indicate that the respondents see all the test items as barriers for the effective adoption of AI. The mean and standard deviation varied, thus indicating the variability of participants' responses.

Table 6: **Perceived barriers to the adoption of AI**

Statements	SD	D	N	A	SA	N	Mean	STD
Lack of necessary hardware, reliable internet connection, and AI-compatible software is a barrier.	12 (5.7%)	3 (1.4%)	2 (1.0%)	68 (32.4%)	125 (59.5%)	210	1.61	1.193
Technical complexity and difficulty in using the AI tools is a barrier.	11 (5.2%)	13 (6.2%)	13 (6.2%)	96 (45.7%)	77 (36.7%)	210	1.97	1.64
Inadequate and insufficient professional development is a barrier.	11 (5.2%)	7 (3.3%)	11 (5.2%)	107 (51.0%)	74 (35.2%)	210	1.92	1.55
Inability to find AI tools that align with existing curricula and assessment methods is a barrier.	7 (3.3%)	14 (6.7%)	21 (10.0%)	91 (43.3%)	77 (36.7%)	210	1.96	1.60
Absence of a clear framework addressing ethical concerns about data ownership and consent is a barrier.	6 (2.9%)	7 (3.3%)	27 (12.9%)	116 (55.5%)	53 (25.4%)	209	2.02	1.61
Lack of AI governance frameworks is a barrier.	6 (2.9%)	11 (5.3%)	29 (13.9%)	104 (49.8%)	59 (28.2%)	209	2.04	1.65
Limited funding for AI adoption is a barrier.	6 (2.9%)	9 (4.3%)	19 (9.1%)	93 (44.7%)	81 (38.9%)	208	1.87	1.46

*Strongly Disagree (SD)***,** *Disagree* ***(D),*** *Neutral* ***(N),*** *Agree* ***(A),*** *Strongly Agree* ***(SA).***

Discussions

This study used Davis's (1989) Technology Acceptance Model to look at how pedagogic supervisors accepted and used AI in five areas: (a) how useful they thought AI was; (b) how easy they thought AI was to use; (c) what stopped them from using AI; (d) how they felt about AI; and how they planned to use AI.

Perceived Usefulness

The results showed that most of the people who answered think AI is very useful for improving their ability to evaluate teachers'

teaching methods, getting better at supervising teachers, and cutting down on the time they spend writing pedagogic reports. The people who answered see AI as a tool that not only helps teachers manage the different kinds of students they have, but also makes them more independent and self-reliant, which makes their jobs easier. These results support other research that says people who will benefit from a new technology need to see how it can help them before they can accept it (Zhou et al., 2021; Wambugu et al., 2022; Holmes et al., 2021). Similarly, TAM postulates that the success of an innovation begins with the targeted population perceiving its usefulness in their routine practices (Davis, 1989). The fact that they see AI as useful for doing their job is a step towards getting people to accept the technology. The few respondents who disagreed or remained neutral could eventually make a move in the right direction if they see their colleagues using the resources.

Perceived Ease of Use

The main finding regarding perceived ease of use was that most survey respondents agreed with the test items. Some respondents disagreed, while others remained neutral. The mean and standard deviation for each test item are shown in Table 3. Ease of use is one of the determining factors when it comes to motivating a target group to accept innovation. People are more likely to reject something if they think it will be hard to put into action (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000; Seddon & Abidoye, 2018). Therefore, the findings in this construct indicate that respondents need further training to use AI. As part of the training, they will learn how to use ICT better so that they can find relevant AI platforms online for pedagogic supervision, judge how useful AI tools are for pedagogic supervision, use AI tools for lesson planning, assessment, and student support, and

encourage teachers to use AI in their lesson planning. Perceiving AI as difficult could hinder its adoption.

Barriers

Respondents said that barriers included not having the right hardware, a reliable internet connection, AI-compatible software, or the skills to use AI tools; it being difficult to find AI tools that fit with current lessons and assessment methods; not having a clear framework for ethical concerns about data ownership and consent; not having AI governance frameworks; and not having enough money for AI adoption. If pedagogic supervisors do not have the requisite skills to do all that is required of AI, they tend to reject it (Zawacki-Richter et al., 2019; Wang et al., 2021; Zhai et al., 2021; Teo, 2019; Holmes et al., 2021). To ensure they adopt and use AI, there is a need for a clear framework addressing ethical concerns about data ownership and consent, an AI governance framework, the provision of necessary hardware with internet connectivity, and a capacity-building program to empower them with the requisite skills.

Attitudes

Seeing the benefits of AI in pedagogical supervision, most agreed they are optimistic about its potential in their supervisory role. They also agreed that AI tools align with their professional responsibilities and objectives. As a result, AI tools have the potential to make their jobs more meaningful and enhance their personal and organisational reputations. The supervisors are therefore open to using AI tools, as it raises their profile among peers and others. People's feelings toward a new idea are important for how well they accept it (Venkatesh et al., 2003; Holmes et al., 2021; Zawacki-Richter et al., 2019). Perceived

usefulness and/or perceived ease of use influence the attitude of beneficiaries of any innovative technology, according to TAM (Davis, 1989). As an alternative, some researchers believe that the innovation has a good chance of working if the people it is meant for like it (Holmes et al., 2021). Based on these claims, the majority of respondents' positive attitudes suggest that they will use AI if they possess the necessary skills.

Behavioural Intention to Use AI

Attitude is a key determinant of behavioural intention, and once beneficiaries are positive about the new technology, their likelihood of using it is high (Davis, 1989). The people who answered this study's questions plan to use AI to learn more, to make teachers more aware of the need to use AI in the classroom, to make better decisions about how to teach, to use AI-powered software to track and improve the effectiveness of their lessons, and to use AI to help teachers improve their skills. Other studies have also found that when teachers like a new idea, they plan to use it (Venkatesh & Bala, 2008; Seldon & Abidoye, 2018; Schmid et al., 2021). These results support what those other studies say.

Conclusion

The use of AI in Cameroon's educational system is still in an early stage. Other school systems in Sub-Saharan Africa are already exploring how AI could be used to improve teacher supervision and lesson quality. While probing pedagogic supervisors at the Ministry of Basic Education in Cameroon, this study explores the perceived usefulness of AI, perceived ease of use of AI, barriers to the use of AI, attitudes towards AI, and behavioural intention to use AI. The study's results suggest that (a) the Ministry should hold a series of training programmes to

teach pedagogic supervisors how to use AI tools, find relevant AI platforms online for pedagogic supervision, judge the usefulness of AI tools for pedagogic supervision, use AI tools for lesson planning, assessment, and student support, and be able to persuade teachers to use AI in their lesson planning; (b) the Ministry should accelerate plans to connect schools to the internet so that educators can make maximum use of the numerous AI tools available online. Research shows that having constant internet access is the most cost-effective way to explore the possibilities of AI. Building up the technology will not only make it easier to use AI for pedagogical supervision, but it will also help teachers and students explore how to use AI to improve learning outcomes and (c) create and confirm an AI policy that addresses ethical concerns about data ownership and consent, as well as an AI governance framework. Having a policy document will help AI take off quickly by making the roles of all stakeholders clear.

References

African Union. (2017). *AU Study on Teacher Training, Working, and Living Conditions in Member States*. Retrieved from https://www.africateaching-authorities.org/upload/African-Union-Study-of-Teacher-Training-Working-and-Living-Conditions-in-Africa-2017-r1705417708.pdf

Borko, H. (2019). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3-15.

Darling-Hammond, L. (2020). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.

Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology.* MIS Quarterly, 13(3), 319-340

De Nobile, J. (2018). Organisational communication and occupational stress in educational institutions. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 39-54.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Routledge.

Kamel, S. (2004). 'Diffusing ICT usage through technology access clubs: closing the digital divide, Proceedings of the conference of Information Science, Technology and Management (CISTM), Alexandria, Egypt, 8–9 July

Luckin, R. (2017). *Towards Artificial Intelligence-Based Assessment Systems.* UCL Knowledge Lab.

Luckin, R. (2019). *The implications of artificial intelligence for education.* Learning, Media and Technology, 44(3), 221-235.

Means, B., Peters, V., & Zheng, Y. (2020). *Lessons from AI Implementation in Education.* Educational Testing Service.

Ndongfack, M. N. (2025). Primary School Teacher Quality and Their Preferences in the Design of a Mobile Learning Professional Development Model. Creative Education, 16, 240-252. https://doi.org/10.4236/ce.2025.163015

Ngwana, T. (2020). Teacher education and curriculum reforms in Cameroon. *African Journal of Education Studies*, 18(3), 45-62.

Nkwenti, M.N. and Abeywardena, I.S. (2019) 'OER Mainstreaming in Cameroon: Perceptions and Barriers', Open Praxis, 11(3), p. 289-302. Available at: https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.3.981.

OECD. (2021). Effective teacher supervision and its impact on learning. *OECD Reports on Education*.

Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 680–693. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680

Republic of Cameroon, Ministry of Basic Education (2012). Organizational Chart.

Republic of Cameroon, Ministry of Basic Education (2024). Statistical Yearbook.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Schleicher, A. (2019). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. OECD Publishing.

Schleicher, A. (2019). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. *OECD Publishing*.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment, 8*(4), 350–353. https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350

Selwyn, N. (2020). The role of supervision in improving education systems. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-16.

Schmid, U., Künsting, J., & Wirth, J. (2021). *AI for Teachers: Applications and Implications.* Educational Technology Research and Development, 69(3), 457-472.

Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilize Humanity?* University of Buckingham Press.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). McGraw-Hill.

Tchombe, T. (2019). Educational reforms and teacher quality in Cameroon. *African Journal of Educational Development*, 34(3), 78-95.

Teo, T. (2019). *Teachers' intention to use AI-based educational technologies: A TAM perspective.* Computers & Education, 143, 103682.

UNESCO. (2021a). Curriculum supervision and its impact on student learning. *UNESCO Reports on Education*.

UNESCO. (2021b). The role of supervisors in improving education systems: Challenges and policy recommendations. *UNESCO Reports on Education*.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). *A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies.* Management Science, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478.

Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). *Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions.* Decision Sciences, 39(2), 273-315.

Wambugu, P., Otieno, R., & Kamau, D. (2022). AI and Data Analytics in Educational Supervision in Kenya. *African Journal of Educational Research, 15*(2), 45-63.

Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2021). *Using AI in primary education: A TAM-based study on teachers' adoption intentions.* British Journal of Educational Technology, 52(4), 1379-1393.

World Bank. (2022). *The future of AI in education: Challenges and opportunities.* Retrieved from https://www.worldbank.org

Zhai, X., Chu, X., Wang, M., & Dai, J. (2021). *Understanding teachers' adoption of AI-powered educational technology in primary schools: An empirical study based on TAM.* Educational Technology & Society, 24(3), 143-157.

Zhou, X., Li, H., & Wang, Y. (2021). AI-driven classroom monitoring and feedback systems in primary education. *International Journal of Educational Technology, 38*(1), 78-95

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-27.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Littérature écologique et développement durable : une lecture écopoétique de la pièce théâtrale *Le cri de la forêt* d'Henri Djombo

EULALIE PATRICIA ESSOMBA

Résumé

Les bouleversements écologiques sont une source d'inspiration pour de nombreux écrivains qui considèrent leurs écrits comme un phare dont la mission est d'éclairer le peuple. Ce rôle ne fait pas toujours l'unanimité dans la république des lettres, car pour certains, la littérature n'a pas un rôle politique à jouer dans la société ; elle est une œuvre d'art dont la fonction première est l'esthétique, c'est-à-dire le beau. Ce point de vue est battu en brèche par certains contemporains à l'instar d'Alexandre Gefen pour qui la littérature doit jouer un rôle social. C'est dans cette lancée que s'inscrit l'œuvre d'Henri Djombo, *Le cri de la forêt*. Le dramaturge présente l'impact des activités de l'homme sur la nature. La scène se déroule dans un village nommé Mbala. Le chef et ses administrés détruisent la forêt, cet acte d'incivisme va provoquer un grand sinistre dans le village. Par le biais de l'écopoétique, nous avons analysé les relations entre l'humain et le non-humain, ainsi que les conséquences qui s'en suivent. L'écrivain, en pédagogue, insère des savoirs dans son œuvre pour sensibiliser le lecteur sur la nécessité de la préservation de la nature. Pour lutter contre les catastrophes naturelles et les dérèglements climatiques, Henri Djombo propose l'écocitoyenneté comme gage d'un développement durable et suggère des sanctions pour toute personne qui ne se conforme pas à la loi ou ne respecte pas le code forestier. L'auteur, pour éveiller la conscience écologique de ses lecteurs, utilise

des figures telles que la métaphore, la personnification et l'ironie. Schoentjes pense que l'usage de ces figures captive l'attention du lecteur et suscite en lui une conscience environnementale.

Mots-clés : écologie, environnement, humain, non-humain, développement durable, écocitoyenneté, écopoétique.

Introduction

Les problématiques écologiques, jadis discrètes dans la littérature africaine au profit des thématiques en lien avec des inégalités sociales sont de plus en plus présentes de nos jours dans les écrits à caractère littéraire, inspirés des nombreuses crises environnementales qui minent la planète. Ces crises de divers ordres, entre autres, géophysiques, météorologiques, anthropiques, climatiques ou environnementales, imposent à l'écrivain africain de redéfinir son rôle qui est de « faire de la littérature un moyen de connaissance […] un agent de transformation sociale » (A. Dujin, A. Gefen, 2021, p. 41). La littérature écologique s'occupe des thèmes liés à l'environnement, elle est un véhicule poétique et pédagogique. Les œuvres traitant de la nature accordent une place de choix aux enjeux écologiques, qui définissent le rapport de l'homme à son environnement.

La pièce théâtrale *Le cri de la forêt* d'Henri Djombo, s'inscrit dans la perspective du rapport entre l'homme et son espace de vie. Le choix du genre théâtral n'est pas fortuit, car « le théâtre est sans doute le genre où la conscience d'un dialogue permanent avec le politique et les enjeux qui travaillent le corps social fait le moins question : le théâtre est l'espace où, traditionnellement, la cité s'interroge sur elle-même » (A. Dujin, A. Gefen, 2001, p. 41). Henri Djombo, dans son œuvre, dénonce l'impact négatif de l'homme sur la nature, dont le résultat est la

déforestation, responsable du dérèglement climatique aux conséquences multiples.

À travers *Le cri de la forêt*, l'auteur veut susciter l'éveil d'une conscience environnementale chez les lecteurs, et par la même occasion, les sensibiliser à des gestes plus respectueux de la nature. Le dramaturge, en pédagogue, se mobilise pour une écocitoyenneté dont le dessein est le changement de comportements individuels et collectifs en vue des rapports harmonieux entre l'humain et le non-humain. Si l'écologie est définie comme une science qui étudie les relations entre les organismes vivants et l'environnement où ceux-ci se développent, étudier une œuvre littéraire du point de vue écologique n'est-il pas s'investir en marge du champ qui lui est traditionnellement dévolu ? La littérature, généralement centrée sur l'esthétique, est-elle capable de susciter une prise de conscience écologique chez les lecteurs ? En d'autres termes, l'écriture d'Henri Djombo peut-elle apporter des changements escomptés chez des citoyens qui la lisent ? La littérature a une fonction sociale, elle est : « un vecteur de changements » (M. Morel, 2021, p. 80). Les écrivains ont un rôle à jouer dans la sauvegarde de la planète et pour cette raison, l'écriture de Djombo peut avoir un impact sur ses lecteurs. L'ensemble des savoirs présents dans *Le cri de la forêt* est capable de susciter de nouveaux comportements en fustigeant des gestes inciviques. Le cadre théorique qui sous-tend notre analyse est l'écopoétique selon l'approche de Pierre Schoentjes. C'est une théorie centrée sur les représentations environnementales. La démarche écopoétique de Schoentjes s'articule autour de plusieurs axes, appelés « tensions », susceptibles de se recouper et de se rapprocher. Les axes esthétiques et éthique guideront notre investigation. La tension esthétique désigne la capacité du langage à exprimer le lien entre l'homme et la nature. L'écopoétique met l'accent sur le style et les techniques d'écriture. Selon Sara Buekens,

Il s'agit d'analyser, par exemple, la signification des métaphores et la manière dont elles ajoutent un sens supplémentaire aux descriptions du monde naturel, et de voir comment les acteurs expriment le rapport entre l'homme et l'environnement par le biais des procédés d'anthropomorphisme. Ces procédés, très souvent, permettent de donner une voix au monde, tant animal que végétal, et d'interroger la place de l'homme au sein des écosystèmes. (URL:/http/journals. openedition) Marx Bonhomme démontre également l'intérêt des figures dans un texte :

> Les figures sont considérées comme des instruments d'argumentation influençant les opinions de leurs récepteurs et stimulant leur adhésion au discours produit. Plus précisément, elles opèrent comme des actes de langage persuasifs, jouant sur le raisonnement (convaincre) et, surtout, sur les effets (frapper). (M. Bonhomme, 1998, p. 40).

La tension éthique, quant à elle, permet de voir comment les œuvres présentent les divers éléments de la nature et l'attitude des hommes à leur égard. Au vu des présupposés méthodologiques, nous étudierons d'abord l'écriture dramatique et les activités anthropiques, ensuite les conséquences de ces activités, et enfin, nous verrons quelle est la finalité de l'entrecroisement des savoirs dans *Le cri de la forêt*.

1. Écriture dramatique et activités anthropiques

Les écrivains, pour décrire le monde naturel qui les entoure font toujours usage des formes d'écriture qui sont des choix esthétiques, capables d'exprimer le monde tel qu'ils veulent qu'on le voit. Le mot écriture est polysémique, mais le sens qui nous intéresse renvoie à l'action de composer une œuvre littéraire. C'est dans le même sens que Paul Valery l'emploie quand il affirme :

> Écrire me paraissait donc un travail très différent de l'expression immédiate. Je trouvais de même que les recherches de forme auxquelles devait conduire cette conception de l'écriture demandait une manière de voir les choses et une idée du langage plus subtile, plus précise, plus consciente que celles qui suffisent à l'usage naturel. (P. Valery, 1955, p. 120)

Le point de vue de cet écrivain est le même que celui soutenu par Pierre Schoentjes dans sa démarche écopoétique, celle-ci met l'accent sur le travail de l'écriture en analysant les significations des métaphores, des personnifications, sans oublier l'ironie et leur impact dans le processus de prise de conscience chez le lecteur et son adhésion à la cause écologique. Quel est l'apport de ces figures de style dans *Le cri de la forêt* ?

1.1. Environnement et figures de style : métaphore, personnification et ironie

Le terme « environnement », souvent utilisé comme synonyme d'écologie, désigne l'ensemble constitué de l'air, de l'eau, du sol, des ressources naturelles, de la faune, de la flore et du paysage. Tous ces éléments naturels sont entre eux et forment une chaîne écosystémique. La destruction ou l'absence d'un maillon de cette chaîne peut entraîner la disparition de tout un écosystème. *Le cri de la forêt* présente les dégâts causés par l'homme à l'un des maillons de cette chaîne : la forêt. Dès le titre, on remarque une forme d'anthropomorphisme. Le dramaturge donne la parole aux non-humains et inanimés. Le cri de la forêt est l'expression de la douleur de celle qui souffre. À travers cette personnification doublée de métaphore, l'auteur veut non seulement mettre en exergue les activités anthropiques , sources de souffrance pour la nature, mais également faire un rapprochement entre l'humain et le non-humain qui sont tous

des vivants, donc semblables et pour ce fait ils doivent bénéficier des mêmes prérogatives.

La métaphore est une figure de ressemblance dans laquelle s'opère un transfert sémantique. L'attribution des traits caractéristiques entre un élément A et un élément B se fait de façon très directe. Pour Henri Suhamy, la métaphore « transfigure le sens des mots […] donne l'idée d'un transfert et de mutation ». (H. Suhamy, 2004, p. 44) L'auteur choisit cette image très significative pour amener l'humain à comprendre que la forêt peut souffrir autant que lui, d'où le substantif « cri » généralement réservé à l'humain et à la faune. Cette représentation de la souffrance de la forêt peut influencer l'attitude du lecteur et l'amener à reconsidérer sa relation à la nature. Selon Mark Johnson, une métaphore « permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en terme de quelque chose d'autre » (M. Johnson et G. Lakoff, 1985, p. 13). La métaphore de la souffrance dans l'œuvre théâtrale de Djombo est perpétrée par la quête effrénée du gain. Malgré les mises en garde de l'agent forestier, l'homme persiste à détruire la forêt, car elle est son unique source de revenus. Le chef du village de Mbala, avec ironie et détermination, défie le gouvernement représenté par son agent :

> Jusqu'à leurs racines ! La forêt va saigner cette année. La forêt va crier. Vous entendrez le cri de la forêt. Chez les habitants de Mbala, dignes bucherons, nous allons doubler la production du bois cette année ! […] Comme le fameux agent forestier a été impoli envers nous, prenez vos haches, vos tronçonneuses, de jour comme de nuit, quels que soient le nom, la grosseur ou la hauteur de l'arbre, abattez-le ! Ici c'est moi le chef, faites-moi confiance. (H. Djombo, 2012, p. 13)

Ce passage repose sur l'ironie. Le chef de Mbala nargue l'agent forestier et promet de faire davantage souffrir la forêt en

doublant leur production et en coupant toutes les espèces, sans aucun respect de la « grosseur » ni de la « hauteur ». La décision du chef est un massacre écologique qui va à l'encontre de l'éthique environnementale. La métaphore, la personnification et l'ironie employées par l'auteur s'inscrivent dans une esthétique du mélange des genres littéraires.

1.2. Esthétique du mélange des genres dans Le cri de la forêt

Pour cerner le fonctionnement d'une esthétique du mélange des genres littéraires, il convient de s'interroger sur la notion de genre littéraire. Selon Tzevtan Todorov,

> Les genres sont […] des unités qu'on peut décrire de deux points de vue différents : celui de l'observateur empirique et celui de l'analyse abstraite. Dans une société, on institutionnalise la récurrence de certaines propriétés discursives et les textes individuels sont produits et perçus par rapport à la norme que constitue cette codification. Un genre littéraire n'est rien d'autre que cette codification de propriété discursive. (T. Todorov, 1965, p. 49)

Le théâtre est une forme littéraire qui fait partie des genres majeurs de la littérature parmi les lesquels le roman et la poésie. La présence du genre poétique dans une pièce théâtrale contemporaine ne laisse aucun lecteur indifférent. C'est un moyen pour l'auteur de capter l'attention et de faire passer son message. Le terme poésie vient du grec *poien* (fabriquer, produire), ce qui signifie que le poète est un créateur de beautés réelles contrairement au dramaturge qui s'intéresse à la mise à nue des problèmes de la société. Si l'auteur a inséré cette longue tirade écrite en vers libres dans sa pièce, c'est tout simplement pour créer une harmonie entre la beauté de l'environnement et

celle de la forme d'écriture. Contrairement à la forêt de Mbala qui « crie » et « saigne », la nature dans le « grand village » vit au rythme de la musique qui symbolise la symbiose que l'écrivain veut créer entre les hommes et les non-humains, tel que nous pouvons le lire dans les vers ci-après :

> **C**'est la dou**c**e musique de chez moi.
> Elle chante la rou**ss**eur des **s**avanes
> qui à perte de vue **s**'étale d'e**s**t à oue**s**t
> au beau milieu de mon pays
> que les rêves pla**c**eront un jour au **c**entre du monde. (H. Djombo, 2012, p. 50)

L'allitération de ces vers, illustrés par la répétition du son [s] exprime la joie qui habite le poète et donne une certaine mélodie au passage. Ce poème est un hymne à la nature. Le poète plonge le lecteur dans un écosystème riche en biodiversité. De la terre à la mer en passant par l'air, l'écrivain présente le rapport à la nature qui célèbre le vivant :

> Qu'est-ce que j'entends encore ?
> Oui j'entends la voie chanter, vanter
> les parcs et les réserves naturelles,
> les paysages de rêve et les sites merveilleux,
> la beauté exceptionnelle de la nature,
> la course des eaux douces qui seront englouties
> par l'océan
> Les plages infinies attendent les touristes,
> Le vertige des chutes. (H. Djombo, 2012, p. 50)

Henri Djombo choisit de mettre en avant le non-humain, c'est-à-dire la faune et la flore, pour montrer la place prépondérante de la nature dans la vie humaine :

> Les poissons aux noms poétiques

Qui peuplent nos eaux
Oui j'entends la voix chanter notre faune
vanter l'éléphant, le guépard, les grands singes
l'antilope, le buffle, le pangolin, le lamantin,
les oiseaux de tous les noms
ces animaux qui peuplent nos forets
nos savanes, nos eaux et nos montagnes. (H. Djombo, 2012, p. 50)

Ces vers, riches en biodiversité et présentant des écosystèmes terrestres et aquatiques, sont une interpellation à l'égard du lecteur, qui se doit de préserver la nature pour l'intérêt de tous. L'auteur, dans sa dramatisation, place subtilement cette tirade à la suite des dégâts commis par le chef Kamona, afin de susciter le regret de ses actes inciviques, qui visent à faire naître une prise de conscience collective et, en même temps, de l'admiration pour le « grand village », dont les richesses naturelles constituent une fierté pour la génération actuelle et un legs pour celle du futur. Si la forêt est préservée dans le « grand village », tel n'est pas le cas dans le village de Mbala où la déforestation a atteint le paroxysme.

2. Déforestation et conséquences

La déforestation est la perte des surfaces couvertes de forêts, ses origines sont multiples. Dans le cas de l'œuvre *Le cri de la forêt*, sa destruction est d'origine anthropique. Elle est l'œuvre des hommes. Seule pourvoyeuse de ressources, la forêt du village de Mbala est à la merci des bûcherons qui en font un patrimoine privé, ce qui entraîne une exploitation abusive.

2.1. Exploitation abusive d'une ressource naturelle

La forêt de Mbala est la principale source de revenus de ce village, le chef en est le plus grand exploitant. Il en a fait un bien familial : « Vois-tu ? Un, deux, trois, quatre, cinq, six… Six tas de bois pour moi. Charge-le d'abord ! Bien. Le petit tas est pour ma femme. Les deux autres sont pour mon fils. Le dernier est pour ma fille. Bien. Vends le tout au meilleur prix. » (H. Djombo, 2012, p. 8)

L'exploitation abusive de la forêt par le chef ne laisse pas les villageois indifférents : « Le chef exagère. À ce rythme-là, il va exterminer la forêt » (H. Djombo, 2012, p. 9). L'inquiétude des villageois est également celle de l'État qui redoute la disparition de tout un écosystème. Pour pallier à ce danger, il programme une tournée de sensibilisation et de mise en garde dans les différents villages de ses unités administratives. L'objectif de cette tournée est d'instruire les villageois, principaux usagers de la forêt, sur les dangers de la déforestation, les lois régissant l'usage de cette ressource et les sanctions réservées aux usagers indélicats. Les premiers enseignements de l'agent des forêts portent sur la nécessité de préserver cette dernière : « À Mbala, je commence ce jour la campagne de vulgarisation du code forestier pour sensibiliser les populations à la préservation des forêts. Les forêts que vous exploitez aujourd'hui devront également servir aux générations futures » (H. Djombo, 2012, p. 15).

Le fonctionnaire, après la présentation de l'intérêt pour la préservation de la forêt, continue son argumentaire par la mise en garde contre les villageois véreux qui s'exposent aux sanctions prévues par le code forestier :

> Toute personne surprise en forêt sans avoir rempli les conditions légales d'exploitation du bois, en train d'allumer des feux de brousse ou se livrant au braconnage des animaux

> sauvages, s'acquittera d'une amende allant de cent mille à deux cents mille francs CFA et sera passible d'une peine d'emprisonnement d'au moins deux ans… (H. Djombo, 2012, p. 17).

Cette mise en garde provoque le courroux du chef du village de Mbala et de toute sa population, et, d'un air défiant, il s'oppose à l'agent forestier et promet qu'ils continueront à exploiter leur forêt : « Ce n'est pas un petit agent comme vous qui viendra nous empêcher de couper du bois dans nos propres forêts. Nous sommes propriétaires de nos terres depuis des générations. Si c'est vous qui avez planté cette forêt que vous voulez nous interdire, enlevez-la donc ici. » (H. Djombo, 2012, p. 18) Cette attitude irrévérencieuse du chef est surprenante chez un leader, un représentant de l'État. Le fonctionnaire déçu, lui rappelle son rôle : « Il revient aux chefs, en tant que premières autorités qui incarnent le pouvoir de l'État dans leur village, de faciliter la tâche aux vulgarisateurs et d'assurer le relais de la campagne que mène le gouvernement. » (H. Djombo, 2012, p. 18). Malgré la campagne de sensibilisation, la coupe de la forêt a continué à Mbala. Les conséquences de cette coupe sont nombreuses et désastreuses. La population et son chef sont impuissants et cherchent un bouc émissaire pour justifier leurs souffrances.

2.2. Conséquences et fausses croyances

L'exploitation incessante de la forêt dans le village de Mbala a provoqué de graves conséquences causant inquiétude et désolation au sein de la population :

> Après les pluies diluviennes, comme on n'en avait jamais connues, des rigoles se sont creusées partout, elles ont occasionné d'immenses ravins. Comme si cela ne suffisait pas,

> une sécheresse des plus sévères, qui dure des mois, a brûlé les récoltes et décimé le cheptel. Les quelques bois que nous envoyons vendre en ville sont systématiquement saisis par la police forestière et nous n'avons plus de ressources. (H. Djombo, 2012, p. 40)

L'absence de ressources, provoquée par la destruction de la forêt et de toute sa biodiversité, a entraîné une cohorte de problèmes, parmi lesquels la famine : « La famine règne et le désespoir s'est abattu sur toute la contrée. Désespérément, les jours succèdent aux jours et se ressemblent sans jamais rien apporter au village emportant chaque fois nos illusions de changement. » (H. Djombo, 2012, p. 40)

La population de Mbala, impuissante face aux catastrophes qui s'abattent sur le village, justifie ces phénomènes naturels par la métaphysique. Les conséquences des activités anthropiques trouvent généralement une justification, dans des fausses croyances véhiculées par des personnes ignorantes ou mal informées. Il n'est pas surprenant d'être confronté à de fausses accusations, où des personnes innocentes sont rendues responsables des phénomènes naturels. Dans la pièce théâtrale d'Henri Djombo, la femme est accusée de la souffrance du peuple :

> Nos ancêtres disaient que la surface du lac ne s'agite que lorsqu'un objet y est jeté, ou que le vent y souffle ! J'ai entendu dire que, dans un village éloigné, une femme aurait maudit la nature en exposant publiquement sa nudité. La malédiction a entraîné une famine sans précédent dans la contrée et les terres avoisinantes. Vous avez tout compris (H. Djombo, 2012, pp. 38-39)

Contrairement à l'accusation erronée du personnage Tombou, le chef et ses autres administrés pensent que l'aridité du climat, la misère et toutes les autres formes de souffrance qu'ils endurent sont le résultat de la colère des ancêtres. Ils sont désespérés, car

malgré les sacrifices, ils n'ont toujours pas des résultats probants : « Oh Ciel ! Quelle calamité ! Nous avons déjà fait des sacrifices aux mânes de nos ancêtres… » (H. Djombo, 2012, p. 38). L'interjection « Oh », les points d'exclamation et de suspension, démontrent le degré de désespoir qui habite le chef, il est inquiet et s'apitoie sur le sort de sa famille :

> Quelle faute avons-nous commise pour ne pas mériter d'être pardonnés ? Si je n'avais qu'une femme, j'aurais pu encore la nourrir, si j'en avais que deux, j'aurais pu encore les supporter, mais j'en ai plusieurs, où trouver la nourriture en temps de sécheresse ? Si je n'avais qu'un enfant, j'aurais pu le nourrir. Si je n'en avais eu que deux, cela aurait pu aller. Comment nourrir tout un bataillon ? (H. Djombo, 2012, p. 39).

Cet apitoiement du chef exprime son incapacité à subvenir aux besoins de sa famille. La répétition de la subordination « si » traduit le regret et l'impuissance de ce dernier face au dérèglement climatique, source de tous ses malheurs. Il reconnaît sa faute d'hier qui est lourde de conséquences aujourd'hui :

> Nous avons joué avec le feu, il nous brûle à présent. Nous sommes vraiment désolés pour ça ! Accordez-nous la pluie ! Elle arrosera la terre et donnera la moisson, elle nous délivrera de la peine et sauvera vos enfants égarés. Accordez-nous la protection afin que le gouvernement renonce au mesures prises à notre endroit. (H. Djombo, 2012, p. 40).

La métaphore du feu utilisée dans ce passage met en évidence le résultat de la déforestation. Le chef est conscient que la sécheresse qui sévit dans son village est le résultat de leur incivisme. Ses supplications appellent à une prise de conscience de la population qui doit être éduquée sur le respect de l'environnement. Le couronnement de l'incivisme des populations du village de Mbala a été d'en faire un village

inhabitable. Ils sont forcés par l'État à quitter les lieux. Le déplacement de ces derniers est la résultante de la déforestation :

> … La disparition de la forêt a causé un manque prolongé des pluies et une longue sécheresse dans le village et ses environs. C'est pour cela que, depuis hier, un décret du chef de l'État a déclaré la zone sinistrée… La lettre du sous-préfet conclut en demandant aux habitants de Mbala de déguerpir dans les plus brefs délais, avant que la police n'arrive sur les lieux et les faire partir de force. (H. Djombo, 2012, pp. 46-47).

Ces derniers sont accueillis dans le « grand village » qui est un village modèle en matière d'écocitoyenneté et de développement durable. Les populations, désormais membres de ce village, s'engagent à devenir des écocitoyens en plantant des arbres. *Le cri de la forêt* abrite des savoirs nécessaires à une éducation à l'environnement et au développement.

3. Entrecroisement des savoirs pour une sensibilisation au développement durable

L'écrivain contemporain accorde une place importante aux savoirs et à la vie civique de son milieu dans l'optique de repenser la vie humaine confrontée à de nombreux enjeux. L'œuvre d'Henri Djombo, *Le cri de la forêt* est un réceptacle de savoirs dont l'objectif est d'éduquer le citoyen en vue d'affronter les défis écologiques actuels. La littérature de nos jours doit être au service de la société, la fiction devient une clé de lecture raisonnable du monde. Selon Hofstadler (2000, p. 101), le 21^{e} siècle se présente sous l'auspice de l'« hétérarchie », ce qui signifie qu'il n'est pas surprenant de rencontrer, dans une œuvre littéraire, des savoirs, car chaque écrivain est libre d'en user à sa guise selon son objectif. D'après Bertrand Wesphal, chaque écrivain est libre d'emprunter sa voix, car « l'heure est

derechef à la coprésence du divers mais dans l'esprit de Dieu. » (B. Wesphal, 2007, p. 13).

3.1. L'intérêt de la sensibilisation

La destruction des écosystèmes et ses effets sont une réalité qui n'épargne aucun citoyen du monde en général et de l'Afrique en particulier. Face à la crise écologique actuelle, il est impératif de trouver les voies et moyens d'adaptation qui permettront à l'homme d'être moins vulnérable aux nombreux impacts, à savoir : les extrêmes météorologiques et leurs enjeux, la perte de biodiversité, l'insécurité alimentaire et hydrique. L'écrivain Henri Djombo participe, à sa manière, à cette adaptation en sensibilisant le lecteur aux méfaits de la déforestation. À travers ses écrits, le dramaturge se donne pour mission « d'éveiller des résonances et surtout de susciter des émotions, des idées, des comportements nouveaux » (M. Nadeau, 1952, p. 102), face à l'urgence écologique actuelle. Cette sensibilisation amène l'auteur à insérer dans ses œuvres des savoirs et l'artiste devient, comme disait Glissant, « […] un ethnologue, un historien, un linguiste, un peintre de fresques, un architecte ». L'art ne connaît pas ici la division des genres ; c'est un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées acquises par une activité mentale suivie. » (E. Glissant, 1981, p. 759). Dans l'écriture de Djombo, ces savoirs sont l'écologie, les sciences de l'environnement et même la géographie. En pédagogue, l'écrivain par le biais de ses personnages, apporte des explications sur certains termes fondamentaux en rapport avec la crise écologique à l'instar des gaz à effets de serre qui sont : « […] des gaz qui se trouvent dans l'air. Ils ont la propriété de chauffer au contact des rayons infrarouges provenant du soleil tel que le gaz carbonique, le méthane… » (H. Djombo, 2012, p. 24). Ces explications sortent le lecteur de l'étrangeté et par la même occasion, l'invitent à se mobiliser pour la décarbonation,

qui est la réduction de la quantité d'émission de gaz à effet de serre à travers des gestes écocitoyens. Qu'est-ce que l'écocitoyenneté ?

3.2. Écocitoyenneté et développement durable

Le développement durable selon Bruntland est, « un développement qui permet de satisfaire les besoins présents sans compromettre les capacités des générations futures à répondre aux leurs. » (H. Bruntland, 1987, p. 25) En d'autres termes, le développement durable permet d'utiliser rationnellement les ressources naturelles. L'écocitoyenneté est un moteur de ce développement. D'après Larousse, « l'écocitoyenneté est un comportement individuel ou collectif consistant à observer les principes et les règles destinés à préserver l'environnement. » (*Dictionnaire Larousse* [en ligne]).

L'ex-agent de forêt, désormais chef du « grand village », développe le concept d'écocitoyenneté qui est gage de la protection et du développement durable. Sur proposition du gouvernement, ce chef adhère à l'opération « pays vert ». Ses administrés et lui s'intéressent au programme d'afforestation et de reboisement : « Mon peuple est prêt à planter des milliards d'arbre. Il est engagé à suivre le gouvernement dans son combat. » (H. Djombo, 2012, p. 53) En dehors des activités de reboisement et d'afforestation, l'entrepreneuriat « vert » ou « bleu » constitue également une activité fondamentale pour la mise en œuvre du développement durable. Une entreprise verte peut être définie « comme une personne morale ou physique dont les activités respectent les trois grands piliers du développement durable. Autrement dit, l'entreprise développe des solutions commerciales économiquement viables et socialement utiles pour répondre aux défis environnementaux. » (G.D. Lankouandé, [en ligne]).

L'ex-agent des forêts, après avoir bu du bon vin de palme à Mbala, fait une suggestion sur son conditionnement et sa vente : « Quelle délicieuse boisson ! Pourquoi les brasseries et les fabriques de limonade n'en fabriquent pas […] Pourquoi ne la mettent-elles pas en bouteille pour la commercialiser dans les grandes villes de monde ? » (H. Djombo, 2012, p. 15) Développer l'entrepreneuriat vert constitue un atout pour la protection de l'environnement, car il s'aligne sur les objectifs du développement durable. L'entrepreneuriat « bleu » est également une aubaine pour les villageois.

Selon Gountieni, « la notion d'entreprise bleue part du même fondement que l'entreprise verte. Sa particularité est qu'elle se situe dans un corps de métier plus précis, celui relatif notamment aux étendues d'eau et les rives, qu'il s'agisse des océans et des mers, des côtes, des lacs, des cours d'eau et des nappes souterraines » (G.D. Lankouandé, 2024, [en ligne]).

Le tourisme appartient à cette catégorie d'entreprises. L'agent forestier sensibilise les populations à protéger leur forêt qui peut être une source de revenus énormes : « Vous verrez alors que posséder des forêts offre des avantages inouïs pour demain. Les touristes arriveront ici à Mbala pour visiter vos forêts. Vous leur vendrez des objets d'art, vous leur servirez de guides, vous les logerez et vous les nourrirez. Pour tous ces services vous recevez beaucoup d'argent. » (H. Djombo, 2012, p. 23)

L'atteinte et le respect des objectifs du développement durable seront possibles si et seulement si l'État s'implique par la sensibilisation et la répression des citoyens indélicats. Le rôle de l'État consiste à sensibiliser la population aux bienfaits d'un usage responsable des ressources naturelles. Son rôle est d'éduquer les citoyens aux règles régissant l'usage de la forêt et de sanctionner toute personne qui ne se conforme pas à la loi : « Le gouvernement a statué ce jour sur le contrôle de la filière bois dans notre pays […] Le combat contre les coupes illicites des bois doit être général. Il sera mené sans pitié pour en finir

avec les mauvaises pratiques qui mettent en péril les écosystèmes et privent la société de perspectives de développement. » (H. Djombo, 2012, p. 32)

L'État doit réprimander et condamner tous les actes d'incivisme sans distinction de titre ni de classe sociale. C'est ce qui justifie l'arrestation du chef de Mbala :

> Nul n'est au-dessus de la loi. Il vous est reproché plusieurs délits Monsieur Kamona : incitation à la haine et à la rébellion, agression d'un agent public en mission, violation de l'article 144 du code forestier et autres atteintes à la loi. L'heure de vérité est enfin arrivée : seul vous allez payer pour tous les crimes contre la nature que vous avez fait commettre au village de Mbala. Suivez-moi. (H. Djombo, 2012, p. 54)

Si l'auteur a choisi de clôturer son œuvre par l'arrestation du chef, c'est pour amener les lecteurs à comprendre que la loi condamne tous ceux qui la transgressent et, dans le cas de l'œuvre Le cri de la forêt, Henri Djombo veut les amener à prendre conscience de la nécessité de protéger la nature et du danger qu'ils courent en la détruisant.

Conclusion

Au terme de cette réflexion dont l'objectif était de montrer que la littérature est capable de sensibiliser les lecteurs sur les enjeux écologiques, il ressort que l'œuvre théâtrale d'Henri Djombo, *Le cri de la forêt*, sans toutefois s'écarter de la mission première de l'écrivain qui est la recherche du beau, sensibilise les lecteurs sur la cause écologique. Le cadre théorique qui a sous-tendu notre analyse, à savoir l'écopoétique, attache une importance considérable à la poétique, c'est-à-dire à la forme du texte qui met en exergue les problèmes environnementaux. La métaphore, la personnification et l'ironie sont les principales figures analysées. À travers celles-ci, l'auteur a démontré la souffrance de la nature victime de l'exploitation abusive de la forêt. Cette exploitation a des conséquences néfastes sur la l'écosystème et sur les hommes. Nous citerons, entre autres, la sécheresse, la famine et d'autres problèmes d'ordre naturel, sans toutefois oublier les populations sinistrées et déplacées.

Henri Djombo, à travers ses écrits, veut sensibiliser le peuple aux dangers de l'exploitation abusive des ressources naturelles. Il préconise l'éducation et les sanctions à l'encontre des personnes indélicates. L'État doit s'investir dans la protection des ressources naturelles en général et des forêts en particulier, réservoirs de la biodiversité et protectrices de la nature. L'œuvre de Djombo est un réceptacle de savoirs essentiels à la sauvegarde de notre planète. Il met l'accent sur l'écocitoyenneté et le développement durable, qui doivent être le leitmotiv pour tous et pour chacun si nous voulons préserver notre planète en général et nos espaces de vie en particulier, à l'instar du « grand village » qui s'engage dans le programme d'afforestation et de reboisement pour « un pays vert ».

Références bibliographiques

BONHOMME Marc, 1998, *Les figures du discours*, Paris, Seuil.

BUEKENS Sara, 2019, « L'écopoétique : une nouvelle approche de la littérature », in *Études de la littérature française des XX^e^ et XXI^e^ siècles*, Elfe, 8, 219.

DJOMBO Henri, 2012, *Le cri de la forêt*, Éditions Brazzaville, Éditeurs Hemar.

DUJIN Anne et GEFEN Alexandre, 2021, « Politiques de la littérature », in *Esprit*, Paris, Presses de Corlet Imprimeur.

GLISSANT Édouard, 1997, *Le discours antillais*, Paris, Gallimard.

HOFTSTADLER Daniel, 2000, *Les brins d'une guirlande éternelle*, Paris, Dunod.

JOHNSON Marc, LAKOFF Georges, 1985, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, trad. Michel de Fornel et Jean-Jacques Le Cercle, Paris, Éditions de Minuit.

SCHOENTJES Pierre, 2015, *Ce qui a lieu : essai d'écopoétique*, Paris, Wildproject.

SUHAMY Henri, 2004, *Les figures de style*, Paris, PUF.

TODOROV Tzevtan, 1965, *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil.

WESTPHAL Bertrand, 2007, *La géocritique, réel, fiction, espace*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Dispositifs Curriculaires et Enrôlement des Apprenants Vivant avec un Handicap dans les Centres de Formation Professionnelle Publics du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle au Cameroun

CHAFFI CYRILE IVAN
&
KEMEGNI CARINE LAURE WOULEHEU MOYOU

Résumé

La présente démarche s'inscrit dans le cadre d'un constat : la très faible participation des apprenants vivant avec un handicap dans les Centres de Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle au Cameroun, à l'inverse de celle des centres privés relevant du même ministère, malgré l'engagement de l'État camerounais à rendre l'école plus inclusive et équitable pour tous. Elle a pour objet de déterminer, à partir de la perception des personnels administratifs et formateurs, si le faible enrôlement constaté chez lesdits apprenants peut être imputé à une éventuelle insuffisance de mesures inclusives mises en œuvre dans les dispositifs curriculaires de ces établissements. À cet effet, 02 hypothèses ont été formulées sur les infrastructures et matériels pédagogiques et didactiques d'une part et la qualité des formations et pratiques professionnelles des formateurs d'autre part. Grâce aux points saillants issus de l'analyse descriptive des données quantitatives recueillies auprès de 46 formateurs et 14 apprenants vivant avec un handicap, ainsi que les résultats

positifs au test de corrélation de Pearson ($p < 0.05$), quelques pistes de solution pour stimuler l'inclusion desdits apprenants.

Mots-clés : enrôlement, inclusion du handicap, dispositifs curriculaires, perception.

Introduction

Les données de la Banque mondiale (2020) indiquent un taux de chômage des jeunes (population âgée de 15 à 24 ans) au Cameroun stable à 5,8 % depuis 2018. Cependant, le phénomène ne touche pas toutes les catégories sociales au même degré. Selon l'Organisation internationale du Travail (2017), les personnes vivant avec un handicap « constituent un groupe marginalisé sur le marché du travail dans tous les pays du monde : elles sont beaucoup plus susceptibles d'être au chômage, sous-employées ou économiquement inactives que les personnes valides ». » (OIT, 2017, p.01). Et pour causes, OIT Cameroun (2019), tout comme OIT (2017), indexent sans équivoque leurs difficultés d'accès à la formation, ainsi que la qualité généralement au rabais de celle-ci lorsqu'elle est possible (OIT, 2017, pp.01-04 ; OIT Cameroun, 2019, p.36). Dans les faits, les statistiques relatives à l'enrôlement (entendues ici comme la demande d'inscription, l'inscription, l'adhésion sociale, la scolarisation sereine et fructueuse) de cette catégorie d'apprenants dans les établissements publics de la formation professionnelle initiale du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (chargé à titre principal de ce pan de l'éducation) révèlent une participation particulièrement faible. En effet, une enquête menée dans 05 des 08 Centres fonctionnels (Centres de Formation Professionnelle Rapide des Employés de Bureau dits CFPR-EB de Yaoundé et de Garoua, Centre de Formation Professionnelle aux Métiers Industriels dit

CF-MI de Pitoa et Centres de Formation Professionnelle d'Excellence dits CFPE de Douala et de Sangmélima) a permis de constater qu'au cours de l'année de formation 2016-2017, on n'enregistrait aucun apprenant vivant avec un handicap sur un effectif de 312 apprenants. L'année suivante et l'année d'après, on en dénombre 1 sur une moyenne de 360 apprenants environ. Enfin, en 2019-2020, on passe à 02 sur un effectif de plus de 550 apprenants. Soit un total de 4 pour 1 609 apprenants, et donc un taux moyen d'enrôlement de 0,24% (Sources : données recueillies auprès des chefs de centres concernés). En se référant à OIT (2017) pour qui les personnes vivant avec un handicap représentent 15 % de la population mondiale, il devient évident que la participation des apprenants vivant avec un handicap dans les CFP publics du MINEFOP est extrêmement marginale, à fortiori au vu de l'écart avec leur participation dans les CFP privés relevant du même ministère. Car, la même enquête révèle par exemple un taux moyen de participation de 5.59% affiché par le Centre privé catholique situé à quelques encablures des CFP publics sondés dans la Région du Nord. Face à ce phénomène d'évitement systématique, la présente étude prend corps et s'inscrit comme une tentative d'ôter un pan de voile sur les raisons qui réfrènent spécifiquement les ardeurs que ces jeunes désireux de suivre une formation professionnelle initiale auraient pu avoir pour les CFP publics du MINEFOP. Cette préoccupation se fait d'autant plus lancinante que, dans la suite logique de la Convention des Nations Unies Relative aux Droits des Handicapés, du Préambule de la Constitution de 1996, du Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation, des Lois N°2010/002 portant protection et promotion des personnes handicapées et N°2018/010 portant organisation de la formation professionnelle au Cameroun, le Décret de 2018 fixant les modalités d'application de la Loi portant protection et promotion des personnes handicapées martèle en son art 04 que, « *L'État promeut l'éducation et la formation professionnelle*

inclusives des personnes handicapées à travers notamment, l'aménagement des établissements publics classiques pour faciliter l'accès des élèves et étudiants handicapés dans les salles de classe ; l'octroi aux élèves et étudiants handicapés des matériels didactiques appropriés selon la nature du handicap; prend des dispositions appropriées pour la participation équitable des personnes handicapées aux examens et concours officiels ». Dans cet élan d'enquête, nous avons choisi de mener une investigation dans quelques-uns de ces centres afin d'évaluer l'effectivité de 02 des 04 grandes mesures indiquées dans la Note d'orientation de OIT (2017), le document de référence à l'échelle internationale en matière d'inclusion du handicap dans l'EFTP (Education et Formation Technique et Professionnelle) et ensuite faire un lien avec l'état de l'enrôlement desdits apprenants. Il s'agit de la qualité du matériel et des infrastructures d'apprentissage, ainsi que de la qualité des formations et des pratiques professionnelles des personnels formateurs. En effet, notre postulat est le suivant: la nature des dispositifs curriculaires des CFP publics du MINEFOP concourt significativement au faible taux d'inscription des apprenants vivant avec un handicap dans ces établissements de formation. De manière spécifique, nous considérons qu'il y a une corrélation significative entre la qualité des matériels et infrastructures d'apprentissage et le faible enrôlement des apprenants vivant avec un handicap d'une part, une corrélation significative entre la qualité des formations et pratiques professionnelles des personnels formateurs et le faible enrôlement desdits apprenants d'autre part.

D'un point de vue théorique, ce postulat s'insère dans 02 logiques : celle du sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1994) reformulée plus tard en 2003 en théorie sociocognitive ou interactionniste dynamique de la conduite humaine et celle du « Locus de contrôle » de Rotter (1954, 1966). La première théorie veut en effet que le déclenchement, la direction et la

persistance des comportements soient principalement motivés par les interactions entre les influences sociales et la personne. Cela implique que la mise en activité d'un sujet et son comportement ne peuvent être compris en dehors d'un contexte précis. Ils s'expliquent dans la conjugaison entre les facteurs internes à la personne, constitués par les évènements vécus de façon affective, cognitive et biologique et la perception que celle-ci peut en avoir, avec l'environnement pour influencer les comportements (Carré, 2004). Dans le cas présent, l'évitement des CFP publics du MINEFOP par les apprenants vivant avec un handicap serait en quelque sorte le produit des interactions possibles entre 3 pôles : d'une part l'environnement scolaire composé des propriétés de l'environnement social et organisationnel, des contraintes qu'il impose, des stimulations qu'il offre et des réactions qu'il entraîne, ensuite la personnalité de l'individu en relation avec son handicap, et enfin le comportement observable. La seconde théorie celle du « Locus de contrôle » de Rotter (1954, 1966) postule que le comportement humain est fortement conditionné par la tendance de l'individu à croire qu'il peut ou ne peut pas contrôler son environnement et le cours des évènements ; notamment l'individu à tendance externe pour qui « la réussite à un examen ou à une formation professionnelle dépend beaucoup moins de celui qui est concerné mais bien plus des circonstances » (Popa, 2001, para.56). Dans cet ordre d'idées, plus le dispositif d'un établissement est adapté aux besoins spécifiques de l'apprenant, plus il est porté à s'y inscrire et y demeurer. Moins le dispositif répond à ses besoins spécifiques, moins il est motivé à y adhérer et à réussir.

Cela dit, plusieurs recherches ont été menées sur l'inclusion à l'école, notamment sur les éléments de satisfaction et d'insatisfaction quant aux dispositifs et services adaptés offerts dans les établissements, ainsi que sur le sentiment d'utilité à leur égard. En France, les résultats d'une étude

conduite par Pacaud (2016) auprès de 19 apprenants vivant avec un handicap indiquent que la prolongation du temps lors des examens, l'existence d'un local spécifique et d'un logiciel de prise de notes, l'accès aux notes de cours à l'avance sont les plus appréciés. À côté, La Grenade et Trépanier (2017) ont conclu au terme d'une réflexion sur le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial que l'existence d'un cadre juridique affirmant l'égalité d'accès pour tous ne suffit pas. L'effectivité de l'inclusion en milieu scolaire repose sur la disposition de l'enseignant « *à respecter le droit à la différence jusque dans sa pratique »* (La Grenade et Trépanier, 2017, p.6). Dans ses travaux destinés à établir si le principe d'égalité des chances sous-jacent à la politique éducative d'inclusion en Afrique subsaharienne était une simple rhétorique ou une réalité pratique, Melha (2011) a observé, concernant spécifiquement la formation technique et professionnelle : une faible adaptation aux apprenants vivant avec un handicap, en raison de sa rigidité ; l'absence de soutien supplémentaire pour faciliter l'insertion scolaire ; la récurrence des redoublements ou des abandons. Au sujet de l'impact de la qualité de l'environnement scolaire en contexte camerounais sur le vécu à l'école des apprenants vivant avec un handicap, Tchokoté (2019) a mis en lumière le mal-être à l'école de ces apprenants occasionné par la difficulté d'accès aux infrastructures scolaires en raison de leur handicap (Tchokoté, 2019, p.11). Bref, la littérature existante étaye l'idée que le faible enrôlement des apprenants vivant avec un handicap dans les CFP publics du MINEFOP pourrait être lié à des insuffisances des dispositifs en place.

Méthodologie

Une étude quantitative a été menée d'Avril à mai 2021 dans 3 CFP représentatifs des établissements publics de formation

initiale du MINEFOP au Cameroun. Il s'agit de CFP Rapide des Employés de Bureau de Garoua, des Métiers industriels de Pitoa et d'Excellence de Douala.

Population de l'étude

La population cible est constituée de 2 groupes : les personnels d'encadrement (46) et les apprenants vivant avec un handicap, recensés au cours de l'année de formation 2020-2021 (14). L'option a consisté à positionner le personnel comme population principale et les apprenants comme groupe « contrôle ». Ce choix se justifie par deux raisons : d'abord, ces adultes sont les principaux observateurs, interlocuteurs et témoins quotidiens de la vie des apprenants à l'école ; ensuite, à l'inverse de ces derniers, ils sont à même de fournir les informations nécessaires à l'évaluation de l'inclusion dans le curriculum de formation des formateurs. L'augmentation exponentielle de l'effectif des apprenants par rapport aux années précédentes ne manque pas de surprendre. Elle s'explique partiellement par l'incubation de 6 apprenants dans 2 centres de formation par une ONG, dans le cadre d'un Projet d'Amélioration de l'Accès aux Personnes Vivant avec un Handicap aux Opportunités Économiques et d'Emploi dans la Région du Nord Cameroun, ainsi que par le recensement, classe par classe, de ces apprenants au cours de l'enquête préliminaire.

Deux questionnaires auto-administrés, presque identiques, hormis la section relative à la formation et aux pratiques professionnelles des formateurs, ont été adressés au personnel et aux apprenants. Chaque questionnaire est composé de 3 sections (A – C). La section A comportait des items relatifs à la disponibilité du mobilier d'aide : à la motricité (fauteuil roulant), à la posture (table scolaire réglable, chaise coulissante et réglable), à la vision (vidéo-projecteur, télé-agrandisseur, logiciels spécifiques, clavier Braille, périphériques adaptés,

logiciels spécifiques), à l'audition (dictaphone, logiciels spécifiques), ainsi qu'aux rampes, aux halls et aux installations sanitaires. La section B comportait des items relatifs à la formation des formateurs aux méthodes d'enseignement et d'évaluation inclusives, à la prise en compte du handicap dans les méthodes de communication et d'enseignement, aux méthodes adaptées d'évaluation des progrès des apprenants, etc. Enfin, la dernière section C comportait des items relatifs à l'enrôlement tels que la demande de recrutement, l'assiduité, la fréquence de l'abandon scolaire, le savoir-faire, les performances générales et le degré d'adhésion sociale à l'école des apprenants. La technique de collecte des données consiste en la participation systématique de tous les sujets, qu'il s'agisse d'un questionnaire adressé au personnel ou aux apprenants. L'étude a obtenu l'approbation éthique du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, ainsi qu'une autorisation de conduite d'étude auprès des responsables administratifs des différents Centres.

Résultats

Ayant utilisé l'échelle de mesure de Likert à 5 points, certains principes ont été établis pour interpréter les résultats. Une moyenne de 2,5 est le juste milieu. Plus le participant tend vers 0, plus l'appréciation est positive ; plus il tend vers 5, plus sa perception du degré de prise en compte des besoins des apprenants vivant avec un handicap dans les dispositifs est négative.

- **De la disponibilité des infrastructures et matériels inclusifs**

Il s'agit, dans cette section, de présenter la perception de l'inclusion dans les infrastructures et le matériel par les personnels administratifs et formateurs.

Tableau 1 : Statistiques descriptives des infrastructures et matériels pédagogiques d'après les personnels

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VI1 : les matériels et infrastructures pédagogiques	46	1,00	5,00	3,2391	,91451
N valide (listwise)	46				

Source : Données de terrain (2021)

Au regard des personnels, le verdict penche en faveur d'un non-respect des standards en matière d'inclusion, car les modalités « désaccord » et « très en désaccord » représentent 54,96 % des réponses. Les matériels et infrastructures dont ces établissements manqueraient le plus sont : le mobilier d'aide à l'audition (65,16% de désaccord et très en désaccord), le mobilier d'aide à la motricité et celui d'aide à la posture (63,03% de désaccord et très en désaccord chacun), les installations sanitaires adaptées (58,69% de désaccord et très en désaccord) et enfin les rampes pour faciliter la mobilité (58,68% de désaccord et très en désaccord). Par contre, ils seraient suffisamment nantis en mobilier d'aide à la vision (54,34 % d'accord et très d'accord), et les halls seraient suffisamment agrandis (60,86% d'accord et très d'accord). Le participant qui attribue l'appréciation la plus positive aux infrastructures et au matériel pédagogique obtient un score moyen de 1,00. À côté, celui qui en dépeint le visage le plus négatif se rapproche davantage de l'extrême, avec un score moyen de 4,88. La moyenne générale de 3,23 indique que, dans l'ensemble, les personnels administratifs et formateurs estiment que les

infrastructures et le matériel pédagogique des CFP où ils travaillent ne sont pas suffisamment adaptés aux besoins spécifiques des apprenants vivant avec un handicap.

Quant au "groupe contrôle" (les apprenants vivant avec un handicap), il obtient un score moyen général positif de 2,14, soit une différence de 1,09 entre les deux groupes. Cela met étonnamment en évidence une appréciation des infrastructures et du matériel par les apprenants, meilleure que celle du personnel. On pourrait le justifier par le fait que, selon les perceptions, les mêmes faits peuvent faire l'objet d'appréciations divergentes. Il n'en demeure pas moins que, d'un côté, on a une vision assez positive de la part des bénéficiaires du service et, de l'autre, une vision considérablement négative de la part de leurs encadreurs.

- **De l'effectivité de l'inclusion dans la formation des formateurs et leurs pratiques pédagogiques**

Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'inclusion dans la formation et les pratiques pédagogiques des formateurs d'après les personnels

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VI2 :la formation et les pratiques professionnelles des formateurs	46	1,55	3,91	2,5316	,57046
N valide (listwise)	46				

Source : Données de terrain (2021)

Pendant leur formation initiale (École de formation), 60,86% des participants disent avoir suivi dans leur cursus des modules portant sur des méthodes d'enseignement inclusives, tandis que 34,78% disent non. 67. 67,38 % admettent avoir été informés des méthodes d'évaluation inclusives, 26,62 % non. Pendant la formation continue (journées pédagogiques) : 63,04% indiquent que des thèmes sur les méthodes d'enseignement inclusives ont fait partie des journées pédagogiques, tandis que 17.39% disent le contraire et 19.56% sont neutres. 52.16% admettent avoir été informés des méthodes d'évaluation inclusives, 21.73% ne sont pas d'accord, 26.08% restent incertains. Dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, 65.20% des personnels estiment adopter ou être capables d'adopter des méthodes inclusives d'évaluation des progrès des apprenants, alors que 15,20% non. On a 49,9% qui pensent pouvoir adapter/être capables d'adapter adéquatement des épreuves d'évaluation, 26,73% non. Par ailleurs, 48.99% disent connaître quelques premiers secours à prodiguer aux apprenants vivant avec un handicap en cas de problème, 32.60% disent non. Enfin, 60,86 % pensent être capables d'endosser

efficacement le rôle de tuteur scolaire, 19,55 % non. La moyenne globale de la variable est légèrement négative, à -2,531. On remarque au passage que, les personnels s'accordent à dire les CFP répondent davantage aux normes inclusives en termes de qualité des formations et pratiques pédagogiques des formateurs que des matériels et infrastructures d'apprentissage.

Les apprenants, de leur côté, ont une bien meilleure perception des services qui leur sont délivrés que les fournisseurs de services eux-mêmes. Leur moyenne s'élève à 1,8, ce qui constitue un encadrement pédagogique satisfaisant.

- **Du degré d'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap selon les personnels**

Tableau 3 : Statistiques descriptives du degré d'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap

		N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Moyenne de l'enrôlement des apprenants cibles		6	1,50	3,63	2,6766	56000
N valide (listwise)		6				

Source : Données de terrain (2021)

Cette moyenne de 2,676 indique un enrôlement très insuffisant. 58. 58,68 % du personnel estiment la demande de recrutement d'apprenants vivant avec un handicap très régulière ou régulière. Quant à leur assiduité, 67,38% la perçoivent comme très régulière ou régulière. Concernant leur savoir-faire, puisqu'on baigne de plein pied dans la formation professionnelle, 54,68 % le jugent satisfaisant ou très

satisfaisant. Seuls 23,09 % des jugements penchent en faveur d'un faible enrôlement. Par contre, lorsqu'on aborde le sujet de l'abandon scolaire, 34,77% des participants estiment que cela arrive rarement ou très rarement, 47,81% estiment que c'est fréquent ou très fréquent, et 17,39% sont neutres. La moyenne générale de l'enrôlement desdits apprenants, au regard des personnels qui les encadrent, est de 2.676, un score négatif, quoique faible.

Du côté des apprenants, le score moyen général de 1,5 indique qu'ils se sentent fortement représentés et épanouis au sein de ces structures de formation. La différence entre les scores des 02 groupes ne manque pas d'attirer l'attention. Elle est de 1.176.

Corrélation entre la disponibilité des matériels et infrastructures inclusifs et l'enrôlement

Pour tester la validité de l'hypothèse de recherche 1 soit : il y a une corrélation significative entre la qualité des matériels et infrastructures d'apprentissage et l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap, un test de corrélation de Pearson a été conduit. Le tableau ci-après en présente les résultats.

Tableau 4: Récapitulatif des modèles corrélations de l'hypo. I

		Infrastructures et matériels d'apprentissage	Enrôlement
Infrastructures et matériels d'apprentissage	Corrélation de Pearson	1	,344*
	Sig. (bilatérale)		,019
	N	46	46
Enrôlement	Corrélation de Pearson	-,344*	1
	Sig. (bilatérale)	,019	
	N	46	46

Source : Données de terrain (2021)

Une corrélation a été établie entre la qualité du matériel et des infrastructures d'apprentissage et l'état de l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap, $r = -0,344$, $p < 0,05$. Il y a une corrélation significative de 0,01 entre la qualité du matériel et des infrastructures d'apprentissage et l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap. L'hypothèse de recherche 01 est validée. Cette corrélation significative incite un test de régression pour prédire l'effet de la modification de la qualité des matériels et infrastructures d'apprentissage sur l'enrôlement. L'équation de régression significative qui en résulte est ($F(1, 44) = 5,901$, $p < 0,019$), avec $R^2 = 0,118$. Une modification du matériel et des infrastructures d'apprentissage entraînerait donc une variation de 11,8 % de l'enrôlement.

Corrélation entre les formations et pratiques pédagogiques inclusives et l'enrôlement

S'agissant de la validité de l'hypothèse de recherche 02, soit : il y a une corrélation significative entre la qualité des formations et pratiques pédagogiques des formateurs et l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap, un test de corrélation de Pearson a également été réalisé. Le tableau ci-après en présente les résultats.

Tableau 5 : Récapitulatif des modèles de corrélation de l'hypo.2

		Formations et pratiques professionnelles des formateurs	Enrôlement
Formations et pratiques professionnelles des formateurs	Corrélation de Pearson	1	,337*
	Sig. (bilatérale)		,022
	N	46	46
Enrôlement	Corrélation de Pearson	,337*	1
	Sig. (bilatérale)	,022	
	N	46	46

Source : Données de terrain (2021)

Une corrélation a été établie entre la qualité de la formation et des pratiques pédagogiques des formateurs et l'état de l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap, $r = -0.337$, $p < 0.05$. Il y a une corrélation significative de 0,02 entre la formation et les pratiques professionnelles des formateurs, d'une part, et l'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap dans ces établissements de formation, d'autre part. L'hypothèse de recherche 02 est validée.

Le test de régression qu'induit ce résultat produit l'équation de régression significative ($F(1.44) = 5.625$, $p < 0.022$), avec un $R^2 = 0.113$. La modification des matériels pédagogiques et infrastructures conduirait à une variation de 11.3 % de l'enrôlement.

Discussion

La question au cœur de cette recherche était de savoir jusqu'à quel point les besoins spécifiques des apprenants vivant avec un handicap sont pris en compte dans les dispositifs curriculaires des CFP publics du MINEFOP en termes d'infrastructures, de

matériels et de qualité des formations et des pratiques professionnelles des formateurs, afin de faire une corrélation avec le faible enrôlement observé sur le terrain au cours des années de formation antérieures. Forts des résultats obtenus, on peut répondre que oui le faible enrôlement constaté de la part des apprenants vivant avec un handicap peut être rattaché à certains manquements dans les dispositifs curriculaires desdits CFP ; puisque pour chacune des 02 hypothèses secondaires, les variables dépendantes et indépendantes évoluent significativement dans le même sens. Cette affirmation trouve un écho dans la partie introductive du Rapport PAPEN (Mars 2021, non publié) sur l'accessibilité des CFP de la Région du Nord. Celle-ci indexe sans détour l'inaccessibilité des infrastructures mises en place dans ces structures de formation comme une forme d'exclusion d'emblée des apprenants vivant avec un handicap de ce circuit d'apprentissage. Elle corrobore non seulement l'évaluation des infrastructures et matériels pédagogiques faite par les personnels des 03 CFP sondés (54.98% d'appréciation négative, 10.24% de sans avis, 34.57% d'appréciation positive), mais aussi la corrélation significative mise en évidence.

Dans le même sens, s'orientent les conclusions de l'étude qualitative de Tchokote (2019). Cette chercheure a effectivement apporté des preuves empiriques que, le bien-être à l'école des adolescents en situation de handicap moteur est significativement corrélé et conditionné par la qualité de l'environnement physique scolaire. Dans ses témoignages, l'un des 04 participants de son enquête confiait effectivement que les manquements dans le dispositif infrastructurel fragilisent davantage l'individu déjà fragilisé par son handicap (Tchokote, 2019, p.12). Or, on a pu constater à travers les résultats de la présente enquête que le faible enrôlement de nos apprenants s'inscrit dans un contexte de matériels et infrastructures scolaires jugés assez peu inclusifs.

Concernant l'inclusion dans les dispositifs pédagogiques, la validation de l'hypothèse de recherche 02 s'inscrit en droite ligne de la position de La Grenade et Trépanier (2017) selon laquelle le nœud de l'inclusion éducative réside dans la formation et les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants. Bien avant, avec Mazereau (2009), la conviction était déjà que l'école inclusive est un échec programmé si dans la mise en œuvre, elle n'intègre pas l'accompagnement de début de carrière (p.22) ainsi que le soutien apporté par des enseignants spécialisés au niveau des pratiques de classes (p.23).

Cependant, ayant poussé l'analyse différentielle au test de régression afin d'avoir une idée de la variation que pourrait entraîner une modification de chacune des 02 variables indépendantes sur l'enrôlement, un taux de 11% s'en est soldé à chaque fois. Cela porte à croire qu'il serait hâtif d'imputer la faible participation des apprenants relevée à l'entame de l'étude aux seuls dispositifs, encore moins si on les a limités aux seuls infrastructures, matériels et qualité des formations et pratiques professionnelles des formateurs. D'ailleurs, au nombre des mesures dites nécessaires à l'inclusion du handicap dans l'EFTP, OIT (2017) met aussi en avant les mesures d'appui et d'encouragement à l'accès ainsi que les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle (OIT, 2017, p.2-9).

Dans une toute autre perspective, on pourrait également scruter les contingences familiales (situation sociale, appartenance culturelle, niveau d'étude des parents, etc.) comme facteur limitant ou motivant en prenant exemple sur Le Laidier (2018). Bien que son étude ne porte pas sur l'EFTP, on peut déjà noter que parlant des influences sur le mode de scolarisation et le niveau atteint par des individus souffrant d'une même catégorie de trouble, il relève des inégalités dues au contexte familial (p.34). Enfin, avec Sene (2020), d'aucuns pourraient même remettre en question la pertinence des bases des débats sur la problématique de l'inclusion scolaire en Afrique. Il y

aurait d'après cet auteur un problème de pertinence du débat sur les questions de la conformité des systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone subsaharienne aux orientations mondiales en matière d'éducation inclusive (Sene, 2020, p.37). Selon lui, il faudrait garder à l'esprit qu'on se trouve dans une région du monde où de nombreux ménages vivent en deçà du seuil de pauvreté. Dans un tel contexte, est-il réaliste d'espérer une école inclusive de fait au même titre que les pays développés, alors que les besoins primaires encore lancinants ne laissent pratiquement pas d'espace à des préoccupations (Sene, 2020, p.37).

Conclusion

Cette étude a mis en évidence une perception assez critique de l'effectivité des mesures inclusives dans les dispositifs curriculaires des CFP publics du MINEFOP en termes de matériels et d'infrastructures, de formations et pratiques professionnelles de formateurs; ainsi qu'un niveau d'enrôlement des apprenants vivant avec un handicap jugé assez faible. Soumises au test de corrélation de Pearson, les données collectées ont permis d'établir qu'il existe une corrélation assez significative entre les variables dépendantes et indépendantes. Cependant, au vu des résultats des tests de régression, on peut prédire une variation positive de l'enrôlement suite à d'éventuelles améliorations des dispositifs étudiés, mais celle-ci serait assez relative ; d'où l'ouverture à d'autres pistes d'explications du phénomène d'évitement des CPF publics du MINEFOP par les apprenants vivant avec un handicap à explorer. Il n'en demeure pas moins qu'un début d'actions en vue de stimuler cet enrôlement devra nécessairement intégrer le renforcement/acquisition des matériels et infrastructures d'apprentissage inclusifs perçus comme insuffisants, ainsi que l'optimisation des capacités des formateurs pour une auto-

appréciation plus satisfaisante. Avant cela, la mise sur pied, au sein du MINEFOP, d'une équipe de travail chargée de mener une réflexion sur les « leviers capables d'adapter les orientations mondiales en politiques publiques d'éducation inclusive » (Sene, 2020, p.37) au contexte socioéconomique de la formation professionnelle camerounaise serait appropriée.

Références

Carré, P. (2004). *Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle* ?. *Savoirs 2004/5 (Hors série). P.9-50.*

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson. 4th ed.

Décret N°2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi n°2010/002 portant protection et promotion des personnes handicapées.

Groupe de la Banque Mondiale. (2018). Rapport phare du groupe de la Banque mondiale sur le développement dans le monde : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation.

L'Actualité de Lien Social. (février 2021). ACTU-Handicap : solitude et précarité. *Lien social. 26 février 2021.*

La Grenade, CB., Trépanier, N. (2017). Le rôle de professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale Vol.30. N°2. Hiver*.

Loi N°2018/010 du 11 juillet 2018 portant organisation de la formation professionnelle au Cameroun.

Le Laidier, S. (2018). *Les enfants en situation de handicap parcours scolaires à l'école et au collège*. MEN-DEPP, unité des méthodes et synthèses statistiques.

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. Les sciences de l'éducation- *Pour l'ère nouvelle. Vol.42, p13-32.*

Melha, N.E. (2011). *Egalité des chances à l'école et politique éducative d'inclusion en Afrique subsaharienne : de la rhétorique à la réalité pratique. Raiffet.*

Colloque International sur l'Education Technologique, Formation Professionnelle et Egalité de Chances. Dakar. Sénégal.

Melha, N.E. (2019). Handicap et inclusion scolaire au Cameroun : ce qu'en disent les enseignants ? *Handicaps, sociétés et territoires. Halshs-02302497*.

OIT Cameroun. (2019). L'état des lieux du système de formation professionnelle.

OIT. (2017). Note d'orientation : Assurer l'inclusion des personnes handicapées dans les systèmes d'enseignement, de formation technique et professionnelle et de développement des compétences. 12p.

Pacaud, M.C. (2016). Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction. *Campus Notre-Dame-de-Foy. Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques*.

Popa, B. (2001). L'intégration de l'information dans les décisions d'orientation: quels effets du locus de contrôle et de l'efficacité personnelle. L'orientation scolaire et professionnelle. *Open-access journals.*

Projet d'Amélioration de l'Accès des Personnes Vivant avec un Handicap aux Opportunités Économiques et d'Emploi dans la Région du Nord Cameroun. (Septembre 2020). Rapport Projet d'Amélioration de l'Accès des Personnes Vivant avec un Handicap aux Opportunités Économiques et d'Emploi dans la Région du Nord du Cameroun. CODAS CARITAS Nord. Inédit.

Rapport final d'audit d'accessibilité physique du Centre de Formation Professionnelle Rapide des Employés de Bureau de Garoua aux personnes handicapées. (septembre 2020). Avec l'appui technique et financier du PAPEN. Inédit.

Rapport final d'audit d'accessibilité physique du Centre de Formation Professionnelle aux Métiers Industriels de Pitoa aux personnes handicapées. (septembre 2020). Avec l'appui technique et financier du PAPEN. Inédit.

Sene, S. (2020). Perspective internationale en éducation inclusive des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone : le cas du Sénégal. Education. NNT: 2020BORD0005. tel-02878356HAL Id:tel-02878356https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02878356.

Tchokote, E.C. (2019). Expression de la souffrance psychique chez l'adolescent scolarisé en situation de handicap moteur : une analyse de l'impact de la qualité de l'environnement scolaire en contexte camerounais. *Revue québécoise de psychologie*, *40*(3), 5-19.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Assessment of Current Curriculum Gaps in Cameroon Secondary Schools: Investigating the Presence of Sustainability Topics Across Subjects

SHAIBOU ABDOULAI HAJI

Abstract

This study assesses the integration of sustainability topics within Cameroon's secondary school curriculum, with an emphasis on environmental, social, and economic sustainability. Recognizing the pivotal role of education in fostering sustainable development, this research evaluates curriculum content through a document analysis of textbooks and syllabi, complemented by interviews with secondary school teachers. By applying UNESCO's Education for Sustainable Development (ESD) framework as a benchmark, this analysis reveals notable gaps across subjects, particularly in social and economic sustainability. Findings suggest that while environmental topics receive some attention, the lack of a cohesive, interdisciplinary approach limits students' understanding of sustainability as a multidimensional concept. This research highlights the urgent need for curriculum reform and recommends adopting an integrated sustainability framework that equips students with the critical thinking skills and knowledge needed to address global challenges. By aligning education with the Sustainable Development Goals (SDGs), this study advocates for reforms to Cameroonian education policy

that will empower future generations. The findings contribute valuable insights for policymakers, educators, and curriculum developers striving to strengthen sustainability education in Cameroon's secondary schools.

Keywords: Curriculum, sustainability education, UNESCO ESD framework, sustainable development, interdisciplinary learning.

Introduction

Sustainability education has emerged as an important component in global efforts to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly under the 2030 Agenda for Sustainable Development, which emphasizes education's role in fostering sustainable societies and promoting awareness of environmental, social, and economic challenges (UNESCO, 2023). Recognizing this, many countries are integrating sustainability topics into their educational systems to equip students with the skills needed to address pressing global issues such as climate change, social inequality, and economic instability (Ambe & Ekane, 2019; Tilbury, 2021). Secondary education in Cameroon has significant potential to develop students' understanding of sustainability issues and to prepare them to engage with these challenges. However, research suggests that the integration of sustainability topics within Cameroon's secondary school curriculum remains limited and lacks the depth needed to achieve transformative learning outcomes (Mbanga, 2022; Ngong, 2023).

Cameroon's secondary school curriculum can be a vital foundation for preparing students to address real-world sustainability issues, including environmental protection, social justice, and sustainable economic development. At this

educational stage, students are ready to grasp and apply complex concepts that could enable them to tackle these challenges. Yet, current curriculum structures are often fragmented, with limited interdisciplinary integration, leaving students with a piecemeal understanding of sustainability (Ambe & Ekane, 2019). Such fragmentation undermines the holistic understanding of sustainability, which is inherently interdisciplinary and requires a comprehensive approach to address the interconnected nature of environmental, social, and economic systems (Ndolo, 2023). Consequently, students may miss opportunities to develop a broad, integrated perspective on sustainability.

Despite the commitments to sustainability education both internationally and domestically, significant gaps persist within Cameroon's secondary school curriculum regarding the inclusion of sustainability topics across various subjects. This gap is especially concerning as it may leave students underprepared to address sustainability-related challenges in their future roles as citizens and professionals, potentially impacting the nation's long-term sustainable development objectives. Cameroon's National Development Strategic Plan (2020–2030) articulates ambitious goals for sustainable economic growth, environmental protection, and social equity, all of which require an educated population capable of implementing sustainable practices and policies (Republic of Cameroon, 2021). However, without a strong foundation in sustainability education, the country risks falling short of these targets, as future generations may lack the critical thinking, problem-solving, and collaborative skills needed to implement sustainable solutions (Mbanga, 2022).

This study aims to evaluate the presence and depth of sustainability topics in Cameroon's secondary school curriculum, focusing on how environmental, social, and

economic aspects of sustainability are incorporated into educational content. By analyzing textbooks, syllabi, and curriculum guides, and gathering insights from teachers, this research will identify specific areas where the curriculum may lack crucial sustainability content. Using UNESCO's Education for Sustainable Development (ESD) framework as a benchmark, the study will assess how well Cameroon's educational practices align with international standards for sustainability education (UNESCO, 2023; Ngong, 2023).This research seeks to provide evidence-based recommendations to enhance the secondary school curriculum, ensuring better alignment with global sustainability standards and adequate preparation for students to contribute to Cameroon's sustainable development objectives. Identifying existing gaps and offering practical strategies for curriculum reform underscores the importance of embedding sustainability more comprehensively within Cameroon's education system. This effort is essential for empowering students with the knowledge and skills necessary to engage in sustainable practices and contribute to the country's long-term growth and development (Ndolo, 2023).

Research Objectives

This research seeks to:

1. Identify the current presence and extent of sustainability topics in secondary school curricula in Cameroon.
2. Evaluate the comprehensiveness of these topics across various subjects, including science, geography, and social studies.
3. Benchmark the findings against UNESCO's ESD standards, offering insights into necessary curriculum enhancements.

Significance of the Study

This research is significant because it highlights specific gaps in Cameroon's current approach to sustainability education within the secondary school curriculum, with the aim of supporting policymakers, curriculum developers, and educators in strengthening the curriculum's alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs). By pinpointing areas where environmental, social, and economic sustainability are underrepresented, the study provides evidence-based insights that can guide reforms toward a more comprehensive and cohesive approach to sustainability education. This alignment is essential not only for equipping students with the knowledge to address sustainability challenges but also for fostering critical thinking, problem-solving, and interdisciplinary learning—skills that are critical in a rapidly changing global context (Ambe & Ekane, 2019; UNESCO, 2023).

Moreover, the findings from this research can help to close the gap between global sustainability agendas and local educational practices, ensuring that Cameroon's youth are better prepared to actively contribute to their communities and the nation's broader development objectives (Mbanga, 2022). By enhancing students' understanding of sustainability, this study seeks to cultivate a generation of young people empowered to take meaningful action in their future roles as citizens and professionals, supporting national and global sustainability efforts (Tilbury, 2021; Ban Ki-Moon, 2015).

Literature Review

Sustainability in Education

The need for sustainability in education is increasingly recognized in global policy circles, particularly through UNESCO's frameworks. These frameworks emphasize the importance of integrating environmental, social, and economic dimensions within educational systems (UNESCO, 2022). The Sustainable Development Goals (SDGs) highlight the role of education in fostering sustainable practices, emphasizing the need to equip learners with the skills and knowledge to navigate complex sustainability challenges (UNESCO, 2017). A robust education system focused on sustainability can significantly enhance societal resilience and empower future generations (Sachs, 2021). Research indicates that schools adopting the Education for Sustainable Development (ESD) framework are better positioned to foster civic responsibility and environmental stewardship among students (Anderson, 2019). The ESD framework encourages curricula that not only convey knowledge about sustainability but also promote critical thinking and participatory learning (Huckle & Sterling, 2022). For example, studies from countries such as Japan and Germany demonstrate that embedding sustainability topics across subjects can significantly enhance students' awareness of ecological issues and their role in addressing them (Matsumoto & Stuchtey, 2020). In Japan, integrating sustainability into education has increased student engagement in community projects focused on environmental conservation, illustrating the tangible benefits of a sustainability-oriented curriculum (Fujii et al., 2021).

However, evidence from various countries, particularly in Africa, suggests a gap between ESD goals and local curricula. In Nigeria, studies have shown limited coverage of sustainability topics in secondary education, with little emphasis on the social and economic aspects critical to a holistic understanding of sustainability (Idowu, 2020). This phenomenon is often attributed to several factors, including policy gaps, limited teacher training, and inadequate educational resources (Ambe & Ekane, 2019). A lack of sustainability education training for teachers can severely limit their ability to convey these topics effectively in the classroom, perpetuating a cycle of neglect of sustainability themes in education (Ogunniyi et al., 2022).

In contrast, countries like Finland have effectively embedded sustainability education into their curricula by incorporating cross-curricular themes that address issues such as climate change and social justice (Henderson & Tilbury, 2021). Finland's approach, characterized by a strong emphasis on interdisciplinary learning, encourages educators to integrate sustainability concepts across various subjects, promoting a more holistic understanding of these issues among students (Ritchie, 2021). This model highlights the importance of not treating sustainability as a standalone subject but as an integral part of the entire educational experience. The Finnish education system also emphasizes collaboration between schools, communities, and policymakers, ensuring that sustainability education is relevant and connected to real-world challenges (Lestari et al., 2022).

The incorporation of local context in sustainability education is vital for its effectiveness. In Finland, for instance, schools often tailor their sustainability curricula to address specific local environmental issues, making the learning experience more relatable and engaging for students (Henderson

& Tilbury, 2021). This approach not only enhances students' understanding of sustainability in their immediate environment but also empowers them to act on local issues, fostering a sense of agency and responsibility (Sachs, 2021). For countries like Cameroon, which faces unique environmental and social challenges, adopting similar localized strategies in sustainability education could yield significant benefits.

Challenges and Opportunities in Africa

In Africa, many countries are grappling with how to effectively incorporate sustainability education into their curricula. A study by Mchunu and Shizha (2023) highlights that, while there is growing recognition of the importance of sustainability education, many African educational systems remain focused on traditional knowledge transmission rather than on developing critical thinking and problem-solving skills essential to addressing sustainability challenges. This traditional approach often results in a curriculum that is disconnected from students' realities, limiting their ability to engage meaningfully with sustainability issues.

Furthermore, the lack of adequate resources, both financial and material, exacerbates the challenges in implementing sustainability education in African contexts. For example, many schools in Cameroon face significant infrastructure and resource constraints that hinder the effective teaching of sustainability topics (Mbanga, 2021). The absence of trained educators who can impart sustainability concepts further compounds the problem, as teachers often lack the necessary professional development opportunities to enhance their understanding of sustainability education (Ambe & Ekane, 2019). To bridge this gap, targeted initiatives that provide teachers with training in sustainability education and the resources needed to teach these

topics effectively are crucial. Despite these challenges, there are notable opportunities for advancing sustainability education in Africa. Several countries, including South Africa and Kenya, have begun to implement innovative approaches that integrate sustainability into their educational frameworks. For instance, the South African education system has started to incorporate sustainability into various subjects, emphasizing environmental education as a core component of the national curriculum (Tshabalala & Mothibe, 2021). Similarly, Kenya has developed a competency-based curriculum that emphasizes critical thinking and problem-solving skills, which are essential for addressing sustainability challenges (Osman & Mwangi, 2023).

The lessons learned from these international examples offer valuable insights for improving sustainability education in Cameroon. To effectively incorporate sustainability themes into the Cameroonian educational system, it is essential to adopt a holistic approach that includes interdisciplinary learning, community involvement, and the incorporation of local contexts (Mbanga, 2021). Policymakers must work closely with educators and communities to identify the most pressing sustainability issues facing the country and develop curricula that address these challenges directly. Additionally, investing in teacher training programs focused on sustainability education is critical for building the capacity of educators to teach these topics effectively (Ambe & Ekane, 2019). Providing teachers with professional development opportunities and resources will empower them to integrate sustainability into their teaching practices, enhancing students' understanding of these important issues.

Sustainability education is a vital component of preparing future generations to address the complex challenges posed by climate change, social inequality, and economic instability. By

learning from successful international models and addressing the unique challenges faced in the African context, Cameroon has the potential to significantly enhance its approach to sustainability education. Through thoughtful curriculum development and targeted teacher training initiatives, the country can empower its youth to become informed and active participants in building a more sustainable future.

Research Methodology

Research Design

This study employs a qualitative, descriptive research design to assess the presence of sustainability topics within Cameroon's secondary education curriculum. By analysing curriculum documents and interviewing teachers, the research aims to provide an in-depth understanding of how sustainability is currently represented and to identify key areas for improvement (Creswell, 2014). The qualitative approach is particularly suitable for exploring complex issues such as sustainability education, where educators' subjective experiences and perspectives can offer valuable insights into the curriculum's strengths and weaknesses. This design also allows for a nuanced exploration of how sustainability concepts are integrated, highlighting gaps and opportunities for enhancement in educational practices.

Sampling

The research focuses on core subjects commonly taught in Cameroonian secondary schools, such as sciences (biology, chemistry, physics), and social studies (geography, economics). These subjects offer substantial opportunities to incorporate sustainability concepts due to their inherent connections to

environmental issues, social equity, and economic viability. A purposive sampling strategy was employed to select schools from various regions within Cameroon, including urban and rural settings, to ensure that the findings are representative of the national educational landscape (Patton, 2002). This approach facilitates a comprehensive examination of how sustainability topics are addressed across different contexts, thereby enriching the study's insights.

The sampling process involved identifying a diverse range of schools, including government-run and private schools, to reflect Cameroon's various educational environments. Additionally, teacher participants were selected based on their experience and expertise in teaching the identified subjects, ensuring that the data collected was relevant and informed by professional practice. By including teachers from diverse geographic and socio-economic backgrounds, the study aims to capture a wide range of perspectives on sustainability education in the Cameroonian context.

Data Collection Methods

DOCUMENT ANALYSIS

The document analysis involves a thorough review of textbooks, syllabi, and the scheme of work used in the selected subjects. This step aims to identify mentions of sustainability topics and assess their depth and breadth across the curriculum. The analysis is guided by a coding framework based on the Education for Sustainable Development (ESD) framework, with a particular focus on environmental, social, and economic sustainability (UNESCO, 2017). Each document is examined to determine how sustainability concepts are integrated and whether they align with international standards. This systematic

review not only highlights the existing content but also identifies gaps where sustainability topics may be insufficiently covered.

Interviews with Teachers

Semi-structured interviews were conducted with secondary school teachers to gain insights into their experiences teaching sustainability topics. The interviews were designed to be flexible, allowing participants to elaborate on their responses and share personal narratives related to sustainability education. Interview questions focused on various aspects, including the availability of resources, the adequacy of training received, the integration of sustainability topics into their teaching practices, and the extent to which teachers feel prepared to address these subjects in the classroom (Bogdan & Biklen, 2007). By fostering open dialogue, this method seeks to uncover the challenges educators face, their perceptions of curriculum effectiveness, and suggestions for improvement. The interviews were conducted in a comfortable environment to encourage candid responses, and they were audio-recorded with participants' consent to ensure accurate transcription and analysis. The sample size was determined by saturation, in which interviews continued until no new themes or insights emerged, thereby ensuring a comprehensive understanding of teachers' experiences.

Data Analysis

Thematic analysis was employed to analyse the data collected from both the document analysis and teacher interviews. For the document analysis, content was coded and categorized to reflect the three dimensions of sustainability: environmental, social, and economic. Each theme was cross-referenced with UNESCO's ESD standards to identify the depth of coverage and alignment with best practices in sustainability education. This step involved systematic coding to identify recurring themes and subthemes related to how sustainability is presented in the curriculum, assessing whether these representations were superficial or substantial. Additionally, responses from teachers were thematically analysed to highlight recurrent challenges, innovative practices, and suggestions for curriculum improvement (Braun & Clarke, 2006). The analysis process involved multiple readings of the interview transcripts, followed by the identification of key themes that emerged from the educators' experiences. This qualitative analysis allowed for the integration of multiple perspectives and the identification of common barriers faced by teachers, such as a lack of training, insufficient resources, and curriculum rigidity.

The synthesis of findings from both document analysis and teacher interviews culminated in a comprehensive report that outlines the current state of sustainability education in Cameroon's secondary schools. By triangulating data from these sources, the study aims to provide a nuanced understanding of the integration of sustainability topics and the necessary steps to enhance curriculum effectiveness. The goal is to inform policymakers, educators, and curriculum developers about the existing gaps and opportunities, thus facilitating a more robust

and comprehensive approach to sustainability education in Cameroon.

Results

Presence of Sustainability Topics

The analysis of Cameroon's secondary education curriculum revealed a limited integration of sustainability topics across various subjects. While environmental themes were represented, particularly in the science and geography curricula, social and economic sustainability topics were sparse or superficially covered. For instance, geography textbooks do address climate change, offering basic information about its causes and effects; however, they often lack in-depth discussions on critical concepts such as sustainable resource management and renewable energy sources. This gap indicates a narrow focus on environmental issues without adequately addressing broader sustainability frameworks, which include social equity and economic viability (Mbanga, 2021). In subjects like biology and chemistry, while some aspects of environmental science are discussed—such as ecosystems and pollution there is little to no mention of how these topics relate to social justice or economic considerations. For example, the potential social implications of environmental degradation, including its impact on vulnerable populations, are rarely discussed. Similarly, the economics of sustainability, which includes concepts like financial literacy and sustainable business practices, is glaringly absent. This lack of comprehensive coverage limits students' ability to connect environmental issues with social and economic contexts, essential for fostering a holistic understanding of sustainability.

Benchmarking Against ESD Standards

When benchmarking against UNESCO's Education for Sustainable Development (ESD) framework, the analysis highlights substantial gaps in Cameroon's curriculum. The ESD framework emphasizes the integration of environmental, social, and economic dimensions into educational content. However, the findings reveal that key topics—especially economic sustainability—are significantly underrepresented. Financial literacy, resource management, and the principles of sustainable economics are notably absent from the curriculum, which undermines students' ability to understand the interconnectedness of these critical areas (Anderson, 2019). Furthermore, social sustainability topics, such as human rights, gender equality, and community development, receive minimal attention. The lack of emphasis on these subjects not only restricts students' understanding of societal issues but also limits their capacity to engage critically with global challenges. The educational materials available to students often fail to illustrate the significance of these topics in relation to local and global sustainability issues, creating a curriculum that does not fully align with international standards for sustainability education. The implications of these gaps are profound; without a well-rounded curriculum that addresses all facets of sustainability, students may graduate without the necessary skills and knowledge to engage effectively with contemporary challenges such as climate change, inequality, and resource depletion.

Teachers' Perspectives

Interviews with teachers provided valuable insights into the challenges they face in teaching sustainability topics. Many educators reported significant barriers, including limited

resources—such as access to relevant teaching materials and tools necessary for effective instruction. The scarcity of up-to-date textbooks and digital resources related to sustainability was a recurring theme, with teachers expressing frustration over their inability to provide comprehensive education on these topics due to lack of support (Ambe & Ekane, 2019).

Moreover, inadequate training in sustainability education emerged as a primary concern among teachers. Many expressed a strong desire for professional development programs that would enhance their understanding of sustainability issues and improve their pedagogical approaches to teaching these topics. Teachers emphasized the need for capacity-building initiatives to equip them with the necessary skills and knowledge to address sustainability effectively in their classrooms. Without such training, educators feel ill-prepared to foster meaningful discussions around sustainability and often resort to superficial coverage of these topics. The insights gathered from teachers also highlighted a lack of institutional support for integrating sustainability into the curriculum. Many educators reported feeling overwhelmed by the existing curriculum requirements, which do not prioritize sustainability topics. As a result, teachers often prioritize other subject matter over sustainability education, further perpetuating the cycle of inadequate coverage of these critical issues.

The findings of this study reveal significant gaps in the integration of sustainability topics within Cameroon's secondary education curriculum. The limited presence of social and economic sustainability, along with the challenges faced by educators, underscores the urgent need for a comprehensive review and restructuring of the curriculum. By addressing these gaps and supporting teachers through training and resources, Cameroon can work towards fostering a generation of students

equipped with the knowledge and skills necessary to contribute meaningfully to sustainable development.

Discussion

Interpretation of Results

The findings of this study indicate that Cameroon's secondary curriculum offers a fragmented perspective on sustainability, emphasizing environmental issues while neglecting the crucial social and economic dimensions. This imbalance is concerning, as it limits students' ability to grasp the full spectrum of sustainability. A comprehensive understanding of sustainability is essential for students, as it prepares them to confront multifaceted real-world challenges such as climate change, poverty, and social injustice (Idowu, 2020). By focusing primarily on environmental topics—like biodiversity and pollution—students may develop a skewed view of sustainability that does not account for the interplay between ecological health, social equity, and economic viability. For example, while students may learn about climate change's impact on ecosystems, they often lack insights into how these environmental changes affect marginalized communities or how economic policies can exacerbate social inequalities. This disconnect hampers their ability to think critically and holistically about sustainability challenges, diminishing their preparedness for active citizenship in a rapidly changing world. Thus, the findings suggest a pressing need for curricular reform that promotes a more integrated approach to sustainability education.

Implementation Challenges

Several key challenges hinder the effective implementation of sustainability education in Cameroon. First, a notable lack of teacher training on sustainability concepts has been identified as a significant barrier. Many educators reported feeling inadequately prepared to teach sustainability topics, indicating that teacher education programs do not sufficiently incorporate sustainability into their curricula (Ambe & Ekane, 2019). Furthermore, the ongoing professional development for teachers often fails to address the latest sustainability issues, leaving educators without the necessary tools to effectively engage students in these topics. In addition, insufficient educational resources—such as textbooks, teaching aids, and access to digital learning tools—exacerbate the problem. Teachers frequently struggle to find up-to-date materials that effectively cover sustainability topics, resulting in a reliance on outdated resources that do not reflect current challenges or solutions. This resource scarcity not only impacts the quality of education but also dissuades educators from fully embracing sustainability education in their teaching.

Another significant challenge is the rigid structure of the curriculum, which does not facilitate interdisciplinary learning. Sustainability education benefits from a holistic approach that transcends subject boundaries; however, the current curriculum is often siloed, making it difficult for educators to connect environmental, social, and economic themes across different disciplines. As a result, students receive fragmented information rather than a cohesive understanding of sustainability, leading to disjointed learning experiences.

International Comparisons

Comparative analysis with successful sustainability education models, such as Finland's approach, offers valuable insights for improving Cameroon's educational system. Finland has embedded sustainability into its curriculum through an interdisciplinary framework that promotes active learning and critical thinking. For instance, Finnish schools incorporate sustainability topics across various subjects, encouraging students to explore the connections between environmental issues, social justice, and economic systems (Matsumoto & Stuchtey, 2020). This approach fosters student engagement, as learners participate in hands-on projects and collaborative problem-solving activities that resonate with real-world challenges.

Adopting similar practices in Cameroon could enhance student engagement and facilitate a deeper understanding of sustainability concepts. For example, integrating project-based learning that addresses local sustainability challenges—such as waste management, agricultural practices, or energy conservation—can help students apply their knowledge in practical contexts. Furthermore, creating opportunities for interdisciplinary collaboration among teachers could promote a unified approach to sustainability education, enabling students to see the interconnectedness of various topics.

Conclusion

This study highlights the urgent need for a more balanced approach to sustainability education within Cameroon's secondary school curriculum. While environmental topics, such

as climate change and ecological conservation, are represented, social and economic dimensions of sustainability receive minimal attention. This significant gap in the curriculum limits students' understanding of sustainability as a multifaceted concept that encompasses not only environmental stewardship but also social justice and economic viability. Without a comprehensive approach, students may emerge from the educational system with a skewed perception of sustainability, ill-equipped to tackle the interrelated challenges they will face in a rapidly changing world. Therefore, it is imperative to rethink how sustainability is integrated into educational frameworks to ensure that students gain a holistic understanding of these vital issues.

To address these gaps, several recommendations emerge from the findings of this study. First, a thorough curriculum revision is necessary to develop dedicated modules or integrate sustainability topics across all subjects. This integration would provide a more comprehensive and cohesive understanding of sustainability, allowing students to see the interconnectedness of environmental, social, and economic issues. Additionally, implementing robust teacher training programs focused on sustainability will equip educators with the knowledge and skills required to effectively teach these topics. Professional development opportunities should be ongoing, incorporating the latest research and practices in sustainability education. Finally, advocating for policy revisions that support a cross-disciplinary approach to sustainability in secondary education is crucial. Policymakers should encourage collaboration between subjects, promoting an educational environment where sustainability is not treated as a standalone topic but as a fundamental principle that informs teaching and learning across all disciplines. By adopting these recommendations, Cameroon can move towards an educational system that empowers students with the

knowledge, skills, and critical thinking abilities necessary for navigating the complexities of sustainability in their personal and professional lives.

References

Ambe, E. & Ekane, E. (2019). Challenges in Integrating Sustainability into the Secondary School Curriculum in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 10(12), 1-8.

Anderson, A. (2019). Education for Sustainable Development: A Guide for Teachers. UNESCO.

Anderson, C. (2019). Integrating Sustainability in Education: Lessons from Global Case Studies. *Journal of Environmental Education*, 40(1), 13-27.

Ban Ki-Moon. (2015). The Role of Education in Achieving the Sustainable Development Goals. *United Nations*.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Pearson Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Henderson, K. & Tilbury, D. (2021). Frameworks for Sustainability in Education: Strategies for Implementation in Schools. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(5), 1036-1051. https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2020-0012

Idowu, O. A. (2020). Assessing Sustainability Education in Nigeria: Opportunities and Challenges. *African Journal of Environmental Science and Technology*, 14(4), 115-123. https://doi.org/10.5897/AJEST2019.2657

Matsumoto, Y. & Stuchtey, M. (2020). Sustainability Education in Japan and Germany: Comparative Analysis and Lessons Learned. *Environmental Education Research*,

26(9), 1261-1280. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1739798

Mbanga, N. (2021). The State of Sustainability Education in Cameroon: A Critical Review. *Cameroon Journal of Educational Research*, 9(2), 45-62.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I

Schema Theory: The use of Text Processing Models to Grade Reading Cognitive Development

JULIUS NANG KUM

Abstract

Reading plays a central role in knowledge acquisition and construction in academic contexts. This is so because academic knowledge is largely mediated: it is acquired not through direct personal experience but from what earlier scholars observed, imagined, or recorded for future generations to read, understand, and, where possible, expand or revise. Many students and learners, however, are unaware that the reading process is made up of stages determined by age and by the text processing models elaborated within schema theory by scholars in cognitive science, psychology, psycholinguistics, and discourse analysis. This study therefore, examines reading and its relationship with the schema theory. It then identifies three stages of the reading process from childhood to adulthood, which might create awareness for an effective learning and the teaching approach in each stage of the reading process.

Key words: Schema, schema theory, reading theories, bottom-up, top-down, interactive

1. Introduction

For many, reading can be described as a mental process in which readers apply strategies and negotiation procedures to arrive at a point where a text becomes understandable and meaningful to them (Aukerman, as cited in Ousman, 2019: 12). Others conclude that readers' knowledge in texts, language rules and world knowledge are inspired by reading, (Xue, 2019). The strategic position occupied by reading among its peers of the language skills (writing skill, speaking skill, and listening skill) has been identified by many scholars (Zhang, 2018; Ousman,2019; Kum ,2024). Regarding the distinction between knowledge acquired in the real world and knowledge acquired in the academic world, Levin, as cited in Kum (2024: 2), observes that:

> The real world is where we experience our lives we live and works, raise children, play or watch sport, spend time with family and friends and interact with the natural world. A lot of what we know about the real world is from our experiences. The academic world on the other hand is one of theories, explanations, ideas and critiques. We can't experience them the same way as we experience the real world, through seeing, hearing, touching, tasting, smelling. In the academic world we learn from what is spoken, or more often written, about the world. This means that in the academic world you learn at second hand, from what other people have written, rather than from your own experience. (Levin, as cited in Kum, 2024: 2).

The passage above confirms that academic knowledge is, for the most part, acquired "at second hand," which means language

receptive skills-listening and reading are the main ways we use to acquire knowledge from other people. Nevertheless, between these two skills, we can observe that the reading skill in academics in terms of knowledge acquisition especially at the second hand has more prominence than the listening skills, because we can read what Aristotle said, did, experienced so many thousands of years ago, but we cannot listen to his voice because tape recorders were not yet invented. Although many findings have been carried out on reading, much is done at the level of reading comprehension with little or nothing done on the general process of the reading skill from childhood right up to the adulthood. This gap therefore suggests that many students do not know that the reading skill is a whole process made up of stages, which are determined by ages and mental processing models. To address this gap, this article identifies three stages of the reading process across the human life cycle: stage one is the pre-reading stage for beginners; stage two is the reading stage for middle readers; and stage three is the reading comprehension stage, also referred to as the reading for understanding stage, for advanced readers. The article is structured thus: background knowledge of schema, the definition of reading and then stages in the reading process.

2. Review of literature

The following review of literature examines the concept of reading, the theoretical foundations of schema theory, the definition and types of schema, and the models of the reading process that together form the conceptual basis of this study.

2.1. Defining reading

Reading is as ancient as writing itself, traced to the early civilisations of Egypt and Mesopotamia (Kum, 2024). Reading plays a crucial role in knowledge acquisition and knowledge dissemination especially in the academic world in particular and science in general. This vital role has prompted many scholars to pay close attention to its nature especially its theories and definitions. Concerning its definitions, reading can be described as a process, a mental process, in which readers apply strategies and negotiation procedures for the reader to arrive at a point where the text is understandable and meaningful to them (Aukerman, 2008). Zhang (2018) defines reading as the cognitive process of decoding symbols to derive meaning or the process of obtaining information from written material and then having influence on the non-intelligence factors of readers.

Goodman, as cited in Ousman (2019), describes reading as a guessing game in which the reader tries to decode a message, which has been encoded by the writer. Moreover, the author implies that the reader interacts actively with the text and uses prior knowledge to comprehend the data reflected in the written text. Biyin (2004) defines reading as the process of obtaining information from written material and then having influence on the non-intelligence factors of readers. Reading is an interactive process in which readers construct a meaningful representation of text using their schemata. (Gilakjani & Ahmadi, 2021). Reading is an extremely complex psychological process; the functional approach holds that it is a highly creative behaviour in which readers screen and evaluate new information against their existing knowledge and experience (Rong Rong, 2017). All these definitions attest to the importance of reading and its cognitive state that then demand much attention. As a

cognitive construction, reading can be better explained by the schema theory. The following section examines schema theory as the theoretical framework that accounts for the cognitive dimensions of the reading process identified above.

2.2. Schema theory

The schema theory states that prior knowledge is acquired during a considerable period to be stored in the human brain (long-term memory), and activated whenever the brain needs to predict and interpret new information. (Seddiki, 2017). Schema represents knowledge of all kinds and at all levels. This might include our experiences, our feelings, concepts (abstract or concrete), events, actions, ideologies, language, cultures, texts, sequences of actions, beliefs, and so on (Xiao-hui, et al.,2007; Boholm, 2016). Schemas or schemata are often hierarchical in nature; they are alive, constantly changing to meet the demands of a changing environment. This change occurs over time. (Neisser, 1976; Van Dijk, 1977; as cited in Housel & Acher, 1979). As to how schemas function, we know that our already stored schemata are modified by each new similar experience. However, a new schema is created whenever we encounter with a culture or a discourse that is not familiar to us, (Bilokcuoğlu, 2014). For a better comprehension of the schema theory, Smith (1994: 8), similar to Anderson (1977), as cited in Bilokcuoğlu, (2014: 80)., states that "everything we know and believe is organised in a theory of what the world is like, a theory that is basis of all our perceptions and understanding of the world, the root of all learning, the source of hopes and fears, motive and expectations, reasoning and creativity. In addition, this theory is all we have. If we make sense of the world at all, it is by interpreting our interactions with the world in the light of our theory. The theory is our shield against bewilderment". For a

more detailed explanation of the schema theory, Rumelhart, as cited in Johns (1986:71) states:

> A schema theory is basically a theory about knowledge-a theory about how knowledge is represented and about how that representation facilitates the use of knowledge in particular ways. According to schema theories, all knowledge is packaged into units. These units are the schemata. Embedded in these packets of knowledge, in addition to knowledge itself, is information about how this knowledge is to be used. A schema, then, is a data structure for representing our knowledge about all concepts .... Perhaps the central function of schemata is in the construction of an interpretation of an event, object or situation .... The total set of schemata we have available for interpreting our world in a sense constitutes our private theory of the nature of reality. The total set of schemata instantiated at a particular moment in time constitutes our internal model of the situation we face at that moment in time or, in the case of reading a text, a model of the situation depicted by the text.

Schema theory hinges around the packaging of knowledge into units that are stored in our memories to form prior knowledge and if well activated these units of stored knowledge can enable us to remember or to recall, to comprehend and to predict new experiences or situations. The schema theory can further be explained by Thorndyke (1981: 2) thus: “By “schema

theory," I refer to the collection of models that presume humans encode such knowledge clusters in memory and use them to comprehend and store new instances of the concept. In particular, a schema guides comprehension of new instances of the concept by providing expectations for and constraints on the set of related properties". In an endeavour to explain the relationship between schema theory and reading, Gilakjani and Ahmadi (2011: 2) state: "Schema theory deals with the reading process, where readers are expected to combine their previous experiences with the text they are reading. Since each reader has different background knowledge, it is culture specific". Effective reading comprehension depends on previous or background knowledge that is known as schema. Having examined the framework of schema theory, it is necessary to turn to the concept of schema itself and to consider how scholars have defined it across different disciplines.

2.3 Definition of schema

Reading is a cognitive activity that takes place in our minds. Sound definitions and explanations of schema might increase our chances of understanding the nature of reading. Many cognitive scholars have defined and explained schema. Among these authorities are Emmott and Alexander (2014:756)

> Schemata are cognitive structures representing generic knowledge, i.e. structures which do not contain information about particular entities, instances or events, but rather about their general form. Readers use schemata to make sense of events and descriptions by providing default background

> information for comprehension, as it is rare and often unnecessary for texts to contain all the detail required for them to be fully understood. Usually, many or even most of the details are omitted, and readers' schemata compensate for any gaps in the text. As schemata represent the knowledge base of individuals, they are often culturally and temporally specific, and are ordinarily discussed as collective stores of knowledge shared by prototypical members of a given or assumed community. The term was used in the 1930s in both psychology and literary theory, but entered wider currency in the 1970s in Artificial Intelligence research, later being re-incorporated into psychology and thence into linguistics, within the general area of cognitive science.

Besides the definition and many important characteristics of schema identified in the citation above, the inclusion of linguistics into the study of schema is mentioned. This therefore illustrates the global status of the concept of schema to the humanity disciplines. Another important definition of schema has been given in Ajideh (2003)

> A schema (plural schemata) is a hypothetical mental structure for representing generic concepts stored in memory. It's a sort of framework, or plan, or script. Schemata are created

> through experience with people, objects, and events in the world. When we encounter something repeatedly, such as a restaurant, we begin to generalize across our restaurant experiences to develop an abstracted, generic set of expectations about what we will encounter in a restaurant. This is useful, because if someone tells you a story about eating in a restaurant, they don't have to provide all of the details about being seated, giving their order to the server, leaving a tip at the end, etc., because your schema for the restaurant experience can fill in these missing details.

Though the concept began many years ago, Sir Frederick Bartlett is often mentioned as the first authority to coin the word "schema". Later Rumelhart, an American expert in artificial intelligence, further advances Bartlett's theory. He thinks schema consists of several variables that represent elements of concepts, and it is a kind of knowledge framework and categorizing system (Zhang, 2018). Schemas are specific representations of world knowledge (Housel ＆Acher, 1975). Besides these definitions, schema can be defined as the organised background knowledge, which can help us make predictions or expectations within our interpretation. For example, when a student is asked to tell his day in his school, s/he does not need to tell every single details, like taking a vehicle to school, attending the lessons, taking a seat, greeting his/her friends or the teacher, studying that day's topics, and so on; however, we can still fill in these missing details perfectly

as our schemata for a lesson experience are already stored in our minds. (Bilokcuoğlu, 2014)

Concerning their nature, schemas or schemata are not fixed but are flexible, ever changing and adapting to new life experiences (Bartlett, 1932; Neisser, 1976; as cited in Housel and Acher, 1975). However modern findings have revealed that some schemas are relatively fixed. For example, Brown and Yule (1983: 249) define the notion as an organised background knowledge that leads people to expect or predict aspects in their interpretation of discourse. We learn that 'our background knowledge is organised and stored in some fixed schemata, together with some other, more flexible schematic structures' (Bilokcuoğlu, 2014). In today's discourse terms, those schemas that are relatively fixed are known as frames and those that are flexible are known as scripts (see Brown and Yule, 1983). Despite the definitions and some explanations given above, it should be noted that the schema concept is memory research, which means there are more definitions, which have not been mentioned here. For example, in Bilokcuoğlu (2014), this definition can be read:

Taylor and Crocker (198: 91) define the notion as '' a cognitive structure that consists in part of the representation of some defined stimulus domain. The schema contains general knowledge about that domain, including a specification of the relationships among its attributes as well as specific examples or instances of the stimulus domain''.

Alba and Hasher (1983: 129) report that schema is "general knowledge a person processes about a particular domain.''

Carrell and Eisterhold (1983: 559) state that "what is understood from a text is a function of the particular schemata that is activated at the time of processing the text"

Poplin (1988) attempts to define 'schemata' as the spiral of knowledge.

Taglieber, Johnson, and Yarbrough (1988) highlight that comprehension is visible when readers make use of their schemata (i.e., knowledge structure in memory) and the text.

Yekovich and Walker (1988) call it as scripted knowledge.

Pichard (1990) defines schemata as our theories of the way things are, or as representations of one's background experiences and it is clear that the culture one lives in impacts schemata.

Zhu's (1997) simple definition suggests that schema is background knowledge and background information.

Juan and Flor (2006: 93) point out that ''schemata, the relevant packages of prior knowledge and experience that we have in memory, can call on in the process of comprehension.''

2.4 Types of schemata

Based on what we have seen so far, schemas are of two broad categories: those that are relatively fixed known as frames and those that are flexible known as scripts, scenario, plan, and so on, (Brown and Yule, 1983). In this line, schemas are of various natures and functions. However, there are three major types of schemas: linguistic schema, formal schema and content schema.

2.4.1 Linguistic schema

Linguistic schemata refer to readers' existing language proficiency in vocabulary, grammar and idioms. They are the foundation of other schemata. As is known, linguistic knowledge plays an essential part in text comprehension. Without linguistic schemata, it is impossible for the reader to decode and comprehend a text. (Xiao-hui, et al., 2007)). In fact, among all the types of schemas we know, linguistic schemata are the most important and the most crucial for the comprehension of the others. This is convincing because schemata are by nature abstract mental concepts in our minds. These abstract mental concepts can mostly be represented by lexical choices in texts for us to see, hear and understand. In other words, schematic knowledge has textual representation that is represented by lexical choices made by the discourse producer in the encoding process. (Ajideh, 2006). This implies that without a sound and a well-developed linguistic schema, we cannot decode, or understand the form and the content of discourse.

2.4.2 Formal schema

Formal schemata are described as abstract, encoded, internalized, coherent patterns of meta-linguistic, discourse and textual organization that guide expectation in our attempts to understand a meaning piece of language. Readers use their schematic representations of the text such as fictions, poems, essays, newspaper articles, academic articles in magazines and journals to help comprehend the information in the text. (Xiao-hui, et al., 2007)). Forms indicate the structure of a genre based on the flow of knowledge. For instance, the flow of knowledge in the introduction section of an English discourse is from a general to a specific perspective. This way of expressing ideas in the introduction section of an English discourse has rendered it to take the form of an inverted pyramid. On the contrary, the flow of knowledge in the conclusion section of an English discourse is from the specific to the general perspective, thereby making it take the shape or the form of a pyramid, (See Kum, 2023).

2.4.3 Content schema

Content schemata refer to the background knowledge of the content area of a text, or the topic a text talks about. They include topic familiarity, cultural knowledge and previous experience with a field. Content schemata deal with the knowledge relative to the content domain of the text, which is the key to the understanding of texts. (Xiao-hui, et al, 2007)). A sound comprehension of the content of most works is determined by some key elements such as the field of study, a familiar topic, the use of cohesive markers, coherence and the intention of the writer (Kum, 2023a). In most cases, the content schema is more important than the formal schemata in terms of comprehension.

Many readers understand most texts without a deep knowledge of the formal schemata. The more the reader knows about the topic, the quicker he or she gets the information of the text. Therefore, if one wants to be an efficient reader, he or she needs to know the knowledge about more fields and topics, because a vast prior knowledge in many domains facilitates comprehend and remembering in texts, (Xiao-hui, et al., 2007).

2.5 Models of reading process

Many findings in the reading process by psychologists, linguists, and cognitive scientists have generally identified three kinds of processing: bottom-up model, top-down model and interactive model (LI Xiao-hui et al., 2007; Xue, 2019).

2.5.1 Bottom-up model

Based on Charles Sander Peirce classification of signs (Bublitz, Jucker &Schneider, 2011) language falls under symbolic signs. This implies the relationship between the signifier and the signified is conventional. In the bottom-up model of the reading process, symbols are combined to form syllables, syllables are then enlarged or combined to form words, words are combined to form phrases, phrases are combined to form clauses and clauses are combined to form sentences, which are then combined to form texts. The meaning of the text is expected to come naturally as the code is broken based on the reader's prior knowledge of linguistic units like vocabulary, grammar, syntax (LI Xiao-hui, WU Jun, & Wang Wei-hua, 2007). Therefore, from the point of view of bottom-up model, accuracy in understanding linguistic units is very significant and the lower-level processing skills in reading are important. The focus is on the understanding of linguistic knowledge but little attention is paid to schema, (LI Xiao-hui et al., 2007) So the bottom up reading process model is aimed at acquainting the learners with linguistic symbols that will be used in mapping those symbols to abstract forms in the mind. These abstract forms are concretely realized as words, phrases, clauses, sentences and texts. Students of rhetoric might understand bottom-up model as the flow of knowledge from specific to general as seen in the

conclusion sections of most English discourses (see Kum, 2023a).

2.5.2 Top-down model

Unlike the bottom-up model, which in most parts fortifies learners with linguistic components, top-down model on its part demands the readers' real-world knowledge in memory, (LI Xiao-hui et al., 2007). In this case, readers must be endowed with a vast knowledge of themes in diversified fields of studies. Goodman as cited in LI Xiao-hui et al. (2007: 20) notes, "The goal of reading is constructing meaning in response to text; it requires interactive use of grapho-phonic, syntactic, and semantic cues to construct meaning." In most reading comprehensive passages, readers apply the top-down model in which they skim through the text to have a global knowledge of the text in order to activate their prior knowledge. Some readers focus on the topic only and can predict the content of the text. Readers hardly read through every word in the passage in order to understand its content, (LI Xiao-hui et al., 2007). Once their prior knowledge is well activated, most readers can predict or evaluate the content of the text as weak, if it is below expectation or as insightful, if new knowledge is encountered to create a new schema in their minds. In most English discourses, top-down process is experienced at the introduction sections where knowledge flows from the general to the specific perspective.

2.5.3 Interactive model

Intensive reading for understanding cannot be carried out with either the bottom –up reading process model alone, or solely in the top-down reading process model. Reading to understand demands a combination of bottom-up and top-down models skills. In fact, prior knowledge can be easily created when the bottom-up interact with the top-down model. This complex cognitive interaction occurs at three levels: 1) the interaction

Between lower level and higher-level skills; 2) between bottom-up processing and top-down processing; 3) between the background knowledge presupposed in the text and the background of the reader ((LI Xiao-hui et al., 2007). Rumelhart, as cited in LI Xiao-hui et al., (2007) suggests that "In interactive reading processing, both bottom-up and top-down processing should be occurring at all levels simultaneously". In most cases, readers may employ bottom-up process as a base for comprehending a text and then turn to top-down process to execute high-level interpretation of the content of the text. Prediction of the content will be confirmed, revised or rejected through further data analysis. Interactive model of reading process is the combination of bottom-up and top-down models, and thus absorbs their merits and avoids the limitations to a great extent. To date, this is the most effective reading processing. Hence, it is advocated by many researchers (LI Xiao-hui et al.).

2.6 Some Interactive Theories on Reading Comprehension

Schema theory has inspired several important frameworks for understanding how readers make meaning from texts. Four of these frameworks are examined in this section: reading comprehension as sociocognitive processing, as transactional, as transactional-sociopsycholinguistic, and as influenced by attitude. Each framework builds on schema theory by showing that meaning is not fixed in a text alone but emerges from the interaction between the reader, the text, and the context of reading.

2.6.1 Reading Comprehension as Sociocognitive Processing

A sociocognitive processing model takes a constructivist view of reading comprehension; that is, the reader, the text, the teacher, and the classroom community are all involved in the

construction of meaning. Ruddell and Ruddell (1994: 813) state, "The role of the classroom's social context and the influence of the teacher on the reader's meaning negotiation and construction are central to this model [developed by R. B. Ruddell and N. J. Unrau] as it explores the notion that participants in literacy events form and reform meanings in a hermeneutic [interpretation] circle." In other words, this model views comprehension as a process that involves meaning negotiation among text, readers, teachers, and other members of the classroom community. Schema for text meanings, academic tasks, sources of authority (i.e., residing within the text, the reader, the teacher, the classroom community, or some interaction of these), and sociocultural settings are all brought to the negotiation task. The teacher's role is one of orchestration of the instructional setting, and being knowledgeable about teaching/learning strategies and about the world.

2.6.2 Reading Comprehension *as transactional*

The transactional model takes into account the dynamic nature of language and both aesthetic and cognitive aspects of reading. According to Rosenblatt (1994: 1063), "Every reading act is an event, or a transaction involving a particular reader and a particular pattern of signs, a text, and occurring at a particular time in a particular context. Instead of two fixed entities acting on one another, the reader and the text are two aspects of a total dynamic situation. The 'meaning' does not reside ready-made 'in' the text or 'in' the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text." Thus, text without a reader is merely a set of marks capable of being interpreted as written language. However, when a reader transacts with the text, meaning happens. Schemata are not viewed as static but rather as active, developing, and ever changing. As readers transact with text they are changed or transformed, as is the text.

Similarly, “the same text takes on different meanings in transactions with different readers or even with the same reader in different contexts or times” (Rosenblatt, 1994: 1078).

2.6.3 Reading comprehension as transactional-sociopsycholinguistic

Building on Rosenblatt's transactional model, Goodman (1994) conceptualizes literacy processing as including reading, writing, and written texts. He states, Texts are constructed by authors to be comprehended by readers. The meaning is in the author and the reader. The text has a potential to evoke meaning but has no meaning in itself; meaning is not a characteristic of texts. This does not mean the characteristics of the text are unimportant or that either writer or reader is independent of them. How well the writer constructs the text and how well the reader reconstructs it and constructs meaning will influence comprehension. However, meaning does not pass between writer and reader. It is represented by a writer in a text and constructed from a text by a reader. Characteristics of writer, text, and reader will all influence the resultant meaning. (1103) In a transactional-sociopsycholinguistic view, the reader has a highly active role. It is the individual transactions between a reader and the text characteristics that result in meaning. These characteristics include physical characteristics such as orthography the alphabetic system, spelling, punctuation; format characteristics such as paragraphing, lists, schedules, bibliographies; macrostructure or text grammar such as that found in telephone books, recipe books, newspapers, and letters; and wording of texts such as the differences found in narrative and expository text. Understanding is limited, however by the reader's schemata, making what the reader brings to the text as important as the text itself. The writer also plays an important role in comprehension. Additionally, readers' and writers' schemata are

changed through transactions with the text as meaning is constructed. Readers' schemata are changed as new knowledge is assimilated and accommodated. Writers' schemata are changed as new ways of organizing text to express meaning are developed. According to Goodman (1994): How well the writer knows the audience and has built the text to suit that audience makes a major difference in text predictability and comprehension. However, since comprehension results from reader-text transactions, what the reader knows, who the reader is, what values guide the reader, and what purposes or interests the reader has will play vital roles in the reading process. It follows that what is comprehended from a given text varies among readers. Meaning is ultimately created by each reader. (1127)

2.6.4 Reading comprehension as influenced by attitude

Mathewson's (1994) Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read is derived from the area of social psychology. This model attempts to explain the roles of affect and cognition in reading comprehension. The core of the attitude-influence model explains that a reader's whole attitude toward reading (i.e., prevailing feelings and evaluative beliefs about reading and action readiness for reading) will influence the intention to read, in turn influencing reading behaviour. *Intention to read* is proposed as the primary mediator between attitude and reading. Intention is defined as “commitment to a plan for achieving one or more reading purposes at a more or less specified time in the future” (Mathewson, 1994: 1135). All other moderator variables (e.g., extrinsic motivation, involvement, prior knowledge, and purpose) are viewed as affecting the attitude reading relationship by influencing the intention to read. Therefore, classroom environments that include well-stocked libraries, magazines, reading tables, and

areas with comfortable chairs will enhance students' intentions to read. Mathewson (1994: 1148) states, “Favorable attitudes toward reading thus sustain intention to read and reading as long as readers continue to be satisfied with reading outcomes.”

3. A Stage-based framework of reading development

Reading is a whole process that begins from childhood right up to the experienced or advanced adulthood. Although there are no clear-cut boundaries to demarcate the limit of one stage from the other, there are three stages of the whole reading process which are determined by the age or levels of learners and the processing models of bottom-up, top-down and interactive models. These three stages are the pre-reading stage, the reading stage and the reading comprehension stage.

3.1 The pre-reading stage

Children below four years undergo the pre-reading stage. However, many cases have been experienced of adults who do not know how to read and so must be taught letters and sounds. In this case, the pre-reading stage in the reading process can be looked upon as a stage that harbours beginners who do not know how to read. These groups of readers must be taught the sounds and letters of the alphabet to syllable and then to the words’ level. This natural phase of reading is universal and was used in ancient Greek to teach beginners so many years before Christ were born. A vivid description of how this was done during the ancient Greek civilization is narrated by Dionysius of Halicarnassus, a Greek historian who lived in Rome for twenty-two years, during the first century B.C. Cubberley (2005: 53) states: “Dionysius of Halicarnassus, a Greek historian who lived in Rome for twenty-two years, during the first century B.C., has

left us a clear description of the Roman method of teaching reading":

> When we learned to read was it not necessary at first to know the name of the letters, their shape, their value in syllables, their differences, then the words and their case, their quantity long or short, their accent, and the rest? Arrived at this point we began to read and write, slowly at first and syllable-by-syllable. Sometime afterwards, the forms being sufficiently engraved on our memory, we read more cursorily, in the elementary book, then in all sorts of books, finally with incredible quickness and without making any mistake.

From our experiences in teaching reading to beginners and the detailed narration done by Dionysius above, we observe that all readings no matter the language begin with the individual sounds and letters of that language. This then logically suggests that only the bottom –up model to reading determines this pre-reading stage. Within this bottom-up process, Dionysius reminds us that children were expected to have the forms of the sounds and letters well engraved in their memories before they move on to the study of syllables and then the reading of words. Learners are initiated and drilled in letters recognition, reading and writing. The pre-reading stage is therefore solely determined by the bottom-up processing model irrespective of age. The purpose of the pre-reading stage is to train the

beginners how to recognize and learn linguistics levels from sounds, syllables, words, phrases, clauses to sentences.

3.2 The reading stage

As already mentioned above, there are no clear-cut boundaries among the reading stages. However, the reading stage begins as soon as children below five years in particular or beginners in general are able to read a single letter or one syllable words such as “a”, “pen”, “has”, “man”, and so on. Learners are now taught how to organize these individual words horizontally to form meaningful simple sentences or clauses. For example, the four individual words above can be put horizontally together to form a clause like this: “a man has a pen”. These strings of simple words and many other simple examples can now convey meanings in children’s minds. When learners are now familiar with the reading of simple words horizontally as clauses, the reading stage now moves to the next step. Learners are taught traditional grammar or words classes in order for them to differentiate verbs from nouns, nouns from adjectives, adjectives from adverbs, prepositions, conjunctions, articles, from the horizontal string of simple words or clauses. From words classes, learners move on to the study of phrases, then the study of clauses, sentences, discourse, pragmatics, semantics and so on. From the illustration above, we observe that the “reading stage” deals with sounds, meanings, and not just simple sounds to form meanings, as was the case with the pre-reading. In other words, the reading stage in most parts is characterized by a solid background of bottom-up reading processing model with a pinch of the top-down processing models.

3.3 The reading for understanding stage (reading comprehension)

This is the most advanced stage of the reading cycle because it makes use of the bottom-up model, the top-down model and the interactive model. Learners use their grammar, vocabulary, pronunciation, and punctuation skills with their schema or background knowledge of the world to understand a text in greater details. Due to its advanced stage, the reading comprehension stage has been exploited by many scholars for scholarly findings. Some of the topics that have been examined under reading comprehension include theories of reading, stages in reading comprehension, pre-reading activities for reading comprehension, the influence of schema knowledge on reading comprehension, reading comprehension as a process and a product, and so on. (Van Dijk & Kintsch, 1983; Johns, 1986; Xiao-hui et al., 2007; Ajideh, 2003; Ajideh, 2006; Zhang, 2018). For instance, according to Ajideh, (2003: 1). **"**Reading comprehension is one of the main purposes of ESL teaching/learning". Although the author above focuses on ESL readers, it should be highlighted that just like stages in the writing process that are common amongst native writers, ESL writers and EFL writers, (see Kum, 2024), reading stages are also common amongst learners in many languages at each status. The processing models that determine this stage are the bottom-up model, the top-down model and the interactive model. Though all these processing models are common in this stage, it should be mentioned that just like the pre-reading stage that is influenced by solely the bottom-up model, the reading for understanding is on must parts dominated by the interactive processing model, which is a combination of the bottom-up model and the top-down model (see Rumelhart, 1980, Ajideh, 2003; Ajideh, 2006; Zhang, 2018).

4. Conclusion

Given the central importance of reading in the academic world, this article has aimed to clarify the linear form of the reading process as determined by text processing models. The linear form of the reading process based on processing models can be structured into three as this article indicates- the pre-reading stage, the reading stage and the reading for understanding stage. The pre-reading stage is made up of beginners with no knowledge in reading. Teachers use the bottom-up model to train beginners on how to recognize alphabetic sounds and letters, then syllables knowledge and finally word formation. The second stage is built on the organization of one-syllabic word in a horizontal manner to form clauses. These simple clauses are used to identify words classes of the traditional grammar (nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions, conjunctions, articles, pronouns and exclamation signs). This process continues to higher structures such as phrases, clauses, sentences, discourse, pragmatic, semantic, and so on with the help of the bottom-up model and the top-down model. The last linear stage is the reading for comprehension stage, which is dominated by the interactive stage. As can be observed, this study is limited to the three suggested stages of the reading process that individual undergo in order to acquire proficiency in the reading skill. Much research has been done on reading as a process and reading as a product, and some stages at the reading comprehensive level but nothing has been done to identify the three important stages of the reading process as a whole. It is hoped that this study stimulates further inquiry into reading skills and other areas of language learning, and that it may guide teachers on how to address the components of reading at each identified stage of the whole reading process.

References

Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix, 3*(1), 1–14.

Ajideh, P. (2006). Schema–theory-based considerations on pre-reading activities in ESP textbooks. *The Asian EFL Journal. Teaching Articles*, Vol 16.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge University Press.

Bilokcuoğlu, H. (2014). A schematic approach to teaching listening comprehension. *EUL Journal of Social Sciences, 5*(1), 77–87.

Boholm, M. S. (2016). Risk, language and discourse. Printed by Universitetsservice US-AB, Stockholm.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bublitz A., Jucker Klaus . & Schneider, K. (Eds.). (2011*). Handbooks of Pragmatics*.Volume 1.

Cubberley, E. (2005). *The History of Education*. [ebook #7521]

Emmott, C. & Alexander, M. (2014). Schemata. In Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J. and Schmid, W. (eds.) Handbook of Narratology, 2nd ed. Series: De Gruyter handbook, 1. de Gruyter, Berlin, 756-764.

Ensar, F. (2015). Schema-based text comprehension. *Academic Journals. Vol. 10(18). 2568-2574,*

Holland, J. (2018). Mental Models in Manifesto Texts: The Case of Students for a Democratic Society and Weatherman. Doctor of Philosophy Thesis. Lancaster University.

Housel, T & Acker,S. (1979). Schema Theory: Can it Connect Communication's Discourse? Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication

Association (Philadelphia, Pennsylvania, May 1-5, 1979)

Humanities Council of Washington, DC (2009). Defining the Humanities – A Work in Progress. Updated by Joy Austin

Hurtienne J. & Blessing, L. (2017). Design for Intuitive use - Testing Image Schema Theory for User Interface Design. International Conference on Engineering Design, iced'07 28 - 31 August 2007, cite des Sciences et de l'Industrie, Paris, France

Johns, A. (1986). The ESL student and the revision process: Some insights from schema theory. *Journal of Basic Writing, 5*(2), 70–80.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* Chicago: The University of Chicago Press.

Kum, J. N. (2022). *An Intellectual for Higher Education: A Discourse of Awareness. USA:* Ukiyoto publishing**.**

Kum, J. N. (2023a). *A Rhetorical Analysis of the Five-Paragraph Essay.* USA: Ukiyoto publishing.

Kum, J. N. (2023b). *Students' Treasure*. USA: Ukiyoto publishing

LI Xiao-hui, WU Jun, WANG Wei-hua, (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. US-China Foreign Language. *, Volume 5, No.11* (Serial No.50)

Long, D. R. (1989). Second language listening comprehension: A schema theoretic percpective",*Modern Language Journal*, 75: 196-204.

Rong, R. (2017). The application of discourse analysis in reading comprehension. *International Journal of Liberal Arts and Social Science, 5*(5), 56–60.

Seddiki, Y. (2017). *The role of schematic knowledge in developing EFL students' written discourse* [Doctoral dissertation, Kasdi Merbah University].

Shea, C. & Wulf, G. (2005). Schema Theory: A critical appraisal and reevaluation. *Journal of Motor Behavior*, Vol. 37, No. 2, 85–101.

Thorndyke, P. W. (1981). Schema theory as a guide for educational research: White knight or white elephant? *RAND Corporation*.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Vernillo, P. (n.d.). The role of the image schemas in the analysis of the semantic variation of action verbs. Data from Imagact. University of Florence, Italy.

Wood, L Stoltz, D. Ness, & Taylor, M. (n.d.). J.Schemas and Frames (Forthcoming in *Sociological Theory)*

Xue, Y. (2019). The use of schema theory in the teaching of reading comprehension. *International Journal of Liberal Arts and Social Science, 7*(4), 58–63.

Zhang, A. (2018). Application of schema theory in high school English reading comprehension. *Communication and Linguistics Studies, 4*(2), 32–36.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Stratégies de maîtrise des effectifs dans l'Enseignement Normal au Cameroun et qualité de l'éducation : vers une analyse de la planification de prospective.

EMMANUEL NDJEBAKAL SOUCK
&
HADJAR ALHADJI MAHAMAT ALLAMINE

.

Résumé

La présente étude se propose d'analyser les questions relatives aux stratégies adéquates et prospectives pour maîtriser les effectifs de l'Enseignement Normal au Cameroun. La formation accélérée et le recrutement des instituteurs en quantité suffisante pour faire face au déficit décrié dans les années 1995 entraînent aujourd'hui un déséquilibre dans la planification de la ressource humaine enseignante. Face au défi permanent et universel d'assurer la qualité de l'éducation à tous les niveaux du système éducatif et à la rareté des ressources pour y arriver, un équilibre adéquat doit être opéré entre les ressources humaines nécessaires et celles qu'on forme. Ainsi, nous appuyant sur le paradigme de prospective inspirée de Godet (2007) et intégrant l'anticipation, trois (03) postulats théoriques ont balisé cette étude : la décentralisation éducative, l'approche stratégique et l'équilibre général. A l'aide d'un questionnaire axé sur trois (03) scénarios possibles, identifiés grâce à l'exploitation des travaux autour de l'analyse de prospective des méthodes de gestion efficace des effectifs scolaires, un sondage d'opinion a été

effectué auprès de 160 enseignants de trois (03) départements de la Région du Centre et membres de l'administration centrale de l'Enseignement Normal. Les résultats de l'enquête révèlent que la maîtrise des effectifs scolaires est un corollaire à une planification réussie de l'éducation et se présente ainsi comme une solution idoine pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Mots-clés : planification de prospective - maîtrise des effectifs scolaires - Enseignement Normal - qualité de l'éducation.

1. Introduction

La plupart des débats actuels sur l'éducation placent la qualité au centre et la perçoivent d'ailleurs à la fois comme un objectif supranational conformément aux Objectifs du Développement Durable (ODD) et un défi à relever pour chaque pays. La présente étude met en avant la contribution de la maîtrise des effectifs de l'Enseignement Normal dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet, un déséquilibre a été constaté entre les effectifs des instituteurs que l'Etat s'emploie à grands efforts à former chaque année (environ 10 milles élèves maîtres/ses ; Annuaires statistiques du MINESEC, 2016-2021), les effectifs dont il a réellement besoin (déficit constaté de 45 milles instituteurs en 2021 ; Rapports statistiques du MINEDUB, 2022) et les effectifs qu'il a la capacité de recruter chaque année (environ 3 milles en cas d'obtention de financement ; Enquête de terrain au PAREC, Hadjar 2023). Face à cette situation, une interrogation particulière émerge, pourquoi le Gouvernement continue-t-il de former en masse une main d'œuvre inutilisée ? Cette question suscite un débat ouvert et crée ainsi une multitude d'opinions diverses et variées.

Plusieurs auteurs, soutiennent le fait que l'enseignant est l'élément central permettant de garantir une éducation de qualité

(loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun) et pour ce faire, devrait être traité avec tous les égards possibles. (Ajountimba, 2006 ; Fonkoua, 2006 ; Corriveau, 2009 ; Tchoffo Keuho, 2011). C'est dire que la ressource enseignante est une condition préalable à la quête permanente de qualité. Une autre catégorie d'auteurs démontre que la gestion de la ressource humaine enseignante devrait prendre en compte principalement une planification adéquate des effectifs entre les flux d'entrée et de sortie. (Hanushek et Kimko, 2000 ; Hddigui, 2006). Pour y arriver, la méthode prospective incluse dans la planification de prospective demeure idoine pour parvenir à connaître les effectifs existants et à prévoir ceux qui sont nécessaire à produire ou former (Rasera, 2014; Kayombo, 2015 ; Ombé, 2020). Ainsi, l'anticipation pourrait constituer un point de départ à une tentative d'établir un horizon voulu face à une situation problématique qui nécessite une résolution. (Godet, 2007 ; Kamunzinzi et al, 2009 ; Rouvière, 2019). Dans cette perspective, nous situons notre étude dans une mouvance de contribution pour l'amélioration du dispositif de production des ressources humaines enseignantes, notamment celle des instituteurs en adéquation avec le réel besoin exprimé par les populations afin non seulement de réduire les coûts mais aussi et surtout, de retrouver un équilibre relatif entre l'offre et la demande de formation.

Selon un diagnostic établi par les équipes d'élaboration du Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF), l'un des défis auquel le système éducatif camerounais faisait face en 2006, était « *le caractère imprécis de la gestion de la répartition des enseignants dans les écoles* », défi qui persistera une décennie plus tard dans « *l'affectation et la régulation des flux* » (2013, p.46). Or, l'atteinte de l'ODD4 à savoir « *assurer une éducation inclusive et équitable de qualité* … » (Unesco 2016, p.4), ne saurait être possible que par une maîtrise réelle des effectifs pour garantir la qualité des

enseignements. Seulement, à partir des données obtenues sur l'évolution récente des effectifs de l'Enseignement Normal, l'analyse montre qu'il y a discordance dans leur équilibre : malgré la baisse drastique des candidats à former près de 45,85% entre 2016 et 2021, le nombre d'enseignants affectés pour assurer leur formation reste stable et a un coût imputé au budget de l'Etat (Annuaires statistiques du MINESEC de 2016 à 2021). Dès lors, on se demande à quoi sert-il de former en grand nombre d'instituteurs sans capacité d'absorption et d'emploi avec un pourcentage de recrutement de 0% dans le secteur public pendant près de 6 ans d'attente et de 24% lorsqu'on lance le recrutement (2022) après cinq ans ?

La maîtrise des effectifs scolaires apparaît comme incontournable pour une bonne planification de l'éducation visant l'équilibre entre les objectifs fixés, les ressources disponibles et les besoins de la population. Face au manque de visibilité claire dans les effectifs de l'Enseignement Normal ainsi qu'aux déséquilibres entre l'offre et la demande de formation. Face au manque de rendement et de productivité dans l'offre de formation massive des maîtres. Face à l'absence de planification de prospective dans la gestion des effectifs scolaires de l'Enseignement Normal, un problème nous interpelle à savoir celui de l'absence de maîtrise réelle des effectifs l'Enseignement Normal dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation afin de parvenir à les prévoir, les former, les réguler et les utiliser efficacement pour la pérennité du système éducatif camerounais. Alors le planificateur de l'éducation joue désormais un double rôle, s'assurer de combler les attentes des populations en cours et de prévoir ou mieux, d'anticiper les sollicitations futures. La prise en compte des réalités locales devient donc idoine pour la mise en place et en œuvre des politiques éducatives visant la qualité.

La réponse aux difficultés liées au financement adéquat pour atteindre cet objectif consiste à développer sans cesse des

cadres de réflexion urgente sur les meilleures pratiques et stratégies afin de développer davantage le secteur de l'éducation. Dès lors nous aboutissons à une question de recherche centrale selon laquelle, sous un angle prospectif, les stratégies de maîtrise des effectifs de l'Enseignement Normal au Cameroun constituent-t-elle un atout considérable pour l'amélioration de la qualité de l'éducation? Il ne s'agit donc pas d'une simple enquête sur le fonctionnement de l'Enseignement Normal, encore moins exclusivement une réflexion sur les meilleures pratiques de gestion des ressources humaines mais une sorte de compréhension d'un problème de maîtrise d'effectifs scolaires et de proposition d'une solution méliorative basée sur l'analyse des effets qu'une gestion maitrisée des effectifs peut avoir sur l'amélioration de la qualité éducative. A travers cet article nous visons à établir une relation entre nos deux variables de recherches afin de proposer un modèle de planification des effectifs de l'Enseignement Normal basé sur l'analyse de prospective prenant en compte les besoins réels et s'inscrivant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

2. Méthodologie

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle sous un angle prospectif, les stratégies de maîtrise des effectifs de l'Enseignement Normal au Cameroun constituent un atout considérable pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'arsenal méthodologique ou la démarche à suivre adoptés dans cette étude s'articulent autour de trois points : les considérations théoriques, l'approche méthodologique et le protocole expérimental.

2.1 Les considerations théoriques

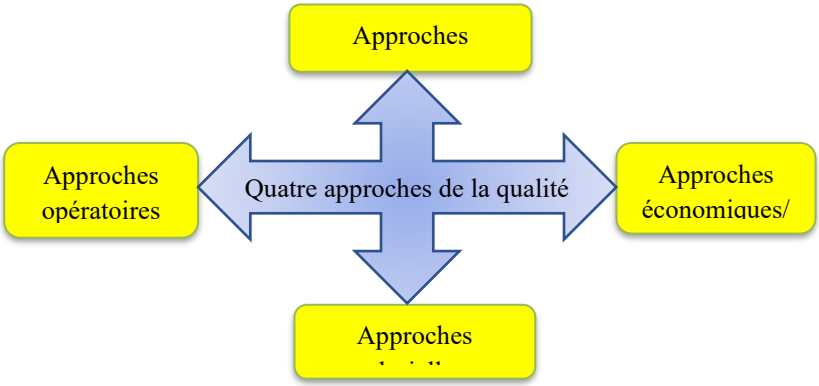
La qualité de l'éducation constitue un concept polysémique qui semble fonctionner en rapport avec le contexte dans lequel il est utilisé. En effet, Robert (2005) a conceptualisé la qualité de l'éducation et nous a permis de comprendre comment l'aborder dans le cadre de cette étude en l'adaptant à notre problématique. Tout d'abord, la qualité est définie par le dictionnaire Robert, cité par Robert comme « *ce qui fait qu'une chose est recommandable, […], manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses* » (2005, p.6). Trois dimensions classiques permettent de rendre compte du concept de qualité rattachée à l'éducation : les approches pragmatiques, les approches opératoires et les approches plurielles.

Pour les partisans des *approches pragmatiques*, il est question de rassembler les indicateurs qualitatifs subjectifs de l'éducation pour rendre compte des aspects de mesure de la valeur des inputs/outputs favorisant ou non l'évolution de la qualité. Pour ce qui concerne *les approches opératoires*, elles se fondent sur quatre concepts : les résultats, le rendement, l'efficacité et l'efficience. (Robert, 2005). Les *approches plurielles* intègrent la dimension relation entre l'école et son environnement, la vision de la qualité dans l'industrie et la qualité comme un jugement sur les produits et non pas que sur les résultats.

De manière additive, les *approches économiques* de la qualité de l'éducation permettent de la concevoir comme une garantie en industrie. En effet, les démarches de qualité reposent sur deux piliers : la certification et les normes d'une part, les procédures de contrôle et d'assurance qualité (sur lesquelles reposent d'ailleurs ces normes) d'autre part. Nous nous rattachons donc aux approches non-substantialistes de la qualité en éducation, telles que défendues par Chatel et Bailly pour qui

«*la qualité de l'éducation est construite, c'est à dire dépendante de conventions (potentiellement plurielles) sur lesquelles s'appuient les agents pour l'évaluer, dans un contexte où existent des institutions* » (2005, p.56). *Elle est en effet souvent présentée, dans une optique substantialiste, comme allant de soi : la qualité est supposée être déjà là, à charge pour le chercheur ou l'évaluateur d'en trouver la meilleure mesure.*

Figure 1 : schéma des approches conceptuelles de la qualité de l'éducation selon Robert, 2005



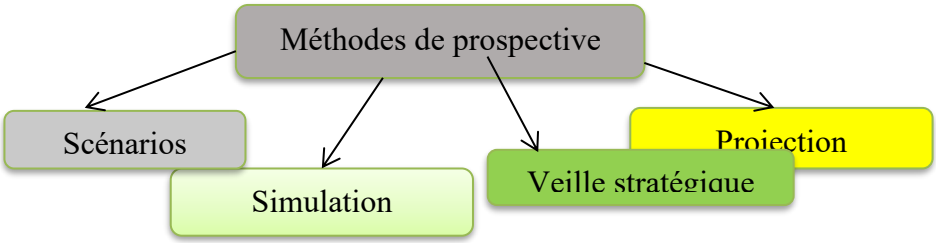
Source : Robert, 2005

La maîtrise des effectifs quant à elle, relève de la capacité du système à réguler les flux, à prendre des décisions en fonction des projections éclairées, à réaliser efficacement la prévision des ressources humaines et à répartir équitablement les effectifs en accord avec les besoins réels. Martory et Crozet (2016) la considèrent comme un élément de référence et un outil de pilotage des institutions. Il s'agit de gérer efficacement et de manière efficiente des effectifs dans le cadre de la GRH et cela suppose plusieurs actions à prendre en compte telles que la connaissance des effectifs, leur formation, leur affectation, leur

nomination, leur répartition, leur développement, leur valorisation…

Dans le cadre de cette étude, la maîtrise des effectifs scolaires pour l'amélioration de la qualité de l'éducation est analysée suivant la méthode prospective des scénarios inspirée de Berger, 1964 ; Découflé, 1980 et Godet, 2007. Nous nous inscrirons dans cette perspective pour démontrer qu'un problème de planification des effectifs peut être analysé sous un regard de prospective invitant plusieurs méthodes éprouvées dans le domaine pour aboutir à une tendance méliorative de la situation. Ainsi, partant des méthodes de calcul, à celles de simulation, de projection, de scenario, ou même de veille stratégique (Fonkoua, 2006), le but final est de trouver une solution concourant à la maîtrise réelle des effectifs de l'Enseignement Normal, objet de cette présente recherche. Notre choix porté sur la méthode de scénario en particulier n'est pas anodin. Il se justifie par la propension de cette dernière à proposer plusieurs choix possibles s'appuyant sur l'analyse de l'existant. De ce fait, la grille de Berger (1964) permet de dégager cinq principes clés de la prospective : horizon lointain, périmètre étendue d'analyse, étude en profondeur, prise en compte des aléas de l'environnement et valorisation de la personne humaine.

Figure 2 : schéma des méthodes utilisées pour la prospective selon Godet, Fonkoua, Kamunzinzi



Source : Godet, 2007 ; Fonkoua, 2006 ; Kamuzinzi et al, 2009

Dans une tendance prospective s'appuyant sur la méthode des scénarios choisie pour analyser notre problème, trois ancrages théoriques ont retenu notre attention : la décentralisation éducative, l'approche stratégique et l'équilibre général. Les études menées par Hayek et Oates cités par Caldeira et Rota-Graziozi (2014) établissent que la gestion de proximité est idoine pour mieux gérer les effectifs scolaires à cause de ce qu'ils ont nommé le rapprochement et l'avantage informationnel. Autrement dit, la contribution de la décentralisation à l'organisation et au maintien de la relation administration /public permet d'asseoir une coordination entre les parties prenantes. McGinn et Welsh, proposent une définition du mot « *décentralisation* » en montrant qu'il *« implique qu'une charge est rendue à une organisation d'où elle a été détachée* » (1999, p.18). Le paradigme de la décentralisation permet de comprendre le rôle crucial que peut jouer le rapprochement des centres de décision avec les localités opérationnelles dans l'identification des besoins de formation en fonction de la demande réelle et des mesures adaptées spécifiquement à chaque commune. Les approches stratégiques de GRH fondées sur la théorie positiviste contingente de la planification qu'on retrouve dans les écoles de management telles que l'école d'Harvard prônent une prise en compte impérative des évolutions de l'environnement et la formulation d'une stratégie pour les contrer. La théorie positiviste contingente comme le souligne Thiétart (1999) induit une bonne répartition des RH teintée de moins de disparités et intégrant la distribution équitable des effectifs scolaires. Selon Donnadieu cité par Peretti (2019), l'approche stratégique permet à l'entreprise, en déterminant les moyens, d'être réactive et capable d'agir.

La théorie de l'équilibre général inspirée de Keynes et Marshall induit un rapport stable entre l'offre et la demande (Echaudemaison, 2001). D'origine économique, cette théorie transposée au domaine éducatif permet d'équilibrer les effectifs. Face à l'opposition marquée entre la planification basée sur la demande sociale et celle basée sur la main d'œuvre, Williams cité par Echaudemaison (2001) montre qu'il faut plaider pour une planification mieux organisée et plus systématique de l'offre et de la demande d'enseignants. La conciliation de l'offre et de la demande d'enseignants s'opère en trois étapes : la comparaison des prévisions d'offre et celles de la demande en établissant l'écart ; en corrigeant cet écart, en identifiant le surplus ou le manque et la mise en place d'une programmation des actions de recrutement, de sélection et de formation des effectifs à utiliser. Cette compréhension de la loi de l'équilibre nous aide dans cette réflexion puisqu'elle permet de démontrer que la maîtrise des effectifs scolaires peut être réglée à travers les révisions de l'offre en rapport avec la demande d'encadrement.

2.2 L'approche méthodologique

Dans une démarche hypothético-déductive, il est logique de tracer le chemin à suivre pour mener les investigations de terrain. La démarche générale de cette recherche s'appuie sur une approche essentielle à savoir l'approche empirique tournée vers la méthode mixte (qualitative-quantitative) de recherche. Ce choix n'est pas fortuit, à cause du caractère dynamique de notre sujet de recherche ainsi que de sa dimension prospective, l'option de recueillir les données de terrain sous la forme mixte paraît plus opportun pour garder de vue l'ensemble des informations importantes pouvant aboutir à une résolution efficiente du problème posé par la recherche sur les stratégies de maîtrise des effectifs de l'Enseignement Normal. D'autant plus

que la recherche de solutions en planification épouse l'idée des apports pluriels dans le cadre d'équipe et de collaboration interne. Cette diversité étant la source de contributions enrichies par des regards avertis sur la situation de l'existant et en fonction duquel, il est possible de faire des propositions tendant vers le désirable et le souhaitable.

En effet, l'approche empirique correspond à ce qui résulte de l'expérience commune par opposition à l'expérimentation et le théorique. Il s'agit ici d'aborder la notion étudiée par les actes humains, les pratiques associées, les outils, les signes…etc. En fait, tout ce qui correspond à l'expérience humaine. Dans le cadre de cette étude, l'approche empirique nous permet de saisir les opérations de gestion des effectifs tels qu'elles se présentent à l'observation et comment elles sont menées par les décideurs. Cette approche nous a donc permis de déboucher sur une vision exploratoire de la recherche qui ouvrira la voie aux les contenus du champ de travail de la planification des systèmes éducatifs et notamment de la planification des effectifs scolaires. Ainsi, l'approche quantitative dont le ténor est Durkheim (1858-1917), recueille de données quantifiables permettant une observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes afin de décrire, d'expliquer, de contrôler et de prédire la réalité. En outre, l'approche qualitative ou compréhensive de Weber (1864-1920) tente de traduire le sens des phénomènes à travers des jugements de valeur. Nous avons donc combiné deux méthodes souvent menées en parallèle : d'une part celle qualitative réunissant un premier niveau de lecture et de recherche documentaire ainsi que des entretiens libres, et d'autre part une recherche quantitative s'appuyant essentiellement sur un questionnaire d'enquête de type quasi expérimental orienté vers une recherche d'opinion.

2.3. Le protocole expérimental

La population et l'échantillon d'étude

Notre approche paraît plurielle mais elle n'intègre que la population de ceux susceptibles d'avoir un impact direct sur la reformation du secteur de l'Enseignement Normal, notamment en ce qui concerne la Région du Centre. Nous avons jeté notre dévolu sur deux catégories d'acteurs clés dans une vision à la fois stratégique et prospective : ceux que nous avons appelé « les décideurs » et les « associés ». Le tableau ci-après récapitule notre population mère.

Tableau 1 : récapitulatif de la composante de la population mère

	Population accessible	
« Décideurs »	Administration centrale Administration déconcentrée	MINESEC (DEN, DPPC, DRH, IP-EN) Délégations
« Associés »	Etablissements scolaires (ENIEG/ENIET)	Formateurs
		Instituteurs
		Elèves maîtres et maîtresses

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

Les données obtenues auprès des responsables d'administration n'établissent pas clairement le nombre de répondants en ce qui les concerne mais donnent les chiffres des enseignants et ceux des élèves maîtres (sses). Ainsi, dans la Région du Centre, les données disponibles de 2021-2022 présentent 2525 apprenants et 608 enseignants. Dans l'impossibilité d'étendre l'échantillon à toute la Région, nous avons choisi de cibler trois départements proches du centre des décisions à savoir : le Mfoundi, le Nyong et So'o et la Mefou et Afamba. Inspirée des principes de Mwana cité par Tchoffo Keuho (2011), la méthode d'échantillonnage est basée sur les données disponibles au sein de la délégation des Enseignements Secondaires du Centre et au sein du Minesec. Ainsi, étant donné que notre population cible est estimée à 2000 répondants, 5% au moins de cette population sera représentative. Notre choix porte sur l'échantillonnage aléatoire et celui sur place. L'échantillon tiré de la population accessible est constitué de 160 enquêtés répartis dans toutes les catégories de la population mère. Il convient cependant de noter qu'après la récupération des questionnaires, seuls 144 enquêtés ont répondu normalement et complètement aux questions posées et l'exploitation n'a permis de traiter les données qu'avec ce chiffre, soit 8% de la population totale.

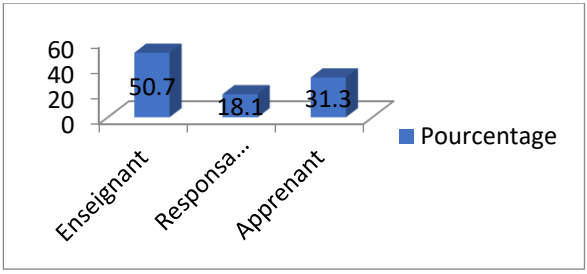
Le tableau et la figure ci-dessous représentent la taille de l'échantillon selon soit l'institution d'attache ou le statut occupé dans cette dernière et permettent de se rendre compte que la majorité des enquêtés se retrouve dans les établissements scolaires visités et se recrute auprès des enseignants. En effet, la prise en compte de ces deux paramètres dans l'analyse des résultats reste essentielle pour comprendre que le niveau de traitement des réponses a été fait selon la carrure du répondant. Etant donné le caractère ambivalent de l'étude, il a été question de requérir l'avis de tous dans une perspective globale de recherche de solutions possibles comme le recommande la méthode prospective.

Tableau 2 : répartition de l'échantillon selon le type d'institution

		Effectifs	Pourcentage
	Administration centrale	47	32,6
	Administration déconcentrée	21	14,6
	Etablissement scolaire	76	52,8
	Total	144	100,0

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

Figure 3 : répartition de l'échantillon selon le statut



Source : enquête de terrain ; Hadjar, 2023.

Type et site d'étude

Il s'agit ici d'une étude quasi expérimentale à visée explicative, une sorte d'étude expérimentale sans expérimentation (groupe témoin, expériences…). Son avantage est qu'elle fait parler un grand nombre en diluant les individualités. Elle permet donc d'effectuer des généralisations et des inférences sur une population large, de se distancer des enquêtés et de privilégier l'extériorité et la neutralité du chercheur face à son objet d'étude la particularité de la méthode quasi expérimentale est que la procédure et le plan d'enquête sont prédéfinis dans une attitude hypothético-déductive sans que la manipulation des groupes n'intervienne forcement. Cette étude est aussi corrélationnelle, car elle cherche à établir la contribution significative de la planification prospective de la maîtrise des effectifs dans l'amélioration de la qualité de l'éducation pour assurer à la fois la continuité, la durabilité et l'équilibre de l'éducation.

Le site choisi pour effectuer des enquêtes est la région du Centre comptant dix départements et regroupant 11 ENIEG et ENIET publiques et une trentaine d'ENIEG et ENIET privées plus ou moins fonctionnelles. Ce choix se justifie par la proximité avec l'institution centrale (ministère) et l'institution de formation (université), aussi par le centre névralgique des décisions que constitue cette région, étant elle-même la capitale politique de notre pays, le Cameroun. La question est de savoir pourquoi avoir étendu ainsi le champ d'investigation à toute la Région, ce qui est très fastidieux, la justification peut paraître non objective si nous ne prenons pas en compte le caractère général de la planification de l'éducation, qui non seulement n'est pas une activité isolée des réalités sociales mais aussi et surtout, il s'agit là d'une véritable action d'engagement des intérêts communs de la société entière et une visée vers l'amélioration du bien-être de la population. Particulièrement

nous avons mené nos investigations dans trois sites : les Départements du Mfoundi, du Nyong et So'o et de la Mefou-et-Afamba

Collecte et analyse des données

La source de données porte sur les rapports, archives administratives, articles de journaux, symposiums, décrets et arrêtés ministériels, résultats des études de prospectives et évaluations, site Web Minesec, base de données statistiques, plaquettes de communications, articles scientifiques…

Le questionnaire est l'instrument de collecte des données utilisé dans le cadre de cette recherche. Il a permis de recueillir les données de façon directe et frontale. La validation de l'instrument de collecte des données. Les opérations statistiques permettent de déterminer à la valeur près le niveau de fiabilité d'un questionnaire. Le tableau ci-dessous renseigne sur la fiabilité de notre questionnaire :

Tableau 3 : fiabilité du questionnaire selon l'Alpha de Cronbach

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,801	44

Source : enquête de terrain ; Hadjar, 2023.

Le tableau ci-dessus représente les statistiques de fiabilité de notre questionnaire. Ainsi, l'Alpha de Cronbach nous donne un résultat de 0,801 traduisant une fiabilité forte de notre questionnaire étant de donné que la valeur la plus forte est située entre 0,8 et 0,9. Pour la validation du questionnaire, une préenquête ou prétest a été réalisée lors du stage pratique à la Direction de l'Enseignement Normal pour mobiliser les

éléments de compréhension de la situation des effectifs scolaires auprès de l'administration centrale. Ainsi, suivant la méthode de recherche qualitative basée sur les entretiens, nous avons réalisé une étude exploratoire pour éprouver la faisabilité de la méthode de collecte par questionnaire choisie et pour voir le degré d'implication des acteurs dans le problème évoqué. Cette étude a donc permis d'affiner le dispositif d'enquête, de discriminer les verbatim ou les indicateurs pertinents et de retoucher les questions contenues dans l'outil d'enquête final en occurrence le questionnaire.

Pour l'analyse des données et la vérification des hypothèses spécifiques, nous avons fait recours au premier niveau à l'analyse qualitative des documents avec la méthode des *verbatim* en enregistrant les occurrences dans le discours libre des responsables d'administration interrogés lors du stage pratique. Ce qui a permis de discriminer les éléments essentiels qui ont servi à construire notre questionnaire utilisé pour l'analyse quantitative des données. Ainsi, l'enquête qualitative demeure minime dans ce mémoire car elle a balisé le chemin de celle quantitative et a servi d'appui pour mieux comprendre la situation des effectifs de l'Enseignement Normal et l'opinion des responsables à propos des meilleurs moyens pour parvenir à résoudre le problème.

Au second niveau, dans l'analyse quantitative, les tests statistiques seront menés à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 25 à des fins de description et de régression linéaire. Ainsi, il est à retenir que le test F de Fisher pour échantillons indépendants et le test de régression linéaire simple entre les variables d'études ont été utilisés. Les tests de mesure de tendance centrale pour la description de l'ensemble des variables ont eu gain de cause. Le cadre d'analyse présenté ci-après permet d'identifier les interactions entre les variables de l'étude, ainsi que les indicateurs de ces variables.

Tableau 4 : Opérationnalisation des variables en indicateurs

Variables	Indicateurs
VI1 : La gestion prévisionnelle des effectifs scolaires	Implication ; proximité ; prise en compte du besoin ; offre ; connaissance ; formation ; adéquation ; prévision ; capacité d'absorption.
VI2 : Les stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des ressources humaines	Recrutement ; formation initiale ; répartition ; affectation ; disparités ; carrière ; promotion ; innovation ; égalité et justice sociale ; conditions de travail.
VI3 : L'équilibre entre l'offre et la demande de formation	Régulation ; analyse de la carte scolaire ; emplois alternatifs ; correspondance ; opérationnalité ; politique de formation ; déficit ; suspension de la formation ; continuité.
VD : L'amélioration de la qualité de l'éducation	Produits ; résultats ; niveau des apprenants ; compétences des enseignants ; rendement.

Source : enquête de terrain ; Hadjar, 2023.

3. Résultats

En nous inspirant des travaux explorés dans cette étude trois stratégies de la maîtrise des effectifs ont pu être dégagés dans cette exploitation théorique : la gestion de proximité, la gestion équitable et la gestion équilibrée. La recherche empirique suivant *l'analyse corrélationnelle* de nos variables a permis d'aboutir aux résultats suivants :

La gestion prévisionnelle des effectifs scolaires est un facteur considérable dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,229[a]	,052	,046	2,705	,052	7,862	1	142	,006	2,027

a. Valeurs prédites : (constantes), GESTPREV

b. Variable dépendante : QUAL

Pour tester cette hypothèse, le test de la régression linéaire multiple a été utilisé et le tableau 5 nous renseigne sur le croisement des indicateurs de la variable gestion prévisionnelle des effectifs scolaires (GESTPREV) et la qualité de l'éducation (QUAL) : Tableau 5 : récapitulatif des modèles de croisement de la variable gestion prévisionnelle des effectifs scolaires (VI1) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse de ce tableau nous montre que : le coefficient de relation multiple R=0,229 indique que 22.9% des valeurs observées permettent d'expliquer la VD. Il faut noter que la relation entre les deux variables est relativement faible car éloignée de 100%.

Tableau 6: présentation du test d'ANOVA sur la variable gestion prévisionnelle des effectifs scolaires (VI1) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	57,530	1	57,530	7,862	,006[b]
	Résidu	1039,130	142	7,318		
	Total	1096,660	143			

a. Variable dépendante : QUAL

b. Valeurs prédites : (constantes), GESTPREV

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 6 présente les résultats du test d'ANOVA. Pour ce qui est de la variation du F de Fisher (1,142)=7.862 avec Sig=0,006 inférieur à α=0,05 on peut conclure qu'il existe une relation significative entre les variables testées et donc l'hypothèse nulle est rejetée. Le teste de Durbin-Watson=2.027 renforce le résultat car il se situe entre 1 et 3.

Tableau 7 : présentation des coefficients de corrélation entre la variable gestion prévisionnelle des effectifs scolaires (VI1) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
		A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
1	(Constante)	11,734	1,521		7,714	,000			
	GESTPREV	,139	,049	,229	2,804	,006	,229	,229	,229

a. Variable dépendante : QUAL

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 7 présente les résultats des coefficients de corrélation. Nous obtenons A= 0,139 pour un seuil de significativité de 0,006 inférieur à 0,01. On conclut que 1% de marge d'erreur permet de prédire la significativité entre les deux variables de l'ordre de 22,9%.

Les stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des ressources humaines sont perçues comme enjeux importants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Pour tester cette hypothèse, le test de la régression linéaire multiple a été utilisé et le tableau 8 nous renseigne sur le croisement des indicateurs de la variable stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des ressources humaines (STRADISP) et la qualité de l'éducation (QUAL) :

Tableau 8 : récapitulatif des modèles de croisement de la variable stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des

ressources humaines (VI2) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,275[a]	,076	,069	2,672	,076	11,609	1	142	,001	2,122

a. Valeurs prédites : (constantes), STRADISP
b. Variable dépendante : QUAL

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse de ce tableau nous montre que : le coefficient de relation multiple R=0,275 indique que 27.5% des valeurs observées permettent d'expliquer la VD. Il faut noter que la relation entre les deux variables est relativement faible car éloignée de 100%.

Tableau 9 : présentation du test d'ANOVA sur la variable stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des ressources humaines (VI2) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	82,881	1	82,881	11,609	,001b
	Résidu	1013,778	142	7,139		
	Total	1096,660	143			

a. Variable dépendante : QUAL
b. Valeurs prédites : (constantes), STRADISP

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 9 présente les résultats du test d'ANOVA. Pour ce qui est de la variation du F de Fisher

(1,142)= 11,609 avec Sig=0,001 inférieur à α=0,05 on peut conclure qu'il existe une relation significative entre les variables testées et donc l'hypothèse nulle est rejetée. Le teste de Durbin-Watson=2.122 renforce le résultat car il se situe entre 1 et 3.

Tableau 10: présentation des coefficients de corrélation entre la variable stratégies de réduction des disparités et de répartition adéquate des ressources humaines (VI2)et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
		A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
1	(Constante)	10,963	1,481		7,403	,000			
	STRADISP	,155	,045	,275	3,407	,001	,275	,275	,275

a. Variable dépendante : QUAL

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 10 présente les résultats des coefficients de corrélation. Nous obtenons A= 0,155 pour un seuil de significativité de 0,001 inférieur à 0,01. on conclut que 1% de marge d'erreur permet de prédire la significativité entre les deux variables de l'ordre de 27,5%.

L'équilibre entre l'offre et la demande de formation est un moteur de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Pour tester cette hypothèse, le test de la régression linéaire multiple a été utilisé et le tableau 48 nous renseigne sur le croisement des indicateurs de la variable l'équilibre entre l'offre et la demande de formation (OFFRE) et la qualité de l'éducation (QUAL) :

Tableau 11: récapitulatif des modèles de croisement de la variable équilibre entre offre et demande de formation (VI3) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD**)**

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,271[a]	,073	,067	2,675	,073	11,228	1	142	,001	2,024

a. Valeurs prédites : (constantes), OFFRE

b. Variable dépendante : QUAL

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse de ce tableau nous montre que : le coefficient de relation multiple R=0,271 indique que 27,1% des valeurs observées permettent d'expliquer la VD. Il faut noter que la relation entre les deux variables est relativement faible car éloignée de 100%.

Tableau12 : présentation du test d'ANOVA sur la variable équilibre entre offre et demande de formation (VI3) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	80,360	1	80,360	11,228	,001[b]
	Résidu	1016,300	142	7,157		
	Total	1096,660	143			

a. Variable dépendante : QUAL

b. Valeurs prédites : (constantes), OFFRE

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 12 présente les résultats du test d'ANOVA. Pour ce qui est de la variation du F de Fisher (1,142)= 11,228 avec Sig=0,001 inférieur à α=0,05 on peut conclure qu'il existe une relation significative entre les variables testées et donc l'hypothèse nulle est rejetée. Le teste de Durbin-Watson=2.024 renforce le résultat car il se situe entre 1 et 3.

Tableau 13 : présentation des coefficients de corrélation entre la variable équilibre entre offre et demande de formation (VI3) et amélioration de la qualité de l'éducation (VD)

Coefficients[a]							
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélation
		A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple
1	(Constante)	11,567	1,327		8,716	,000	
	OFFRE	,157	,047	,271	3,351	,001	,271
a. Variable dépendante : QUAL							

Source : enquête de terrain; Hadjar, 2023.

L'analyse du tableau 13 présente les résultats des coefficients de corrélation. Nous obtenons A= 0,157 pour un seuil de significativité de 0,006 inférieur à 0,01. On conclut que 1% de marge d'erreur permettent de prédire la significativité entre les deux variables de l'ordre de 27,1%.

4. Discussion et conclusion

Au terme de l'analyse des résultats des hypothèses testés, nous tirons les interprétations conséquentes. Il est clairement établi que les trois hypothèses de recherches manipulées dans cette étude sont en totalité confirmées et que, la maîtrise des effectifs de l'enseignement Normal au Cameroun joue un rôle considérable dans l'amélioration de la qualité de l'éducative.

Arrivé à cette conclusion d'étude, il convient de relever trois catégories de faits à prendre en considération : le volet socio politique de la planification des effectifs, la dimension rationnelle et économique de la gestion des effectifs, et l'équilibre optimal de la main d'œuvre enseignante.

Le volet socio-politique de la planification des effectifs

En effet, selon cette recherche, la gestion de proximité demeure un facteur incontournable dans la connaissance réelle des effectifs. La prise en compte des besoins locaux et des réalités locales semble être une boussole pour une gestion décentralisée efficace des effectifs. Lorsqu'on se positionne comme planificateur de l'éducation surtout dans une perspective positiviste contingente, il est aisé de se rendre compte que la décentralisation avec son rapprochement et son autonomisation des acteurs locaux, constitue une aubaine pour améliorer la gestion du personnel de l'éducation de base. D'ailleurs, Pecqueur cité par Ndjebakal Souck pense que *« le développement local est une dynamique qui met en évidence l'efficacité des relations non exclusivement marchande entre les hommes, pour valoriser les ressources dont ils disposent »* (2023, p.141). Pour ce dernier, *« leurs spécificités devraient s'affirmer à partir du potentiel et de la prospective stratégique des territoires décentralisés, pour permettre un développement auto-centré, réel et efficace »* (2023, p.141). La nécessité d'avoir recours aux avis locaux peut par contre occulter l'exposition aux risques de récupération personnelle et aux tentatives de désorientation des fins générales aux buts personnels d'où l'accroissement d'une vigilance pouvant être rendue possible grâce à la mise en place des mécanismes de suivi et évaluation constantes des mesures prises pour le contrôle efficace et régulier des activités locales. Pour autant, la centralisation des décisions pourra fonctionner comme une sorte d'unité de

coordination afin d'éviter les ruptures éventuelles sources de dysfonctionnement. Le rôle de la carte scolaire à jour entre donc en jeu pour réguler toutes actions à entreprendre que ce soit au niveau central qu'au niveau local.

La dimension rationnelle et économique de la gestion des effectifs

Par ailleurs, la répartition rationnelle des effectifs en réduisant les disparités améliore la qualité de l'éducation. La volonté actuelle de chaque système éducatif est de combler les attentes en matière d'équité et d'inclusion. Pour garantir une éradication des disparités humaines et régionales en matière de traitement des RH, il devient impératif de rationaliser la gestion non seulement en intégrant une dimension rotative mais aussi une actualisation régulière de la carte scolaire avec des données fiables. Les deux entorses au suivi strict des mesures de réduction des inégalités d'affectation demeurent la féminisation du corps des instituteurs et le vice des élites. Le premier handicap traduit un refus systématiques des dames de résider de manière permanente en brousse du fait de leur extrême fragilité et le second inconvénient est la propension des élites locales à vouloir à tout prix implanter des écoles où le besoin n'est pas objectivement exprimé et visant uniquement des postes politiques.

L'équilibre optimal de la main d'œuvre enseignante.

Et enfin, l'équilibre offre demande concourt à la maîtrise des effectifs. Les ENI présentent un tableau quelque peu alarmant mais peuvent générer un avenir certain si un miracle s'opère dans la transformation politique avec un changement de paradigme qui transformera la vision politique et des indicateurs macroéconomiques qui s'améliorent. En remettant un accent

particulier sur le suivi évaluation des politiques éducatives, on peut relever ce secteur avec plus de ressources et plus de subventions destinées à former, recruter et inciter les jeunes à répartir vers les ENI. Seulement, autant que cet équilibre pourrait engendrer une certaine stabilité du système éducatif, il nécessite un grand financement qui demeure le goulot d'étranglement.

Bibliographie

Ajountimba, L. (2006). Stratégies d'amélioration de la gestion des enseignants au Cameroun. UNESCO.

Annuaires statistiques du MINESEC. (2016–2021). Consultés sur le site du MINESEC : http://www.minesec.org

Berger, G., & Morot-Sir, E. (1964). Phénoménologie du temps et prospective. Études philosophiques, 19(4), 604–712.

Caldeira, E., & Rota-Graziosi, G. (2014). La décentralisation dans les pays en développement : une revue de la littérature. Revue d'économie du développement, 22(4), 5–37.

Chatel, E., & Bailly, F. (2004). La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents. Septentrion, 157–176.

Corriveau, L. (2009). La qualité de l'éducation : un enjeu de collaboration à cerner. Revue de l'innovation dans le secteur public, 14(3), Article 5.

Découflé, A. C. (1980). La prospective. PUF.

Echaudemaison, C. D. (2001). Dictionnaire d'économie et de sciences sociales. Nathan.

Fonkoua, P. (2006). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation régionale. Revue Formation et Profession, 107–118.

Fonkoua, P. (2006). Quels futurs pour l'éducation en Afrique ? L'Harmattan.

Godet, M. (2007). Manuel de prospective stratégique (Tome 1). Dunod.

Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. American Economic Review, 90(5), 1184–1208.

Hddigui, E. M. (2006). La gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation. IIPE-UNESCO.

Kamuzinzi, M., Bonami, M., & De Ketele, J.-M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification. Revue française de gestion, 195(5), 55–78.

Kayombo, C. C. (2015). La planification de l'éducation en Afrique. L'Harmattan.

Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées (Cameroun).

Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Martory, B., & Crozet, D. (2016). Gestion des ressources humaines : Pilotage social et performances. Dunod.

McGinn, N. F., & Welsh, T. (1999). La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? UNESCO-IIPE.

Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire. (2013–2020). Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.

Ministère de l'Éducation de Base. (2022). Rapport d'analyse des données du recensement scolaire.

Ndjebakal Souck, E. (2023). Les écoles doctorales dans les universités au Cameroun : Identité, gouvernance heuristique et développement local. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I.

Ombé, B. (2020). Le Cameroun en prospective : Évaluation critique des ODD. L'Harmattan.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1998). L'investissement dans le capital humain. OCDE.

Peretti, J.-M. (2019). Chapitre 10. La politique de rémunération. Vuibert Gestion, 311-336. https://shs.cairn.info/article/VUIB_PERET_2019_01_0311

Peretti, J.-M. (2019). Gestion des ressources humaines. Vuibert.

PAREC. (2020). Cadre de gestion environnementale et sociale (CGES) du projet PAREC. Unité de Coordination et de Gestion.

Rasera, J.-B. (2014). Les modèles de simulation pour la planification de l'éducation en Afrique subsaharienne : une simplicité appauvrissante et inféconde. Revue Tiers Monde, 218(2), 169–186.

Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité de l'éducation. Les dossiers des sciences de l'éducation, 13, 115–125.

Rouvière, J.-M. (2019). Au-devant de soi : Esquisses vers une philosophie de l'anticipation. L'Harmattan.

Tchoffo Keuho, A. M. (2011). L'image de l'enseignant au Cameroun : socioanalyse d'un statut en pleine déconstruction (Mémoire de master 2, Université de Yaoundé I).

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Ideophones, Manner Adverbs and Onomatopoeia in Ngwo

JULIUS A. EYOH

Abstract

There is an intricate relationship between Ngwo ideophones and manner adverbs such that one cannot carry out a study on Ngwo ideophones without mentioning manner adverbials, and one cannot carry out a study on Ngwo manner adverbials without talking of ideophones. Apart from analysing the role of ideophones in Ngwo, which is basically to imitate sounds, describe sensations, and serve as manner adverbials, this article also examines the syllabic structure or form of ideophones, their functions, and their distribution, or the positions they can occupy in a phrase or sentence. The article also seeks to examine the differences between ideophones and onomatopoeia, two intricately related concepts that are often confused with one another. The analysis is primarily descriptive. However, we also make pedagogical considerations, in which we justify orthographic decisions regarding the writing of ideophones during the Ngwo language revitalisation process.

Keywords: ideophone, onomatopoeia, manner adverb, revitalisation

Introduction

Ngwo is a Bantu Western Grassfields Momo language unit, spoken in the Njikwa Sub-Division, Momo Division, of the North-West Region of Cameroon. It is considered a language unit because it comprises several dialects. This language unit comprises some nine dialects with varying levels of mutual intelligibility (Eyoh, 2015). These dialects as listed in the Cameroon Linguistic Atlas - ALCAM (Breton and co. 1991), Ethnologue (Gordon & co., 2005) and Brye (1999) include Bako, Bakwa (Okorobi), Banya, Basa, Ekwebo, Ikweri, Konda, Ngwo and Amasi, which is spoken in neighbouring Akwaya Sub Division in Manyu Division of the South-West Region. All these varieties trace their origin to the Widikum ethnic group (Eyoh, 2015). The variety under analysis in this topic is the Ngwo variety, which serves as the standard reference dialect.

Just as languages use exclamations, interjections, and interrogatives among other lexical categories, ideophones constitute an important category in most Cameroonian languages, in particular, and African languages in general. Ideophones play a major role in ensuring effective communication in the Ngwo language, especially in the expression of sensation, sounds, tastes, gait, visual effects, texture and movements. This lexical category is indispensible in the expression of sensory events, is used in figurative language, expresses manner adverbials among other forms of expressions as employed by the native speakers. Since ideophones imitate sounds of objects among other functions, they are generally considered to be onomatopoeia as used in English and other western languages, yet there are differences between ideophones and onomatopoeia. Apart from serving as onomatopoeia in Engwo, there is an intricate relationship between Engwo ideophones and manner adverbials in terms of form and

function. For this reason, it will be ineffective to conduct a study on ideophones without discussing manner adverbials, and vice versa. Based on our involvement in the revitalisation of the Ngwo language, the study of ideophones in Engwo becomes self-imposed to provide a more detailed description, throwing more light on their effective usage in orthography, in terms of form, function, and distribution in phrases and sentences. In this paper therefore, apart from describing ideophones, we make some orthographic prescriptions, discuss the relationship between ideophones and manner adverbials, and examine the difference between ideophones and onomatopoeia in order to facilitate their usage by natives, as we also share our analysis with other language analysts working on different African languages around the world.

Statement of Research Questions

Stemming from our contemporary awareness and involvement in minority language identity preservation, promotion and development of Cameroonian languages in general and the Ngwo language in particular, activities of Ngwo language revitalisation have provoked a number of questions concerning Engwo ideophones: What is the structure, function and distribution of Engwo ideophones and how are these ideophones related to manner adverbials in the language? Are ideophones synonymous to onomatopoeia? How are ideophones written in the orthography of the Ngwo language? These questions make the basis of this paper.

Method of Analysis

The analysis here is both descriptive and prescriptive. The article examines Engwo ideophones by analysing their forms (syllabic structure), the role they play in the language (function) and where they occur in phrases and sentences (distribution). The diversity in form and function aligns with Akumbu (2020),

who notes that ideophones are marked by their divergent phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. Apart from description, some orthographic decisions are taken, especially related to the syllabic structure of ideophones, to distinguish them from words of other categories in the writing and reading of the language.

Data Presentation

The data presentation here is both quantitative and qualitative, though little attention has been paid to the quantitative data. The ideophones are first presented in order of syllabic structure, beginning with the monosyllabic and proceeding as they are reduplicated. Then their functions and distribution are discussed. Their relationship with manner adverbials and onomatopoeia is also examined.

Definition of Key Terms

Four key terms are worth retaining as used in this article. These include ideophone, onomatopoeia, manner adverb, and revitalization.

Ideophone is defined by Crystal (2008:235) as "any vivid representation of an idea in sound, such as occurs through onomatopoeia." Onomatopoeia refers to the practice of naming something based on a phonetic (spoken) imitation of a sound associated with it.

Manner adverbs describe how an action is performed. e.g. quickly, lazily, brutally. Revitalisation refers to activities carried out on a language in order to reverse the course of its endangerment.

Form of Ngwo Ideophones

Ngwo ideophones have different syllable structures and range between one to five syllables. A prominent feature of Ngwo ideophones is that the vowels are either lengthened or the syllables reduplicated (partially or totally), also attested in Ghomala' (Mogou, 2021) and Bafut (Asohsi 2018). It is in the light of this structural distinctiveness with extra systematic properties (such as vowel length, reduplication, among others) that Andrason (2021) describes ideophones as linguistic "rebels" as opposed to other lexical categories.

Monosyllabic Ideophones

Monosyllabic ideophones in Ngwo have either a CV or a CV:C structure. The initial C can be modified by prenasalisation or gliding (palatalisation or labialisation). The V is usually a long (lengthened) vowel with such lengthening more emphatic than the usual vowel length used in the other words in the language, also observed in Yoruba and Edo by Ayoola (2015). In order to distinguish the vowel length in Ngwo ideophones from the usual vowel length used in the other words, the long vowel in ideophones is trippled as an orthographic distinction. Below are examples of Ngwo monosyllabic ideophones

Examples of open monosyllabic ideophones (CV:) are as follows

1) a) fiii b) wáaa
c) gbâaa d) wùuu
e) tôoo f) mɔ́ɔɔ
g) chûuu h) mpɔ́ɔɔ
i) wàaa j) ŋwɛ̀ɛɛ

We also have examples of closed monosyllabic ideophones

2) a) mìíin b) nkpéeem
c) mfúuum d) nchάaan
e) ŋέɛɛŋ f) mpyάaam
g) mpὲɛɛm h) tὲɛɛm

Apart from monosyllabic ideophones with long vowels, there are monosyllabic ideophones with a CVC structure where the vowel is not long. Examples include

3) a) wém b) fyám
c) pέb d) twάìʔ
e) páb f) tô'
g) chwád h) nkwăn

Tripple Reduplicated Ideophones

Ideophones with an open CV: structure can be reduplicated three times to express the manner of an action. Following are two examples

4) a) fwὲɛɛ fwὲɛɛ fwὲɛɛɛ
b) wàaa wàaa wàaa

Other ideophones have disyllabic roots that are reduplicated three times as below.

5) a) gbùrù gbùrù gbùrù
b) yógò yógò yógò

Quadri- Reduplicated Ideophones

Most ideophones in Ngwo are quadri-syllabic in which a CV structure is reduplicated four times. The C can be prenasalised or followed by the lateral sound [l]. Examples

6) a) tàtàtàtà b) kákákáká
c) yὲyὲyὲyὲ d) klìklìklìklì

e) wàwàwàwà f) ntsɛ̀ntsɛ̀ntsɛ̀ntsɛ̀
g) tɛ̀tɛ̀tɛ̀tɛ̀ h) nkɛ̀nkɛ̀nkɛ̀nkɛ̀

In some cases, the last syllable is closed as in the examples below

7) a) pùpùpùpùb
b) kyɛ́kyɛ́kyɛ́kyɛ́'
c) kɔ́kɔ́kɔ́kɔ́k

Apart from these ideophones with a CV structure reduplicated four times, other quadri-syllabic ideophones present slightly different structures, yet always with the feature of reduplication.

8) a) tòròdòdòdò
b) kpàrà dàdàdà
c) púrúdúdúdú
d) mpìníníní

Tones Used in Ideophones

Most often, reduplication in ideophones is both in syllable and in tone (Mogou 2021). Ngwo ideophones are attached to specific tone patterns which help in the clarification of their intended meanings. This means that a change in tone will blurr the meaning of the ideophone and the native speaker may not easily recognise the ideophone or attach a meaning to it. In some cases, a change in tone can result in the realisation of another ideophone as in the pairs below

9) a) mpɛ́ɛɛm "whiteness of colour"
b) mpɛ̀ɛɛm "manner of falling (of heavy object)
c) kɔ́kɔ́kɔ́kɔ́k "knock at the door"
d) kɔ̀kɔ̀kɔ̀kɔ̀k "cackle of a fowl"

Orthography with Ideophones

Engwo ideophones are pronounced with an exceptional vowel length, longer than the normal contrastive vowel length used in the other lexical categories. As an orthographic prescription, we write ideophones with a trippled vowel as against a doubled vowel for words of the other categories, as with the following pairs of examples.

10) a) wùuu "noise of engine (IDEOPHONE)"
b) wùu "uproot (VERB)"

c) fiii "low noise of almost silent fart (IDEOPHONE)"
d) fii "thick (ADJECTIVE)"

As for tone orthography, the high tone is not indicated on the ideophone even though it will be read with this high tone. Only the low tones are marked. For example

11) a) kɔ̀kɔ̀kɔ̀kɔ̀k "knock at the door"
b) kɔ̀kɔ̀kɔ̀kɔ̀k "cackle of a fowl"

Function and Distribution of Ideophones

Ideophones in Ngwo do not only try to imitate sound but serve in a diversity of functions ranging within the description of the manner of an action (as manner adverbs), describing colour intensity, nature (stillness of water, openness of a clearing, darkiness, intensity of the sun), describing texture (roughness, smoothness), among others. They can generally be considered to express sensation, texture, movement and manner (Akumbu 2020). Engwo ideophones generally occur after the verb, adjective, object noun of a clause or sentence. Ideophones belong to an open lexical category.

From their sounds without necessarily being placed in a phrase or sentence, ideophones can suggest meaning as with these open syllables examples.

12) a) fiii "dull black or noiseless farting"
b) gbâaa "thick red"
c) tôoo "redness of colour"
d) chûuu "stunchness of bad smell"
e) wàaa "openness of clearing, sound of pouring water"
f) wáaa"sound of bumped ear"
g) wùuu "sound of moving vehicle or noise of engine"
h) mɔ́ɔɔ "quietness or calmness of a place / stillness of water"
i) mpɔ́ɔɔ "openness of a place like door"
j) ŋwɛ̀ɛɛ "coldness/wetness of something"

Closed monosyllabic ideophones also suggest meaning as with the examples below

13) a) mìíin "shiny black"
b) (m)fúuum "soundness/ deepness of sleep"
c) ŋɛ́ɛɛŋ "sound of cutlass"
d) mpɛ́ɛɛm "bright white"
e) nkpéeem "fullness of a container (to the brim)"
f) ncháaan "very clean"
g) mpyáaam "smoothness"

Reduplication in Ideophones generally suggest repetition of an action or its persistence. This has to do mostly with manner ideophones. For example

14) a) fwɛ̀ɛɛ fwɛ̀ɛɛ fwɛ̀ɛɛɛ "manner of panting"
b) wàaa wàaa wàaa "persistent manner of pouring water"

Reduplication therefore suggests that the action lasts over a duration of time. We also have examples such as

15) a) tàtàtàtà "noise of approval or disapproval by a crowd"
b) yɛ̀yɛ̀yɛ̀yɛ̀ "noisy talking of a crowd"
c) wàwàwàwà "noise or manner of pouring of heavy rain"
d) klìklìklìklì "manner of trembling/shivering"
e) ntsɛ̀ntsɛ̀ntsɛ̀ntsɛ̀ "manner of talking with courage"
f) nkɛ̀nkɛ̀nkɛ̀nkɛ̀ "persistent manner of insisting on a matter"
g) tòròdòdòdò "noisy manner of snoring"

The reduplicated ideophone may end with a closed syllable as below

16) a) pùpùpùpùb "forceful manner of blowing wind (tempest)"
b) kyɛ́kyɛ́kyɛ́kyɛ́' "manner of laughing"
c) kɔ́kɔ́kɔ́kɔ́k "noise of a knock against a hard oject (like the door)"

Where reduplication does not suggest the duration of an action, it will suggest high intensity or seriousness of the situation being described.

17) a) tètètètè "seriously, in a serious manner"
b) kpàrà dàdàdà "sound of thunder"
c) púrúdúdúdú "dull white (ash white)"
d) mpìníníní "shiny black in colour (brightness of black)"

Ideophones as Intensifiers

Engwo ideophones can suggest that an action is performed in its highest or most serious level (a lot, too much). By so doing they express superlative or non-gradability. The examples below do.

18) a) kákákáká
b) tɛ̀tɛ̀tɛ̀tɛ̀
c) kárádídí

Swift Action Ideophones

These are ideophones which indicate that the action involved in the sentence is swift, lasting just for a brief moment. As adverbials, they generally convey the sense of swiftly, rapidly, smartly, quickly or suddenly. These ideophones are generally monosyllabic and are closed syllables (CVC structure). The syllable peak (vowel) is not lengthened and the tone is usually high, highlow or lowhigh. Examples of swift action ideophones include

19) a) wɛ́m
b) pɛ́b / páb
c) chwád
d) fyám
e) twáiʔ
f) tô'
g) nkwăn

Swift action ideophones are used as in the following sentences

20) a) ɛ̀jī wɛ̄ shû' ēkɛ́b ābwō ngɔ̄ wɛ́m
theif 3.the snatch money hand his IDEO
"The theif snatched money from his hand swiftly."
b) ēngɔ̄ tīm ɛ̀wū mɔ́mbwó tô'

he shoot gun the IDEO
"He fired the gun at once (with a high sound)."

Ideophones as Colour Adjectives

Ideophones are used to express the degree of intensity of a colour. The ideophone in such a situation occurs after the colour as in the examples below with [adi] "black one" and [abla] "white one."

21) a) àdí fíii "dull black"
b) àdí mìíin "shiny black"
c) àdí mpìníníní "very shiny black"
d) àblá mpéɛɛm "plain white (pure white)"
e) àblá púrúdúdúdú "ash white (dull white)"
f) àfān tôoo "pure red (thick red)"
g) àfān gbâaa "plain red"

Ideophones as Mood Markers

The use of an ideophone can communicate a speakerʂ approval or disapproval of a situation

22) a) Angɔ a na ga a ndɔ yɛ̀yɛ̀yɛ̀yɛ̀
they P2 Prog talk in house IDEO
"They were talking in the house noisily"

b) Angɔ a na ga a ndɔ dzé'dzé'dzé'dzé'
they P2 Prog talk in house IDEO
"They were talking in the house in an orderly manner"

In example a) above, the use of the ideophone yɛ̀yɛ̀yɛ̀yɛ̀ conveys the speaker's disapproval of the noisy disorderly manner in which they were speaking whereas in b), the ideophone

dzé'dzé'dzé'dzé' suggests that the manner of speaking was orderly with calmness.

Ideophones are also used to make mockery of a situation as in the example below

23) è na jwɛ̀' endé pyápyápyápyá'
He Prog chew food IDEO
"He chews food pyápyápyápyá' "

The ideophone pyápyápyápyá' imitates the sound produced by pigs when they chew food, considered to be nasty.

Different ideophones might have the same sense

24) a) mpɛ̀ɛɛm "manner of falling of a heavy object"

b) tɛ̀ɛɛm "manner of falling of a heavy object"

Meaning of Ideophones in Context

In some cases, the same ideophone can serve in two contexts, conveying two different meanings. For instance, when used in isolation, the ideophone ***fiii*** has two meanings as below

25) fiii "(i)-dull black colour"
"(ii)-noiselessness of fart"

The meaning of the above ideophone will refer to a type of black colour when associated with the black colour in a phrase or sentence and the same ideophone will refer to the sound of the alomost noiseless passing of air through the anus when associated with fart.

Adverbial Ideophones Derived from Adjectives

These are adverbs derived from adjectives but reduplicated as most ideophones and serve in the language in the same position in phrases and sentences as ideophones do.

Adjective Adverbial Ideophone

26) a) táná "crooked" táná táná "awkwardly"
b) gɔ́dɔ́"crooked" gɔ́dɔ́ gɔ́dɔ́ "awkwardly"
c) gbɛ́dɛ́ "crooked" gbɛ́dɛ́ gbɛ́dɛ́ "awkwardly"
d) ghɔ́nɔ́ "disrespectful"ghɔ́nɔ́ ghɔ́nɔ́ "disrespectfully"
e) fɛ́dɛ́ "stammering" fɛ́dɛ́ fɛ́dɛ́ "stammeringly"
f) kɔ́'rɔ́"awkward" kɔ́'rɔ́ kɔ́'rɔ́ "awkwardly"
g) kɔ́bɔ́rɔ́ "rough" kɔ́bɔ́rɔ́ kɔ́bɔ́rɔ́ "roughly"
h) plíbírí "restless" plíbírí plíbírí "restlessly"

Apart from the above adjectives, ideophones are also derived from some nouns to serve as adverbs as with the cases below

27) a) āzáa "greed" āzáa záa "greedily"
b) ābúrú "woodash" ābúrú búrú "greedily"

Manner Adverbials in Engwo

Akumbu and Chibaka (2012:190) note that adverbs can modify a verb, an adjective, another adverb, a phrase, or a clause. Mihalic (1971:34) observes that Dr Hall of Cornell calls adverbs "a waste basket of classification." Anything that cannot be otherwise classified or named is relegated to this category. Engwo adverbs may occur at any position of the clause. Most of the adverbs however occur directly after the verb or after the object of the clause, serving as an adjunct and Verb Phrase constituent. Verb Phrases that include adverbials may indicate the manner, reason or purpose, time, place, cause or degree of the action of the verb and answer questions such as 'why,' 'how,' 'when,' 'where,' and 'how much.' We shall first discuss the derivation of adverbs, the relationship between adverbs and ideophones, and how they are used in sentences.

Derivation of Manner Adverbs

Engwo manner adverbs can be derived from nouns and adjectives. To derive an adverb from a noun, the noun maintains its prefix but its root is reduplicated with its original tone pattern maintained. When this is done, the resulting adverb takes the nature of other ideophones with the key characteristic of reduplication. In the following examples, the nouns [āzɔ́m] "knowledge/wisdom," [ātî] "foolishness," [ēkámá] "strength/power," [èklɔ̀] "fear," [ǹchù] "wickedness" are reduplicated to derive manner adverbs which also serve as ideophones as follows.

Noun Derived Adverb Meaning

28) a) āzɔ́m āzɔ́mɔ́zɔ́m
"wisely/intelligently"
b) ātî ātîtî "foolishly"
c) ēkámá ēkámákámá "energetically / powerfully"
d) èklɔ̀ èklɔ̀klɔ̀ "fearfully"
e) ǹchùǹchùnchù "with wickedness"

Adjectives that take the predicative position in a clause are often reduplicated with a high tone pattern to derive manner adverbs. In the examples, the adjectives [tānā] "crooked/ugly," [gɔ̄dɔ̄] "crooked/ugly," [jīmī] "stupid," [pī'īgī] "crafty," [ghɔ̄nɔ̄] "arrogant" are reduplicated to derive manner adverbs as follows.

Adjective Derived Adverb Meaning

29) a) tānā táná táná
"awkwardly"
b) gɔ̄dɔ̄gɔ́dɔ́ gɔ́dɔ́ "awkwardly"
c) jīmī jímí jímí "stupidly"
d) pī'īgī pí'ígí pí'ígí "craftily"
e) ghɔ̄nɔ̄ ghɔ́nɔ́ ghɔ́nɔ́ "arrogantly"

Unlike predicative adjectives, adjectives that usually occur at post noun position are often reduplicated. To derive adverbs from such adjectives, Engwo speakers insert a prefix |a-| as in the case of [nchwɔ̌nchwɔ̀] "good/nice," [mbwārāmbwād] "peaceful," [mbèmbè] "first," [pěpè] "clean," below.

Adjective Derived Adverb Meaning

30) a) nchwɔ̌nchwɔ̀ ā-nchwɔ̌nchwɔ̀
"well/nicely/correctly"
b) mbwārāmbwād ā-mbwārāmbwād
"peacefully"

c) mbèmbè ā-mbèmbè "before/at first"

d) pěpè ā-pěpè "openly/publicly"

Ideophones as Adverbials

One cannot carry out a study on Ngwo adverbials without discussing ideophones and one cannot discuss Ngwo ideophones without mentioning manner adverbials (Eyoh 2015:330). A similar observation is made in Upper Necaxa Totonac by Beck (2008). Crystal (2008:235) defines ideophones as "any vivid representation of an idea in sound, such as occurs through onomatopoeia." Engwo uses a great wealth of ideophones that serve as adverbials. Reduplication and vowel length are the major features of Engwo ideophones. Vowel length in ideophones tends to have an extra length than the usual vowel length in other words. Engwo ideophones describe sounds made by people and objects, serve as colour (superlative) adjectives as well as manner adverbs. Some ideophones serve as colour ideophones whereas some serve as sound ideophones.

Colour ideophones are used to describe the intensity of different colours in the language. The simple use of the ideophone automatically tells the colour to the native speaker and also bears the notion of the superlative "very." Here are some examples:

31) a) fiii "blackness / very black"
b) gbâaa "redness / very red"
f) mpìníníní "shiny black"

Colour ideophones occur just after the colour used to describe the noun as in the following example.

32) jwé yɛ̄ yā dǐ mpìníníní
snake 9.the 9.be black IDEO
"The snake is shiny black."

Sound ideophones (also known as onomatopoeia) describe the sound or noise made by different persons or objects. For instance:

33) a) dùdù dùdù "sound of heavy engine"

b) wàwà wàwà "noise of serious rainfall"

c) mɛ̀mɛ̀ mɛ̀mɛ̀ "sound of stammering"

d) pyá' pyá' pyá' pyá' "noise of bad manner of chewing"

Sound ideophones occur just after the verb or object of the clause as manner adverbs as [mɛ̀mɛ̀ mɛ̀mɛ̀] and [pyá'pyá'pyá'pyá'] in the following examples.

34) a) èjīi wɛ̄ sā gà mɛ̀mɛ̀ mɛ̀mɛ̀ nă àfɛ̀dɛ́tsō'ō nɔ̂
thief the start talking ideo like stammerer so
"The thief started talking mememememe like a stammerer."

b) ákù'ùndě nā dʒwɛ̀' ēndé pyá'pyá'pyá'pyá' nă kŭnyɛ̀m nɔ̂
glutton Hab chew food ideo like pig so
"Glutton chews food pia'pia'pia'pia' like a pig."

When the adverb occurs after the verb or after the object of the clause, it is reduplicated, taking the form of an ideophone but when it occurs before the verb, it is not reduplicated as in examples *a* and *b* below

35) a) È nā gà fɛ́dɛ́ fɛ́dɛ́
he Prog talk stammeringly
"He talks like a stammerer"

b) È nā fɛ̀dɛ́ à gà
he Prog stammer and talk
"He talks like a stammerer"

An adverb such as [tètètètè] "seriously" has the nature of an ideophone but is simply an independent word in the language that serves as a manner adverb. However, ideophones are an integral part of the grammar of Engwo and play a vital role in conveying information in the language.

Offensive Ideophonic Adverbials

When Engwo ideophones are properly used with the correct tones by fluent native speakers, they convey different messages depending on the context. Once expressed, some of these ideophones are offensive to the addressee or to the one about whom the ideophone is used. This is because such ideophones are usually associated with negative actions such as theft, lies telling among other negative activities. Examples of Engwo offensive ideophones include

36) a) kɔ̀kɔ̀kɔ̀kɔ̀ "suspiciously (as of criminals)"
b) fɛ́dɛ́ fɛ́dɛ́ "jabberingly (as of lies tellers)"
c) kɔ́'rɔ́ kɔ́'rɔ́ "awkwardly"
d) kɔ́bɔ́rɔ́ kɔ́bɔ́rɔ́ "roughly (not attractive)"
e) plíbírí plíbírí "lacking composure (as of thieves)"

37) a) è nā kèdē ākwâ kɔ̀kɔ̀kɔ̀kɔ̀ nê èjii nɔ̂
he Prog look places IDEO like thief so
"He is looking at places suspiciously like as thief."

b) è nā gà plíbírí plíbírí nê ǹtɛ́' àtso'ō nɔ̂

he Prog talks IDEO like bag lies so

"He talks unconstructively like a bag of lies."

Disyllabic ideophonic roots which are reduplicated three times are also most often ideophones of disapproval. The follwing are examples

38) a) gbùrù gbùrù gbùrù "aggressive manner of doing something"

b) yógò yógò yógò "greedy manner of eating"

Ideophones and Onomatopoeia

We first of all examine the concept of ideophone and onomatopoeia in the Ngwo context before looking at their differences in a general context. Ideophone is a generic or broad term that can express sound, manner, taste, smell, visual effects and texture, whereas onomatopoeia is a category of ideophone which is limited to imitating sound and manner of objects. In Ngwo, ideophones equally serve as onomatopoeia by imitating the sound made by an object. For instance

39 a) wùuu "sound made by steeming engine"

b) wàwàwàwà "sound of heavy rainfall"

c) pyá'pyá'pyá'pyá' "sound made by pig when chewing food"

d) kpâ' "sound of gunshot"

e) ŋɛ́ɛɛŋ "sound of cutlass"

f) twáì' "sound of slap"

Such words are mostly used in a sentence as adverbs and so occur after the verb or object of the clause as in the example sentences below

40) a) pùrúshì tyɛ̄ ēfɛ́ ābɛɛtō èjīi twáì'

police sting slap sideheat thief SOUND
"The policeman sounded a slap on a thiefs̀ cheek."

b) m̀bò à ná tùrū ēsē wàwàwàwà
rain P4 Prog fall outside SOUND
"Rain was falling outside heavily."

The ideophone ***twáì'*** imitates the sound made by the slap whereas the ideophone ***wàwàwàwà*** imitates the sound of a heavy downpour.

When an Engwo ideophone imitates the sound of an object, few of such sounds can be verbalised (used as verbs) as in the following examples sentences.

41) a) Èyɔɔ tīm énjī fíii
John shoot fart SOUND
"John farted silently."

b) Èyɔɔ fíii énjī
John silently IDEO fart
"John farted silently."

In the two examples above the verb [tim] "shoot" in the first example is replaced by the ideophone [fiii] "noiseless manner of fart" which is then used as a verb.

Some Engwo words have been created from ideophones of sounds (onomatopoeia) such as [kpâ'] "sound of gunshot," [wùuu] "noise of engine," [fíii] "low sound of fart. The following words are created from the respective sound ideophones as in the following examples

	SOUND	WORD DERIVED	MEANING
42)	a) kpa'	akpakpa'	"toy gun"
	b) wuuu	awuu	"vehicle / car"
	c) fiii	afii	"noiseless fart"

The meaning conveyed by Engwo ideophones can be translated into another language since the ideophone itself may not convey the same meaning in another language. For example

43) ńkɔ́dimfyɛ à né shwe nkpéeem
cut-water the P4 be full IDEO
"The cup of water was full to the brim"

The ideophone ***nkpéeem*** is easily understood as "to the brim"

Both ideophones and onomatopoeia serve to convey the sound and sometimes manner of an action and belong to open categories of words, in which more can easily be created and added to the inexhaustive list. In English, an onomatopoeia can be identified as a noun which can also be used as a manner verb, i.e a verb that can convey the manner of an action. For example

He banged the door.

The onomatopoeia *banged* is a verb which at the same time describes the manner of shutting the door. In English, an onomatopoeia is a figurative expression of an action in which the word actually looks like the sound it makes, and we can almost hear those sounds as we read. Some words used as examples of onomatopoeia include slam, splash, bam, babble, warble, gurgle, mumble, and belch. But there are hundreds of such words! Common onomatopoeia include animal noises such as oink, meow, roar, and chirp. These words are used as nouns and sometimes as verbs in a main clause. From a global perspective, there is a clear difference between ideophone and onomatopoeia. Onomatotpoeia is limited to words imitating sounds and manner only, whereas ideophones on their part express or evoke all sorts of sensory events, sound, taste, smell, gait (movement), manner, visual effects, texture among others. This implies that ideophone is a global term or generic word whereas onomatopoeia is just a sub category of ideophone. The

difference between the two can therefore be summarised as follows.

Ideophone	
Ideophone	**Onomatopoeia**
- sensation	- sound
- sound	- manner
- manner	
- taste	
- smell	
- texture	
- movement	
- visual effect	
etc	

Conclusion

In this paper, we sought to examine Engwo ideophones in terms of form, function and distribution, and to examine the relationship between ideophones and manner adverbs as well as between ideophones and onomatopoeia. We noted that a very common feature of Engwo ideophones is that most monosyllabic ones have long vowels as their syllable peak and the others are generally reduplicated either partially or totally. We also identified tone as an important feature that distinguishes the meaning of ideophones. These ideophones serve in a wide range of functions as manner adverbs, to imitate the sounds of objects, to express visual effects such as describe colours,

express sensory events, express mood among others. We equally noted that Engwo ideophones usually occur after the verb of a clause, after the object of the sentence (as an adjunct) or after the noun that it describes as in a phrase. From the examples presented, we pointed out that Engwo ideophones serve as manner adverbs which are derived mostly from nouns and adjectives and are reduplicated just as the other ideophones are, making ideophones and manner adverbs look identical in terms of form and function. Though ideophones are commonly considered to operate the same as onomatopoeia, we established that onomatopoeia is just one of the domains of ideophones because they only imitate sound and can convey manner whereas ideophones go beyond and serve in a wide range of functions to express sensation, visual effect (such as describing colours), movement, taste, smell, sound and manner. Apart from describing ideophones, we prescribed that the long vowel in an ideophone be trippled as an orthographic rule to distinguish them from words of other lexical categories that use vowel length. This piece of work goes a long way to throw more light on the proper understanding and use of ideophones by native speakers in the process of Ngwo language revitalisation, and shares the Ngwo experience with language experts working on other African languages.

References

Akumbu W. Pius (2020) Kejom (Babanki) Ideophones. https://www.academia.edu > Kejom_Baba

Akumbu W. Pius and Evelyn Fogwe Chibaka (2012) A Pedagogic Grammar of Babanki – a Grassfield Language of the North-west of Cameroon. Rudiger Koppe Verlag Koln.

Andrason Alexander (2021) Ideophones as Linguistic "rebels": The extra-systematicity of Ideophones in Xhosa – Part II. Asian and African Studies 30/1.

Asohsi Melvice (2018) Ideophones in Bafut. In Journal of West African Languages. Vol 45 number 1.

Ayoola Moses (2015) Contrastive Linguistics: An Exploration of Ideophones in Yoruba and Edu speech communities. In International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Vol. 2 pp 170-181.

Beck David (2008) Ideophones, adverbs and predicate qualification in Upper Necaxa Totonac. In International Journal of American Linguistics.

Breton, R and Fohtung B. (1991) Atlas Administratif des Langues Nationales du Cameroun, Yaounde, CERDOTOLA, CREA – ACCT.

Brye, Elisabeth (1999). *A Rapid Appraisal Survey of Ngwo [ALCAM 861]*. Momo Division, North West Province of Cameroon. SIL Yaounde.

Crystal David (ed) 2008. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Second edition. Basil Blackwell in association with Andre Deutch. Basil Blackwell Ltd.

108Cowley Road Oxford, UK. Basil Blakwell Inc. New York, USA.

Eyoh, Julius A. (2015) *From Description to Revitalisation with Highlights on the Pedagogic Grammar of Endangered Cameroonian Languages: The Case of Ngwo.* PhD Thesis. The University of Yaounde 1, Department of African Languages and Linguistics, Yaounde-Cameroon.

Gordon, Jr., and Grimes, Barbara. ed. (2005) *Ethnologue: Languages of the World*. Fifteenth Edition. Dallas, Texas: SIL International.

Mihalic F. S.V.D (1971) The Jacaranda Dictionary and Grammar of Melanesian Pidgin. The Jacaranda Press. Distributed in Papua New Guinea, Gordon and Gotch (P.N.G) Pty Ltd, Box 1395 Port Moresby, P.N.G.

Moguo F. Francine (2021) Iconic Morphology and the Study of Ideophones in Ghomala'. International Journal of Linguistics, Literature and Translation. ISSN: 2617-0299 pp 139-147.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms: An experimental study in Government Bilingual High School Etoug-Egbe Yaoundé[36]

FANYI JOY

Abstract

This paper reports the results of an experimental study on strategies to foster learner autonomy in the classes of *Premier Bilingue* and *Terminal D2* of Government Bilingual High School Etoug-Egbe, Yaoundé. I designed and implemented two vocabulary lessons, each using different strategies to foster learner autonomy. The first lesson focused on the use of words and expressions related to political campaigning and voting, and employed the strategies of task-based learning and self-directed learning. The second lesson centered on the use of language to discuss audiovisual and print media terms and incorporated strategies of technology-enhanced and collaborative learning. The experiment's findings revealed that students were able to take ownership of the learning process and significantly develop independent language skills.

[36] This article is the result of my DIPESS II end-of-course dissertation successfully defended in the Department of Bilingual Studies at the Ecole Normale Supérieure, University of Yaoundé 1 in June 2022.

1. Introduction

Language autonomy, defined as the ability of learners to take control of their own language learning process and make decisions independently, has gained increasing attention in the field of English as a Foreign Language (EFL) education (Aviram & Yonah, 2004; Confessore & Park, 2004; Cotterall, 2000). The promotion of language autonomy is seen as a crucial aspect of language learning. It empowers learners to become more self-directed, motivated, and effective language users (Benson 2001; Aliponga 2003; Aviram 1995). In EFL contexts, where learners often have limited exposure to authentic language use outside the classroom, developing language autonomy becomes even more essential to enhance language proficiency and communication skills (Boud & Miller, 1996). The concept of learner autonomy in the field of foreign language learning was clearly articulated in the 1979 report prepared by Holecfor the Council of Europe. Since then, teachers have experimented with various strategies to teach English in EFL classrooms, emphasizing how the learners can take charge of their own learning.

Research in language education has highlighted various strategies and approaches to promote language autonomy in EFL classrooms. These strategies aim to shift the focus from teacher-centered instruction to learner-centered approaches that foster independence, critical thinking, and self-regulation among students (Little 1991). A key aspect of developing language autonomy in EFL classrooms is the role of teachers in facilitating learner independence. Teachers play a crucial role in creating opportunities for students to set goals, make choices, and reflect on their learning progress (Dam 1995). However, for this to happen, the teachers themselves have to be in the right mode of motivation and willingness to devote energy to get this

through. Cameroon is one of those unique contexts for language education. First, English is taught in Cameroon as a second language and as a foreign language often to students in the same campuses. Second EFL students also have French as a second language. The context of my experiment is a typical French-speaking environment, where learners meet English only y in the classrooms. The other factor is demography: classes are often very large, and with limited resources teachers have the tendency to focus on a few routine activities for practical expediency. In this kind of context, it is not evident that the pedagogy of learner autonomy can easily be implemented, let alone easily appropriated by the students themselves. Here lies the motivation of this present article. I report on the experiment on how I fostered learner autonomy through two lessons I taught in the classes of *Premier Bilingue* and *Terminale D2* during my internship in March/April of 2022. Four key questions are at the center of this investigation, namely (1) What is the rate of students' readiness to engage with autonomous learning strategies? (2) What is the reaction of the students to self-directed learning strategy? (3) What is the students' reception of technology-enhanced learning strategy? (4) What is the rate of students' participation in the collaborative learning strategy? In the next section (that is, 2), I discuss the concept of constructivism and self-determination theories in education, which I used as a conceptual framework for my study. Section 3 reviews relevant literature. Section 4 describes the mythological approach. Analysis is done in section 5 and section 6 concludes the study.

2. Constructivism and self-determination in education

Relevant to the discussion of autonomy is the concept of social constructivism (Smardon 2009; Solomon, 1994). It has had a significant impact on the discourses on educational practices. In

its basic tenets social constructivism advocates that learners construct their own knowledge (Sjøberg 2010). Constructivism is therefore an epistemological view of knowledge acquisition which emphasizes knowledge construction rather than knowledge transmission and the recording of information conveyed by others. The role of the learner is conceived as one of building and transforming knowledge (Moshman 1982). Three different types of knowledge construction process can be identified in social constructivism: (1) exogeneous constructivism, (2) endogenous constructivism and (3) dialectical constructivism. In exogenous constructivism, there is an external reality that is reconstructed as knowledge is formed. Thus, one's mental structures develop to reflect the organization of the world. The information processing conceptualizations of cognitive psychology emphasize the representation view of constructivism, calling attention to how we construct and elaborate schemata and networks of information based on the external realities of the environments we experience (Kaufman 1996; Kosulin 1986; Lampert 1986). Endogenous constructivism or cognitive constructivism (Cobb 1994; Moshman 1982) focuses on internal, individual constructions of knowledge. This perspective, which is derived from Piagetian theory (Piaget 1977, 1970), emphasizes individual knowledge construction stimulated by internal cognitive conflict as learners strive to resolve mental disequilibrium. Essentially, children as well as older learners must negotiate the meaning of experiences and phenomena that are discrepant from their existing schema. Students may be said to author their own knowledge, advancing their cognitive structures by revising and creating new understandings out of existing ones. This is accomplished through individual or socially mediated discovery-oriented learning activities in the classroom. Dialectical constructivism or social constructivism (Brown 1994; Brown et al. 1995; Rogoff 1990) views the origin of knowledge construction as

being the social intersection of people, interactions that involve sharing, comparing and debating among learners and mentors. Through a highly interactive process, the social milieu of learning is accorded center stage and learners both refine their own meanings and help others find meaning. In this way knowledge is mutually built. This view is a direct reflection of Vygotsky's (1978) sociocultural theory of learning, which accentuates the supportive guidance of mentors as they enable the apprentice learner to achieve successively more complex skill, understanding, and ultimately independent competence. Seen from the aforementioned three views, the fundamental nature of social constructivism is, therefore, collaborative social interaction in contrast to individual investigation of cognitive constructivism. For the learner to construct meaning, s/he must actively strive to make sense of new experiences and in so doing must relate it to what is already known or believed about a topic. Students develop knowledge through an active construction process, not through the passive reception of information (Brooks & Brooks 1994).

Closely allied to constructivism is the concept of self-determination (SDT) in education. SDT is a psychological theory that was developed by Edward Deci and Richard Ryan in the 1980s (Brew 1999; Broad 2006; Brookes & Grundy Eds.1988) It is based on the concept of intrinsic motivation, which refers to the natural tendency of humans to seek out activities that are interesting and enjoyable (see also Gardner 1985; Gardner and Maclntyre 1993). According to the concept, people have three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. Autonomy refers to the need to be in control of one's own life and decisions; competence refers to the need to feel capable and effective in one's actions; and relatedness refers to the need to feel connected to others and to belong (see Lamb 2003; Lamb & Reinders Eds. 2007). SDT suggests that when these needs are met, individuals are more

likely to experience well-being and optimal functioning. The concept has been applied to various areas of psychology, including education, health, and sports. In my view, it offers a powerful and relevant framework for understanding and implementing strategies for developing language autonomy in EFL classrooms, essentially because it emphasizes intrinsic motivation, autonomy support, and the fulfillment of psychological needs as key drivers of enhanced learning and well-being.

3. Studies on learner autonomy

To the best of my knowledge, grounded empirical studies on learner autonomy within Cameroon are rare. I will however contend myself with a description of related studies outside the context of the implantation of this study, Cameroon. In this respected we can list the following: Little (1991), Benson (2001), Smith et al. (1993), Dam (1995), Lamb (2017) Little (Ed.) (2003) etc. Many of these studies highlight the fact that teachers can promote learners' autonomy by providing learners with opportunities to make decisions about their learning, such as selecting topics for writing assignments or choosing reading materials (Little 1991; Dam 1995. Little (1991) specifically suggests that technology can be used to support learners' autonomy by providing learners with access to authentic language materials and by facilitating communication between learners. Further, Benson (2001) and Smith (2003) emphasized learner's self-reflection and empowerment respectively. For Benson, learners who are able to reflect on their learning experiences and evaluate their progress are more likely to become autonomous learners. He suggests that teachers can promote learners' autonomy by providing learners with opportunities to reflect on their learning experiences and by encouraging them to set goals and monitor their progress.

Smith's contribution to the development of language autonomy in EFL classrooms is his emphasis on the importance of learner empowerment and the role of social interaction in promoting Learners' autonomy. He argues that learners who are empowered to take control of their own learning processes are more likely to become autonomous learners. Smith suggests that teachers can promote Learners' autonomy by providing learners with opportunities to interact with each other and with authentic language materials. Added to learner's empowerment, and self-reflection is the emphasis by Dam (1995) and Smith et al. (1993) on the importance of learner motivation and self-direction as a mean to promote autonomy. The argues that learners who are motivated and self-directed are more likely to become autonomous learners. Dam suggests that teachers can promote learners' autonomy by creating a supportive and positive learning environment and by encouraging learners to set goals and monitor their progress. This in my view is something that can easily be done in under-sourced environment such as in Cameroon. The study by Little (Ed) (2003) emphasizes the need to teach learners how to use language learning strategies. She argues that learners who are aware of and use effective language learning strategies are more likely to become autonomous learners. She suggests that teachers can promote learners' autonomy by explicitly teaching learners how to use language learning strategies and by encouraging learners to reflect on their use of these strategies. Finally,

Despite the existing claims and awareness of previous research on developing learner autonomy in EFL classrooms, there is a need for further investigation into the specific strategies and practices that may be effective in the context of Cameroon, which is a complex multilingual society; and in which English and French often co-exist in the same physical location. Previous research discussed above provide insights into the benefits of autonomy in language learning, but there is

a need to understand how these principles can be applied in a bilingual educational setting like Government Bilingual High School Etoug-Egbe, Yaoundé. By conducting an experiment at this school, we hope to gain a deeper understanding of the challenges and opportunities for promoting learner autonomy in EFL classrooms and identify best practices that can be tailored to the unique needs of students in this and similar low resourced context.

4. Methodological procedures

A mixed-method approach was employed, combining both qualitative and quantitative data collection procedures to provide a holistic understanding of the phenomenon under study. I administered two lessons to two different classes to collect qualitative and quantitative data to determine the degree of autonomy by learners. The two lessons were each designed to ascertain the degree of learner autonomy at four different levels, namely (1) task-based learning (2) self-directed learning (3) technology-enhanced learning and (4) collaborative learning. Each of this is briefly described below (see 1-2 and 3-4). The responses collected were coded on a rating scale of 5 to 1; with 5 being the highest point corresponding to 100 % (each scale represents a 20-percentage point) of acceptability and/or use of strategy (see Section 6). This method allows for a detailed examination of the strategies used by the students.

1-2: Task-based learning and strategy self-directed learning

(1) Task-based learning is a pedagogical approach that places emphasis on engaging students in meaningful, real-world tasks to promote language acquisition and autonomy. In the context of my experiment at Government Bilingual High School Etoug-Egbe, task-based learning served as a strategy to

empower students to take control of their language learning. (2) Self-directed learning is a fundamental aspect of fostering learners' autonomy in the EFL classroom. This pedagogical approach empowers students to take ownership of their learning process by setting goals, making decisions, and monitoring their progress independently.

3-4: Technology-enhanced learning and strategy collaborative learning

(3) Technology-enhanced learning has become an integral component of modern education. It offers innovative tools and resources to enhance the teaching and learning process. In the context of developing learners' autonomy in EFL classrooms, the integration of technology can provide valuable opportunities for students, and this why this strategy was considered important for use at Government Bilingual High School Etoug-Egbe. In tandem with technology-based learning is collaborative learning. (4) Collaborative learning is a pedagogical approach that fosters active engagement, critical thinking, and social interaction among students. In the context of developing learners' autonomy in EFL classrooms at Government Bilingual High School Etoug-Egbe, collaborative learning was considered important because of the potential for enhancing autonomy.

5. Analysis of findings

As mentioned in the previous section, with this analysis, our target was to uncover insights into the impact of four teaching strategies on students' engagement and autonomy development. This section provides a detailed analysis of how students engaged with these strategies: task-based learning, self-directed learning, technology-enhanced, and collaborative learning activities. This analytical approach will enable us to gain an

understanding of how these strategies influenced student autonomy development and their learning-experience. The section comprises four subsections. The first is analysis of students' participation and engagement (5.1). The second is analysis of self-directed learning strategy (5.2). Section 5.3 looks at technology enhanced learning strategy, and the last section focuses on collaborative learning strategy (5.4). Two language lessons were used to illicit students' responses on the use of the strategies. The first was a vocabulary lesson centered around using language to talk about words or expressions related to political campaigns and voting. The second was a lesson aimed at getting students to learn about terms and expressions related to technology. The objective of these lessons was to engage learners actively in the learning process and assess their level of participation and autonomy.

5.1. Task based learning

Task-based learning is an approach where language learning tasks are the central focus of instruction. Learners engage in real-world tasks that require the use of language to complete them, promoting communicative competence and learners' autonomy as students take responsibility for completing tasks independently. Here, we will show how effective was the use of task-based learning as a strategy to develop learner autonomy in the target classes. Table 1 presents the findings of students' engagement with task-based learning activity which was implemented (each scale represents a 20-percentage point).

Table 1: Students' engagement with a task-based learning activity lesson

Strategy as questions	Rating scale (5-1)				
	5	4	3	2	1
Did the learners actively engage in the task-based activities related to campaign and voting vocabulary (ENGAGE IN TASK-BASED ACTIVITIES)?					
		x			
Were the learners able to use the target language effectively in discussions and group work? (USE OF TARGET LANGUAGE)?					
			x		
Did the learners demonstrate autonomy in exploring and using new vocabulary independently? (AUTONOMY IN USE OF NEW VOCABULARY)?					
		x			
Were there opportunities for learners to collaborate and share their ideas with peers during the lesson? (COLLABORATIVE LEARNING)?					
		X			
How effectively did the learners apply the new vocabulary in real-life scenarios or role-playing exercises? (USE OF NEW VOCABULARY IN REAL LIFE SCENARIOS)?					
			x		
How did the learners respond to feedback and guidance provided by the teacher during the task-based activities? (LEARNERS' RESPOND TO FEEDBACK ON TASKS)?					
		X			
To what extent did the learners take ownership of their learning and demonstrate initiative in exploring new vocabulary related to campaigns and voting (LEARNERS TAKE OWNERSHIP OF THEIR LEARNING)?					
		X			
How did the level of learner participation and autonomy contribute to the success of the vocabulary lesson on campaign and voting language? (LEARNER PARTICIPATION, SUCCESS IN VOCABULARY USE)?					
	x				

Engage in task-based activities

The lesson emphasized a task-based activity focused on vocabulary related to political campaigning. The topic is one that galvanizes opinions, and one can see why up to 80% of the class was actively engaged in contributing to the discussion and using the new words to create new sentences. In the consolidation exercise that followed (which is not reported here), the level of learners' engagement was very high. The data shows that the learners were highly engaged in the task-based activities related to campaigning and voting for leaders. Learners were actively involved in the lesson and were motivated to participate in the activities.

Use of the target language

The learners demonstrated a strong ability to use the target language related to campaigning and voting for leaders. This indicates that they were able to effectively apply the new vocabulary they had learned during the lesson.

Autonomy in use of new vocabulary

The data suggest that the learners showed a high level of autonomy in using the new vocabulary independently. This indicates that they were able to apply their vocabulary knowledge across a variety of contexts without direct teacher guidance.

Collaborative learning

The learners engaged in collaborative learning activities during the lesson, working together with their peers to complete tasks related to campaigning and voting for leaders. This collaborative

approach helped them to develop their communication skills and work effectively as a team.

Use of new vocabulary in real-life scenarios

While the learners demonstrated a good understanding of how to use the new vocabulary in classroom activities, they could improve in applying it to real-life scenarios outside the classroom. This suggests that further practice and reinforcement may be needed to help them transfer their knowledge to real-world situations.

Learners respond to feedback

The data indicate that the learners were responsive to feedback provided by the teacher during the lesson, using it constructively to improve their understanding and application of the new vocabulary related to campaigning and voting for leaders.

Learners take ownership of their learning

The learners demonstrated a high level of ownership over their own learning during the lesson, actively engaging with tasks and taking responsibility for their progress in acquiring new vocabulary related to campaigning and voting for leaders.

Learner participation, success in vocabulary use

The learners' participation was high throughout the lesson, resulting in the successful use of vocabulary related to campaigning and voting for leaders. The learners' active engagement and effective application of new vocabulary indicate a positive outcome from using task-based learning strategies in developing autonomy in EFL classrooms at Government Bilingual High School Etoug Egbe.

5.2. Self-directed learning strategy

Self-directed learning refers to a process where learners take charge of their own learning, setting goals, selecting resources, and evaluating their progress. Learners have autonomy in choosing what, when, and how they learn, fostering independence and self-regulation in the learning process. Here, we will look at a vocabulary lesson centered around using language to discuss words and expressions related to campaigns and voting for leaders. The objective of this lesson is to empower learners to take ownership of their learning process and develop their autonomy in acquiring and using new vocabulary effectively. Here, we will analyze the effectiveness of using self-directed learning as a strategy to develop learners' autonomy in an EFL classroom context. Table 2. presents the findings of students' engagement with self-directed learning activity which was implemented.

Table *2*: Students' engagement with a self-directed learning activity lesson

Strategy as questions	**Rating scale (1-5)**				
	5	4	3	2	1
Did students actively engage in independent exploration of vocabulary related to campaign and voting rights during the lesson? (ENGAGE IN SELF DIRECTED LEARNING ACTIVITIES)?					
	x				
Were students able to identify and set personal learning objectives or goals for the vocabulary lesson on campaign-related terms? (SET PERSONAL LEARNING OBJECTIVES)?					
		x			
Did students demonstrate autonomy by selecting and utilizing various resources to enhance their understanding of campaign and voting vocabulary? (USE VARIOUS RESOURCES)?					
		x			
Were students actively involved in peer discussions or group activities to clarify and practice the newly learned campaign and voting terms? (INVOLVE IN PEER DISCUSSIONS)?					
		x			
Could students effectively apply the acquired vocabulary in discussions or activities related to campaign and voting rights? (APPLY VOCABULARY EFFECTIVELY)?					
			x		
Did students reflect on their learning process and demonstrate self-assessment of their progress in acquiring and using campaign and voting -related vocabulary independently? (REFLECT ON LEARNING PROCESS)?					
			x		

Engage in self-directed learning activities

The high percentage of students engaging in self-directed learning during the vocabulary lesson on campaigning and

voting for political leaders is a positive indicator of their autonomy and motivation. This shows that students were actively involved in taking responsibility for their own learning, setting goals, and making decisions about how to achieve them. Their ability to work independently and manage their own learning process is crucial for developing autonomy in the EFL classroom.

Set personal learning objectives

The high percentage of students setting personal learning objectives indicates that they were able to identify specific goals for the vocabulary lesson on campaigning and voting for leaders. This shows that students were able to articulate what they wanted to achieve from the lesson, which is an important aspect of developing autonomy

Utilize various resources

The high percentage of students utilizing various resources during the vocabulary lesson on campaigning and voting for leaders demonstrates their ability to access a range of materials and tools to support their learning. This suggests that students were proactive in seeking out information, using different sources such as textbooks, online resources, or peer discussions. By utilizing various resources, students are able to enhance their understanding of the topic and develop independent research skills.

Involved in peer discussions

The high percentage of students involving in peer discussions during the vocabulary lesson on campaigning and voting for leaders indicates that they were actively engaged in

collaborative learning activities. Peer discussions provide opportunities for students to share ideas, exchange information, and learn from each other's perspectives. By participating in peer discussions, students are able to develop communication skills, critical thinking abilities, and social interaction skills which are essential for autonomous learners.

Apply vocabulary effectively

The moderate percentage of students applying vocabulary effectively during the lesson suggests that there may be room for improvement in this area. While most students were able to use words or expressions related to campaigning and voting for leaders, some may have struggled with applying them accurately or appropriately in context. It is important for learners to practice using new vocabulary in meaningful ways in order to internalize it effectively.

Reflect on learning process

The moderate percentage of students reflecting on the learning process after the vocabulary lesson on campaigning and voting for leaders indicates that there is potential for growth in this area. Reflection is a key component of developing autonomy as it allows learners to evaluate their progress, identify areas for improvement, and set new goals. Encouraging students to reflect on their learning experiences can help them become more self-aware, self-regulated learners who take ownership of their educational journey.

5.3. Technology enhanced learning strategy

Technology-enhanced learning deals with the integration of digital tools and resources into the teaching and learning

process. Learners use technology to access information, engage in interactive activities, and collaborate with peers, enhancing autonomy by providing opportunities for self-paced learning. Here we are concerned with the level of student participation during a vocabulary lesson focused on using language to discuss audio-visual and print media terms. This lesson leverages technology-enhanced learning as a strategy to foster learners' autonomy in an EFL classroom context. At this level the aim is to empower students to take charge of their learning process and enhance their autonomy in acquiring and using new vocabulary related to media terminology effectively. We will analyze the effectiveness of using technology enhanced learning as a strategy to develop learner autonomy in an EFL classroom context. Table 3. presents the findings of students' engagement with technology enhanced learning activity which was implemented.

Table 31: Students' engagement with a technology enhanced learning activity lesson

Strategy as questions	**Rating scale (1-5)**				
	5	4	3	2	1
Were students actively engaged in using digital tools and resources to explore audio-visual and print media terms during the lesson? (USE DIGITAL TOOLS)?					
	x				
Did students demonstrate proficiency in navigating digital platforms or applications to enhance their understanding of media-related vocabulary? (DEMONSTRATE PROFICIENCY IN NAVIGATING DIGITAL PLATFORMS)?					
	x				
Were students able to independently research and identify media terms using technology to expand their vocabulary knowledge? (INDEPENDENTLY RESEARCH MEDIA TERMS)?					
		x			
Did students collaborate effectively in online activities or discussions to practice and apply the newly learned media terminology? (COLLABORATE EFFECTIVELY IN ONLINE ACTIVITIES)?					

		x			
Could students seamlessly integrate the acquired media vocabulary into their verbal or written communication during the lesson? I(NTEGRATE ACQUIRED MEDIA VOCABULARY INTO COMMUNICATION)?					
		x			
Did students reflect on the impact of technology-enhanced learning on their autonomy in acquiring and utilizing media language effectively? (REFLECT ON IMPACT OF TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING)?					
			x		

Use digital tools

100% score indicates that all students actively engaged with and successfully used digital tools such as online dictionaries, vocabulary apps, or multimedia resources to explore and learn new vocabulary related to audio-visual and print media terms. It suggests a high level of comfort and proficiency in incorporating technology into language learning activities, enhancing their learning experience.

Demonstrate proficiency in navigating digital platforms

Here we evaluate the students' competence in navigating various digital platforms or applications utilized during the lesson. Achieving a 100% score indicates that students demonstrated seamless navigation skills, efficiently accessing and utilizing digital resources to support their learning objectives. Their ability to navigate digital platforms independently signifies a high level of digital literacy and adaptability, crucial skills for success in the modern world.

Independently research media terms

This scale level examines the students' capacity to independently conduct research to explore and understand media-related

vocabulary beyond the scope of the classroom lesson. An 80% score suggests that the majority of students demonstrated a satisfactory level of autonomy in seeking out additional information and expanding their knowledge beyond the materials provided during the lesson. However, there may be some room for improvement in fostering greater self-directed learning habits among students to achieve a higher level of independence in research.

Collaborate effectively in online activities

We assess the students' ability to work collaboratively with their peers during classroom activities related to the vocabulary lesson. An 80% score indicates that most students demonstrated effective collaboration skills, actively engaging in group discussions, sharing ideas, and supporting each other's learning. However, there may be some instances where certain students could enhance their collaboration skills further, such as by actively listening to others' contributions or ensuring equitable participation within the group.

Integrate acquired media vocabulary into communication

Students' proficiency in incorporating the newly acquired vocabulary into their oral and written communication. Achieving an 80% score suggests that the majority of students demonstrated the ability to effectively integrate the online vocabulary learned during the lesson into their communication tasks. However, there may be some areas where students could improve in terms of using the vocabulary accurately and appropriately in different contexts, indicating a need for continued practice and reinforcement.

Reflect on impact of technology-enhanced learning

We see students' capacity to critically reflect on the effectiveness and impact of technology-enhanced learning in their language acquisition process. A 60% score indicates that while some students demonstrated an awareness of the role of technology in their learning, there is still room for improvement in fostering deeper reflection and analysis. Students may benefit from opportunities to engage in more structured reflection activities, such as journaling or group discussions, to enhance their understanding of how technology influences their language learning experiences and outcomes.

5.4. Collaborative learning strategy

Collaborative learning can be defined as an approach where learners work together in groups to achieve common goals. Here, through collaboration, students engage in shared problem-solving, exchange between peers, and knowledge construction, promoting autonomy by encouraging active participation, interaction, and collective responsibility for learning outcomes.

For this checklist, we will evaluate the level of student participation in a vocabulary lesson focused on discussing audio-visual and print media terms in an EFL classroom. The lesson utilizes collaborative learning as a strategic approach to fostering Learners' autonomy and enhancing students' ability to engage actively in the learning process. We will look at the checklist to assess the students' engagement and autonomy in this collaborative learning context. Here, I analyze the effectiveness of using collaborative learning as a strategy to develop learners' autonomy in an EFL classroom context. Table

4. presents the findings of students' engagement with task-based learning activity which was implemented.

Table 4. Students' engagement with a collaborative learning activity lesson

Strategy as questions	**Rating scale (1-5)**				
	5	4	3	2	1
Did students actively engage in collaborative activities or discussions with their peers to explore and understand audio-visual and print media terms during the lesson (ENGAGE IN COLLABORATIVE ACTIVITIES)?					
	x				
Were students able to effectively communicate and exchange ideas with their classmates while discussing media-related vocabulary (COMMUNICATE AND EXCHANGE IDEAS EFFECTIVELY)?					
		x			
Did students demonstrate a willingness to share their knowledge and insights with their peers during collaborative learning tasks (SHARE KNOWLEDGE AND INSIGHTS)?					
		x			
Could students effectively negotiate meaning and resolve any uncertainties regarding media terminology through group collaboration (NEGOTIATE MEANING AND RESOLVE UNCERTAINTIES)?					
			x		
Did students demonstrate improved comprehension and retention of media language through collaborative learning interactions (IMPROVE COMPREHENSION AND RETENTION)?					
			x		
Did students reflect on the benefits of collaborative learning in developing their autonomy and language skills in the context of media vocabulary acquisition (REFLECT ON BENEFITS OF COLLABORATIVE LEARNING)?					
			x		

Engage in collaborative activities

This shows the students' ability to actively participate in collaborative learning activities during the vocabulary lesson. A score of 100% suggests that all students demonstrated a high level of engagement and contribution to group tasks, fostering an environment of cooperation and teamwork. Their ability to effectively collaborate with their peers enhances their learning

experience by promoting shared understanding and collective problem-solving, reflecting a strong emphasis on developing learners' autonomy through collaborative learning strategies.

Communicate and exchange ideas effectively

We see the students' proficiency in communicating and exchanging ideas with their peers during classroom activities. Achieving an 80% score indicates that the majority of students demonstrated effective communication skills, expressing their thoughts and opinions clearly and respectfully. However, there may be some instances where students could improve in terms of articulating their ideas more coherently or actively listening to and building upon the contributions of others to enhance the overall quality of communication within the group.

Share knowledge and insights

The students' willingness and ability to share their knowledge and insights with their peers during collaborative learning activities. An 80% score suggests that most students actively contributed to knowledge-sharing within their groups, sharing relevant information and insights related to the vocabulary lesson topic. However, there may be opportunities to encourage greater participation from all students to ensure a more equitable distribution of knowledge-sharing and foster a richer learning environment for everyone involved.

Negotiate meaning and resolve uncertainties

The scale indicates that while some students demonstrated an ability to negotiate meaning and address uncertainties within their groups, there may be room for improvement in terms of the depth and effectiveness of these interactions. Students could

benefit from guidance on strategies for clarifying misunderstandings and reaching consensus within their groups to enhance their collaborative learning experience.

Improved comprehension and retention

A 60% score shows that while some students showed improvement in comprehension and retention, there may be areas where additional support or reinforcement is needed to enhance learning outcomes. Teachers could consider incorporating more varied and interactive learning activities to cater to different learning styles and reinforce understanding and retention of the vocabulary.

Reflect on benefits of collaborative learning

The scale suggests that some students demonstrated a moderate level of reflection on the benefits of collaborative learning, recognizing its potential advantages in enhancing their language acquisition process. However, there is room for improvement in fostering deeper and more insightful reflections among the students. To enhance their understanding of the benefits of collaborative learning, it may be beneficial to provide structured opportunities for students to articulate their experiences, share perspectives, and engage in meaningful discussions about the advantages of working together with peers. Encouraging students to reflect on how collaborative learning promotes critical thinking, communication skills, and a sense of shared responsibility in the learning process can further enhance their appreciation for this instructional approach.

6. Conclusion

This study focused on investigating the impact of autonomy-building strategies on students' readiness, reactions, reception, and participation in autonomous learning in the EFL context. The research questions guided the exploration of students' engagement with autonomous learning strategies and their responses task-based learning, self-directed learning, technology-enhanced learning, and collaborative learning. To address these questions, the study implemented four key strategies in two vocabulary lessons related to campaigning and voting. Task-based learning and self-directed learning were utilized in the first lesson, while technology-enhanced learning and collaborative learning were integrated into the second lesson. These strategies were applied in two different classes to assess their effectiveness across varying proficiency levels. The findings of the study indicate that the incorporation of these autonomy-building strategies significantly enhanced learners' autonomy in the classes I taught at the Government secondary school Etoug-Egbe. Through engaging activities and interactive approaches, students demonstrated increased motivation, independence, and participation in their language learning process.

References

Aliponga, J. (2003) Developing Learners' autonomy Online. CTDL Brief. 6 (1). Available at http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V6n1/sec3.htm (Accessed March 15, 2024).

Austin, L. (2007) Dissertation autonomy: student case studies, CETL celebration event, Sheffield Hallam University, 26th April 2007.

Aviram, A. (1995) Autonomy and commitment: compatible ideals. *Journal of Philosophy of Education.* 29 (1): 61-73.

Aviram, R. & Yonah, Y. (2004) Flexible Control: towards a conception of personal autonomy for postmodern education. *Educational Philosophy and Theory*. 36 (1): 3-17.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.

Boud, D. and Miller, N. (1996) *Working with Experience: Animating Learning*. London: Routledge

Broad, J. (2006) Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*. 30 (2): 119-143.

Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1994) In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brookes, A. and Grundy, P. (Eds.) (1988) Individualization and Autonomy in Language Learning, Basingstoke: *Modern English Publications in association with the British Council*.

Brown, A.L. (1994) The advancement of learning. *Educational Researcher* 23: 4-12.

Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J.C. (1995) Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions*. New York: Cambridge University Press

Brew, A. (1999) Research and teaching: Changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*. 24 291-301.

Cobb, P. (1994). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher* 23: 4

Confessore, G.J. & Park, E. (2004) Factor validation of the Learners' autonomy profile, version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-directed Learning*. 1 (1): 39-

Cotterall, S. (2000) Promoting Learners' autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*. 54 (2): 109-117

Dam, L. (1995). Learners' autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.

Gardner, R.C. (1985) The role of attitude and motivation in second language learning: Corelation and experimental considerations. *Language Learning; A Journal of Research in Language Studies*, 35(2), 207-227.

Gardner, R.C and Maclntyre, P.D. (1993) A student's contribution to second language learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching* 26(1), 1-11.

Kaufman, D. (1996) Constructivist based experiential learning in teacher education. *Action in Teacher Education* 18: 40-50.

Kosulin, A. (1986) Vygotsky in context. Preface to L. S. Vygotsky, *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press

Lamb, T.E. and Reinders, H. (Eds.) (2007) *Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins.

Lamb, T.E. (2003) Keynote Address: Learning independently? Pedagogical and Methodological implications of new learning environments. Independent Learning Conference.

Lamb, T.E. and Reinders, H. (Eds.) (2007) *Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins.

Lampert, R.M. (1986) Knowing, doing, and teaching multiplication. *Cognition and Instruction 3*: 305-342.

Little, D. (1991) *Learners' autonomy: Definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik.

Little, D. (Ed.) (2003) *Learners' autonomy in Foreign Language Classrooms: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, Dublin: Authentik.

Moshman, D. (1982) Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review* 2: 371-384

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1977) *The Equilibration of Cognitive Structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, England: Oxford University Press.

Sjøberg, S. (2010) Constructivism and learning. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (3rd ed. Oxford: Elsevier, 485-490.

Smardon, R. (2009) Sociocultural and cultural-historical frameworks for science education. In W.-M. Roth & K. Tobin (Eds.), The World of Science Education: Handbook of Research in North America. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 15-25.

Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993) Misconceptions reconceived: a constructivist analysis of

knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.

Solomon, J. (1994) The rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*, 23, 1-19

Vygotsky, L. (1978) *Interaction between learning and development. From mind and society. Cambridge*: Cambridge University Press.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Teaching Writing Skills in Cameroonian Secondary Schools: Effectiveness, Barriers, and Implications for Teaching and Learning

ASONGKENG FELIX NDUNGNA

Abstract

This study investigates the teaching of writing skills with the objectives of determining its effectiveness and describing the barriers to effective teaching. Using the two main paradigms and five critical indicators for teaching writing skills from writing research (Hyland, 2009; Silva & Matsuda, 2002), the study sampled 249 participants from English sub-system secondary general education schools. The results showed that participants were not effective at applying the critical indicators described in the framework. The results also showed that barriers to effective teaching of writing skills abound, including the lack of technology use, insufficient individualized teaching, limited emphasis on punctuation, limited peer assessment, limited on-task grading, limited teacher interest in writing, and insufficient teaching time. One ramification of the findings is that ineffective teaching of writing skills raises questions about the holistic success of general language learning in the local context. Also, ineffective teaching of writing may be a factor in the overwhelmingly weak writing ability of students highlighted in the GCE Board statistics and in the writing ability studies presented and reported in the study, respectively. It also raises questions about the nature of language teaching preparation in

general and the availability of specialized training programmes for teaching writing.

Key words: Teaching writing, writing skills, writing, evidence-based practices, effectiveness, barriers.

1. Introduction

Writing is a vital life skill. In school, understanding is enhanced through the writing students produce after reading materials. At work, many workers depend on writing to complete their tasks. Nowadays, family members initiate and maintain communication through writing in the form of tweets, texts, or emails (Freedman et al. 2016; Graham 2018, cited in Graham 2019; Mackenzie et al. 2013; Ur 2012). In addition, academics negotiate membership into the knowledge community via writing (Nkemleke 2011; Paltridge & Starfield 2007). Increased international interactions/transactions and opportunities for further study have further underscored the importance of writing, leading to its incorporation in leading standardized test systems (Yi 2009). In early child pedagogy, writing is a foundational literacy skill, central to children's general literacy skills and success in school (Mackenzie et al. 2013; Troia 2014). Thus, "[w]riting well is not just an option for young people—it is a necessity [given that it] is a predicator of academic success and a basic requirement for participation in civic life and in the global economy" (Graham & Perin 2007, cited in Santangelo & Olinghouse 2009: 1).

Despite the relevance of writing, research points to widespread students' lack of mastery of the skill as many graduate from high school without acquiring the basic level of writing skills required by higher institutions of learning and general employers (Graham and Perin 2007, cited in Santangelo & Olinghouse 2009). For Freedman et al. (1983) students' lack

of mastery of writing skills spans across the levels of learning: "students somehow have still not learned to write, even as late as the end of their elementary education, or their secondary education or even their post-graduate education" (xiii). The general trend in the literature also suggests writing acquisition is a veritable challenge: "The challenges [of writing acquisition] for children are many, as they learn the skills necessary for success with writing" (Mackenzie et al. 2013 375-6). Graham (2019) laments the fact that "many [students] across the world do not achieve this objective [of learning to write]" (277). Thus, the challenges of learning to write may be daunting for second-language (L2) learners who must grapple with broader language-learning concerns. Current research attests writing remains "a difficult area for second language learners" (Jun 2008:89), making "most students, more or less proficient alike, see writing [as] a difficult task that they have to struggle with in order to pass their exam" (Javadi-Safa 2018:15).

Attempts at mitigating the aforementioned challenges inevitably turns towards teaching writing, since learners depend strictly on it to achieve writing skills of all sorts (Graham 2019; see also Ur 2012; Jeffcoate 1992; Matsuda & Hammil 2014). Graham (2019) reiterates this position: "If students are to be successful in school, at work, and in their personal lives, they must learn to write. This requires that they receive adequate practice and instruction" (277). This point is further buttressed by Ur (2012): "[t]eachers need to devote a lot of attention teaching [writing]" (151). Thus, teaching writing skills appears a vital condition for ensuring successful student writing, and language teachers appear to be the main factor in the acquisition process as they mediate between writing theory and writing acquisition, translating prescriptions for and/or descriptions of writing skills derived from writing research to learners through the application/implementation of writing practices (Hyland

2009). In this light, it has become incumbent for writing research to seek to understand how well teachers dispense this pedagogic function of helping learners acquire the necessary writing skills.

About teaching writing, the literature attests that is it both difficult to perform and most often not effective: "the challenges [of teaching writing] for teachers are equally daunting as they grapple with trying to meet the diverse needs of students" (Mackenzie 2009, cited in Mackenzie 2013: 60). Besides, "data indicate that [teachers] are not highly effective at helping students gain the critical knowledge and skills required for competent [writing]" (Santangelo & Olinghouse 2009 1). Graham's (2019) synthesis of the state of teaching writing corroborates this second position:

> Two basic overall findings emerge regarding how writing is taught in contemporary classrooms. One, some teachers provide students with a solid writing program, and in some classrooms this instruction is exemplary … Two, this is not typically the case, as writing and writing instruction in most classrooms are inadequate. (279)

While writing acquisition is already a challenge for learners, ineffective teaching may only compound their situation.

The situation in Cameroon accurately reflects the positions outlined in the literature on both the importance of writing and the acute weaknesses observed in students' written production. Regarding the former, the teaching syllabus for English at the secondary level specifies writing content of different types in all five forms of the English sub-system in secondary general education schools. The examination syllabus for the General Certificate of Education (GCE) Ordinary Level

English language (0530) paper, an end-of-course examination, also specifies two broad writing types (Directed writing and Composition) for testing, and assigns a higher weighting (65%) to writing. The ramifications of the high weighting of writing at GCE Ordinary Level are that learners have almost double the chance of passing the English examination if they possess sound control of writing skills. Out of school, writing is one of the main tools of government recruitment tests (via essays, arguments, or other forms of writing) at various competitive entrance or selection examinations into different corps of the public service besides being a principal medium of official correspondence in both public and private sectors. Regarding the later, the literature not only reports a consistently dismal students' overall performance in English language in general (Fontem & Oyetade 2005; Simo Bobda 2011; Njika 2016; Ntongieh 2016), but also students' poor written production in particular. Recent statistics from Cameroon General Certificate of Education Board (CGCEB) specifically on students' written performance in English language (0530) paper 2, the writing section of GCE Ordinary Level English, covering a period of five years (2019-2023) shows that more than 2/3 of secondary school students fail to obtain a pass mark in writing. Table 1 below highlights this point.

Table 1: Statistics on students' written performance in GCE Ordinary Level English paper 2 from 2019-2023

S/N	Session	Exam Name	Registered	Sat	Absent	Passed	Failed	% Passed
1	2019	GCE O/L Eng	125,270	124,260	1,010	34,550	90,720	27.81
2	2020	GCE O/L Eng	79,630	78,456	1,174	24,702	54,928	31.49
3	2021	GCE O/L Eng	84,897	83,775	1,122	28,548	56,349	34.08
4	2022	GCE O/L Eng	88,186	87,248	938	29,083	59,103	33.34
	2023	GCE O/L Eng	87,023	86,195	828	22,529	64,494	26.14
		TOTAL	**465,006**	**459,934**	**5,072**	**139,412**	**320,522**	**30.37**

One observation from the discussion above is that, writing appears to be a severe challenge to secondary school students in Cameroon despite the importance attached to it. Another is that, despite the continued efforts at explaining students' poor performance in writing, attention is yet to be given to the role of teaching, given that students largely depend on the teacher's input for success in writing (Graham, 2019; Ur, 2012). It is against this background that the study investigates the teaching of writing skills in secondary school English language classrooms, with the objectives of determining its effectiveness and establishing the barriers to effective teaching of writing skills. In this regard, the study attempts to answer the following questions:

1. How effective is the teaching of writing skills in secondary schools?

2. What are the barriers to effective teaching of writing skills in secondary schools?

2. Framework: Critical indicators of teaching writing skills

With increased recognition in L2 writing research that no single theoretical construct readily captures the complexity of the field (Hyland 2009; Silva & Matsuda 2002), the principle in the domain of teaching writing has been to group practices across the approach divide which, though subjective to one's perspectives and insights about theorizing, have been sanctioned in the literature to greatly account for successful teaching of writing skills (Troia 2014; Hyland 2003). In a sense, each grouping constitutes a framework, a systematic way of doing something, in this case, of teaching writing skills. Frameworks for teaching writing differ in terms of the extent of theoretical abstraction, specific aspects of theories of writing selected for inclusion, and categorization of the practices for application (Freedman et al. 1983; see also Jeffcoate 1992; Hyland 2009; Silva & Matsuda 2002). Those developed in the context of teaching writing at secondary-high school level tend to emphasize two paradigms with five critical indicators for teaching writing skills effectively: 1) the application of the three traditionally established broad-based recommendations (practices) from writing research, including i) application of a wide range of evidence-based practices (EBPs) in the writing classroom, ii) instruction based on multiple writing skills and iii) inclusion of multiple assessments in writing instruction (Ur 2012; see also Davis 2013; Harmer 2004; Hyland 2009; Jeffcoate 1992; Raimes 1983; Troia 2014) and 2) the incorporation of factors external to writing but which have been shown to impact its instruction and/or acquisition, including iv) language teachers' attitude towards teaching writing skills and v) management of problems inherent in teaching writing skills.

(Graham 2019; Santangelo & Olinghuose 2009). I adopted both paradigms in this study in order to obtain a broader perspective of teaching writing skills in the local context. Thus, the following five critical indicators of teaching writing skills informed both the construction of the research instrument, questionnaire, and the analysis of data:

1) Teaching writing skills is effective when language teachers apply a wide range of writing practices in the language classroom. (Graham 2019; see also Harmer 2004; Hyland 2009; Jeffcoate 1992; Troia, 2014; Ur 2012),

2) Teaching writing skills is effective when language teachers teach a variety of writing skills. (Comming 2001; see also Kane 2000; Jeffcoate 1992),

3) Teaching writing skills is effective when language teachers implement multiple writing assessment practices (Davis 2013, see also Harmer 2004; Raimes 1983; Troia 2014),

4) Teaching writing skills is effective when language teachers adopt a favourable attitude towards teaching writing. (Graham 2019; Santangelo and Olinghouse 2009), and

5) Teaching writing skills is effective when language teachers manage the challenges encountered during teaching. (Graham 2019; Hall 2016).

3. Literature review

Research on teaching writing is enormous, especially the application of writing instructional practices. In practice, teachers tend to find some practices more effective than others, and so they use them variedly, meaning there are barriers to the implementation of instructional practices. Hall's (2016) study investigated these preferred practices, describing their frequency of use as well as barriers to successful implementation. The study explored three central issues to arrive at its conclusion: teacher characteristics, a 35-item list of writing instructional

practices, and perceived barriers to writing instruction. Findings showed that teachers used a variety of instructional practices to teach learners writing, with teacher conferences with students (98%) and students plan before writing (97%) topping the list. 25 instructional practices scored at least 80% implementation rate, giving an overall 71.4% level of implementation. Additionally, teachers preferred practices were largely processed-based. Regarding the perceived barriers to effective implementation, insufficient instructional time (68%), lack of materials/resources (30%) and classroom management issues/ student behavior (24%) in hierarchical order were the most daunting barriers in the study. While Hall's research and this study share common focus in investigating instructional practices, they also have significant differences. Hall's (2016) study was set in primary schools and its focus was limited to frequency of preferred instructional practices. It did not account for overall effectiveness of the application of the practices. By focusing mainly on frequency of use of instructional practices, Hall's (2016) study assumed teaching of writing skills was effective with the sole concern being to establish teachers' preferred practice. Besides, it did not state whether the 71.4% overall rate of application of instructional practices was statistically significant enough to make claims about effective application of these practices.

Other research interest has been in establishing the benefits of applying specific writing practices in the writing process. Lee (1994) investigated the role of pictorial instruction as guided writing environment with special emphasis on the change in motivation/attitude and the overall post instruction reaction in students. The study collected two sets of data from 53 beginning writers at college level with a Spanish background, all of whom took part in a review course comprising a pre-writing assignment survey which sought to establish

participants' background, language exposure, beliefs about L2 writing instruction while the post-writing assignment survey was aimed at noting respondents' improvement in L2 writing as well as the changes in attitude towards the writing assignments. An interview was used to complement the survey and was geared at obtaining information pertaining to both participants' views of and the effectiveness of pictorial instruction. Results from the survey showed that students found pictorial instruction helpful with more than 50% stating they enjoyed writing using the picture-guides given besides being able to think more in the target language. Writing was found to be less stressful as the pictures diverted students' attention from usual focus on grammar, shifting it to content of writing. There was equally marked improvement in students' overall writing ability after using pictures as a writing-guide instruction. While Lee's study is commended for tracing the long, standing endeavour to bring the teaching of writing skills to the forefront of language teaching and learning, its claim of marked improvement of L2 writing skills following pictorial instruction is questionable. Firstly, the percentage of participants attesting to this is barely above 50. Secondly, the writing assignments on which students based judgments to rate their improvements were never considered as part of the data. Thirdly, a corresponding score was not given for students' rating of topic-based instruction at all levels of analysis, giving that it constituted the other side of the comparison. In addition, the study failed to detail the procedure for applying both the picture-guided and topic-based writing instruction techniques. Thus, it is uncertain whether the perceived superiority of the former was due to other factors. Despite these, Lee's (1994) study like Hall's (2016) argues for the need for continuous research on application of instructional practices for the purposes of improving students' writing skills.

Aside this global perspective, there is a growing interest in writing research in Cameroon. (Nkemleke 2006; 2010; 2011; 2012; see also Ojongkpot 2016; Njika 2016; Tabe 2016). Although these studies investigated writing concerns mainly at university level, they unanimously seem to attest to the fact that writing is a serious concern in Cameroon. Suffices to present some of the submissions: "It is too often the case that manuscripts, submitted by ESL writers … to high profile English-medium journals in Anglo saxon 'centre', are recommended for extensive reviews … partly because these submissions fail to respect certain requirements of academic English" (Nkemleke 2011:1). Less than a decade later, this scholar further posits that: "[F]or most junior scientists in ESL contexts drafting an introduction in particular has been shown to be a challenging task … just as writing the whole research paper" (Nkemleke 2016: 35). Nkemleke's position is upheld by other scholars working on aspects of academic writing: "It has been observed that, though introduced as early as primary school, the act of writing in particular has been an uphill task, regardless of the level [of the learner]" (Ojongkpot 2016: 90). Like Ojongkpot, Tabe (2016) laments the fact that students at post high school levels are wanting in handling cohesive devices in their writing: "[M]any students have problems employing cohesive devices in their texts. This results in academic texts that are not logical and convincing; hence, the students end up having poor marks in writing tasks" (Tabe 2016: 118). Njika's (2016) work on language teacher-trainees showed that writing was indeed a challenge to students in Cameroon: "[Trainees at ENS display general linguistic incompetence in not] being able to meet the expected language production and analyses expected of graduates that they are" (Njika 2016: 219). These submissions, along with the GCE statistics presented above, confirm the fact that writing is a veritable challenge in the country.

One issue that emerges from the findings on students' weak written production above is that, there seems to be a problem with the way writing is taught at various levels of education in the local context. This could be the case given the following arguments. First, students in the English department display "lack of confidence and fear" in the way they approach their end-of-course long essays (Ojongkpot 2016). Second, "… there are some certified teachers who are reported to [make] common mistakes frequently in speech and writing or in other structural items" (Njika 2016:221). Third, teachers or lecturers should help raise students' awareness to conjunctive or cohesive devices by teaching them the various categories and how they can employ them in writing (Tabe 2016). Though implicitly stated, it seems obvious that the blame for the poor written productions recorded in the various studies above is directed at how writing is taught, especially at pre-university levels. The recommendations made in these studies may be justification enough. Writing of any nature is a skill that has to be acquired through practice (Nkemleke 2011). There is need to teach the CARS model "to foster academic writing among young scholars" (Nkemleke 2016: 35). Since "most students might not have been taught how to use [cohesive devices] effectively[,] …pedagogic implications can help solve some of the difficulties students have in incorporating cohesive devices in their writing appropriately (Tabe 2016: 118/128). Finally, "[e]mphasis should be put on writing skills, given that it is the skill which is mostly used to evaluate learning (Njika 2016:232). Based on these recommendations, it seems evident that research that seeks to address the question of the effectiveness of teaching writing skills is imperative.

4. Methodology

Using the quantitative strategy, the study sampled 249 participants drawn from some English sub-system secondary general education schools over the ten regions of Cameroon. The sampling was based on two non-probability sampling techniques: quota/dimensional and convenience/opportunity sampling alongside the following five practical criteria: 1) Was a practicing English language teacher working in any of the ten regions in the national territory, 2) taught one or all of the levels (forms 1 to 5) in English sub-system of secondary general education schools, 3) was attached to any of the three different structures providing secondary general education (government, confessional, and lay private schools), 4) had one or more of the following academic qualifications (Advanced Level, Bachelor's or Master's degree), professional background (trained and untrained) and teaching experience (1 to 10 years and above), and 5) was part of the 2022 GCE O/L English language (0530) Marking Session.

Data were collected via a questionnaire survey, giving that it offers a more reliable basis of plausible generalizations for a much longer period of time even though it usually "captures [just] a fleeting moment in time" (Leedy & Ormrod (2021: 181). The questionnaire contained Likert's scale items presented in a cluster such that "no individual item carries an excessive load and an inconsistent response to one item would cause limited damage" (Dörnyei, 2007:105). Structured into six parts with 83 structured items, Section I (Background Information) elicited data illustrating the diversified background of the sample while Sections II to VI, representing the five critical indicators of teaching writing skills outlined in the framework, solicited data that were cumulatively used to attain the research objectives. Additionally, it complied with ethical considerations by

explaining the research aims and assuring participants of anonymity besides thanking them for accepting to participate in the study. 249 questionnaires of 300 administered were returned, giving an optimal return rate (83%). Data were processed using EpiData Version 3.1 (EpiData Association, Odense Denmark, 2008) and analysed using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Standard version, Release 21.0 (IBM Inc. 2012) alongside three quantitative processes: 1) Descriptive analysis, 2) Test of Hypothesis, and 3) Inter-item Correlation. With a minimum of 80% application rate set as threshold for effectiveness, data were presented using tables.

5. Results and discussion

Regarding the effectiveness of teaching writing skills, the results showed that participants were not effective at applying the critical indicators described in the framework. Precisely, 03 of the 05 critical indicators were not optimally applied. Tables 2 to 6 below illustrate this point. Beginning with critical indicator 1, application of a wide range of EBPs in teaching writing skills, table 2 below shows a less optimal application rate (75.1%), judging from the combined score of similar scales, particularly the Strongly Agree and Agree (hence, SAA) scales:

Table 2: Application of a wide range of EBPs (Collapsed Likert scale)

Practices for teaching writing skills	Strongly agree and agree	Neither agree nor disagree	Disagree and strongly disagree	Mean	SD
Teacher monitors students' writing progress.	89.9% (205)	7.0% (16)	3.1% (7)	4.2	0.7
Students write in peers/groups.	68.0% (155)	15.4% (35)	16.7% (38)	3.7	1.0
The teacher assures students that their writing will improve.	87.3% (199)	7.9% (18)	4.8% (11)	4.2	0.9
The teacher counsels students on learning challenges.	95.2% (217)	1.8% (4)	3.1% (7)	4.5	0.7
The teacher manages the classroom and student behaviour.	95.6% (218)	2.6% (6)	1.8% (4)	4.4	0.7
The teacher sets high goals for students' writing.	82.8% (191)	10.5% (24)	5.7% (13)	4.1	0.9
Teacher creates more writing activities.	85.5% (195)	9.2% (21)	5.3% (12)	4.2	0.9
Teacher encourages students' writing effort.	91.7% (209)	5.3% (12)	3.1% (7)	4.3	0.8
Teacher gives students time to practice writing.	79.8% (182)	11.8% (27)	8.3% (19)	4.0	1.0
Teachers reteaches certain writing topics.	77.6% (177)	14.5% (33)	7.9% (18)	4.0	0.9
Teacher teaches on-the-spot writing lessons.	63.6% (145)	23.7% (54)	12.7% (29)	3.6	1.0
Students write at their pace.	47.4% (108)	21.5% (49)	31.1% (71)	3.2	1.1
Teacher uses technology (e.g. phones, computers, etc.) to teach writing.	38.6% (88)	18.9% (43)	42.5% (97)	3.0	1.3
Teacher teaches students how to search ideas.	73.7% (168)	13.2% (30)	13.2% (30)	3.8	1.0
Students brainstorm and	56.1% (128)	22.8% (52)	21.1% (48)	3.5	1.1

use graphic organizers.					
Teacher emphasizes thinking skills.	83.3% (190)	10.5% (24)	6.1% (14)	4.0	0.9
Teacher varies writing activities.	86.4% (197)	9.2% (21)	4.4% (10)	4.2	0.9
Students write school and personal writing tasks.	78.1% (178)	14.0% (32)	7.9% (18)	4.0	0.9
Teacher teaches vocabulary specific to writing task.	73.2% (167)	18.0% (41)	8.8% (20)	4.0	1.0
Teacher teaches writing with other language skills.	74.6% (170)	12.3% (28)	13.2% (30)	3.9	1.1
Students use strategies to simplify and organize their writing.	75.9% (173)	14.5% (33)	9.6% (22)	3.9	1.0
The teacher teaches students how to use technology to write.	47.8% (109)	22.8% (52)	29.4% (67)	3.3	1.2
MRS	**75.1% (3769)**	**13.1% (655)**	**11.8% (592)**	**3.9**	**0.9**

Although widely applied (75.1%), the overall application rate of practices for teaching writing skills was not optimal, given the 80% threshold for effectiveness set for the study. Unlike above, table 3 below illustrates optimal application of critical indicator 2, teaching multiple aspects of writing skills (88.4%), thus confirming that participants taught a variety of writing skills in secondary schools:

Table 3: Teaching multiple aspects of writing skills (Collapsed Liker-scale

Aspects of Writing Skills	Strongly agree and agree	Neither agree nor disagree	Disagree Strongly disagree	Mean	SD
Writing is expressing meaning (i.e. content).	91.2% (208)	5.7% (13)	3.1% (7)	4.3	0.7
Writing is the sum of activities students do while writing (i.e. planning, drafting, revising, and editing).	93.4% (213)	5.3% (12)	1.3% (3)	4.4	0.7
Writing is an end-product (e.g. essay, letter, etc.).	83.3% (190)	10.5% (24)	6.1% (14)	4.2	0.9
Writing is correct use of punctuation.	81.6% (186)	7.5% (17)	11.0% (25)	4.1	1.0
Writing is appropriate word choice.	89.0% (203)	7.0% (16)	3.9% (9)	4.3	0.8
Writing iscorrect spelling and clear handwriting.	88.2% (201)	5.3% (12)	6.6% (15)	4.3	0.9
Writing is searching and organizing ideas.	93.0% (212)	5.3% (12)	1.8% (4)	4.4	0.7
Writing is connecting paragraphs.	89.0% (203)	7.5% (17)	3.5% (8)	4.3	0.8
Writing is sentence construction.	90.8% (207)	6.1% (14)	3.1% (7)	4.4	0.7
Writing is personal expression	86.8% (198)	7.9% (18)	5.3% (12)	4.2	0.8
Writing is building paragraphs.	89.5% (204)	7.0% (16)	3.5% (8)	4.3	0.8
Writing is getting and keeping readers' attention.	86.8% (198)	8.3% (19)	4.8% (11)	4.3	0.9
Writing is creating topic sentences /thesis statements.	86.4% (197)	7.5% (17)	6.1% (14)	4.3	0.9
MRS	88.4% (2620)	7.0% (207)	4.6% (137)	4.3	0.8

Similarly, the application of critical indicator 3, implementing multiple assessment practices, was also seen to be optimal with 82.3% overall application rate. Table 4 below highlights the score:

Table 4: Implementation of multiple writing assessment practices (Collapsed Liker-scale)

Writing Assessment Practices	Strongly agree and agree	Neither agree nor disagree	Disagree strongly disagree	Mean	SD
Teacher writes comments on students' writing.	95.6% (218)	3.5% (8)	0.9% (2)	4.5	0.6
Teacher reads the writing of some students to whole class, making verbal comments.	79.8% (182)	12.7% (29)	7.5% (17)	4.0	0.9
Teacher gives homework for the writing activities taught.	95.2% (217)	3.9% (9)	0.9% (2)	4.5	0.6
Teacher grades students 'writing while they write.	63.6% (145)	21.5% (49)	14.9% (34)	3.7	1.1
Teacher marks the writing task students submit.	93.0% (212)	5.3% (12)	1.8% (4)	4.4	0.7
Teacher corrects homework on individual basis.	78.5% (179)	11.8% (27)	9.6% (22)	4.0	0.9
Teacher asks students to rewrite portions of/entire writing following specific comments.	82.0% (187)	12.7% (29)	5.3% (12)	4.1	0.8
Teacher identifies grammatical errors.	92.1% (210)	7.5% (17)	0.4% (1)	4.5	0.7
Teacher highlights errors in writing.	96.1% (219)	2.6% (6)	1.3% (3)	4.5	0.7
Teacher rewrites portion of students' writing for students to emulate.	72.8% (166)	15.8% (36)	11.4% (26)	3.9	1.0
The teacher writes an overall score on the students 'writing.	89.5% (204)	5.3% (12)	5.3% (12)	4.3	0.9
Teacher explains the guide used in grading students' writing before students write	72.8% (166)	14.9% (34)	12.3% (28)	3.9	1.0
The teacher asks students to comment on the writing of their peers.	59.2% (135)	19.7% (45)	21.1% (48)	3.6	1.2
MRS	**82.3% (2440)**	**10.6% (313)**	**7.1% (211)**	**4.1**	**0.9**

But the application of critical indicator 4, favourable attitude towards teaching writing skills, was observed to be less satisfactorily applied (71.5%) as shown in table 5 below:

Table 5: Attitude towards teaching writing skills (Collapsed Liker-scale)

Practices denoting attitude towards teaching writing skills	Strongly agree and agree	Neither agree nor disagree	Disagree and strongly disagree	Mean	SD
Teacher possesses writing handbooks.	78.5% (179)	11.8% (27)	9.6% (22)	4.0	1.0
Teacher uses support material (e.g. handouts, pictures, maps, video clips, etc.) to teach writing.	83.8% (191)	11.0% (25)	5.3% (12)	4.1	0.9
Teacher associates writing teaching listening, speaking, and reading.	84.6% (193)	12.3% (28)	3.1% (7)	4.2	0.8
Teacher seeks extra teaching hour(s) to revise writing	52.6% (120)	26.3% (60)	21.1% (48)	3.5	1.1
Teacher writes books, stories, articles, etc.	64.5% (147)	21.9% (50)	13.6% (31)	3.7	1.1
Teacher corrects homework on individual basis.	75.0% (171)	14.5% (33)	10.5% (24)	4.0	1.0
Teacher scaffolds students' writing.	57.5% (131)	25.0% (57)	17.5% (40)	3.5	1.0

Teacher models the writing task.	78.9% (180)	15.8% (36)	5.3% (12)	4.0	0.8
Teacher makes detailed comments on students' writing.	80.7% (184)	14.5% (33)	4.8% (11)	4.1	0.8
Teacher requests multiple drafts for writing tasks.	64.5% (147)	19.3% (44)	16.2% (37)	3.6	1.1
Teacher writes an overall score on students' writing.	89.5% (204)	4.4% (10)	6.1% (14)	4.2	0.9
Teacher corrects multiple drafts of students' writing.	72.8% (166)	15.8% (36)	11.4% (26)	3.8	1.0
Teacher discusses students' personal writing.	74.1% (169)	12.3% (28)	13.6% (31)	3.8	1.0
Teacher seeks opportunity for writing training.	64.5% (147)	20.2% (46)	15.4% (35)	3.6	1.0
Teacher reads own writing to students.	64.0% (146)	19.7% (45)	16.2% (37)	3.6	1.1
Teacher prioritizes students' profile.	56.1% (128)	23.7% (54)	20.2% (46)	3.4	1.1
Teacher develops own resources for teaching writing.	79.4% (181)	13.6% (31)	7.0% (16)	4.0	0.9

Teacher seeks other plat forms for discussing students' writing.	63.2% (144)	20.2% (46)	16.7% (38)	3.6	1.1
Teacher organizes writing workshops with colleagues	58.3% (133)	21.5% (49)	20.2% (46)	3.6	1.1
Teacher clarifies comments on students' writing.	86.8% (198)	6.6% (15)	6.6% (15)	4.1	0.9
MRS	**71.5% (3259)**	**16.5% (753)**	**12.0% (548)**	3.8	1.0

The weakest application rate was obtained for critical indicator 5, managing the challenges encountered in teaching writing skills (62.8%) as shown in table 6 below:

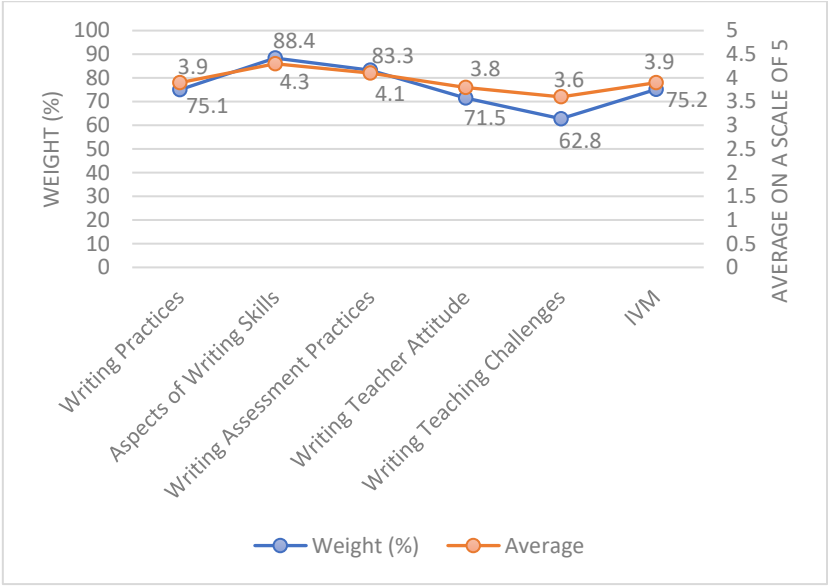
Table 6: Managing challenges encountered in teaching writing skills (Collapsed Likert-scale)

Practices for managing challenges encountered in teaching writing skills	Strongly agree and agree	Neither agree nor disagree	Disagree and Strongly disagree	Mean	SD
Teacher creates means of making students corporate in the writing lesson.	82.5% (188)	9.2% (21)	8.3% (19)	4.1	0.9
Teacher endeavours to move round in the classroom.	89.0% (203)	4.4% (10)	6.6% (15)	4.3	0.8
Teacher creates means of managing group/pair work.	71.1% (162)	9.6% (22)	19.3% (44)	3.8	1.1
Teacher endeavours to grade students' writing while they write.	53.5% (122)	23.2% (53)	23.2% (53)	3.4	1.1
Teacher ensures students get feedback within the writing lesson.	73.2% (167)	14.0% (32)	12.7% (29)	3.8	1.0
Teacher seeks in-service training opportunities to upgrade teaching of writing.	49.6% (113)	27.2% (62)	23.2% (53)	3.4	1.2
Teacher endeavours to grade all assignments before the next class.	61.4% (140)	16.7% (38)	21.9% (50)	3.6	1.1

Teacher seeks extra time to finish writing programme.	38.2% (87)	24.6% (56)	37.3% (85)	3.1	1.2
Teacher identifies grammatical errors student in writing.	95.6% (218)	2.6% (6)	1.8% (4)	4.4	0.7
Teacher endeavours to highlight other errors students' in writing.	95.2% (217)	3.9% (9)	0.9% (2)	4.4	0.6
Teacher liaises with school authorities to get the necessary writing resources.	43.9% (100)	21.5% (49)	34.6% (79)	3.2	1.3
Teacher ensures writing is taught weekly.	68.4% (156)	11.4% (26)	20.2% (46)	3.7	1.1
Teacher ensures students write using computers/phones.	12.7% (29)	17.5% (40)	69.7% (159)	2.2	1.1
Teacher ensures writing features in every test.	56.1% (128)	14.5% (33)	29.4% (67)	3.4	1.2
Teacher seeks training institutions to take specific courses on teaching writing.	52.2% (119)	24.1% (55)	23.7% (54)	3.4	1.2
MRS	**62.8% (2149)**	**15.0% (512)**	**22.2% (759)**	**3.6**	**1.0**

The sum of the merged scores for all 05 critical indicators (75.2%) further confirmed the lower level of teaching writing skills in the study. Table 7 below projects this picture.

Table 7: Overall application/implementation of critical indicators of teaching writing skills



The result above was indicative of the fact that, teaching of writing skills was quite extensive but not effective, judging from the 80% threshold cut point for effectiveness set for the study.

A description of the barriers to effective teaching of writing skills was done through analysis of the least applied/implemented EBPs (Ranked Likert's scales) in each of the 05 critical indicators in the framework. The results showed that barriers to effective teaching of writing skills abound in the study. Regarding critical indicator 1, the ranking showed that many salient EBPs for teaching writing skills were yet to receive

full attention in the study, including use of technology to enhance the teaching of writing skills and individualized teaching of writing which featured among the 03 least applied practices in the SAA scale: Teacher uses technology (e.g. phones, computers, etc.) to teach writing (38.6%), students write at their pace (47.4%), and teacher teaches students how to use technology to write (47.8%). Punctuation was given the least attention of all the aspects of writing skills specified in critical indicator 2 (81.6%) while scant peer assessment (59.2%) and limited on task grading (63.6%) featured critical indicator 3. Barriers to critical indicator 4 included participants' scant interest in writing as they barely sought opportunities for writing training (64.5%), read own writing to students (64.0%), or requested multiple drafts for writing tasks (52.6%). Finally, inadequate resources for teaching writing (43.9%), insufficient teaching time (38.2%) and students' scant use of technology to write (12.7%) were major barriers to critical indicator 5.

The findings above about the ineffective teaching of writing skills and the numerous barriers to its effective teaching echo similar concerns raised in the literature. Graham (2019) considers ineffective teaching a primary cause of students' weak written production: "While there are many factors that influence children's writing development as writers …, many children do not receive the writing instruction at school that they deserve" (278). Similarly, Santangelo & Olinghouse (2009) report that, "[teachers] are not yet highly effective at helping students gain critical knowledge and skills required for competent [writing]" (1). Troia (2014) observes that the phenomenon is alarming as "nearly 75% of [learners] are not able to produce texts that are judged to meet grade-level expectations" (7). The finding about ineffective teaching of writing skills is also corroborated by those of the student writing ability-based studies above which reported that students' writing was weak with the average student writing violating cohesion and coherence rules

(Nkemleke 2006), displaying insufficient use of conjunctive devices (Tabe 2016), showing lack of mastery of writing skills (Ojongkpot 2016) besides indicating overall weak English language proficiency (Njika 2016). Specifically, Tabe's (2016) conclusion that "most students might not have been taught to [write] effectively" (118) holds true. About barriers to effective teaching of writing skills, researchers argue that challenges are not only inherent in teaching writing, but also determine its effective teaching (Graham 2019; Troia 2014). In addition, barriers to effective writing teaching seem to be context specific. While scant individualized writing as well scant use of technology topped the list of barriers in the study, Hall's (2016) study reported limited time for students' writing and students' unwillingness to write as the most daunting. However, both studies raise concerns about the scant use of technology to teach writing.

6. Conclusion

The study investigated the teaching of writing skills in Cameroonian secondary schools with the objective of describing its effectiveness, barriers and implications for teaching and learning. Drawing from the major paradigms in L2 teaching writing research construed as critical indicators of teaching writing skills, the study employed a questionnaire survey to establish that the teaching of writing skills in secondary schools was not effective besides that there were enormous barriers to the effective teaching of writing skills in the local context. One of the ramifications of the study is that ineffective teaching of writing skills tends to raise questions about the holistic success of general language learning in the local context. Another is that, ineffective teaching of writing may well be a factor in the overwhelmingly weak students' writing ability highlighted in the GCE Board statistics and writing ability studies presented

and reported above respectively. It also raises questions about the nature of language teaching preparation in general and the availability of specialized training programmes for teaching writing.

References

Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. In *International Journal of English Studies*. 1(2), 1-23.

Davis, A. (2013). *Effective writing instruction: Evidence-based classroom practices*. Eleanor Curtain Publishing. https://catalogue.nla.gov.au

Donyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Fontem, A. (2009). Declining Anglophone English language proficiency in Cameroon: What factors should be considered? In *Language, Literature and Education in Multicultural Societies: Collaborative Research on Africa* (121-35).

Freedman, A., Pringle, I., & Yalden, J. (Eds.). (1983). *Learning to write: First language/second language*. Longman.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(4), 277-303.

Hall, A. H. (2016). Investigating what matters for writing instruction in South Carolina elementary schools: Teachers' perceptions of effective writing strategies and barriers to implementation. http://www.scira.org/reading.matters.html,/a>

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

… (2009). *Teaching and Researching Writing*. Blackwell Publishing.

Javadi-Safa, A. (2018). A brief overview of key issues in second language writing teaching and research. *International Journal of Education and Literacy Studies, 6*(2), 15-25.

Jeffcoate, R. (1992). *Starting English teaching*. Routledge.

Kane, T. S. (2000). *The Oxford essential guide to writing*. Berkley Books.

Lee, L. (1994). L2 writing: Using pictures as guided writing environment. Educational Resources Center.

Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. (2021). *Practical research: planning and design*. (12th ed.). Pearson

Mackenzie, N. M., Scull, J. & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling. Issues in educational research. 23(3), 375-392.

Matsuda, P. K. & Hammill, M. J. (2014). Second language writing pedagogy. In Tate et al. (Eds.) *A Guide to Composition Pedagogies. Oxford University Press*

Njika, J. A. (2016). Linguistic practices of postgraduate students at the Ecole Normale Superieure, Yaounde. In *REAL Studies 10*, 215-230.

Nkemleke, D. A. (2006). Some characteristics of expository writing in Cameroon English. In *English world-wide 27(1)*, 25-44.

Nkemleke, D.A.(2011). *Exploring academic writing in Cameroon English: A corpus-based perspective*. Cuvillier Verlag.

Nkemleke, D.A. (2012). A corpus-based investigation of lexical bundles in students' dissertation in Cameroon. In *Syllabus review 3(1)*, 1-20.

Nkemleke, D.A. (2016). Analyzing research article introductions in the humanities using the CARS model*:* How genre knowledge can enhance academic writing skills of junior scientists. In *REAL Studies 10*, 10-35.

Ntongieh, N. A. E. (2016). Language models and the teaching of English language to secondary school students in Cameroon. *World Journal of Education, 6*(2), 50-67.

Ojongkpot, C. O. (2016). Accomplishing scientific writing: The case of long essays in English language studies at the university of Buea. In *REAL Studies 10*, 85-99.

Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Thesis and Dissertation writing in a second language: A handbook for students and supervisors*. Routledge

Raimes, A. (1983). Anguish as second language? Remedies for composition teachers.

Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children*, *42*(4), 1-20.

Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In Schimitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics.* Arnold, 251-266.

Simo Bobda, A. (2010). Teaching (standard) English in an ELS and EFL context: The case of Cameroon. In Busse, U., Schneider, R. & Schneider, A. (Eds.) *Codifications, canons and curricula description and prescription in language and literature*. Aisthesis, 265-279.

Tabe, C. A. (2016). Cohesive devices in students' research proposals in Cameroon English. In *REAL Studies 10*, 118-130.

Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. Document No. IC-5. CEEDAR CENTER.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press

Yi, J. (2009) Defining writing ability for classroom writing assessment in high schools. *Journal of Pan-Pacific association of applied linguistics*. 13(1), 53-69.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Le procès de l'ethno-philosophie dans l'*Essai* de Marcien TOWA

PAULIN BRICE AKOUMOU OWONO

Résumé

Le projet épistémologique de Marcien Towa dans l'Essai a été animé par une volonté de défétichisation de la tradition négro-africaine. Pour ce faire, l'impératif pour le philosophe camerounais était de convoquer à la barre méthodologique l'ethno-philosophie en la soumettant au tribunal de la raison critique. Au terme de sa démarche, Marcien Towa constate que, l'ethno-philosophie en raison de son dogmatisme, s'est enlisée dans des impasses théoriques. Fort de cela, Marcien Towa invite à une nouvelle orientation philosophique en Afrique. C'est pourquoi, nous sommes en droit de questionner la légitimité de l'iconoclasme révolutionnaire de Marcien Towa. À partir d'une démarche analytico-critique, le présent travail se propose de démontrer que la déconstruction méthodologique de l'ethno-philosophie par Marcien Towa a conduit la philosophie africaine sur le chemin de l'errance théorique et des impasses épistémologiques, quand bien même l'ethno-philosophie avait ouvert la voie théorétique d'un terrain qui fut jusque-là resté en friche.

Mots clés : ethnophilosophie, philosophie, science, iconoclasme révolutionnaire, dogmatisme.

Introduction

S'étant abreuvé du débat de l'existence ou non d'une philosophie négro-africaine, Marcien Towa dans l'*Essai* soumet à une critique acerbe, virulente et incisive les différentes thèses ethno-philosophiques, d'une part, les préjugés afro-pessimistes occidentaux, d'autre part. En effet, le souci majeur de Marcien Towa a consisté à épurer la philosophie des croyances magico-religieuses et fétichistes de la tradition négro-africaine. Ainsi, les interrogations qui vont meubler sa démarche théorique entreprennent de faire émerger une nouvelle orientation épistémologique concédant à sa pensée des allures « sacrilégiques ». Pour cela, la démarche méthodologique qui va nourrir son itinéraire philosophique est celle de « l'iconoclasme révolutionnaire ». Il s'agit pour Marcien Towa de prendre en profondeur les éléments culturels de la tradition négro-africaine, les reconfigurer par rapport à nos aspirations, les réaménager à nos besoins, afin d'accueillir et de conquérir la rationalité scientifique occidentale ; secret de sa puissance, de son hégémonie sur les autres peuples. Il écrit en effet que, « c'est la destruction des idoles traditionnelles qui seule permettra d'accueillir et d'assimiler l'esprit de l'Europe »[37]. Cette rupture avec la tradition a conduit Marcien Towa à sonner le glas de l'ethno-philosophie, et à frayer le chemin d'une nouvelle orientation philosophique en Afrique.

Dès lors, il convient d'interroger la légitimité de la critique de l'ethno-philosophie dans l'*Essai*. Nous pensons que les africains doivent partir de ce qu'ils sont, en se réappropriant leur héritage culturel afin de réinventer le monde actuel. Or, cet effort théorique ne peut avoir d'assise épistémique qu'à partir non

[37] M. Towa, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé, Clé, 2006, p. 52.

seulement d'une reconstruction onto-phénoménologique des éléments culturels de la tradition négro-africaine, mais aussi d'une herméneutique des traditions orales négro-africaines. À cet effet, nous pensons que Marcien Towa ne disposait assurément pas d'outils méthodologiques pour pouvoir s'investir pleinement dans le vaste champ de l'herméneutique des traditions orales négro-africaines. Son procès contre l'ethno-philosophie n'a abouti qu'à une hystérie, celle qui a consisté à s'opposer fermement à l'ethno-philosophie, un peu comme Clinias devant les frères sophistes Dionysodore et Euthydème, « il sera réfuté »[38] quoi qu'il dise. Pourtant, l'exhumation des traditions orales africaines ne comporte pas seulement une dimension littéraire ou artistique, mais surtout philosophique car il s'agit de poser d'un point de vue moral le rapport des contenus idéologiques ancestrales avec nos pratiques existentielles du monde actuel. Dès lors, l'enjeu de cette recherche repose sur la question rectrice suivante : comment est-il possible de conserver notre identité culturelle tout en s'ouvrant à la civilisation occidentale, qui repose pour l'essentiel sur le socle de la techno-science ?

I. Les apories méthodologiques de l'ethno-philosophie

Pour ne plus revenir sur la problématique de l'origine de l'ethno-philosophie, question qui a déjà trouvé dans d'autres recherches un certain intérêt, contentons-nous d'indiquer que le point d'ancrage sur lequel Marcien Towa attaque l'ethno-philosophie est celui de son statut méthodologique. En procédant par

[38] Platon, *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle*, trad. Emile Chambry, Paris, Garnier- Flammarion, 1967, 275 c-276 c, p. 114.

exhumation ou « rétro-jection »[39] du passé, Marcien Towa pense que, la méthode ethno-philosophique est une profession de foi aveugle aux valeurs de la tradition ancestrale négro-africaine. Trahissant à la fois les principes méthodologiques de l'ethnologie et ceux de la philosophie, l'ethno-philosophie est pour Marcien Towa une pseudo-philosophie, ou alors une théologie qui ne veut pas dire son nom. Pour le démontrer, Marcien Towa ne tarde pas de mettre en évidence la démarche empruntée par les ethno-philosophes.

En effet, « l'ethno-philosophie expose objectivement les croyances, les mythes, les rituels, puis brusquement, cet exposé objectif se mue en profession de foi métaphysique »[40]. La démarche entreprise par l'ethno-philosophie consiste à dégager une vision commune de tous les négro-africains de manière à diluer le concept de philosophie dans les éléments culturels de la tradition négro-africaine. C'est à ce titre que nous pouvons comprendre Ebenezer Njoh Mouelle parlant des lacunes de l'ethno-philosophie affirmer que « tout devient philosophie, à savoir les descriptions des mœurs et coutumes, les contes et les fables, les légendes et épopées, la littérature »[41]. Il n'hésite pas à reconnaitre que « ce qu'il y a de profondément antiphilosophique dans le savoir proverbial c'est cette fermeture sur soi du cercle des connaissances »[42]. Voilà pourquoi il conclut

[39] M. Towa définit cette méthode de la manière suivante : « la rétro-jection, c'est le procédé par lequel il altère et défigure la réalité traditionnelle en y introduisant secrètement dès le stade descriptif, des valeurs et des idées actuelles pouvant être tout à fait étrangères à l'Afrique », *Essai*, p. 32.

[40] *Ibid*., p. 31.

[41] E. Njoh Mouelle, *Considérations actuelles sur l'Afrique*, Yaoundé, Clé, 2000, p. 25.

[42] E. Njoh Mouelle, *Jalons II*, Yaoundé, Clé, 1975, p. 46.

que, « l'esprit de l'ethnophilosophie est tel qu'il s'éloigne un peu de la rigueur scientifique »[43].

Dans le même ordre d'idées, Marcien Towa estime que les ethno-philosophes se situent dans le sillage de la négritude de Léopold sédar Senghor, qui défend la thèse d'une émotivité du nègre[44]. En effet, les ethno-philosophes « insistent sur l'approche intuitive et émotionnelle de la vérité »[45]. Rappelons d'ores et déjà que, les théologiens du Moyen-âge procédaient de la même manière dans la hiérarchisation des forces vitales des êtres par rapport aux catégories de l'Ancien Testament. La théorie du pancalisme ontologique de Basile Juléat-Fouda ne s'est pas écartée de la voie de l'émotion-féminité. Pour Basile Juléat-Fouda, l'âme nègre se caractérise par le chant, la danse, l'art, l'adoration, bref, tout ce qui a trait aux effluves de la dévotion. Or, Marcien Towa pense que diluer de manière insolite le concept de philosophie jusqu'à lui faire arborer la toge d'une ethnologie, ou d'une anthropologie culturelle ne peut féconder qu'une forme de croyance contraire à l'orthodoxie philosophique de l'académie. C'est dans cette perspective que Marcien Towa va estimer que l'ethno-philosophie est une pré-philosophie qui exhume à tort les éléments culturels de la tradition nègre et brandie ensuite ces éléments comme le certificat d'une philosophie proprement africaine. Il martèle à cet effet que « déterrer une philosophie, ce n'est pas encore philosopher »[46].

S'étant enlisée dans les différents modes de croyances traditionnelles, l'ethno-philosophie a dilué le concept de philosophie dans la culture de telle sorte que l'activité

[43] E. Njoh Mouelle, *Considérations actuelles sur l'Afrique*, p. 26.

[44] M. Towa, *Léopolds Sédar Senghor : Négritude ou Servitude ?*, Yaoundé, Clé, 1971, p. 110.

[45] E. Njoh Mouelle, *Jalons III*, Yaoundé, Clé, 1986, p. 71.

[46] M. Towa, *Essai*, p. 29.

philosophique désigne désormais par extension « une philosophologie ». À mi-chemin entre la science et la croyance, l'ethno-philosophie est un monosophisme dogmatique, c'est-à-dire une philosophie prophétique ou théosophique. La dynamique interne qui anime la démarche de cette philosophie est ésotérique ou initiatique. Celle-ci s'exerce institutionnellement par sectarisme ou provincialisme. C'est ce que Jean-Godefroy Bidima qualifie à juste titre de « mystique de la communauté noire »[47] et Placide Tempels à son tour de « philosophie magique »[48].

Il s'ensuit ainsi que, l'ethno-philosophie s'apparente à une *perennis philosophia* (Philosophie éternelle) qui trouve un terrain fertile dans une *prisca theologia* (antique théologie). Le reproche que Marcien Towa adresse aux épigones de l'ethno-philosophie tels que Basile Juléat Fouda, Alexis Kagame, et Alassane N'daw est celui d'une raison paresseuse, d'une raison qui ne veut ménager aucun effort théorique, une raison qui se complet à faire des révélations au lieu de prouver, faire une profession de foi aveugle à la tradition quand bien il s'agit d'argumenter et de démontrer. Voilà pourquoi, on peut lire dans l'*Essai* : « un exposé philosophique est toujours une argumentation, une démonstration ou une réfutation »[49]. C'est fort de ces analyses que Marcien Towa ajoutera plus loin que « l'ethno-philosophie telle qu'elle s'est pratiquée jusqu'ici n'a trop souvent été qu'une voie de facilité »[50]. En se ravitaillant hâtivement dans la culture ancestrale, le « traditionnisme » de l'ethno-philosophie a donné lieu à la philosophie du « nous

[47] G-J Bidima, « La Palabre. Une juridiction de la parole », Paris, Michalon, 1997.

[48] P. Tempels, *La philosophie bantoue*, trad. A. Rubbens, Coll. Présence africaine, Paris, 1965, p. 27.

[49] M. Towa, *Essai*, p. 31.

[50] *Ibid*., p. 32.

aussi » selon les termes d'Eboussi Boulaga; c'est-à-dire une philosophie du ressentiment, d'autoculpabilisation, incapable de s'autocritiquer ou de s'autodéfinir, et par conséquent, susceptible d'apporter aucun développement en Afrique.

II. Le tournant décisif de la philosophie africaine entre l'ailleurs et l'ici

Dans le chapitre IV de l'*Essai* qui s'intitule : *Le concept européen de philosophie et nous*, Marcien Towa après avoir exhumé la philosophie de Hegel comme figure de proue de la rationalité philosophique européenne, il érige la philosophie tout comme Hegel, au rang de science. En effet, le concept de philosophie que Marcien Towa défend, il l'a hérité de Hegel qui conçoit la philosophie comme une pensée libre, c'est-à-dire une pensée qui se pense elle-même et qui est capable de s'engendrer elle-même. Contrairement aux mythes, représentations imaginaires, la philosophie, entendue comme la pensée conceptuelle serait l'œuvre la plus élevée de l'Esprit en tant qu'elle prend pour objet d'étude l'Absolu. De là, « c'est dans le concept seul que le savoir philosophique trouve l'élément de son existence »[51]. Le mouvement par lequel cet Esprit s'affirme comme savoir absolu est à la fois *en soi* et *pour soi*. Autrement dit, la pensée dans son activité effectue un automouvement sur soi. Cet esprit peut donc être à la fois un Moi qui se pense mais en même temps qui se détermine comme objet de pensée. Pour cela, la caractéristique fondamentale de cet Esprit est la liberté, qui, ne connait ni borne, ni limite ou ne reconnaît aucune autre autorité que sa pensée. Marcien Towa précise à ce sujet que, « poser la pensée comme absolu, l'infini, c'est du même coup la poser comme libre »[52]. C'est ce qui semble justifier cette

[51] M. Towa, *Essai*, p. 66.

[52] *Ibid*., p. 15.

affirmation de Marcien Towa : « la philosophie ne présuppose rien, n'admet rien comme vrai qui n'ait été reconnu tel par la pensée »[53].

Au regard de ce qui vient d'être dit, l'élaboration d'une philosophie originale et authentiquement négro-africaine de notre temps doit s'opérer méthodologiquement à partir d'une dialectique de l'identité africaine, laquelle procède à une critique de soi, une autoévaluation, ou mieux un réexamen profond de la tradition culturelle afin de diagnostiquer ce qui dans cette culture reste lacunaire, handicapé et moribond. Il s'agit ici d'entreprendre une critique incisive des croyances magico-religieuses enveloppées dans l'idéologie isolationniste des africains. Marcien Towa va ainsi exposer ce rationalisme critique à travers les propos ci-après : « la philosophie ne commence qu'avec la décision de soumettre l'héritage philosophique et culturel à une critique sans complaisance »[54]. À l'encontre des partisans du mythe d'un nègre toujours croyant qui vit dans une parfaite symbiose avec les éléments de la nature, Marcien Towa propose le travail de la pensée, puisque c'est cette pensée qui confère le droit d'humanité à un peuple ou un à individu. Mais, qu'est-ce que penser pour le philosophe camerounais ? À cette question, Marcien Towa répond que :

> *La pensée est prise ici au sens restrictif : au sens de peser, de discuter les représentations, les croyances, les opinions, de les confronter, d'examiner le pour et le contre de chacune, de les trier, de les critiquer pour ne retenir comme*

[53] *Ibid*., p. 61.
[54] *Ibid*., p.30.

> *vraies que celles qui résistent à cette épreuve de critique et de tri*.[55]

Nous pouvons convenir face à l'analyse ci-dessus que Marcien Towa tente de redéfinir la philosophie comme une activité méthodiquement critique qui soumet à la discursivité toutes les valeurs et les modes de représentations culturelles propres à un peuple. En d'autres termes, la philosophie est un refus d'absolutisme intellectuel, de toute forme d'autoritarisme épistémologique, en un mot du dogmatisme. Pour le prouver, il affirme que :

> *La philosophie est peut-être la seule discipline qui a le courage et la force de soumettre ouvertement l'Absolu à la discussion, de le prendre comme objet de débats publics, débats qui ne sont pas seulement formels puisqu'ils aboutissent souvent à le détrôner*.[56]

Toutefois, Marcien Towa estime que la pensée pure est un artifice, un revêtement ou du moins une partie intégrante de l'activité totale de l'homme. En effet, la pensée est sous l'égide de l'utilité de telle sorte que le développement matériel des hommes est lié à leur activité scientifique. En s'abritant sur le toît réflexif du rationalisme cartésien, Marcien Towa affirmer que : « Descartes et les autres savants avaient conscience que fixer pour but à la philosophie et à la science le bien-être matériel de l'homme », revenait à opérer une révolution sociale[57], laquelle reposait sur le motif d'une science pour le pouvoir[58];

[55] M. Towa, *L'idée d'une philosophie négro-africaine*, Yaoundé, Clé, 1979, p. 7.

[56] M. Towa, *Essai*, pp. 32-33.

[57] *Ibid*., p. 58.

[58] Pour Francis Bacon, « Knowledge is power ».

rendant opératoire le savoir philosophique par la domestication de la nature.

Dans le même ordre d'idée, Marcien Towa pense que la science n'est pas une simple divagation stérile, mais, elle est une pratique technique ou technologique, qui confère à l'homme, puissance, domination et pouvoir sur tous les autres êtres de la nature. L'offre de recevabilité de cette thèse peut être garantit par le fait que notre actuelle condition de dépendance vis-à-vis des puissances capitalistes occidentales a pour cause notre infériorité matérielle. C'est fort de cela que Marcien Towa trouve opportun le matérialisme dialectique de Karl Marx pour l'édification d'une puissance matérielle africaine. L'analyse dont nous livre Karl Marx sur les rapports des classes sociales est assez poignante : « la classe qui dispose des moyens de la production matérielle dispose, du même coup, des moyens de production intellectuelle »[59]. C'est la raison pour laquelle l'auteur de l'*Essai* pense que l'iconoclasme révolutionnaire est un impératif pour la mutation radicale de notre actuel rapport au monde. Il s'agit de procéder par une *traversée* ou une *dialectique de soi*, une mutation de notre être intime, vers un ailleurs qui reconfigure notre condition de dépendance actuelle par rapport à l'occident. Ceci revient à dire que l'itinéraire méthodologique de la philosophie africaine est celle de la mutualité (nous-l'autre), de la rencontre, ou de l'altérité. L'effort philosophique en Afrique aujourd'hui vise donc à renverser le rapport colonial de forces en plaçant le peuple colonisé en position d'opérer ses propres choix, et mène à la redécouverte, la promotion de nos cultures traditionnelles.

À l'encontre du chemin de Canossa emprunté par les ethno-philosophes, Marcien Towa propose celui de Prométhée, lequel consiste à s'emparer de la techno-science occidentale, secret de sa victoire et de sa domination sur nous. Pour le

[59]M. Towa, *Essai*, p. 52.

démontrer, il va affirmer que : « la philosophie européenne, en raison de sa parenté étroite avec la science et la technologie, (…) nous nous aidera à opérer la révolution des mentalités qui conditionne l'édification de notre propre puissance »[60]. Cependant, étant donné que l'esprit de l'Europe s'est incarné dans l'énergie atomique, et que, la marche historique de l'occident a pu se faire à travers cette énergie atomique qui constitue ce que Nietzsche appelle la « volonté de puissance », Marcien Towa estime à cet effet que, la reconquête d'une dignité anthropologique nègre ne peut donc être possible que par l'édification d'une puissance atomique capable de résister aux agressions de l'impérialisme occidental.

III. Penser l'*essai* aujourd'hui : défi méthodologique ou/et repositionnement épistémologique ?

Cinquante années se sont écoulées après la publication de l'*Essai* aux éditions CLE de Yaoundé. Cet ouvrage de jeunesse de Marcien Towa a survécu quoiqu'on dise à l'usure du temps. Mais, ce chef d'œuvre aussi riche et profond soit-il, n'a pas achevé le débat sur la philosophie africaine. Au contraire, le problème de l'ethno-philosophie soulevé par Marcien Towa a donné lieu à d'autres querelles, ouvert d'autres chapelles idéologiques de manière à ce que « la philosophie africaine des 50 dernières années s'est développée dans le sillage de l'ethnophilosophie »[61].

[60] *Ibid*., p. 68.

[61] R. Nzameyo, « Quelle idée Marcien Towa avait-il de la philosophie ? L'essence de la philosophie dans « Le concept européen de philosophie et nous » de l'Essai », in R. Nzameyo (sous la direction de), *Marcien Towa à l'essai. Lectures d'un texte fondateur de philosophie africaine*, Paris, l'Harmattan, 2025, p. 132.

En jetant un regard panoramique sur les récents travaux en philosophie africaine surtout celle dite camerounaise, nous dénichons une abondante et foisonnante recherche en marge des positionnements épistémologiques de Marcien Towa. Nous convoquons les travaux du Révérend Père Meinrad Hebga qui a planté les jalons d'une anthropologie philosophique à travers son intérêt concernant *La rationalité des phénomènes paranormaux*. Vulgarisé par les philosophes camerounais tels que Jean Bertrand Amougou, Emile Kenmogne, Pius Ondoua et bien d'autres, la pensée de Hebga que les héritiers de Marcien Towa tels que Nkolo Foe, Joseph Ndzomo-Mole, Charles Romain Mbele, Lucien Ayissi, Alice Salome Ngah Ateba, etc… rejettent sans ambages ne cesse de gagner du terrain, de s'imposer et bien évidemment de convaincre bon gré mal gré. L'interrogation alarmante de Ludovic Lado qui se demandait si Towa avait compris Hebga,[62] serait légitime dans ce sens qu'elle repositionne la question de la méthode, qui demeure l'une des problématiques éminentes permettant de redéfinir le contenu et le sens de la philosophie africaine.

Partant de l'angélisme ou de l'idéalisation de la raison par Marcien Towa, Pius Ondoua commence par relever que l'auteur de l'*Essai* succombe à « la tyrannie de la raison » occidentalisée. Or, l'absolutisation de la raison entendue comme valorisation *a priori* du pouvoir scientifico-technique a produit ce que Martin Heidegger appelle le siècle de « l'arraisonnement »[63], une ère marquée par ce que Jacques Ellul appelle le « bluff technologique ». Autant les progrès scientifico-techniques ont contribué au dévoilement de la puissance occidentale, autant ils

[62]L. Lado, « ethnographie africaine et philosophie : Marcien Towa a-t-il compris Meinrad Hebga ? » *in*, E. Njoh Mouelle et E. Kenmogne (éds. Sc), Les philosophes du Cameroun, PUY, 2006, pp. 335-411.

[63] M. Heidegger, *Essais et conférences*, trad. André Préau, Paris, Gallimard, 1954, p. 34.

ont enclenché en revanche la déraison, l'effacement de l'homme, et la « pro-vocation » de la nature. La rationalité scientifique occidentale n'a pas seulement été féerique. Au contraire, elle a phagocyté une ère marquée par le brutalisme.

Certes, il existe une linéarité entre la pensée et la philosophie. Néanmoins, restreindre la philosophie à la pensée serait un réductionnisme étriqué ou un rationalisme plat. Emmanuel Kant a clairement établi la césure entre l'usage discursif de la raison (produire des concepts) de son usage intuitif (construire des concepts). Car, aujourd'hui, le nouveau paradigme épistémologique est celui de l'ouverture. La rationalité n'étant plus une, mais plurielle, l'Esprit peut s'incarner à travers les structures créatrices de notre imagination que sont : l'art, la religion, la science, la philosophie, les mythes… Pour Ernst Cassirer, tous ces domaines constituent les formes *a priori* de l'esprit lesquelles structurent le monde et dessinent notre imaginaire[64]. Or, en hypostasiant la raison comme un attribut éternitaire, l'on ne s'éloigne pas d'une conception essentialiste et fixiste de l'homme.

C'est fort de qui précède que Jean Bertrand Amougou parle du pluralisme méthodologique en intégrant dans ce vocable la foi, la sorcellerie, la parapsychologie, l'irrationnel. La connaissance scientifique outre passe le physique pour s'investir dans l'irréel, l'illimité et l'absolu. Edgar Morin parlant de la complexité comme nouveau paradigme méthodologique affirme que « la connaissance est donc bien un phénomène multidimensionnel, dans le sens où elle est, de façon inséparable, à la fois physique, biologique, cérébrale, mentale, psychologique, culturelle, sociale »[65]. Dans un univers où le

[64] Cassirer Ernst, *La philosophie des formes symboliques*, Tome 1, traduction Ole Hansen-Love et Jean Lacoste, Paris, Édition de Minuit, 1972.

[65] Morin Edgar, *La Méthode 3(La connaissance de la connaissance)*, Paris, Seuil, juin 1986. p. 12.

négro-africain semble non seulement avoir perdu l'expérience de soi-même, bien plus, dans un monde tourné vers la reconquête de la nature, philosopher ne revient-il pas à questionner l'impact de nos pratiques existentielles sur la nature ?

Il apparait donc que, le procès méthodologique de Marcien Towa contre l'ethno-philosophie a causé plus de tort à la philosophie africaine, car elle a conduit cette dernière à une querelle stérile, qui, pendant longtemps, a laissé la philosophie dans une errance conceptuelle. Alors que, l'enjeu théorique de notre époque doit consister en la saisie et en la réappropriation de l'héritage ancestral négro-africain. Un tel itinéraire épistémologique ne pourra s'opérer que par une herméneutique des traditions orales négro-africaines. C'est ce dessein que Marcien Towa a entamé dans *L'idée d'une philosophie négro-africaine*, malgré les orientations polémistes qu'il donnera à sa critique. Ainsi, l'avenir de la philosophie négro-africaine est celui d'une herméneutique des traditions orales nègres. Ce terrain est resté jusqu'à présent en friche, bien que Marcien Towa semble avoir frayé un chemin, à la fin de l'Essai lorsqu'il s'intéresse à la littérature orale négro-africaine à travers le conte Béti « Nden-Bobo » de l'écrivain Towo-Atangana, lequel expose les enjeux philosophiques d'une redécouverte de notre héritage culturel par les joueurs de « mvet ».

Bibliographie

Bidima Jean Godefroy, « La Palabre. Une juridiction de la parole », Paris, Michalon, 1997.

Cassirer Ernst, *La philosophie des formes symboliques*, Tome 1, traduction Ole Hansen-Love et Jean Lacoste, Paris, Édition de Minuit, 1972.

Fouda Basile-Juléat, *La philosophie négro-africaine de l'existence*, Paris, Harmattan, 2013.

Heidegger Martin, *Essais et conférences*, trad. André Préau, Paris, Gallimard, 1954.

Hountondji Paulin, *Sur la « philosophie africaine »*, Yaoundé, CLE, 1980.

Lado Ludovic, « ethnographie africaine et philosophie : Marcien Towa a-t-il compris Meinrad Hebga ? » *in*, E. Njoh Mouelle et E. Kenmogne (éds. Sc), Les philosophes du Cameroun, PUY, 2006.

Morin Edgar, *La Méthode 3(La connaissance de la connaissance)*, Paris, Seuil, juin 1986.

Njoh Mouelle Ébénézer, *Jalons II*, Yaoundé, CLE, 1975.

-*Jalons III*, Yaoundé, CLE, 1986.

-*Considérations actuelles sur l'Afrique*, Yaoundé, CLE, 2000.

Nzameyo René Aristide, « Quelle idée Marcien Towa avait-il de la philosophie ? L'essence de la philosophie dans « Le concept européen de philosophie et nous » de l'Essai », in R. Nzameyo (sous la direction de), *Marcien Towa à l'essai. Lectures d'un texte fondateur de philosophie africaine*, Paris, l'Harmattan, 2025, pp. 119-137.

Platon, *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle*, trad. Emile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1967.

Tempels Placide, *La philosophie Bantoue*, Collection Présence africaine, troisième édition, 1965.

Towa Marcien, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé, CLE, 2006.
- *L'idée d'une philosophie négro-africaine*, Yaoundé, CLE, 1979.
- *Léopold Sédar Senghor Négritude ou servitude*, Yaoundé, CLE, 1971.
- *Identité et transcendance*, Paris, Harmattan, Coll. « Problématique africaine », 2011.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

Méthode de brainstorming et didactique de la philosophie au secondaire

FABIEN ARNAUD MENYIE

Résumé

Cette réflexion examine l'enjeu de la méthode de brainstorming dans la didactique de la philosophie. Une méthode indiquée dans tous les programmes de philosophie au secondaire, suite à la réécriture des programmes scolaires selon l'APC. Entendue comme technique de création d'idées, cette méthode d'Osborn issue des milieux économiques, de la sphère des entreprises et transposée dans le domaine de l'éducation présente un regain d'intérêt en dépit de ses limites, notamment dans la didactique d'une discipline scolaire restée trop longtemps magistrocentrique comme la philosophie (Unesco, 2007) et un intérêt dans la gestion décentralisée, dynamique et interactive du groupe classe, où l'apprenant est véritablement artisan de son savoir.

Mots-clés : brainstorming, didactique de la philosophie, programme officiel, situation didactique, développement des compétences, créativité.

Introduction

Il y a plus de deux décennies que le Cameroun s'est résolument engagé dans la voie des innovations pédagogiques. C'est avec la loi de l'orientation sur l'éducation nationale (1998) que le cap est fixé (Nkeck Bidias, 2013). On observe des changements en matière de méthodes d'enseignement, partant de la pédagogie par objectifs (PPO) pour l'approche par les compétences (APC) en passant par la nouvelle approche pédagogique (NAP). Si l'approche dite traditionnelle axée sur la pédagogie de la transmission ayant pour modalité d'opérationnalisation : le *magistrocentrisme intégral* est associée à la PPO, l'APC quant à elle, aujourd'hui, point de chute dans le système éducatif camerounais en matière de méthode pédagogique est qualifiée à tort ou à raison comme une grande innovation ou une panacée. Elle intègre en son sein des méthodes dites actives qui mettent l'apprenant au centre de son apprentissage. Ainsi, le programme d'études de philosophie au secondaire version APC propose une gamme variée de méthodes actives parmi lesquelles le brainstorming, répandu et recommandé dans les programmes de philosophie au secondaire malgré que beaucoup de *praticiens* peinent encore à expliquer véritablement ce qu'est cette méthode encore moins ses enjeux. D'une part, cette situation se justifie par le fait que les « innovations » apportées dans le système éducatif camerounais sont souvent prises par le politique sans une véritable implication de ces *praticiens* au préalable. D'autre part, un suivi dans le cadre de la formation continue des enseignants jugé insuffisant. Remarque faite par Belinga Bessala (2013) à la suite de l'introduction de l'APC au Cameroun : « l'enseignement par les compétences n'a pas fait l'objet des travaux de recherche assez poussés, et de réflexion parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, encore moins par l'inspection générale de l'Education de Base et celle des

enseignements secondaires » (p. 164). Le problème est par conséquent celui des enjeux de l'application des techniques du brainstorming dans la didactique de la philosophie au secondaire.

La présente analyse tente d'abord d'examiner lesdits enjeux, en mettant en exergue, le processus didactique qui aboutit à l'application du brainstorming en philosophie au secondaire. Ensuite, elle revisite cette méthode en insistant sur ses principes fondamentaux et les raisons de son application en philosophie. Enfin, elle présente son intérêt dans des situations didactiques en philosophie en dépit de ses multiples controverses.

1. L'enseignement de la philosophie au miroir de la didactique

La question qui intéresse ici est celle de savoir comment s'enseigne la philosophie surtout lorsqu'il ne s'agit pas d'un enseignement populaire comme celui d'un Socrate, mais un enseignement fait dans une institution normée avec ses règles, des programmes et des méthodes d'apprentissage prédéfinis.

1.1 De la didactique *prescriptive* à la didactique *praticienne*

Plusieurs auteurs ont travaillé sur les questions de didactique des disciplines, notamment celles relatives à sa définition et à sa compréhension. Ce qu'on peut remarquer c'est une grande convergence de ces définitions en dépit de quelques disparités. Tozzi (2009) à la suite de Martinand (1981) entend par didactique d'une discipline un enseignement-apprentissage qui tient compte de la spécificité des contenus. La didactique de la philosophie serait à partir de là une étude de l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Mieux encore, l'étude de

l'enseignement-apprentissage des contenus philosophiques. Tozzi identifie alors trois sortes de didactique de la philosophie : *normative*, *praticienne* et *prospective*.

Si la première est celle qui établit les « normes » de l'enseignement philosophique (programme d'enseignement, méthodes souhaitées, compétences à développer…), la deuxième didactique de la philosophie est celle des *enseignants de terrain*, les professeurs des lycées et collèges en l'occurrence. Le praticien s'appuie sur le programme officiel de philosophie, lequel contient les « *savoir à enseigner* », les transforme en « *savoir enseigné*» par le biais d'une *transposition didactique*. Cette opération procède à la transformation du programme officiel en acte concret d'enseignement. La troisième didactique quant à elle analyse objectivement les pratiques d'enseignement-apprentissage de la philosophie, en vue de montrer les aspects positifs et négatifs de la pratique et faire des propositions à l'endroit des décideurs.

La didactique de la philosophie au regard de ces *formes plurielles* permet de mettre en exergue, le processus de l'enseignement philosophique au secondaire. L'enseignant de philosophie ou le praticien de cet ordre d'enseignement part de ce que propose ou définit le ministère par le biais des différentes inspections et en fonction de la politique d'éducation en matière de l'enseignement philosophique. Cet *enseignant de terrain* est donc tenu de transformer les contenus du programme officiels de philosophie en acte d'enseignement, en prenant obligatoirement en compte, les méthodes prescrites, les compétences à développer chez les apprenants.

1.2 Des procédés didactiques en philosophie

La voie tracée par les décideurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage est celle qui recommande aux professionnels de l'enseignement aujourd'hui une

application stricte des techniques issues des méthodes dites actives. Mais, le constat est que, jusqu'ici, chaque enseignant y va de sa sensibilité ou même de ses capacités à gérer telle ou telle autre technique dans ses situations didactiques. La philosophie, en tant que discipline scolaire, est depuis quelque temps déjà au *miroir de la didactique* avec en toile de fond, la question de savoir comment enseigne-t-on la philosophie eu égard à la complexité et les exigences de cette discipline ? Il s'agit alors d'interroger les techniques et méthodes d'enseignement de la philosophie, c'est-à-dire de questionner la *didactique praticienne*, et non de poser un regard sur les contenus à enseigner, dont la question serait plutôt « quoi enseigner ? » renvoyant à la *didactique prescriptive*. Si une seule didactique de la philosophie n'est pas possible comme l'indique André Perrin (1994) mais que plusieurs le sont, chaque didactique est fonction des objectifs que l'on cherche à atteindre ou bien des compétences que l'on cherche à faire acquérir.

Selon le programme officiel, l'enseignement de la philosophie doit amener l'apprenant à acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La finalité de cet enseignement doit permettre à l'apprenant de *bien penser*, de *mieux agir*, *de questionner les connaissances déjà acquises dans les autres domaines d'apprentissage, interroger les enjeux et perspectives de ces connaissances*. Pour ce qui est de la contribution de ce programme dans le domaine de la vie, l'objectif est de *changer et citoyenniser* l'apprenant dans la perspective d'une *intégration harmonieuse dans la société*, favoriser un dialogue constructif en vue de la *consolidation du savoir-vivre-ensemble.* En analysant les conditions d'accès à la philosophie dans les *Méditations cartésiennes*, Husserl (1972) montre que quiconque veut devenir philosophe doit être à mesure d'une part, de questionner les savoirs jusque-là admises et d'autre part de se doter d'une méthode qui lui donne « la marche à suivre pour arriver au savoir véritable » (p. 19). Mais, la méthode que

recommande visiblement Husserl est celle qui permet à l'apprenti philosophe de bien diriger son esprit au sens cartésien du terme en pratiquant l'*épochès*. Plusieurs autres méthodes sont connues dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie, à l'instar de la *dialectique* de Platon, du *criticisme* kantien, le *doute* cartésien etc. Bien qu'elles soient des méthodes propres à la philosophie, au regard de sa nature, elles ont une valeur didactique et pédagogique[66]. Toutefois, qu'en est-il des méthodes issues des domaines autres que la philosophie elle-même mais qui lui sont appliquées dans le cadre de son apprentissage par exemple au secondaire ?

Cette question intéresse l'Unesco, et dans un rapport intitulé *la philosophie une école de la liberté : Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : Etat des lieux et regard pour l'avenir* cette organisation constate qu'habituellement,

> On apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, qui nous introduit à la pensée elle-même par le mouvement d'une pensée en acte. Epouser comme auditeur ou lecteur ce déploiement théorique du concept dans le cours ou le texte, c'est alors se mettre philosophiquement en route, par le seul entraînement réflexif du Maître, professeur ou grand philosophe. Cette conception renvoie à un modèle de l'apprentissage très transmissif, qui présuppose le charisme d'un Maître, la relation antique maître-disciple, un élève séduit, motivé,

[66] Il existe plusieurs méthodes philosophiques connues, initiées par de grands philosophes à l'exemple de *la maïeutique* de Socrate, *la dialectique* de Platon, *la phénoménologie* de Husserl etc. Toutefois, ces méthodes ont chacune une *valeur pédagogique* dans les situations d'enseignement-apprentissage. En effet, elles ne peuvent faire l'objet d'une **application stricte** dans les situations didactiques. Pour être appliquées, la méthode du questionnement en situation de classe a pour fondement la maïeutique ; la technique du débat a pour fondement la dialectique et l'observation, l'analyse, l'interprétation en situation de classe auront pour fondement la phénoménologie.

> attentif, etc. Mais qu'en est-il dans un enseignement démocratique de masse, quand la philosophie s'adresse à tous, où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe? (Unesco, 2007, p. 10).

L'état des lieux fait dans ce rapport montre que la méthode d'enseignement-apprentissage la plus répandue est celle qui épouse les principes d'une approche transmissive ou de la pédagogie frontale, avec une centration de l'action didactique sur l'enseignant lui-même (au moment où la philosophie est de plus en plus « sommée de justifier sa portée sociale »). Ceci, malgré le vent en poupe de la pédagogie active qui fait de l'apprenant le principal acteur dans la construction du savoir et où on parle de plus en plus de compétences en terme de ce que sait faire l'apprenant. Cette « nouvelle fonction » attribuée à l'apprenant dans les situations d'enseignement-apprentissage demanderait donc une nouvelle façon de faire, « d'où une orientation plus récente de la didactique de la philosophie, à la fois plus cohérente avec une démocratisation de l'enseignement philosophique » (Unesco, 2007, p. 10), Celle qui intègre l'approche par les compétences et l'instauration des méthodes comme le brainstorming dans les situations didactiques.

2. Pourquoi le brainstorming dans l'enseignement de la philosophie ?

En examinant de près le programme d'études de philosophie au secondaire, on peut se rendre compte que sur toutes les leçons de philosophie de la seconde jusqu'en classe de terminale, l'une des méthodes ou techniques d'enseignement proposée aux enseignants de philosophie est le brainstorming. Toutefois, la méconnaissance de cette technique d'enseignement par certains *praticiens* ou professionnels de l'enseignement commande que l'on s'y attarde en urgence et qu'une réflexion y soit menée.

2.1 Comprendre le brainstorming dans son contexte : entre jalons historiques et principes fondamentaux

Dans l'optique de stimuler la créativité de ses équipes et de résoudre les problèmes qui avaient cours dans son organisation, Alex Osborn, publicitaire Américain et directeur de la BBDO (Barton Batten Durstine Osborn) mit sur pied, dès les années 1953, le brainstorming. Il s'agit pour lui, au départ, de résoudre des problèmes relatifs à la création et au développement de nouveaux produits de l'entreprise, de la création des noms de marque également. A première vue, le brainstorming ne tire pas ses racines d'un milieu éducatif et de ce fait n'a rien à voir avec l'enseignement des disciplines scolaires comme la philosophie. Son origine est située plutôt dans des milieux purement économiques. Cette méthode sera adoptée et vulgarisée dans plusieurs milieux professionnels après la publication de « *Applied Imagination* », un livre à succès dans lequel Osborn décrit, explique et présente les principes fondamentaux du brainstorming. Plusieurs auteurs (Parnes, 1967 ; Buzan, 1970 ; De Bono, 1970 ; Vance, 1980), contribueront à rendre accessible le concept de brainstorming et à le vulgariser auprès d'un public plus large, de par leurs travaux et publications.

Le brainstorming se définit comme une technique de créativité de groupe (Delacroix & Galtier, 2005). Encore appelé *remue-méninges*, il désigne une technique de travail de groupe, permettant à l'ensemble des participants de développer un esprit de créativité, d'innovation à partir de la résolution des problèmes qui se posent dans une organisation. C'est une technique qui repose sur le postulat selon lequel la dynamique du groupe est tributaire du développement d'un esprit de créativité. « Osborn affirme que le groupe produit plus d'idées que chacun des membres du groupe en produirait de son côté »

(Delacroix & Galtier, 2005, p. 71). C'est donc en réalité une technique d'association d'idées qui ne fait pas corps avec l'individualité dans le groupe, l'affirmation de soi et la prise d'initiative personnelle.

Comme processus cognitif, il obéit à certains principes fondamentaux, parmi lesquels, la scission entre deux processus cognitifs, qui se réalisent généralement, de manière appariée, notamment, la créativité et le jugement. Pour Osborn (1953), « créer et juger en même temps c'est comme « rouler avec son frein à main ». Le fait de dissocier dans le temps ces deux processus permet aux individus d'être très créatifs » (Delacroix & Galtier, 2005, p. 72). En effet, l'ouverture aux idées des autres permet de s'associer auxdites idées et c'est cela qui accroît la créativité dans la perspective du publiciste américain. Le triptyque travail de groupe, association d'idées et créativité est donc ce qui fonde le brainstorming. Toutefois, dans sa pratique, certaines règles doivent être observées.

D'abord il faut éviter toute critique dans la pratique du brainstorming. Cette étape voudrait que toutes les idées soient collectées dans un groupe de travail sans en émettre de jugement de valeur. L'objectif étant d'en recueillir le maximum possible. Ensuite, proscrire dans ce travail de groupe, toute autocensure. Cela suppose qu'aucun tri parmi les idées émises ne doit être opéré par les participants. Puis, il est recommandé une prise en compte de chaque idée. Ici, c'est la quantité d'idées produites qui compte, car plus le groupe va produire d'idées, plus la probabilité de trouver une bonne idée est élevée (Delacroix & Galtier, 2005, p. 73). Enfin, la pratique du brainstorming voudrait que l'on encourage les participants à rebondir sur les idées des autres, afin de permettre une multiplication de celles-ci, en les reformulant, en les améliorant et en les combinant entre elles.

2.2 Une exigence dans la pratique de l'approche par les compétences

Le développement des théories d'enseignement dans le domaine des sciences de l'éducation a entraîné une redéfinition du rôle du *praticien* dans les processus enseignement-apprentissage et le développement des compétences, ainsi qu'une nouvelle orientation de la didactique de la philosophie, celle qui « *s'intéresse davantage à l'élève comme apprenti philosophe, à ses démarches d'apprentissage, à ses difficultés, qu'au professeur, à son savoir sur les doctrines et la manière dont il les expose. Elle réfléchit à la façon dont un enseignant avec une double formation, philosophique et pédagogique-didactique, peut aider les élèves à franchir des obstacles* » (Unesco, 2007). Le constat fait dans le rapport de l'Unesco sur la pratique philosophique faisait d'elle, une discipline *magistrocentrique*, avec une prépondérance de l'action enseignante dans les situations didactiques. Ce qui a permis de légitimer l'approche par les compétences en philosophie qui est une méthode sujette à l'application des méthodes actives, lesquelles privilégient un travail de groupe. Dans cette optique, le brainstorming qui est une technique de travail de groupe et de création d'idées, permet d'aller vers des pratiques de classe qui placent l'élève au centre de son apprentissage, une organisation ainsi qu'une gestion plus efficiente du groupe classe, en développant des compétences langagières et interactives. Une *pédagogie de proximité* (Ndzomo-Molé, 2014) qui repose non seulement sur un contact direct entre l'enseignant et l'enseigné, mais également entre les enseignés eux-mêmes.

3. Le brainstorming dans l'enseignement de la philosophie au secondaire : pour quelle efficacité ?

La question se pose dans un contexte où il existe plusieurs controverses autour du brainstorming tant sur le plan épistémologique que praxéologique.

3.1 Une technique de création d'idées controversée

La controverse autour du brainstorming au cours de son histoire nonobstant son grand succès dans le monde de l'entreprise en général et, particulièrement, sa transposition dans le domaine éducatif, a été soutenue par plusieurs auteurs. Delacroix et Galtier (2005) s'inspirent des travaux de Taylor et al (1958) pour présenter les limites de l'hypothèse posée par Osborn en affirmant que, cette hypothèse qui stipule que *la production d'idées serait plus efficace en groupe qu'individuellement* n'aurait pas été testée empiriquement. Afin de vérifier la faisabilité de cette hypothèse, un groupe de chercheurs de Stanford procèdera à une étude empirique du phénomène ayant conduit au postulat énoncé par Osborn. Leur méthodologie consistera à faire une comparaison d'idées produites par des groupes dont les uns dits réels, constitué de participants qui travaillent ensemble comme cela se fait avec le brainstorming, et les autres dénommés groupes nominaux, constitués de participants travaillant chacun de son côté mais qui à la fin se mettent ensemble.

Le résultat obtenu montrera non seulement que, les groupes nominaux produisent plus d'idées que les groupes réels, mais aussi, la qualité desdites idées est largement meilleure par rapport aux idées produites par les groupes réels (Taylor et al, 1958, cités par Delacroix & Galtier, 2005). À partir de là, la conjecture d'Osborn relative à la question de la production

d'idées en groupe était sujette à une *falsification*. La thèse selon laquelle les groupes nominaux produisent plus d'idées que les groupes réels a été soutenue par des arguments qui laissent entendre que la baisse de la productivité d'idées et par ricochet de la créativité des participants observée a pour cause, premièrement, *la peur pour certains d'être évalués par les autres*. Concrètement, certains individus peinent à s'exprimer lorsqu'ils sont dans un groupe à cause du jugement des autres, de même qu'ils craignent le rejet de leurs idées par ces derniers. Collaros & Anderson (1969) pensent que cette appréhension s'accroit avec la présence d'individus dominants dans le groupe : soit à cause du statut de ces derniers, soit à cause de leur expertise importante. Deuxièmement, il y a le *phénomène du passager clandestin* qui est une approche métaphorique expliquant l'anonymat des différentes idées dans un brainstorming. Lorsque les participants d'un groupe travaillent, ils émettent des idées qui sont ensuite énoncées sous anonymat, généralement par un porte-parole du groupe.

La troisième cause qui explique le fait que les groupes nominaux produisent plus d'idées que les groupes réels est *l'effet de blocage*. Le fait que les intervenants aient chacun son tour de parole dans un groupe peut avoir des conséquences. Pendant que certains attendent leur tour de parole, il est possible que d'autres oublient leurs réponses d'une part, et, d'autre part, qu'ils mettent leur mémoire en veille. En réalité, tant que l'individu n'a pas énoncé son idée, celui-ci la garde et la stocke en mémoire de travail, ce qui l'empêche de produire de nouvelles idées. La quatrième et dernière cause mise en relief par Delacroix et Galtier (2005) est *la comparaison sociale*, laquelle indique que les participants des groupes réels ont tendance à faire une comparaison entre leur productivité et celle des membres moins productifs (Festinger, 1954).

D'autres travaux suivront et conforteront ces résultats en allant plus loin après avoir été appliqués plusieurs fois pour

indiquer que le nombre d'idées produit dans un groupe va décroissant lorsque la taille du groupe croît. Cette position est quant à elle renforcée par les recherches de certains psychologues sociaux comme Ringelman (1913) qui développe le concept de *paresse sociale*. En effet, cet auteur va montrer à partir d'une étude faite sur le tir à la corde que la paresse sociale s'explique par le fait que, les individus fournissent moins d'efforts sur les tâches collectives que sur les tâches individuelles. Toutes ces remarques, aussi paraissent-elles intéressantes amène *ipso facto* à s'interroger sur la pertinence et l'intérêt du brainstorming dans les programmes scolaires et son application dans les situations didactiques.

3.2 Gestion du groupe classe et développement des compétences des apprenants

À l'ère où on parle de coconstruction des savoirs, de développement des compétences, d'autonomisation des apprenants, de travail de groupe etc. Le brainstorming, en dehors de sa fonction de production d'idées, se présente comme une étape du processus de décision. Il constitue selon Delacroix et Galtier (2005), une technique de groupe qui facilite un certain nombre d'étapes relatives à ce processus. On note, premièrement, qu'il permet aux participants d'être à mesure de diagnostiquer et de définir un problème, afin de développer les différentes solutions y afférentes. A partir d'une analyse et d'une comparaison entre les solutions, ce processus permet de sélectionner et d'en appliquer les plus adéquates.

Deuxièmement, le brainstorming apparaît comme un outil de transfert de connaissances et de compétences. En effet, il y a généralement dans les groupes un partage d'expériences dans le dialogue qui s'installe entre les différents participants et surtout que chaque participant a son expérience vécue au regard de telle ou telle situation. D'après Delacroix et Galtier, c'est cette

diversité qui devient l'unité, laquelle est favorable à ce transfert de compétences. En troisième lieu, le brainstorming se présente enfin comme un facteur d'amélioration de l'atmosphère de travail, ce qui permet un vécu expérientiel agréable (Kramer et al, 1997).

L'enseignement de la philosophie au secondaire au regard de ses objectifs globaux, ainsi que les méthodes prescrites a pour vocation de faire acquérir aux apprenants les « savoirs », les « savoir-faire » et les « savoir-être », lesquels renvoient respectivement, à l'acquisition des connaissances en général et singulièrement les connaissances philosophiques, à la capacité à mobiliser ces savoirs pour résoudre un problème et à une intégration harmonieuse dans la société. Le brainstorming par les possibilités qu'il offre en terme d'organisation et de gestion du groupe classe peut permettre aux *praticiens* d'atteindre ces objectifs globaux, mais en l'associant aux méthodes proprement philosophiques eu égard à ses limites.

Conclusion

L'enjeu du brainstorming dans la didactique de la philosophie au secondaire réside dans sa capacité de développement des compétences et de réduction des velléités *magistrocentriques* observées majoritairement dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Il permet au *praticien* de procéder dans les situations de classe, à un mode d'organisation et de gestion efficiente du groupe classe. Cette organisation correspond aux « innovations » pédagogiques-didactiques qui ont pour but de placer véritablement l'élève au centre de son apprentissage avec pour conséquence son autonomisation, sa liberté, sa responsabilité et son sens de collaboration dans les situations didactiques.

Bibliographie

Belinga Bessala, S. (2013), *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Ed. CLE.

Buzan, T. (1970). *Use your head.* BBC BOOKS.

Cameroun. (1998). Loi d'orientation sur l'éducation. Journal officiel de la République du Cameroun.

Collaros, P.A., & Anderson, L.R. (1969), "Effect of perceive expertness upon creativity of members of brainstorming group", Journal of Applied psychology, vol. 53 (2), pp.159-163.

De Bono, E. (1970). *The use of lateral thinking.* Penguin Books.

Delacroix, E. & Galtier, V. (2005), « Le groupe est-il plus créatif que l'individu isolé ? Le cas du brainstorming : 1953-2003, cinquante ans de recherche », Management et Avenir, vol 2 (4), pp. 71-86 en ligne, https://doi.org/10.3917/mav.004.0071

Festinger, L. (1954), "A theory of social comparison processes", Human Relations, vol. 7 (2) pp. 117-140.

Husserl, E. (1929), *Méditations cartésiennes*, Paris : J. Vrin.

Kramer, M.W., Lan Kuo, C., & Daily, J.C. (1997), "the impact of brainstorming techniques on subsequent group processes beyond generating ideas", Small Group Research, vol. 28 (2), pp.218-242.

Martinand, J.- L. (1981), « didactique », in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1981.

Ndzomo-Molé, J. (2014), « L'enseignant et l'orientation professionnelle », syllabus Review 5, p. 151-173.

Nkeck Bidias, Renée, S. (2013), « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », Syllabus Review 1, p. 217-249.

Osborn, A. (1953), *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*, New York, Charles Scriber's sons.

Parnes, S.B. (1967). *Creative behavior work book*. New-York: Scribner.

Perrin, A. (1994), « une didactique de la philosophie est-elle possible ? », n°60, Cahiers philosophiques.

Programme d'études de philosophie des classes de 2nde, 1ère, et Tle ESG-ESTP août 2018, juillet 2019, août 2020.

Ringelman, M. (1913), « Recherches sur les moteurs animés : travail de l'homme », Annales de l'Institut National Agronomique, vol. 2 (12), p. 1- 40.

Taylor, D.W., Berry, P. C., & Block, C. H. (1958), "Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking", Administrative Science Quaterly, vol. 3, pp. 23-47.

Tozzi, M. (2009), « la didactique de la philosophie en France-20 ans de recherche (1989-2009) ». Education et socialisation, n°26, Les cahiers du CERFEE, p. 73-96.

Unesco. (2007), « *la philosophie : une école de la liberté* », édition UNESCO, 2007.

Vance, P. (1980). *The art of possibility*. Putmam.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, Université de Yaoundé I

A comparative Analysis of the EFL Curriculum in Chad: A case study of the universities of N'djamena and Doba

ALLADOUM ROLAND
&
NDIKOUA NGAIDANDI

Abstract

This article analyzes and compares the curriculum of EFL learning at the University of N'Djamena and the University of Doba. A qualitative comparative design was used to analyze and interpret the official curricula of each university, sorting out the divergence in the subjects taught and volume of hours covered across all the Bachelor of Arts programs. Findings confirm the hypothesis that there exists a significant discrepancy between EFL learning curricula at the two institutions of higher education in Chad. The University of N'Djamena maintains the old curricula, equalizing all subjects in terms of workload, and orients students to the study of literature. On the contrary, Doba, the newly created university, aligns its curriculum closely with the LMD framework by making a clear distinction between theoretical and practical aspects. The study concludes that, to avoid the risk of producing graduates in the same country with discrepancies in language skills, the University authorities should harmonize their programs to meet the standards. Further, emphasis should be put on the practice and theory of English,

since proficiency in a foreign language often involve application of what is learned in the classroom, in real-life context of use.

Keywords: EFL Curriculum, Higher Education, Theory and Practice, Chad, University of N'Djamena, University of Doba

Introduction

According to Crystal (1997), more people use English today than have used any other language in the history of the world. English is the international language par excellence. Estimates of the number of speakers are debatable. The majority of people around the world find that knowledge of English is a way to a better career and a better understanding of modern technology. Originally, Chadians were exposed to the English language through religious mediums with a goal of converting more people to Christianity. In the lead-up to independence, the British and Americans began to sponsor English language teaching through various organizations, such as the American Peace Corps (Anderson 2008). Later on, the presence of international NGOs and the drilling of oil in the southern part of Chad motivated many Chadian students to learn English because it is the medium of (international) communication for them.

While English is introduced at the secondary school level, transitioning to higher education seems problematic due to lack of proficiency in English. Safotso and Tao (2025) note that the current Chadian secondary syllabus dwells excessively on static grammar and vocabulary and maintain that this leaves out essential components like fluency, oral socialization skills, and applied communicative skills, creating an underprepared freshman cohort at the university level.

There are two Departments of English in tertiary education in Chad, namely at the Universities of N'Djamena and Doba. In

addition, many linguistic centers in the capital also offer English for Specific Purposes courses to learners who intend to work with oil companies or to travel to English-speaking countries. The department of English at the University of Chad was created in 1978, and later on the name changed to the University of N'Djamena by Law No. 006/PR/94 of the 17th of January, 1994. The aim of creating this department was to provide the Chadian educational system with qualified professionals to meet the demand for teachers within academic institutions. In recent years, the strengthening and diversification of course offered have paved the way for new opportunities in the fields of translation and interpretation. Later on, the growing demand for graduates in the English language in oil companies and humanitarian NGOs led the Chadian government to create another university in the south of Chad: The University of Doba, by Law No. 035/PR/2010 of 27th December 2010. In both universities, three-year programs were offered to learners of English to graduate with a Bachelor of Arts. Despite the importance of English as a "lingua franca" of the world, the effectiveness of the implementation of the curriculum at the two universities in Chad is questionable. While the University of N'Djamena is known as an old university with an outdated curriculum established to train professional English teachers, the newly created university of Doba adjusted its curriculum to meet the requirements of new opportunities (oil industry and travel abroad) and international standards. There exist significant differences in terms of subjects taught and methods and strategies to deliver the content. Without a clear understanding of the different curricula and strategies to deliver the content, there is a risk that the universities will produce graduates who cannot teach correctly and whose skills will not meet the standards of English used elsewhere. This paper seeks to analyze and compare the gap existing between the two institutions. The study is based on the general observation/hypothesis that there

is a significant difference between the EFL curricula of the University of N'Djamena and the University of Doba in terms of the subjects taught and the strategies used to deliver the content.

Research Methodology

For this study, a qualitative comparative design was used to analyze the official curriculum of each university. The data sources are the official documents offered for the three-year degree and the specific description of the time allotted to each subject at the University of Doba and the University of N'Djamena, where English is the medium of instruction. The analysis concentrated on a comparative framework to ascertain thematic divergence in courses offered and volume of hours across all three levels of the BA program. Time allocated to each subject, theory, and practice is quantified and calculated in a table. The findings are then interpreted, and discrepancies between the two institutions are identified.

Results and discussions

The findings of this research were derived from a qualitative comparative analysis of the official university curricula. The data presented in the following tables reflects the course offered throughout the three-year degree and the time allotted to each subject. The comparative framework presents and highlights thematic differences across all three levels of the Bachelor of Arts program. The following tables present, analyze, and interpret the curriculum and time allotted to EFL students of the University of N'Djamena and the University of Doba from the Level 1 to Level 3 BA programs each semester. In the tables, "H' stands for hours, "T" for theory, and "P" for practice.

Table 1: Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 1, Semester 1.

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory(T)	Doba Practice (P)
Grammar	40	70	30	40
Oral Expression	40	60	20	40
Phonetics	40	30	20	40
American Civilization	40	30	30	0
British Civilization	40	30	30	0
African Literature	40	30	30	0
Morphology	—	60	20	40
Translation	—	70	30	40
Arabic	20	—	—	—
ESP	20	—	—	—
Computer Science	—	20	10	10
Business Communication	—	20	20	0
Total	280	450	240	210

Table 1 shows that the total instructional volume of the University of N'Djamena comprises 280 hours distributed across 8 subjects. In this curriculum, 40 hours are allocated to all the fundamental subjects regardless of their focus. Oral language, literature, and civilization blocks with three subjects each totaled 240 hours, and the remaining 40 were allotted to a complementary course. And equal distribution of the compulsory subjects is criticized by Tao (2026), who highlights that English departments in N'Djamena frequently suffer from unadapted textbooks and rigid instructional methods that fail to translate theoretical knowledge into spoken proficiency. This implies that the University of N'Djamena gives the same priority to all the courses in Semester 1. This gives the opportunity to EFL students to develop general knowledge about language

learned rather than being pure technicians. Alongside this, the introduction of Arabic and ESP indicates a strong move toward bilingualism and professionalism. The table also indicates that practical language skills are highly ranked at the University of Doba. Semester 1 comprises 450 hours distributed across 10 subjects with 240 hours of lecture and 210 hours of practice. We can see level 1 curriculum subjects like morphology, grammar, translation, and phonetics having 40 hours of practice each. It is important to note that practices are undertaken by dividing students into small groups because of the large class size. By doing so, students will have time to ask questions about what they do not understand during the lecture process.

The curriculum of the University of Doba is designed around the LMD system's principle of independent learning. Through this, EFL students have time to do personal work to complete what has been seen in the classrooms. Literature and civilization are treated as "lecture-based" at this level, whereas language skills are treated as applied subjects. This implies at level 1 that the university views culture as additional knowledge rather than a practical skill to be exercised in the classroom. Computer science and business communication were also inserted in the curriculum as transversal subjects with few hours of lecture. This implies that those subjects would give students some extra knowledge.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 1, Semester 1

When comparing the curriculum of the Level 1 students of the University of Doba and the University of N'Djamena, three points of discrepancy arise: First, the University of Doba explicitly detailed the theoretical and practical hours totaling 450 hours of students' workload. From the total hours, 210 hours

were allotted to practice and 240 course contacts. This implies that Doba has been more deeply integrated into the BMP system than the University of N'Djamena. Second, the structural divergence emerges from the fact that Doba has 10 subjects with highly variable hours, including students' personal study. N'Djamena limits itself to 8 courses, utilizing a 40-hour block system for the fundamental subjects. Finally, Doba splits written language into morphology, grammar, and translation. Whereas Ndjamena concentrates written mechanics into a grammar course and gives more credits to literature and civilization.

These results have direct institutional implications by causing academic shock and attrition. Entering university with a 450-hour workload spread across 10 subjects forces Doba freshmen into an immediate, high-intensity academic environment. The heavy demands of context-switching between 10 distinct fields risk causing high first-year failure or dropout rates if students lack strong secondary school preparation. There also exists a divergent, complementary subject horizon. From day one, N'Djamena students are conditioned for the local socio-political context through national language integration (Arabic). Meanwhile, Doba freshmen are immediately oriented toward the corporate and digital economy through specialized modules in computer science and business communication.

Table 2. Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 1, Semester 2.

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory(T)	Doba Practice (P)
Written Expression	40	70	30	40
Translation	40	70	30	40
Oral Expression	40	70	30	40
Phonetics	—	70	30	40
Language Lab	40	—	—	—
General Linguistics	—	70	30	40
Syntax	—	70	30	40
Arabic	30	20	20	0
French	40	20	20	0
ESP	—	20	20	0
Total	230	480	240	240

From Table 2 above, one can notice that core language skills dominate the curriculum of the second semester. Written subjects have 80 hours split between Written Expression (40 H) and Translation (40 H). There is also a perfect balance between oral subjects, oral expression (40 H), and Language Lab (40 H). From this table, the distribution of subjects, total hours, theory, and Practice at the University of N'Djamena shows an equal rate apart from French and Arabic, which are taught as complementary subjects, allocated 40 hours and 30 hours, respectively.

The University of Doba curriculum comprises 9 subjects covering a total of 480 instructional hours divided into theory (240 H) and practice (240 H). The curriculum utilizes a highly structured, copy-paste template for all core disciplines. This

perfect uniformity suggests that the university assigns equal academic weight and credit value to writing, linguistics, and oral performance at this stage of the degree. The complementary subjects target three distinct goals: global corporate readiness (ESP, 20 H) alongside national integration (French, 20 h, and Arabic, 20 h). However, because they lack practical hours and get minimal time, they serve strictly as foundational surveys rather than deep language fluency tracks.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 1, Semester 2

In semester 2, the University of N'Djamena focuses on core language acquisition (Written and Oral tracks). It completely omits pure theoretical linguistics at this stage, favoring immediate communicative competencies. Whereas Doba distributes its core hours evenly across three pillars instead of two: Written, Oral, and Linguistic Subjects (General Linguistics and Syntax) and explicitly separates and privileges practical application over theory for its core modules, utilizing a strict 30 H Theory / 40 H Practice split. This guarantees that students spend 240 hours actively practicing skills. N'Djamena bundles its hours into a flat 40-hour block labeled "Theory and Practice" combined. While it includes practical spaces like the "Language Lab," the lack of explicit hourly separation suggests a more flexible or integrated classroom delivery.

Both universities alter their complementary blocks to align with Chad's constitutional framework, yet they execute this differently. N'Djamena's balanced complementary subjects are allocated 70 hours (to French (40 H) and Arabic (30 H)). Doba limits French and Arabic to a minimal 20 hours each, stripping them of any practical hours. However, Doba introduces a third

crucial dimension: English for Specific Purposes (ESP) for 20 hours.

Table 3: Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 2, Semester 3

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory(T)	Doba Practice (P)
Oral Expression	40	50	20	30
Phonetics	40	50	20	30
Language Lab	40	—	—	—
Phonology	—	50	20	30
General Linguistics	30	50	20	30
Applied Linguistics	—	50	20	30
American Literature	40	30	30	—
British Literature	40	30	30	—
African Literature	40	30	30	—
Computer Science	30	20	10	10
French	40	40	—	—
Arabic	—	20	20	—
Total	340	400	240	160

In Table 3, the curriculum is divided into four districts of educational pillars. Oral language proficiency is split into oral expression, language lab, and phonetics, comprising 40 hours each without any explicit practice. The literature sections include British, American, and African literature, with 40 hours each. The linguistics section comprises only general linguistics with 30 hours of lecture allocated. French and Arabic, transversal courses, have 40 and 30 hours, respectively.

This implies that the curriculum focuses on oral fluency and culture. Oral communication and literature dominate the

semester. This shows a strong commitment to speaking skills and deep cultural literacy. The curriculum also places African literature at the same value as British and American literature. The inclusion of computer and French learning introduces essential professional tools and bilingualism. Based on the data in Table 3 of the whole curriculum of level 2 in semester 3 of the University of Doba, it can be noticed that the total curriculum is 400 hours, fragmented into 240 hours of theory and 160 hours of practice. Linguistics and oral language dominate with 270 hours. This proves that the level 2 curriculum has a solid base of coursework supported by well-adjusted practices. The high value of Oral Language and Linguistics demonstrates caution and attention to speech mastery and a deep understanding of language study.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 2, Semester 3

In semester 4, the Universities of Doba and N'Djamena show some differences and similarities in their respective curricula. The point is that both universities place importance on the development of speaking, while being different regarding other aspects. Thus, the University of N'Djamena provides an equal opportunity for the development of spoken language and literary skills. Doba incorporates into its curriculum the acquisition of oral proficiency along with profound linguistic analysis. Linguistics is minoring with just 30 hours. On the other hand, the University of Doba has a different view about EFL learning. It gives priority to the study of human languages by allocating 120 hours split between theory and practice. Only 90 hours are devoted to studying literature, and 40 hours are allocated to French and computer science. This implies that the University

of Doba gives much priority to practical and independent self-study rather than passive learning.

This implies that N'Djamena students finish Semester 3 with extensive exposure to literary texts and creative critical analyses. Doba students, by studying literature, focus on the historical, political, and socio-economic contexts of global world powers, giving them a more socio-political worldview. In addition, the University of Doba emphasizes more applied performance and accent mechanics by dedicating 150 combined hours to Phonetics, Phonology, and oral expression—with a heavy emphasis on practice (90 hours of drill work); its students are pushed toward precise phonetic mastery. N'Djamena counters this by relying on its Language Lab infrastructure to build organic operational fluency.

Table 4: Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 2, Semester 4

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory (T)	Doba Practice (P)
Grammar	40	—	—	—
Written Expression	40	70	30	40
Translation	40	70	30	40
Transformational Generative Grammar	—	70	30	40
Semantics	—	70	30	40
Oral Expression	40	70	30	40
Language Lab	40	—	—	—
Phonetics	—	70	30	40
ESP	40	20	—	—
Arabic	40	20	—	—
Total	280	420	180	240

When looking at Table 4, one can easily come across equal hours allocated to all the subjects. Out of 280 hours in the semester 4 curriculum of the University of N'Djamena, 40 hours were assigned to each of the seven subjects. Written language has three subjects (Grammar, Translation, and Written Expression) with 120 H without any explicit theory and practice hours. Oral Expression and Language Lab are located 40 hours each. The last part includes ESP and Arabic accounting, 80 hours split into 40 hours. This implies that the University of N'Djamena

provides a rigid modular system by allocating equal hours to all the course subjects.

Out of 420 hours allocated to the whole curriculum of Level 2 students in semester 4 at the University of Doba, six subjects share equal numbers of theory (30) and practice (40) hours each. There exists a difference between semester 3 and semester 4 in terms of number of hours and subjects. In this curriculum, the emphasis is more on the practical aspects than on listening to the lectures because the University of Doba expects students to do independent learning.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 2, Semester 4

While semester 3 focuses more on Oral language, Semester 4 moves to written language by inserting four main subjects (translation, Semantics, TGG, and Written Expression). The curriculum also shifts away from General Linguistics to subdisciplines such as Semantics and Transformational Generative Grammar. ESP and Arabic reinforce the curriculum with 20 hours each. Semester 4 of each university displays a similar curriculum but differs in some aspects. They shift from oral language and linguistics studies to focus more on written language. However, the way they tailored their semester differs in terms of workload and the approach to which they group their subjects.

The University of Doba increases the classroom contact to 420 hours shared among 8 subjects. The University of N'Djamena still adopts modular block systems by assigning 40 hours to all the subjects, making a total of 280 hours split among 7 subjects. There exists an important 140-hour gap in the classroom instruction. From the pedagogical point of view, the University of N'Djamena offers students a solid and equitable

training that is oriented to the mastery of written language, translation skills, ESP, and Arabic. The University of Doba displays rigorous and highly intensive training to help students master grammar theories and do independent work. The implication of these results is that Doba's curriculum design explicitly prioritizes practice over theory (40 hours of practice versus 30 hours of theory per core course). From the linguistic professionalism, Doba graduates from Semester 4 exit with an advanced scientific understanding of English structures (via Semantics, phonetics, and Chomskyan generative grammar). N'Djamena graduates exit with a more operational, balanced profile, fortified by practical language lab hours and a much stronger command of professional ESP and institutional Arabic.

Table 5: Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 3, Semester 5

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory (T)	Doba Practice (P)
African Literature	40	—	—	—
British Literature	40	—	—	—
American Literature	40	—	—	—
Oral Expression	40	60	30	30
Translation	—	60	30	30
Advanced Writing	—	60	30	30
Advanced Grammar	—	60	30	30
English Morphology	—	60	30	30
ESP	40	20	—	—
Arabic	30	20	—	—
French	30	**20**	—	—
Total	300	360	180	180

The data in Table 5 show that the University of N'Djamena gives more priorities in semester 5 to the module of Literature by allocating 40 hours to each subject. Being alone in the module of Oral Language, Oral Expression received 40 hours, and the

other complementary subjects like ESP are assigned 40 hours, French 30 hours, and Arabic 30 hours.

The two official languages (French and Arabic) inserted in each curriculum of the sampled universities are based on the constitution of the country, which takes French and Arabic as official languages. In addition, within the acronym ESP, students are taught Business English, Marketing, and Management, respectively. Mokhigul (2025) highlights that ESP plays a crucial role in equipping students with language skills necessary for professional and academic success. The integration of authentic material resources and the use of technical terms significantly improve learners' outcomes and engagement.

Furthermore, the findings above indicate an equal amount of time for theory (30 H) and practice (30 H) across all the fundamental modules in the University of Doba. This shows a cautious curriculum design, ensuring that the deep knowledge of a foreign language needs practical exercises, such as examples of essay writing and text translation. The Department of English of the University of Doba considered the mastery of Grammar, Morphology theory, Translation, and Oral fluency to be important at this level. Less importance is given to complementary subjects (French, Arabic, and ESP); they are treated as minor introductory or review modules rather than intensive study tracks.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 3, Semester 5

From the curricula of the University of Doba and the University of N'Djamena, different points of divergence arise. The data shows that the University of N'Djamena gives much priority to the study of Literature and culture by allocating 120 hours to

American, British, and African literature in semester 5. These subjects are totally absent in the first semester of level 3 students at the University of Doba. It has to be noticed that teaching Literature in an EFL situation is very important because it helps learners to improve different language skills. Zhen (2012) mentioned that Literature is an essential part of the EFL curriculum and syllabus because it expands learners' knowledge of the language and the culture of native speakers. On the other hand, the University of Doba stresses more the acquisition of technical skills (Grammar, Translation, and Morphology) by allocating 60 hours split into theory and practice to each of the subjects. For example, Grammar is considered to be one of the significant skills in communication in everyday life. For this reason, the University of Doba put more stress on technical skills than literary reading. For Tsulaia (2022), the integration of technical language develops both accuracy and fluency. For example, the integration of grammar in the curricula of the University of Doba at this level helps EFL students to develop four skills (listening, reading, speaking, and writing).

In terms of professional training, the University of Ndjamena gives priority to ESP by allocating 40 hours compared to Doba (20 h). Both universities maintained the notion of Bilingualism by teaching French and Arabic, but time allotment differs (Ndjamena, 30 hours, and Doba, 20 hours). From the pedagogical point of view, the University of Doba tailored its curriculum in such a way that students not only memorize the lessons but also learn to translate and write essays through practical exercises. On the contrary, the University of N'Djamena puts more stress on literary study. Through this, graduates may fall at risk of becoming theoretical. Concerning the academic stress, students of the University of Doba face a heavier workload than those of N'Djamena, but are well equipped with the technical development of the language study. The University of Ndjamena still maintained the traditional

curriculum by putting more importance on literary study. The University of Doba displays a modern approach to language acquisition through constant practice.

Table 6: Distribution of Subjects, Total Hours, Theory, and Practice at the University of N'Djamena and the University of Doba, BA Level 3, Semester 6

Subject	N'Djamena (Total H)	Doba (Total H)	Doba Theory (T)	Doba Practice (P)
Stylistics	40	—	—	—
Written Expression	40	—	—	—
Translation	40	—	—	—
Oral Expression	40	—	—	—
Teaching Method	40	80	40	40
General Linguistics	40	—	—	—
Sociolinguistics	—	80	40	40
African Literature	—	45	45	—
American Literature	—	45	45	—
British Literature	—	45	45	—
Administration	—	20	20	—
Computer	—	20	10	10
Guidance	—	20	20	—
French	40	—	—	—
Total	280	355	265	90

In Table 6, there is a total shift from the semester 5 curriculum, with a balanced 280 hours split between 7 subjects at the University of Ndjamena. 120 hours of the study workload are allocated to the written language module. The insertion of Translation, Written Expression, and Stylistics proves a transition from reading Literature to active language production. Teaching Method and General Linguistics also prepare

graduates for a career in teaching in secondary schools. The complementary subjects like Arabic and ESP are totally absent in semester 6. This implies that the semester's curriculum is tailored to help students achieve competence in the language learned.

In Doba, Linguistics and Pedagogy received 40 hours of theory and 40 hours of practice each, representing 160 hours. This implies that the University of Doba prepares graduates to directly access the job market in secondary schools and be able to analyze scientifically language dynamics within a multilingual country like Chad. In addition, the Literature module has an equal time slot; 45 hours are dedicated to each of them, with no practical hours. This implies a traditional lecture-based rather than practice-based approach. Computers, Guidance, and Administration are considered to be complementary courses, with 20 hours allocated to each.

Curricular Comparison and Institutional Implications for the Universities of N'Djamena and Doba for BA Level 3, Semester 6

In semester 6, the curricular structure of both universities shifts totally. While the University of N'Djamena moves from the study of Literature to the core mechanics of language, the University of Doba ultimately changes its curriculum by moving from the study of language mechanics to Literature. In addition, the University of Doba and the University of N'Djamena include teaching methods in semester 6 to prepare graduates to teach in secondary schools. N'Djamena teaches General Linguistics in semester 6 to provide a broad theoretical background. Doba teaches sociolinguistics, focusing on the scientific analysis of language dynamics within a multilingual country like Chad. For the complementary subjects, the University of N'Djamena completely eliminates all complementary subjects in Semester

6. This omission ensures the entire 240-hour workload is purely dedicated to mastering the core English language and pedagogy. Doba shifts away from general languages and introduces three workplace-targeted complementary courses like Administration (20 H), Computer Science (20 H), and Guidance (20 H) to diversify student skill sets.

This implies that Doba's Literature block relies heavily on traditional, passive lecture hours (45h per subject), which contrasts with its highly practical, split approach to pedagogy. Doba students also continue to face a much heavier overall course load (+115 hours) than their peers in N'Djamena. In terms of employability, N'Djamena graduates exit with highly refined active language production, writing, and translation mechanics. Doba graduates exit with a broader professional toolkit, making them capable of handling secondary school teaching alongside school administration, computer work, and student guidance roles.

Conclusion

The findings of this research confirm the hypothesis that the curricula of the University of N'Djamena and the University of Doba are distinct in many ways. The University of N'Djamena does not update its curriculum and remains, therefore, on the older ones by prioritizing the acquisition of theoretical knowledge and steps towards bilingualism. It maintains an equal-weighted distribution of hours. Conversely, the University of Doba, a newly created one, shifts to innovation by modernizing its curriculum toward a Bachelor-Master-Doctorate framework. Its curriculum provides a consistent volume of coursework with a clear division between theory and practice. From the structural point of view, the University of N'Djamena trains traditional graduates, but the University of Doba prepares students for any professional or learning

environment. Based on the findings of this research, the University authorities should create unified instructional EFL programs to overcome the gap existing between the two institutions. Lecturers should also move from a traditional teacher-centered to an active learning model. In addition, conversation labs and Translation drills should be officially inserted across all institutions to help students practice EFL learning in Chad. Essential professional modules like business communication and computer science should be standard across all Chadian English departments, ensuring all graduates meet global corporate demands.

Reference

Anderson (2008) Developmental Expectations of English: Focus on Chad. School for International Training's MA TESOL Collection.

Crystal (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mokhigul, N.A. (2025) The importance of teaching English for specific purposes. International Conference on Scientific research and Natural Sciences. 1 (1)

Safotso, G. T., & Tao, C. (2025) An evaluation of the syllabus in teaching and learning of the English language in Chadian secondary schools. *European Journal of English Language Teaching*, 10(3), 45–62

Tao, C., Tap, M., & Ppa, S. (2026). Silent sounds and phonetic constraints: A linguistic study of Chadian learners and speakers of English. *Participation Regional Research Repository*. https://particip-action.com/wp

Tsulaia, N. (2022). On the Issue of the Role of Grammar in Language Teaching and Learning. *West-East Journal*, 8(1), 82-90.

Zhen, C. (2012). Characteristics and Strategies of Literature Teaching in the EFL Context in China. *International Journal of Electronics and Communication*, 5, No. 3, 35-43.

Syllabus Review Vol.10 (1), 2025

Human and Social Science Series

© École normale supérieure, University of Yaoundé I

La marge et les marginalisés dans *Ève de ses décombres* d'Ananda Devi : de la scénographie textuelle à la posture auctoriale

ARISTIDE GEORGES ROMUALD OLAMA

Résumé

Publié en 2006, *Ève de ses décombres*, d'Ananda Devi, dépeint le quotidien de quatre adolescents (Ève, Sadiq, Savita et Clélio) dans le bidonville mauricien de Troumaron, après un cyclone. Ce faisant, l'écrivaine met en scène leur existence violente dans ce micro-espace marginalisé, au sein d'un macro-espace (l'île Maurice) lui-même fracturé par des tensions sociales et par le traumatisme colonial. Ces personnages sont exclus en raison de leur origine sociale, de leur genre ou de leurs choix de vie. Loin d'être une simple photographie tragique de la vie de ces marginalisés, l'écrivaine réinvestit, par sa créativité, la structure même du roman, s'appropriant ainsi, à sa manière, ses codes génériques pour servir des besoins narratifs et idéologiques. Dès lors, par ses choix esthétiques et poétiques, l'écriture de Devi fait corps avec les paroles et les sentiments de ses personnages. Cela donne lieu à une posture auctoriale qui se reflète dans la chair de l'œuvre, à travers l'ethos et la scénographie. Ainsi, en s'appuyant sur les notions de scénographie (Maingueneau, 1993, 2004, 2016) et de posture (Meizoz, 2003, 2007), cet article vise à montrer comment la figure du marginalisé dans le roman de Devi participe d'un discours socio-littéraire et d'une posture auctoriale sur les questions de marge.

Mots-clés : Marginalisé, scénographie, ethos, posture

Introduction

De façon générale, la marge se définit comme ce qui se situe en périphérie, en bordure de quelque chose ; et le marginalisé, comme une personne qui subit une exclusion (sociale, politique, économique, etc.) la reléguant à la marge/périphérie d'une société contre sa volonté. Dans une approche postcoloniale[67], la notion met en lumière les liens dichotomiques, voire conflictuels, entre les groupes sociaux ou les individus exclus et marginalisés, d'une part, et les cercles de décision, de pouvoir et d'influence qui régissent les normes d'une société donnée, d'autre part. Mais que se passe-t-il quand, dans une œuvre littéraire comme *Ève de ses décombres*, la parole est donnée aux occupants de la marge, aux marginalisés ? Publié en 2006, le roman raconte le quotidien de quatre adolescents : Ève, Sadiq, Savita et Clélio, dans le bidonville de Troumaron (île Maurice), dévasté par un cyclone. Ce faisant, l'écrivaine attire l'attention du lecteur sur la figure du marginalisé qu'elle met en scène dans son texte[68]. Dès lors, comment cette mise en scène de la marge et des marginalisés est-elle organisée ? Quelle posture auctoriale cette scénographie textuelle induit-elle ? En guise de réponse à

[67] De façon générale, le postcolonialisme (champ d'étude et approche critique) analyse les impacts culturels, sociaux, politiques et économiques du colonialisme après la fin formelle des empires coloniaux. Il examine, au-delà de la période postindépendance, les héritages persistants du colonialisme tels que les inégalités de pouvoir, les dynamiques de marginalisation, etc. Or, de par son histoire coloniale, l'île Maurice a connu les empires coloniaux français, britannique, et l'esclavage. Elle a ainsi subi l'influence de ces différentes cultures et de ce passé tragique qui a marqué le territoire.

[68] Cette logique s'inscrit dans la conception de Maingueneau. Pour lui, « un texte est en effet la trace d'un discours où la parole est « mise en scène ». » (Maingueneau, 2004 : 258).

ces deux questions, nous postulons que la marge et les marginalisés sont mis en scène à travers le roman choral, ce qui permet à l' « auteur textuel » (José-Luis Diaz, 2007)[69] de s'effacer et de laisser place aux malheurs des marginalisés portés par leur propre énonciation. Cette scénographie particulière révèle une posture humaniste de l'écrivaine qui, en laissant la parole à ses personnages, place le lecteur au plus près de leurs douleurs, faisant ainsi appel à la sensibilité et l'humanité de celui-ci.

Pour explorer ces principales interrogations, l'article prendra appui sur les notions de scénographie[70] et de posture[71]. Pour Jérôme Meizoz, l'étude de la posture doit tenir compte d'un côté, des notions d'ethos et de scénographie empruntées à Dominique Maingueneau, et de l'autre, des conduites extraverbales de l'auteur. Définie comme « le travail de figuration d'un auteur en situation officielle et de l'image de l'auteur construit par ses textes » (Meizoz, 2007 : 241), son analyse repose sur deux aspects principaux : un aspect

[69] Selon José-Luis Diaz, l'auteur textuel est à la fois l'auteur du livre et le sujet textuel, celui qui, dans le livre, n'est qu'un nom sur la couverture et certaines marques d'énonciation, le « sujet du discours » aussi, qui adopte un genre, un style, une manière de s'adresser, ou encore « l'être de lettres », comme propose de l'appeler Valéry.

[70] Selon Dominique Maingueneau, l'étude du discours littéraire regroupe trois sous-ensembles : la scène englobante, la scène générique, et la scénographie : la façon dont le texte est mis en scène.

[71] Le vocable regroupe un ensemble de significations diverses. Hérité de l'italien « postura », en effet, le mot signifie d'abord « position du corps », et donc manière de se tenir. Entré dans la langue française, le terme acquiert la signification de « position éthique et morale », notamment avec les travaux de Julien Benda. Selon Alain Viala, l'un des premiers théoriciens à donner au terme son sens le plus connu, la posture est « une façon d'occuper une position. » (Viala, 1993).

rhétorique ou textuel, qui situe l'étude dans le texte (considéré comme discours, énoncé), et un aspect actionnel qui se situe en dehors du texte. La posture d'un auteur a pour ainsi dire deux faces : une face discursive (style, ton, thème, images, etc.) et une face comportementale[72].

Pour vérifier l'hypothèse énoncée plus haut, l'article sera organisé en trois parties : dans la première, nous analyserons la scénographie d'*Ève de ses décombres*. Cette première halte, qui s'appesantira sur les aspects du roman choral (exploration de la vie intérieure des personnages, polyphonie énonciative, etc.), permettra de montrer comment cette scénographie de l'intimité dévoile les figures des marginalisés. Dans un deuxième mouvement, nous montrerons que la société du roman d'Ananda Devi (Troumaron) est une société marginalisée et brouillée. Enfin, nous ressortirons la posture humaniste d'Ananda Devi. L'objectif final de ce travail est de montrer que, dans son roman, Ananda Devi tient un discours sur la marge qui interpelle les lecteurs et plus largement les sociétés africaines, en appelant à plus d'empathie et de tolérance à l'égard des êtres marginalisés.

1. *Ève de ses décombres* : récit de la marge, scénographie de l'intime

Selon Maingueneau, « tout énoncé littéraire est rapporté à une scène englobante littéraire dont on sait en particulier qu'elle permet que son auteur soit pseudonyme, que les états de choses qu'elle pose soient fictifs, etc. » (Maingueneau, 2004 : 258). Dans le roman d'Ananda Devi, la scène englobante est le discours littéraire. La scène générique est celle du roman.

[72] Dans le cadre de cet article, l'étude de la posture d'Ananda Devi se bornera à sa face discursive.

Toutefois, ce n'est pas à un récit classique[73] qu'on a affaire ici, mais plutôt au roman choral[74] par lequel se développe une scénographie de l'intime et de la vie intérieure, révélant la figure et l'ethos discursif des marginalisés.

1.1. Figures des marginalisés et ethos[75] discursif

Tout d'abord, l'ethos[76] renvoie à « la présentation de soi dans le discours […], les "airs" que se donne le locuteur […]. [Il] n'est

[73] Dans le roman d'Ananda Devi, l'histoire des figures marginalisées représentées par les adolescents de Troumaron ne répond pas à un schéma « classique » où le lecteur verrait évoluer les personnages à travers la voix et le regard d'un narrateur. Plutôt que de confier le récit à un « garant » dont la voix serait le principal ressort de la narration, Ananda Devi confie l'histoire de Troumaron à chacun des personnages, qui devient lui-même le garant de son énoncé. La voix du narrateur est ici remplacée par celle d'un surnarrateur : un narrateur plus large, qui a une vue d'ensemble sur les personnages et sur l'histoire, et qui peut intervenir pour les orienter, ou les commenter.

[74] Le roman choral est un récit polyphonique où l'histoire est racontée à travers les voix subjectives des personnages. Sa structure alterne les points de vue, donne une représentation de la réalité selon plusieurs perspectives.

[75] La notion d'ethos est d'abord liée à la rhétorique et la poétique d'Aristote. Selon ce dernier, l'ethos est l'image qu'on donne de soi de façon à convaincre son auditoire, à montrer qu'on est digne de foi.

[76] Il existe un ethos discursif et un ethos prédiscursif. Tandis que le premier renvoie à l'image de soi montrée dans le discours, le second évoque la représentation du locuteur dans l'esprit du récepteur avant le discours. Celle-ci est en grande partie influencée par des stéréotypes liés à chaque type de personnes/personnages, des lieux dont ils proviennent, des fonctions qu'ils incarnent et les valeurs qui y sont attachées, etc. Ceci est dû au fait que le public a également des représentations de l'orateur indépendamment de sa propre prise de parole.

donc pas "dit" explicitement […], il est "montré" ou impliqué par l'attitude de l'orateur. » (Meizoz, 2003 : 243). Dans le texte de Devi, les figures des marginalisés apparaissent à travers des rôles thématiques qui renvoient également à des catégories sociales bien réelles. Le ton, les habits, les attitudes, etc., des énonciateurs participent pour une grande part à montrer un ethos discursif qui s'articule avec chacun des énoncés produits par les personnages[77].

1.1.1. Ève : la prostituée malheureuse

Dans le roman, Ève vend son corps. Sans conscience ni remords, et parfois sans éprouver le moindre plaisir, son corps passe d'un corps d'homme à l'autre. Aussi affirme-t-elle :

> La nuit, je vais hanter l'asphalte. Les rendez-vous sont pris. On m'emmène, on me ramène. Je reste froide. [...] On m'emmène, on me ramène. Parfois, on me malmène. Ça ne me fait rien. Ce n'est qu'un corps. Ça se répare. C'est fait pour. (Devi, 2006 : 22).

Garante de son propre énoncé auquel elle attribue une certaine vocalité, Ève apparaît pourtant sous des traits qui contrastent avec son statut de prostituée (formes généreuses, beauté, etc.). En parlant d'elle, elle déclare :

[77] Pour Dominique Maingueneau, « alors que la rhétorique a étroitement lié l'ethos à l'oralité, au lieu de le réserver à l'éloquence judiciaire […], on peut poser que tout texte écrit, même s'il la dénie, possède une « vocalité » spécifique qui permet de le rapporter à une caractérisation du corps de l'énonciateur (et non, bien entendu, du corps du locuteur extradiscursif), à un garant qui à travers son ton atteste ce qui est dit ; le terme de « ton » présente l'avantage de valoir aussi bien pour l'écrit que pour l'oral. » (Maingueneau, 2004 : 281).

> Je n'ai rien de beau. […] J'ai des cheveux si massifs que je casse tous mes peignes en essayant de me coiffer. Les peignes ont peur de mes cheveux. Le reste est une planche avec des esquisses de formes et des arrondis fortuits, même pas attirants. […] Je trouve que je ressemble à une souris de bande dessinée. (Devi, 2006 : 50).

Il se dégage ainsi un ethos sincère, naïf, porté par une voix décontractée ou enfantine. La prostitution apparaît ici comme un acte d'abandon de soi, de soumission, mais aussi comme un jeu. Le corps, bien que traumatisé par les vicissitudes de l'existence, est l'unique chose que semble posséder Ève. Par lui, elle s'abandonne autant qu'elle résiste au monde, aux hommes, joue avec eux.

1.1.2. Sad[78] : le poète solitaire et l'amant éconduit

Dans la topographie présente dans son énoncé, Sad apparaît comme un personnage solitaire, coupé physiquement et émotionnellement de la « bande » ; ce groupe d'amis avec lesquels il traîne. C'est un personnage doublement marginalisé. D'une part, il est marginalisé en raison de son appartenance au ghetto de Troumaron et, d'autre part, en raison du sentiment amoureux qu'il éprouve pour Ève ; sentiment qui le coupe donc des autres garçons. Ces deux situations, qui se rejoignent dans l'univers intérieur du personnage, font de lui un poète solitaire, auquel s'ajoute celle d'un amoureux éconduit. Il éprouve pour Ève un amour presque obsessionnel :

[78] Dans le roman, Sadiq est appelé par le diminutif de son nom « Sad » qui signifie en anglais « triste ». C'est d'ailleurs un des traits de caractère de ce personnage.

> Personne ne sait qu'on peut aimer comme ça, à dix-sept ans. Je baigne dans l'eau nocturne d'Ève. Je plonge dans sa vision trouble. Je me noie dans sa vision, dans son innocence. Je me fous de ce qu'elle est, de ce qu'elle fait. Je suis le clin d'œil noir au-dessus de la ceinture de son jean. Je suis le talon arrondi de son pied nu dans ses sandales. Je suis le souvenir de son rire si rare, de sa force, de son défi. (Devi, 2006 : 47).

Mais cet amour n'est pas réciproque. Par sa voix, son attitude et son comportement, Sad révèle un ethos de poète romantique.

1.1.3. Savita : l'amie prodigieuse

Issue de ce monde misérable qu'est Troumaron, Savita semble, quant à elle, investie d'une mission particulière : celle de seconder Ève, de la soutenir dans ses douleurs et ses épreuves. Elle est pour Ève comme une bouée de sauvetage dans une marée haute. Ce qui fait dire à Ève :

> La seule chose qui me maintient en vie, c'est Savita. Quand nous sortons ensemble, nous avons des conversations si intimes que nous sentons sur l'haleine de l'autre ce que chacun a bu. [...] Une douce trace d'alcool souligne le haut de ses lèvres pourpres. Nos mains, lorsqu'elles se touchent, s'emboîtent parfaitement. (Devi, 2006 : 48).

Bien plus qu'une simple amitié, ce passage suggère une relation trouble et ambiguë entre les deux jeunes filles. Cette idée est renforcée par le passage :

> Elle [Savita] a passé sa main sur mon front. Puis elle s'est penchée et m'a embrassée. Le goût de sa bouche

> n'était pas le même que celui des hommes. C'était si doux que j'ai fermé les yeux et l'ai savouré comme un gâteau à la papaye. (Devi, 2006 : 49).

Quand on pose cette image de la marge en lien avec le centre, une telle relation peut alors s'avérer « étrange » voire coupable. Cependant, en tenant compte du traumatisme et du bouleversement social, culturel et géographique subi par l'espace de Troumaron, le rapprochement entre Ève et Savita peut aussi se lire comme la valeur nouvelle produite par la marginalisation[79].

1.1.3. **Clélio : le révolutionnaire taciturne**

Parmi tous les personnages du texte, Clélio est celui qui a la plus grande conscience de sa situation sociale. Il affiche un visage de révolté et de révolutionnaire. D'abord, il a une mère qui travaille dans une usine et un frère, Carlo, qui a quitté l'île Maurice pour la France, dans l'espoir de trouver un avenir meilleur pour venir en aide à sa mère, et sortir sa famille de la misère. La mère de Clélio s'échine dans l'usine où elle travaille. Puis, à force de travailler sans réels avantages, et sans perspectives d'avenir, elle devient sombre :

> Ma mère, quand elle a eu du travail ici, a cru que tout avait changé. Semaine après semaine, elle a changé. L'usine s'est enfoncée à l'intérieur se nos vies. [...] Elle est devenue plus petite, plus grise. Elle ne voyait plus le soleil. A la fin de la journée, quand elle rentrait, elle était

[79] Rejetées par un pays qui ne soucie plus d'amour, de fraternité ou d'humanité, le groupe marginalisé crée ainsi des valeurs qui lui correspondent et à travers lesquelles les membres de cette microsociété s'identifient, se retrouvent. L'amour d'Ève pour Savita substituant l'amour classique entre un homme et une femme, c'est une réponse de la marge à sa propre marginalisation.

> comme une mauvaise photocopie d'elle-même. Quelque chose avait passé une gomme sur ses traits. (Devi, 2006 : 69).

Tous ces éléments, qui reposent sur un ethos d'homme désabusé, justifient pleinement l'esprit révolté de Clélio.

1.2. Ton et style: du langage de Troumaron au style d'Ananda Devi

À propos d'ethos, Dominique Maingueneau précise que
le texte n'est pas destiné à être contemplé, il est énonciation tendue vers un coénonciateur qu'il faut mobiliser pour le faire adhérer « physiquement » à un certain univers de sens. Comment évoquer, par exemple, une scénographie prophétique ou un code langagier populaire, en négligeant le ton prophétique ou la gouaille, les façons de proférer et de gesticuler qui sont inséparables de tels types d'énonciation ? On ne conçoit pas davantage le didactisme de Jules Verne sans le ton professoral, ou un genre mondain sans les manières de parler policées des habitués des salons. (Maingueneau, 2004 : 275)

Autrement dit, toute scénographie, et celle de l'intime en l'occurrence, s'accommode d'un ton et d'un code langagier particuliers. Dans le roman d'Ananda Devi, ce ton est lié, d'une part, à l'origine sociale des personnages et au lieu d'où sont produits leurs énoncés (ici, il s'agit du bidonville de Troumaron, même si chaque personnage a un ton et un style qui lui sont propres), et d'autre part, au style de l'écrivaine, auteur textuel de l'œuvre. Au-delà de ces choix premiers, il y a aussi le genre littéraire et même la maison d'édition choisis, car

> chaque genre a ses normes, ses « lois », ses traditions, ne traite pas de n'importe quel référent que ce soit mais privilégie certains sujets ; il ne s'adresse à ses lecteurs qu'en fonction de tout cela, et constitue de plus, en soi, un code qui désigne une ou quelques catégories de destinataires privilégiés . (Viala, 1993 : 244)

L'étude du ton et du style dans le roman de Devi recoupe donc deux catégories : celle des personnages, et celle de l'auteur.

1.2.1. Le langage des personnages

Quelle que soit la façon dont Ève, Sadiq, Clélio et Savita s'expriment, ils se rejoignent toujours sur un même point : celui d'un registre de langue « hybride ». Les personnages alternent en effet entre le registre de langue soutenu (chez Ève et Sad, par exemple) et le registre de langue familier (chez Clélio, notamment). Cette façon de parler traduit aussi une dualité des personnages, qui se manifeste non seulement dans la langue, mais aussi dans leurs personnalités et leurs comportements. Ce ton est aussi en lien avec l'ethos de chaque personnage, car « on ne saurait […] dresser de cloison entre l'ethos et le code langagier propre à une position [..]. Le code langagier [n'étant] efficient qu'associé à l'ethos qui lui correspond (…). » (Maingueneau, 2007 : 288). Cette situation révèle ainsi la particularité de chacun des personnages évoqués et leur singularité en tant que sujets.

Face à la condition prolétarienne qui est la sienne, et que Clélio lit à travers la lutte des classes, il n'a pas d'autre outil linguistique que le vocabulaire familier. Tout se passe comme si, articulant sa parole à travers un ethos d'homme désabusé, Clélio ne veut pas s'encombrer de fioritures de style. Il veut aller à l'essentiel selon le réservoir de mots dont il dispose. Cette façon de parler correspond bien à son origine sociale, ses ambitions, sa vision du monde. Il a les pieds profondément ancrés dans cette façon familière de parler ; il n'arrive pas à quitter Troumaron, comme Troumaron ne le quitte pas. Ainsi par exemple, bien qu'il soit talentueux et qu'il puisse utiliser ce talent pour tirer quelques profits, Clélio demeure dans une posture de colère, d'invectives : « Une ou deux fois, on m'a dit de chanter à un mariage. Les gens me regardent de cet air ravi et con qui me donne envie de leur fracasser la gueule. » (Devi, 2006 : 24).

Chez Sadiq (Sad), il n'y a ni sociolecte[80] ni idiolecte[81], juste une façon différente de dire les choses. Amoureux d'Ève, quasi obsédé par elle, passionné de Rimbaud et produisant lui-même du sous-Rimbaud, il écrit et parle parfois comme un adulte, un poète. La spécificité de sa prise de parole ne réside pas, à proprement parler, dans la qualité des mots choisis, mais dans la façon dont il les agence, construit les phrases et les ponctue. Dans l'univers romanesque, cela a aussi une signification. En effet, que révèle à l'intérieur du récit le fait pour un enfant issu de quartier défavorisé d'écrire et de s'exprimer différemment ? Cela traduit l'idée selon laquelle l'école est un rempart contre la pauvreté, et que la littérature et l'écriture sont un exutoire contre la tristesse, le malheur, le désespoir. Le ton, le style de Sad sont ainsi en cohérence avec l'ethos qu'il montre. Cette cohérence se lit par exemple dans sa façon d'évoquer le corps d'Ève, son amour pour elle :

[80] Le sociolecte est le « langage d'un groupe social », (Jouve, 2020 : 167). Rapports du texte avec les sociolectes de l'époque, discours familier, l'argot, comment mettent-ils cela en scène ? Les cautionnent-ils ou se désolidarisent-ils ? Le sociolecte a trois dimensions : lexicale, sémantique et syntaxique, narratif. Au niveau lexical, « Le sociolecte est composé de mots symptomatiques qui sont ceux d'un groupe social ou politique. » (Jouve, 2020 : 167). (Sociolecte chrétien : âme, vie éternelle, salut, grâce, etc.) sociolecte marxiste (prolétariat, lutte des classes, bourgeoisie, etc.), sociolecte libéral (individu, libre-arbitre, concurrence, etc.). « Il n'est pas seulement un langage spécialisé mais un ensemble de termes qui, au sein d'un langage spécialisé, témoignent d'un engagement social et politique. » (Jouve, 2020 : 167). Le code (niveau sémantique) « Le sociolecte ne se contente pas d'utiliser des termes marqués : il s'appuie sur des distinctions et des oppositions structurant une vision du monde. » (Jouve, 2020 : 168).

[81] Un idiolecte est, en linguistique, l'ensemble des usages du langage propre à un individu donné. On retrouve dans ces usages, le style, des choix particuliers dans le vocabulaire et la grammaire, etc.

> Ève, à la chevelure de nuit écumeuse, quand elle passe dans ses jeans moulants. Les autres ricanent et grincent des dents, mais moi, j'ai envie de m'agenouiller. Elle ne nous regarde pas. Elle n'a pas peur de nous. Elle a la solitude pour armure. La nuit, mes hormones prennent son visage et la dessinent en grands jets de désir. […] pour rien au monde, je manquerais pas le profil d'Ève au matin, à l'arrêt d'autobus, un doigt de soleil jouant avec son oreille. (Devi, 2006 : 16)

Certes, avec un mot comme « ricanent », on peut trouver dans les propos de Sad quelque chose qui rappelle Clélio. Cependant, son style demeure imagé et poétique, à l'exemple de la métaphore contenue dans le fragment « la chevelure de nuit écumeuse ».

Le code langagier chez Ève n'est pas différent de celui de Sad, à cette exception près qu'il est parfois chargé d'images plus douces, plus fines. En fait, le choix du registre de langue ici reflète la personnalité du locuteur. Fières et orgueilleuses, mais aussi douces et mélancoliques, les paroles d'Ève portent parfois des accents poétiques. Quand elle évoque sa relation fusionnelle voire passionnelle avec son amie Savita « la seule chose qui [la] maintienne en vie » (Devi, 2006 : 48), Ève insiste sur la « trace d'écume [qui] souligne l'écume [des lèvres pourpres de Savita] » (Devi, 2006 : 48). Ailleurs, pour caractériser sa propre maigreur, Ève dit : « Ma main a saisi un bout du drap et le tire sur mon visage comme un linceul. Mon corps est si plat qu'il fait à peine un remous dans le bref océan du lit. » (Devi, 2006 : 101). Le choix du vocabulaire « linceul », « remous », plus l'image métaphorique portée par le fragment de phrase « bref océan du lit » montre bien ici la maîtrise qu'Ève a de la langue qu'elle emploie, du jeu de mots, des images qu'elle peut produire. Ce choix linguistique montre qu'Ève a bien été scolarisée. Ces

choix linguistiques traduisent au final chez Ananda Devi un rapport aux conventions et codes du roman qui font aussi des personnages un phénomène poétique et esthétique qui donne sens au roman et oriente sa réception.

1.2.2. Ananda Devi : entre ton[82] lyrique et style poétique

L'analyse du ton d'Ananda, auteur textuel du roman, présuppose tout d'abord un ethos prédiscursif. À la différence de l'ethos discursif, celui-ci recoupe l'ensemble des représentations liées au métier d'écrivain, mais aussi au genre dans lequel s'inscrit le texte. En effet, pour un auteur, il y a une relation « étroite entre une manière de dire et une manière de s'inscrire charnellement dans le monde. » (Maingueneau, 2004 : 290). L'énonciation romanesque oblige alors l'auteur à des choix stylistiques, des postures esthétiques et thématiques, qui sont autant en lien avec le genre romanesque qu'avec l'horizon d'attente de lecture. Ainsi, en plus d'être romancière, Ananda Devi est également poétesse. Dans son roman choral, chaque prise de parole donne lieu à un épanchement du personnage. Celui-ci peut être triste, nostalgique, lié à une situation amoureuse complexe, ou à la solitude, au conflit familial, etc. Le lyrisme de l'œuvre est à entendre ici dans son sens premier : celui de l'expression des sentiments. L'atmosphère générale et l'image que le roman projette sont celles d'une symphonie, d'un univers intérieur mis en lumière par l'écriture. Cet univers intérieur est fait d'amour (Sad pour Ève) ; de colère (Clélio), de révolte (Ève).

[82] La notion d'ethos est d'abord liée à la rhétorique et la poétique d'Aristote. Selon ce dernier, l'ethos est l'image qu'on donne de soi de façon à convaincre son auditoire, à montrer qu'on est digne de foi. Pour donner cette image positive de lui-même, l'orateur peut jouer de trois qualités fondamentales : la *phronesis*, ou prudence, l'*aretè*, ou vertu, et l'*eunoia*, ou bienveillance.

En rapportant ce style des personnages à l'ethos prédiscursif de l'écrivaine, on ressent comme une homogénéité entre le ton et le style des personnages, et ceux propres à Ananda Devi elle-même. Ce style poétique permet de souligner, dans une certaine mesure, le lien entre l'écrivaine, le surnarrateur et les personnages, qui, sur le plan scriptural, présentent des similitudes, même si l'un ne s'identifie pas forcément à l'autre. Prenons l'exemple de ce passage :

> L'eau et ses remous. Ses figures, ses marbrures, ses brusques changements de sens. Je passe des heures à regarder le ruisseau courir pour rien. Des couleurs se glissent sous sa transparence lorsque le soleil le heurte de face. Moi aussi, je glisse en avant, portée par le temps, portée par rien. (Devi, 2006 : 29)[83]

Ici, on ne peut pas savoir s'il s'agit d'un passage narratif ou poétique. Même si c'est Ève qui parle, le réalisme de l'œuvre la place dans une position vivante où l'on a l'impression que c'est plutôt Ananda Devi qui regarde par-dessus l'épaule de l'héroïne et lui murmure les mots à employer. Le lyrisme apparaît, pour ainsi dire, comme trait caractéristique de l'écriture d'Ananda Devi, et s'accompagne d'un style poétique, rythmique et musical. Le choix des phrases et la façon de les agencer participent d'une intention poétique et d'une volonté de centrer le regard sur la sensibilité du personnage, afin de mieux donner à voir son *être*, son *vouloir*, son *faire* et même son *vouloir-être*.

[83] Cette façon de poser le regard sur son environnement et d'en rendre compte par le prisme du poème, se retrouve contenue dans certains textes poétiques d'Ananda Devi comme *Le long désir,* par exemple, publié chez Gallimard, en 2003.

2. Troumaron : une société marginalisée et brouillée[84]

Cadre spatial de l'intrigue, caractérisé par une topographie de l'obscur et du chaos, Troumaron apparaît comme une société marginale, voire marginalisée, dont les repères sont brouillés. Par les rôles thématiques qu'ils endossent, les personnages sont aux frontières de valeurs et d'actes contradictoires, mettant ainsi en évidence le clair-obscur de ce milieu, les valeurs qui lui sont propres et qu'il génère comme réponse à sa situation périphérique, ou en opposition au discours et aux valeurs issus du centre. Dans cette brouille traduite par l'espace marginal que représente Troumaron, le thème du corps occupe une place centrale à côté de ceux de la violence et la misère.

[84] Cette brouille apparaît autant dans les valeurs véhiculées dans le texte que par les rôles thématiques multiples et complexes incarnés par les personnages. L'évocation d'une société bien réelle (Maurice) permet alors de mettre en évidence la complexité d'une société postcoloniale, en proie au déchirement, à l'abandon, au manque de solutions aux problèmes sociaux qui frappent ses populations. En étant présenté sous le visage de personnages marginaux, cela permet à Ananda Devi de caractériser cette société postcoloniale car ainsi que l'affirme Vincent Jouve : « Le statut de la déviance et de la marginalité est également révélateur. Là, [...] se dit toujours quelque chose sur la norme en vigueur et l'idéologie dominante. » (Jouve, 2020 : 163). De plus, « la figure du marginal doit être analysée dans son discours, son être et son faire. Discours aberrants, êtres inattendus, comportements insolites sont généralement les vecteurs privilégiés d'une parole du texte sur l'Histoire et les valeurs. » (Jouve, 2020 : 163). Le discours sur l'Histoire est celle d'une violence et d'une marginalisation subies par les êtres inférieurs notamment les femmes. Cette situation les met en marge de tous les avantages que la société peut offrir.

2.1. Le corps : objet de désir, lieu de révolte

Dans une perspective postcoloniale, reprendre possession de son corps, c'est reprendre possession de soi-même. Autant que la colonisation a brisé l'esprit du colonisé, elle a pris possession de son corps, faisant de lui « [un être] en écart perpétuel. » (Mbembe, 2010 : 16). Cela est d'autant plus vrai pour le corps des femmes. Devenu objet de honte, il est ce qu'il faut cacher, une *chose* dont on doit prendre possession et sur laquelle on décide comme bon nous semble. Pour Ève, en effet, le corps n'est pas considéré comme la propriété d'un Autre qui, sur lui, a le pouvoir de décision. Il n'y a pas de limites ou d'« usage » à lui imposer qui ne viennent que de son propriétaire, la femme en l'occurrence. Il s'agit pour elle et à sa façon, « de clore la parenthèse d'un monde composé de deux catégories d'hommes : d'un côté, les sujets qui agissent, de l'autre, les objets sur lesquels l'on intervient. » (Mbembe, 2010 : 16). C'est la raison pour laquelle, tout au long du roman, Ève fait de son corps un *objet* (de valeur) mouvant : « on m'amène, on me ramène […]. Ça ne me fait rien. » (Devi, 2006 : 22). Ce corps est une obsession pour Sad :

> Moi, fenêtre ouverte sur tout ce qui peut amputer la nuit, je la ressasse. La sonorité de ses yeux, son corps […] qui contredit et nourrit les fantasmes. Le genre de corps qu'on pourrait […] manger. Et qui, des orteils aux extrémités des cheveux, serait un égarement. Ses cheveux, un parfum d'algue et de nuit. Son sexe, l'odeur tubéreuse des fleurs de frangipanier et la tiédeur à moitié pourrie de la mangrove. (Devi, 2006 : 65-66).

C'est encore un objet de désir pour le professeur d'Ève, et enfin une marchandise et/ou une monnaie d'échange pour Ève elle-même. Le personnage proclame ainsi sa liberté d'être et de faire, de faire de son corps ce qu'elle veut, en reprenant possession de lui.

En mettant ainsi en scène le corps d'Ève, et plus globalement celui de la femme, Ananda Devi tient un discours de révolte à l'égard d'un objet (le corps) prisonnier d'un discours dominant : celui du patriarcat, celui des hommes. Cette évocation du corps que le discours dominant prend en otage est aussi une forme de marginalisation. En même temps que le discours sur le corps révèle une société traumatisée, il dessine également les contours de son affranchissement, du retour à la liberté et la dignité humaine de la femme, dans l'acte de reprise de possession de soi-même : une façon de « se tenir debout par soi-même et constituer un héritage. » (Mbembe, 2010 : 9-10).

2.2. La violence et la misère

La marginalisation des êtres est productrice de valeurs propres au milieu dans lequel vivent les marginalisés. Ainsi, les personnages d'*Ève de ses décombres* sont traversés par les réalités postcoloniales qui influencent leur comportement, leur manière d'être, de faire et de penser, et imprègnent aussi la poétique du roman. De cette façon, par leurs comportements, et les actes qu'ils posent, le roman décrit la violence et le trauma coloniaux, en en faisant une métaphore des blessures laissées par le colonialisme. Il présente également une société fracturée par ce passé colonial, ce qui crée des inégalités, fait apparaître la misère, l'exploitation. C'est dans ce contexte général de trauma qu'Ananda Devi évoque les problèmes de misère qui sont palpables, les inégalités de chance entre les nantis et les marginalisés, ainsi que la perte de sens et de repères qui s'installe entre élèves et enseignants, entre parents et enfants, et le conflit permanent que cette fissure suscite entre eux, sans oublier les dérives qui en découlent.

Dans la famille de l'héroïne règne un air de désenchantement, de violence, de solitude. Ève est battue par son père devant le regard approbateur de sa mère parfois

silencieuse. Cette situation était déjà, d'ailleurs, vécue par son père dès le bas âge. La violence naissait d'un oui, ou d'un non, avec la fâcheuse habitude pour Ève ne jamais dire oui :

> Tu ne sais pas dire oui ? a demandé mon père quand j'étais en âge de comprendre. Non, ai-je dit. La gifle est partie sans que je m'y attende. C'était la première. Je devais avoir quatre ans. Après les gifles, comme les fenêtres borgnes, comme les photos au mur, ont voulu devenir une habitude. (Devi, 2006 : 42).

En reprenant à son compte les postulats postcoloniaux qu'elle intègre à la logique du récit, Ananda Devi tient un discours critique sur la société mauricienne et, plus globalement, sur toutes les sociétés postcoloniales. Sa prise de parole par le biais de la fiction est aussi une prise de position qui lui confère le rôle de porte-parole des marginalisés, voire de la marge. Elle reprend pour mieux critiquer les idées postcoloniales et attire l'attention du lecteur sur les traumatismes d'une société qu'elle lui permet de vivre de l'intérieur, sur le mode de la fiction. De cette façon, l'œuvre de Devi « réagit aux modèles idéologiques en vigueur [en passant] par une reformulation-déformation de l'univers social... » (Jouve, 2020 : 163).

3. Ananda Devi : une écrivaine humaniste et engagée

Quel intérêt Ananda Devi tire-t-elle de l'évocation de la marge et des marginalisés par le biais du roman choral ? Il s'agit pour elle de plonger le lecteur au cœur même de l'humanité des personnages, pour lui faire vivre directement leurs blessures et leurs émotions. En s'appuyant ainsi sur cette scénographie de l'intime et de la vie intérieure des personnages, l'écrivaine énonce du même coup une chronographie du chaos, du désœuvrement, et une topographie de la misère. La figure du lecteur, coénonciateur du texte, qui se dessine dans *Ève de ses décombres*, est celle d'un témoin oculaire plutôt que d'un

confident, à qui les personnages, autant que l'auteur, se confient. L'image d'auteur qui se dégage du roman d'Ananda Devi est celle d'une écrivaine non seulement humaniste mais aussi engagée.

Par l'évocation des figures des marginalisés dans son roman et la description du bidonville de Troumaron comme espace marginal, périphérique, porteur et créateur de ses propres valeurs et repères, Ananda Devi peint une image de Troumaron sujette à l'empathie et à la tolérance. Elle décentre le regard du lecteur et même celui de la société, et remet l'humain au cœur de toute réflexion. Dans ce contexte, l'être humain apparaît comme la valeur cardinale, à sauver à travers l'enfant, l'adolescent, la femme, etc., dont l'écrivaine dresse des portraits touchants.

Par ailleurs, en choisissant des personnages qui sont tous des adolescents, on sent chez Devi le désir de penser cette période délicate dans la formation sociale et psychologique de de tout homme. En explorant les marges sociales et les violences de genre à travers une écriture poétique et parfois crue, Ananda Devi met en scène le monde des oubliés, des rejetés, bref, des marginalisés, au rang desquels figurent les femmes. À travers le personnage d'Ève, par exemple, qu'elle fait apparaître au lecteur comme un être fragile, abusé, à la fois sauvé et entraîné par la violence, elle décrit l'univers intérieur des femmes : leur enfermement, leur exploitation et leur domination dans une société patriarcale.

Dans *Ève de ses décombres*, Devi utilise une narration polyphonique pour mêler réalisme social et images lyriques, créant une tension entre beauté et violence. Cette dualité construit aussi l'image d'une autrice engagée qui, en tant que femme, se refuse à ne dire que la beauté (et donc à être assignée à une place immuable) pour dire aussi la violence du monde, la souffrance, la misère des peuples. Les thèmes de la marginalité, de la violence, de l'identité et du désespoir dans un contexte

postcolonial (île Maurice) caractérisent Ananda Devi comme une observatrice des injustices sociales, une écrivaine à la fois humaniste et engagée.

Conclusion

Si le roman a pour finalité première de raconter une histoire, celle-ci peut être réalisée selon différents modes qui singularisent la posture (discursive notamment) de l'auteur, à travers ses choix littéraires, le ton qu'il emploie, son style, etc. Chez Ananda Devi, l'histoire d'Ève, Sadiq, Savita et Clélio, portée et vécue par chaque personnage plutôt que narrée par une voix narrative, est racontée sur le mode du roman choral, où alternent les voix des différents personnages et leur subjectivité. Cette scénographie romanesque du subjectif et de l'intime, choisie par l'écrivaine, apparaît comme la mieux adaptée pour traduire la situation sociale et géographique des marginalisés évoqués dans le texte. Il leur permet de donner *librement* la parole, ce qui laisse voir leurs figures et permet de représenter leur quotidien.

La posture auctoriale qui se dégage ici est celle d'une écrivaine humaniste et engagée qui met le lecteur face aux réalités d'un espace marginalisé pour lui permettre d'en saisir les douleurs et les souffrances, en vue de mieux comprendre les choix et la vie des personnages. Cette prise de parole unique et continue parce que propre à chacun, donne l'image d'une plainte sur le mode élégiaque où différentes émotions s'entremêlent. L'évocation de la marge dans le roman d'Ananda Devi est finalement, sur le plan idéologique, une manière de revendiquer un mieux-être pour les marginalisés.

Bibliographie

Amossy, R., & Maingueneau, D. (2009). Autour de « scénographies auctoriales » : entretien avec José-Luis Diaz, auteur de *L'écrivain imaginaire* (2007). *Argumentation et Analyse du Discours*, 3, doi :10.4000/aad.678

Andriot, A., Guilhem, C., Dumas, C., & Julliard, F.-R. (2023). Représentations de la marginalité, marginalités en représentation : marges et pouvoir (XVIIe-XXe siècles). *Siècles*, 54, doi : 10.4000/siecles.10910

Bannerjee, R. (2011). L'espace mauricien : l'hétérolinguisme dans l'œuvre francophone d'Ananda Devi. *Contemporary French and Francophone studies,* 15 (5), doi: 10.1080/17409292.2011.623998, 505-512

Devi, A. (2006). *Ève de ses décombres*. Paris: Gallimard.

Diaz, J.-L. (2007). *L'écrivain imaginaire.* Paris : La Découverte.

Jouve, V. (2020). *Poétique du roman*. Paris: Armand Colin.

Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.

Maingueneau, D. (2004). *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris: Seuil.

Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication.* Paris: Armand Colin.

Mbembe, A. (2010). *Sortir de la grande de nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée.* Paris : La Découverte.

Meizoz, J. (2003). Ethos, champ et fracture des œuvres : recherche sur la "posture". *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* 117–118, doi : 10.3406/prati.2003.2006 , 241-250

Meizoz, J. (2007). *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*. Genève : Slatkine.

Molinié, G., & Viala, A. (1993). *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*. Paris: PUF.

Rioux, L. (1998). Les dimensions spatiales et culturelles de la marginalité. Une approche psychosociologique. In Guillaud, D., Seysset, M., & Walter, A. (Eds). *Le voyage inachevé… à Joël Bonnemaison*. Paris: Orstom, 635–640.