ATTESTATION DE PUBLICATION
Akofena n°20, Vol.3 | Soumission : 28-02-2026 | Évaluation : 31-03-2026 | Publication : 30-06-2026

ENTRE PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET PRATIQUES TRANSMISSIVES : L'ENSEIGNEMENT DU MUNDANG AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS

Irène Aline MAFOU DABOULE
Université de Garoua, Cameroun
ORCID iD: 0009-0008-8664-4240
mafoualine@gmail.com

Résumé : Cet article analyse les pratiques de classes dans l'enseignement de la langue et culture moundang au secondaire camerounais. En s'appuyant sur des observations directes de séquences pédagogiques et sur un corpus d'interactions orales transcrites, l'étude évalue la mise en œuvre de l'approche par compétence (APC) prescrite par les programmes officiels du MINSEC, au regard des pratiques réelles des enseignants. Les résultats révèlent une tension persistante entre le model pédagogique constructiviste/socio-constructiviste prescrit et les pratiques transmissives qui dominent en classe. Si les phases d'ouverture (salutations, rétrospection) témoignent d'un certain engagement des élèves, la mise en relief des contenues restent fortement centrée sur l'enseignant. L'étude met également en lumière les enjeux identitaires et interculturels liés à l'enseignement d'une langue minoritaire dans un contexte plurilingue, ainsi que les risques de repli identitaire. Elle plaide pour une didactique interculturelle renouvelée qui valorise la diversité linguistique et culturelle de la place.

Mots-clés : Pratiques de classes, analyse de contenu, APC, moundang, interculturalité.

BETWEEN INSTITUTIONAL GUIDELINES AND TRANSMISSIVE PRACTICES: THE TEACHING OF MUNDANG IN CAMEROONIAN SECONDARY SCHOOLS

Abstract: This article analyses classroom practices in the teaching of the Moundang language and culture in Cameroonian secondary schools. Drawing ondirect observations of teaching sequences and a corpus of transcribed oral interactions, the study assesses the implementation of the competence-based approach (CBA) prescribed by the official MINSEC curricula, in light of teachers' actual practices. The results reveal a persistent tension between the prescribed constructivist/socio-constructivist pedagogical model and the transmissive practices that dominate in the classroom. Whilst the opening phases (greetings, review) demonstrate a certain level of student engagement, the presentation of content remains heavily teacher-centred. The study also highlights the identity and intercultural issues associated with teaching a minority language in a multilingualcontext, as well as the risks of identity withdrawal. It advocates for a renewed intercultural pedagogy that values the linguistic and cultural diversity of the region.

Keywords: Classroom practices, content analysis, APC, Moundang, interculturality.

Introduction

Dans le contexte éducatif camerounais, marqué par un multilinguisme complexe où coexiste plus de 240 langues locales au côté des langues officielles que sont le français et l'anglais, l'enseignement des langues et cultures nationales représente un enjeu à la fois pédagogique, identitaire et politique. Introduite en 2014 dans le système scolaire à travers les programmes de langue et culture nationale (LCN), ces langues occupent une place singulière dans les cursus du secondaire tout en se heurtant à des difficultés structurelles et

didactiques considérables. La langue moundang, parlée principalement dans la région de l'extrême nord Cameroun, au département du Mayo-Kani, constitue l'objet d'étude de la présente contribution. Langue à tradition orale résistante, elle véhicule un patrimoine culturel riche (danses, proverbes, rites systèmes de valeurs) que l'école est appelée à transmettre tout en respectant les exigences d'une pédagogie moderne. Or, la question de savoir comment cet enseignement se déroule concrètement en classe reste largement inexplorée. L'approche prescrite par le ministère des enseignements secondaires est-elle entièrement prise en compte et mise en œuvre dans l'enseignement de cette discipline ?

L'objectif de cet article est d'analyser les pratiques pédagogiques observées dans les classes de moundang au secondaire, en les confrontant aux prescriptions institutionnelles de l'APC. Il s'agit plus précisément : de décrire les différentes phases qui structurent le cours de langue nationales ; d'analyser les interactions didactiques qui s'y développent ; d'identifier les enjeux identitaires et interculturels que soulève cet enseignement dans un contexte plurilingue ; et de formuler des recommandations pour une diacritique plus inclusive et plus efficace. Notre démarche s'inscrit dans le champ de l'analyse des pratiques de classes (Goigoux, 2007) couplée à l'analyse des interactions didactiques (Rivière, 2009 ; Cicurel 2009) et à l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992 ; Traverso, 2004). Les données utilisées proviennent d'observations directes et d'enregistrement de séquences de classes au lycée classique de KAELE, dont les transcriptions constituent le corpus d'analyse.

1. Cadres théorique et perspective d'analyse

La socialisation de l'apprenant est au centre des préoccupations étatiques et didactiques au Cameroun. Analyser les pratiques de classes c'est prendre en considération les efforts consentis par l'enseignant, ses élèves et leur institution en vue d'une socialisation performative de apprenants. Le cadre institutionnel, l'organisation du travail, les prescriptions officielles et le contexte sociopolitique influence la transmission des savoirs ainsi que l'acquisition des compétences. Plus précisément, l'analyse des pratiques selon Goigoux (2007 :3), rempli plusieurs fonctions : elle explique l'efficacité du travail enseignant ; elle donne à voir des apprentissages transmis aux élèves ; elle facilite la conception et le développement des compétences professionnelles, aussi bien individuelles que collectives. Ces fonctions confèrent à l'étude des pratiques de classe, une portée à la fois descriptive, explicative et prescriptive. Au regard de ces considérations, l'analyse des pratiques de classes menées dans cet article vise à produire des conclusions débouchant sur un ensemble de dispositifs à promouvoir pour une meilleure approche interculturelle de la didactique des langues camerounaises.

Les recherches sur les interactions didactiques (Rivière, 2009), couplées à celles sur l'analyse conversationnelle (Traverso, 2004 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), montrent que les interactions obéissent à une structure canonique : l'ouverture, le corps et la clôture. Dans le cas spécifique des interactions en situation de classe, la classification de Cicurel distingue quatre phases : la phase d'ouverture, la phase rétrospective ou prospective, la mise en relief des contenus ou des savoirs, et la phase de clôture. C'est sur la base de cette grille d'analyse que nous décrirons les activités observées en classe de langue moundang. Par ailleurs, les programmes en vigueur de langue et culture nationale sont construits selon le modèle de l'approche par Compétence (APC). Selon cette approche, la séquence de cours s'articule en quatre à cinq étapes : la découverte de la situation-problème, le traitement de la tâche par les élèves, la confrontation et la correction, la formulation de la règle ou bilan,

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

et la consolidation (MINSEC, 2014 :9). Compte tenu du fait que cette démarche n'est pas systématiquement appliquée dans les classes observées, nous privilégierons une entrée par les activités, c'est-à-dire une description des actions pédagogiques qui meublent la classe de façon séquentielle.

2. Analyse des pratiques de classe en moundang

2.1. La phase de découverte : rituels d'ouverture et mise en en contexte

-Les salutations comme rituel d'accès

Selon nos observations, la phase de découverte comprend les rituels d'accès, le rappel des prérequis (phase rétrospective) et l'annonce de la leçon du jour (phase prospective). Les extraits de corpus suivant illustrent cette analyse.

Exemple 1- Salutations en moundang et en français

A[1]: zah nən cee we ne ? (bonjour)
E: zah nən cee we. (bonjour)
Corpus
A: mu zuk cum djam we ne ? (bon après-midi)
E: mi zuk we. (bon après-midi)
Corpus
E : bonjour la classe
A : bonjour monsieur

Les salutations constituent ce que Goffman (1984) appelle les « rituels d'accès », dont la fonction est de mettre en contact les interlocuteurs et d'initier l'interaction pédagogique. Deux observations majeures peuvent être faites sur les trois extraits ci-dessus : dans le premier et second extrait, le cours de LCN débute par des salutations en *moundang* ; alors que dans l'extrait numéro trois (3), la langue utilisée est le français. Les observations sur le terrain montrent que lorsque l'enseignant utilise la langue *moundang* dans les rituels d'accès dans certaines classes, les élèves développent une attitude de marginalisation ; ils se sentent exclus et ne manifestent plus un engagement dans les activités d'apprentissage. Lorsque l'enseignant revient à la langue française, ils adoptent une attitude coopérative. Ce constat révèle que l'enseignement-apprentissage des LN est susceptible de renforcer le repli identitaire chez certains apprenants si les enseignants ne sont pas outillés pour susciter un certain engagement de la part des locuteurs non natifs de la langue enseignée. Dans l'exemple 3, l'enseignant utilise la langue française pour mobiliser toute la classe en neutralisant tout sentiment de non reconnaissance.

Deuxièmement, l'intervention initiative de la salutation est parfois opérée par les élèves eux-mêmes, conformément à la tradition qui veut que ce soit eux qui saluent l'enseignant. Le choix spontané du moundang par certains apprenants témoigne d'une bonne volonté à apprendre la langue, mais aussi d'une stratégie d'intégration sociale dans le groupe : en utilisant la langue cible, ces élèves cherchent à attirer la sympathie de leurs camarades et de l'enseignant, et à valoriser leur image de bons apprenants. Ce comportement illustre l'importance de la dimension socio-affective dans l'apprentissage des langues.

[1] Nous abrégeons : A_ apprenant et E_ enseignant ;

-La phase rétrospective et prospective

La phase rétrospective consiste à faire le point sur l'activité précédente et à vérifier les prérequis. Elle constitue une obligation de l'enseignant selon le principe de l'approche constructiviste, qui postule que tout apprentissage nouveau s'ancre dans les connaissances déjà acquises. Après la salutation, l'enseignant introduit sa leçon du jour après avoir sollicité les élèves sur la leçon précédente.

Exemple 2 : Extrait de phase rétrospective (cours sur les danses)

1. E : nous étions sur quelle leçon là ?
2. A1 : la danse
3. E : la danse c'est quoi ?
4. A2 : on n'a pas fait
5. E : on n'a pas fait où ?
6. A3 : on a fait
7. A4 : la danse est un l'expression corporelle
8. E : voilà, la danse est une expression corporelle. Il y a combien de danse ? (...) combien de sorte de danse ?
9. A5 : [...]
10. E : il y a... deux n'est-ce pas ?
11. A6 : moi monsieur, moi monsieur...
12. E : et la première danse est ?
13. A 7: moi monsieur, moi monsieur...
14. A7 : [...]
15. E : ça c'est traditionnel
16. A8 : danse population
17. A 9: danse populaire
18. E : danse populaire, pas danse population
19. A10 : danse sacrée
20. E : danse ???
21. A10 : sacrée
22. E : qu'est- ce qu'une danse populaire ? (...)
23. A11 : moi monsieur
24. A12: une danse populaire... est une danse qui peut être exécutée par...
25. E : par tout le monde. Donc la danse populaire là c'est une danse que tout le monde peut...
26. A13: danser
27. E : donc, elle est dansée à l'occasion des fêtes, ou soit à l'occasion de... n'importe quelle jouissance là, homme et femme enfants et vieux, jeunes peuvent tous danser. Donc, qui peut me citer les danses populaires de sa culture ? oui,
28. A13 : [...]
29. E : il y a le bulum[2]
30. A14 : il y a le Dɛ ləngaŋ[3]

[2] Dɛ bulum et Dɛ ləngaŋ sont des danses populaires de réjouissance. Elles sont dansées pour toutes occasions, dès qu'il y a une cérémonie organisé (intronisation de chef, baptême...), on peut les danser. En outre, ce sont ces danses qui sont exécutées pour les cérémonies festives des jeunes.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

31. E : oui,
32. A15: Dɛ gɓezah
33. E : Dɛ gɓezah ? non... hé, mademoiselle de derrière, il y a encore quelle danse ? Tu es en train de lire la.
34. A16 : moi monsieur
35. A17: Dɛ mərsəri[4]
36. E : Dɛ mərsəri ? non
37. A18 : moi monsieur, moi monsieur
38. E : ça va. Heu ... les danses de jouissance on a [...] le Dɛ bulum, le Dɛ ləngaŋ et le [...] on a seulement trois danses populaires. Aujourd'hui nous allons entrer dans la danse ? Dans les danses ?
39. A19 : sacrées
40. E : bon on va voir maintenant les danses sacrées

Cet extrait, tiré d'un cours de culture nationale en classe de 6ème, est particulièrement riche d'enseignements. Sur le plan de la participation, on note l'engouement des apprenant pour l'apprentissage de la culture : de nombreuses demandes de prises de paroles (tours 11, 13, 23, 34, 37) et même des prises de parole non autorisées témoignent de l'attractivité du contenu culturel. Les élèves montrent une réelle ouverture à l'altérité culturelle en nommant spontanément des danses en langue moundang, ce qui atteste d'une familiarité partielle avec le patrimoine culturel local, même pour les non-locuteur natifs. La participation des apprenants montre par ailleurs leur ouverture culturelle. L'altérité pour eux n'est pas synonyme de barrières. Étant plus ou moins imprégnés des danses modernes, ils font preuves d'un intérêt pour les danses traditionnelles. Cet intérêt est illustré par les différentes dénominations qu'ils donnent aux danses en langue maternelle : le Dɛ bulum, le Dɛ ləngaŋ, Dɛ mərsəri.

Sur le plan des corrections, la phase rétrospective sert également de cadre évaluatif : l'enseignant corrige les erreurs des apprenants (tours 18 et 20) qu'elles soient linguistiques ou culturelles. Ainsi, dans le tour concerné, lorsqu'un élève propose «gbezah » comme danse, l'enseignant refuse cette proposition en expliquant que gbezah n'est pas une danse mais un rassemblement communautaire signifiant « entente ». Ce faisant, il opère une correction culturelle en remplaçant le terme dans son contexte sémantique mundang. Il corrige également une erreur de genre en français (« danse population » au lieu de « danse populaire »), illustrant ainsi la perméabilité entre le cours de langue nationale et les compétences transversales en langue française.

2.2. La mise en relief des contenus d'apprentissage

Le traitement de la situation correspond à la période dite de mise en relief des contenus ou des savoirs. Selon l'approche constructiviste prônée par l'APC cette phase découle de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, ces derniers étant invités à construire leurs savoirs à travers la résolution des tâches. Nos observations montrent cependant que la démarche adoptée en classe est essentiellement transmissive, centrée sur les prépondérances de l'enseignant.

[4] Dɛ mərsəri quant à elle est une danse sacrée. Elle est exécutée par les femmes, seuls les joueurs de tams-tams peuvent être des hommes. Les danseuses sont nues, sans vêtements et invoquent les esprits pour une guérison, une purification ou une délivrance.

Exemple 3 Mise en relief des contenus : les danses sacrées

1. E : [..] nous avons vu les danses de jouissance déjà et maintenant nous allons voir les danses sacrées [...] Voilà, une danse sacrée est une danse que seul les initiés peuvent danser [...] bon,

a ya fɛ dɛ za daŋdaŋ ka dɛra ya. Se
ça veut dire danse gens tous ne danse pas. Sauf
za mai mu ga dɛra [...] we to gara.
gens qui vont danser seulement vont.
Déb ma mu ga dɛ [...]
Celui qui va danser
A ya gak ka dɛ a ya. Mér a yo a fɛra
il ne peut pas danser ça non. Après ça là on dit

(cela veut dire que ce n'est pas tout le monde qui peut danser cette danse. Seul les initiés le peuvent) seul les initiés peuvent danser... sey za mai mu tera ɓu a to a ya gakra dɛ ahe... il y a donc, chez les mundang la... chez les mundang, il y a quelle danse sacrée que vous connaissez ?

2. A21: dɛ yie hulli[5]
3. E : voilà dɛ yie hulli (il écrit au tableau)... yie hulli. Heu, pourquoi on danse le yie hulli ?...
4. A22 : si la personne est morte...
5. E : si la personne est morte n'est-ce pas ?
6. A 23: oui monsieur [...]
7. E : bon, ça c'est une danse qu'on organise seulement après le décès d'un vieux. Mais c'est pas aussi après le décès de n'importe quel vieux. On organise premièrement à l'occasion de... décès de chef, heu, à l'occasion du décès d'un patriarche, à l'occasion du décès d'un devin, à l'occasion du décès d'un grand chef de famille ou soit d'un cadet de famille...
8. A24 : monsieur, monsieur
9. E : donc cette danse-là est organisée seulement à l'occasion de ces décès-là. C'est pas n'importe quel décès. Si dans ta famille, tu n'es pas l'ainé de ta famille, on ne peut pas organiser. Si tu es alors le cadet ou soit le benjamin de ta famille, là on peut organiser. Si tu n'es pas cadet, on ne peut pas organiser. Si tu n'es pas chef, on ne peut pas organiser... (*il écrit au tableau*) nous disons (*il lit ce qu'il a écrit*) c'est une danse pour dire au revoir ... ... donc, za mu ga dɛra hul hi, fahli ma ka ga fɛ que mu ga dey djam o la hi déb ahe. mu ga dey djam o la hi déb ahe (quand les gens vont danser cette danse, c'est une façon de dire au défunt de bien arriver, bon voyage). Donc, (*il lit encore au tableau*) c'est une danse pour dire au revoir au défunt. Donc mu yaŋ tél a we... mademoiselle sort. Tu bavardes avec qui ? mu fɛ ɓu né zu ne ? (tu parles avec qui ?)
10. A25: né fanta (avec Fanta)
11. E : nə fanta... we puɛ gwɛ daŋ

Avec fanta… vous sortez deux ensemble

(avec Fanta... sortez toutes les deux)

12. A26: monsieur, il ment monsieur
13. A26: a fɛ ɓu laŋ ɓɛ ya...

[5] dɛ yie hulli est une danse sacrée. On la danse à la cérémonie funèbre d'un patriarche ou d'une autorité du village. C'est l'occasion de célébrer le défunt, de lui rendre hommage.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

Elle route parole même encore pas
(elle ne parlais même pas)

14. E : ces gens-là, ça c'est les dernières personnes à s'agenouiller. Bon, la cinquième personne déjà là, a gi yɛ né suli
15. A27 : moi monsieur ? Monsieur moi je n'ai rien fait elle était en train de rire la bas moi je n'ai pas parlé.
16. E : elle parlait avec qui ?
17. A27: elle parlait seule (*bruit*)...
18. E : (*il reprend le cours*) donc dɛ ahe, a ka dɛra hey ya [...] la condition c'est sey za mai mu tera ɓu a bo. Bon, le dɛ kane. Chez les *Mundang*, on organise cette danse-là à l'occasion... on organise cette danse là à l'occasion de la circoncision. A la circoncision là, on organise donc cette danse là... (*il écrit au tableau*) voilà. Elle est dansée à l'occasion de la circoncision. Comme à la saison de pluies qui vient de passer, les enfants sont partis rester à l'école non ?

-L'analyse de cet extrait révèle plusieurs dynamiques importantes.

Premièrement, sur le plan de la structure interactionnelle, l'approche adoptée est essentiellement transmissive : l'activité des élèves se limite à énumérer des éléments ponctuels (une danse, une occasion), tandis que l'enseignant assure la quasi-totalité de l'explication. Les élèves ne construisent pas les savoirs ; ils les reçoivent. Le volume des prises de parole enseignantes est nettement supérieur à celui des élèves, ce qui s'oppose au principe de l'APC qui place l'apprenant au centre de la construction du savoir.

Deuxièmement, sur le plan du contenu culturel, les déployés sont exclusivement centrés sur la culture moundang : l'enseignement n'opère aucun renvoi aux autres cultures représentées dans la salle de classe, alors même que les classes camerounaises sont généralement plurilingue et pluriculturelles. Cette démarche ethnocentrée risque de renforcer le repli identitaire chez les élèves non-moundang et de les éloigner d'un apprentissage véritable. C'est pourquoi, comme le souligne Riviere (2009 :292), la nature cognitive de l'engagement didactique fait référence à une demande plus ou moins d'implication dans l'effectuation des tâches, susceptibles de favoriser l'acquisition des savoirs langagiers tout en mobilisant les connaissances antérieures et les stratégies d'apprentissage. L'engagement sociocognitif désigne ici la motivation des élèves à participer au cours par divers types de moyens (questions, réponses, commentaires...) quant à la compréhension mutuelle, elle déboucherait aussi à l'engagement sociodidactique (respect mutuel, valorisation de l'autre, intégration de l'autre, harmonie). Cet engagement cognitif serait plus développé si l'enseignant invitait systématiquement les élèves à reconnaitre et prendre en compte les équivalents culturels dans leur propre langue maternelle ; ce qui se fait souvent mais pas systématiquement.

Troisièmement, le recours le recours à l'alternance codique, moundang-français (code-switching) dans les explications de l'enseignant constitue une stratégie pédagogique particulièrement intéressante. Il s'agit d'un outil de médiation linguistique qui facilite la compréhension des élèves moins avancés en moundang.

2.3. La synthèse du cours et la consignation

Exemple 4 – Phase de formulation de la règle

E : le mois d'octobre, pas septembre, le mois d'octobre. À l'occasion du premier mois *Moundang* [...] le premier jour du mois des *Moundang* là, on danse maintenant donc cette

danse. Et, en déclarant donc ce jour, on est en train de chasser les mauvais esprits qui étaient dans le village là, donc on les chasse. C'est une danse de purification... (*il écrit au tableau*). Donc on a donc la danse de la purification. Chez les *Moundang*, ils ont beaucoup de danses sacrées. Il y a aussi, la danse heu le d shiŋri.

A32 : (*montrant un signe au tableau*) monsieur ça là c'est quoi ?

E : dɛ mərsəri

A32 : non monsieur, ça là (*il se lève et va toucher le tableau*)

E : c'est au revoir

La phase de synthèse du cours est caractérisée par une pratique de consignation au tableau, centrée sur l'enseignement. Pour la grande majorité, l'enseignant ne dit pas à ses apprenants de prendre des notes. Pendant qu'il avance dans ses explications, il écrit au tableau. Il réserve une partie du tableau (celle du milieu) pour consigner les réponses justes de manière ordonnée. Les apprenants quant à eux n'hésitent pas à recopier de façon automatique tout ce que leur enseignant porte au tableau. Quelquefois il est plutôt tenu de leur indiquer le contraire : « ne prenez pas encore ça », puis il ordonne les faits, en les écrivant au tableau, pour que ses apprenants puissent les consigner en une langue plus convenable. Toutefois, des expressions comme « on écrit » ou « notons » marque souvent son accord pour la consignation. L'extrait 4 utilise également la curiosité intellectuelle d'un élève qui, ne comprenant pas un signe écrit au tableau se lève pour interroger l'enseignant. Cet épisode témoigne de l'intérêt que suscite l'écrit en moundang pour des élèves peu habitués à voir leur langue maternelle transposer à l'écrit. C'est là un levier didactique que les enseignant pourraient davantage exploiter pour renforcer l'engagement.

2.4. La phase de consolidation des acquis

Exemple 5- Clôture et annonce du prochain cours

E : bon, chacun va aller chercher à la maison… chacun va chercher un proverbe de chaque type en sa langue… c'est compris ?

A : oui monsieur

(L'enseignant allume son poste radiophonique et fait passer une musique)

E : le prochain cours : la danse traditionnelle

A : cris et bavardage

(l'enseignant sort)

L'évaluation en fin de leçon n'est pas systématique dans les classes observées. Les enseignants donnent généralement des travaux à faire à la maison, puis attendent le prochain cours (sept jours plus tard, compte tenu des volumes horaires limitée) pour introduire une nouvelle leçon et évaluer la précédente. Lorsque le temps le permet, l'enseignant formule lui-même un rappel ou un résumé oral de sa leçon avant de donner les devoirs. L'extrait 5 est particulièrement révélateur. La tache donnée aux élèves (« chercher un proverbe de chaque type en sa langue ») est une des rares consignes qui encouragent les élèves à mobiliser leur propre patrimoine culturel et linguistique, quel que soit leur groupe d'appartenance. C'est une ouverture vers une didactique interculturelle qui mérite d'être systématisé. Par ailleurs, l'usage d'une musique pour terminer la séance constitue une pratique originale qui souligne la dimension culturelle et vivante de l'enseignement des langues nationales.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

3. Discussion : entre prescription et pratiques réelles

Il apparait que la démarche pédagogique des enseignants de langue moundang reste largement enracinée dans la pédagogie par objectif et dans un modèle transmissif. En dépit de l'introduction officielle des APC, le schéma transitionnel demeure prégnant : c'est l'enseignant qui formule la règle, qui prescrit, confronte et évalue tandis que les élèves occupent un rôle passif de récepteurs. Cette tension entre prescription institutionnelles et pratiques réelles s'explique par plusieurs facteurs : le manque de formation initiale et continue des enseignants de langues nationales à la démarche de l'APC ; la faiblesse des ressources didactiques disponibles ; les contraintes du temps (cours hebdomadaires uniques), et l'absence de culture évaluative formative en classe.

En outre, sur le plan identitaire, le repli identitaire est l'un des défis interculturels majeur rencontré dans un contexte plurilingue comme celui du Cameroun. Cela est vérifiable particulièrement au niveau des apprenant non locuteur moundang, notamment lorsque les contenus enseignés restent uniquement centrés sur une culture unique ; d'où l'approche interculturelle suggérée et mise en œuvre pour l'intégration des autres langues et cultures en présence en salle de classe. Ainsi, sera favorisé en plus de l'engagement sociocognitif et sociodidactique des élèves, le respect mutuel, la valorisation et l'intégration de l'altérité et l'harmonie culturelle.

Enfin, les interactions observées témoignent d'un potentiel didactique réel que les enseignants n'exploitent pas encore pleinement : la curiosité des élèves pour le patrimoine culturels moundang, les prises de paroles spontanées, le code- switching, ou encore la joie manifestée lors de l'annonce du prochain cours, sont autant de leviers motivationnels qui pourrait être mieux mobilisés dans le cadre d'une didactique renouvelée.

Conclusion

Les pratiques de classe dans l'enseignement du moundang au secondaire montre un écart significatif entre l'approche par les compétences prescrite et l'approche transmissive observée dans les faits. Cette logique engage plus l'enseignant que l'apprenant car celui-ci occupant la place centrale du processus enseignement-apprentissage. L'analyse a également mis en lumière les enjeux identitaires et interculturels inévitablement liés à l'enseignement d'une langue minoritaire dans un espace plurilingue. Le choix de la langue dans les rituels d'accueil, l'exclusivité des références culturelles moundang, et l'absence de systématisation des renvois aux autre cultures sont autant de facteurs susceptibles de dégrader le sentiment d'appartenance des élèves non-moundang et de fragiliser l'efficacité pédagogique. Pour remédier à ces insuffisances, il convient de renforcer la formation des enseignants de langues et cultures nationales aussi bien dans la mise en œuvre de l'APC qu'en ce qui concerne les approches interculturelles. Une autre suggestion serait de valoriser l'alternance codique en salle de classe afin de favoriser la participation de tous les apprenants. Ces recommandations visent à transformer l'enseignement des langues et cultures nationales en un espace véritable d'épanouissement identique, de dialogue interculturel et de construction de compétences langagières ; en sommes, à faire de la classe de moundang un lieu où chaque apprenant, quelle que soit son origine linguistique, se sente reconnu, valorisé, et pleinement engagé.

Références bibliographiques

Cicurel, F (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir proffessoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théorie de l'action, *in pratiques149-150 [*online], 41-55.

Goffman,E (1974). Les rites d'interaction. Paris : Minuit. Traduction française de l'interaction Ritual.

Goigoux, R. (2007). Un modele d'analyse de l'activité des enseignants », in Education et Didactique, 1/3 :47-70.

Kerbrat- Orecchioni, C (1992). Les interactions verbales, tome I. Paris : Armand Colin

Kerbrat- Orecchioni, C (1992). Les interactions verbales, tome II. Paris : Armand Colin

MINSEC (2014). Programmes de Langue et de Culture Nationale : Enseignement Secondaire Général. Yaoundé : Ministère des Enseignements Secondaires.

Rivière, V. (2006). Spécificités et gestion des tâches scolaires et professionnelles en classe de langue. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

Rivière, V. (2009). Consigne et définition des tâches en classe de langue », in revue française de linguistique appliquée XIV/2 :65-80.

Traverso, V. (2004). Interlocution, interprétation et co-énonciation », L Mondada & S Pekarek Doehler (dur), la notion de compétence : études critiques. Aile :117-152.

 ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0