

# Intégration des savoirs locaux en didactique du français : un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun

Justine Fassi Siaheu

---

**Mots-clés :** savoirs locaux, décolonisation des savoirs, didactique du français, enseignement-apprentissage

**Keywords:** local knowledge, decolonization of knowledge, didactics of French, teaching and learning

---

## Résumé

La présente étude projette un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage et de lecture au premier cycle du secondaire au Cameroun en rapport avec l'intégration des savoirs locaux. À travers une analyse critique des contenus des programmes scolaires officiels du français langue 1<sup>ère</sup> et des pratiques enseignantes de la lecture, elle vise à mettre en lumière les dynamiques d'intégration (ou d'exclusion) des références culturelles endogènes dans les dispositifs didactiques. Combinant observation de terrain et analyse documentaire, l'étude a été menée dans un établissement d'enseignement secondaire situé à Yaoundé (Cameroun), en vue de comprendre comment les enseignants de français intègrent (ou non) les savoirs locaux dans leurs pratiques de lecture en regard de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires officiels. Les résultats de la recherche mettent en évidence une intégration encore marginale des savoirs locaux avec des tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain ainsi que des écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires, malgré les injonctions curriculaires en faveur d'une approche pédagogique contextualisée. Ces écarts considérables témoignent du besoin de décolonisation des savoirs touchant aux questions de pédagogie, d'identité culturelle et d'efficacité des méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à une didactique plus inclusive.

## Abstract

This study takes a critical look at teaching, learning and reading methods in the first cycle of secondary school in Cameroon in relation to the integration of local knowledge. Through a critical analysis of the content of the official curricula for French as a first language and of teachers' reading practices, it aims to bring to light the dynamics of inclusion (or exclusion) of endogenous cultural references in didactic arrangements. Combining field observation and documentary analysis, the study was carried out in a secondary school in Yaoundé, Cameroon, in order to understand how teachers of French do or do not integrate local knowledge into their reading practices in light of the "intercultural approach" advocated by the official curricula. The findings highlight a still marginal integration of local knowledge, with tensions between pedagogical intentions and classroom realities as well as considerable gaps in the implementation of curricular provisions, despite curricular injunctions in favour of a contextualized pedagogical approach. These considerable gaps attest to the need to decolonize knowledge with respect to questions of pedagogy, cultural identity and the effectiveness of teaching and learning methods, and to move towards a more inclusive didactics.

© Justine Fassi Siaheu, 2026. Publié par RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

---

## Pour citer cet article

Fassi Siaheu, J. (2026). Intégration des savoirs locaux en didactique du français : un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun. RESUME, 1(2), 129–143.  
<https://doi.org/10.68181/41av8m98>

# Introduction

Le Cameroun, pays profondément marqué par une diversité linguistique et ethnique, devient un terreau riche pour la réflexion sur l'intégration des langues et des savoirs locaux dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, les apprenants camerounais arrivent à l'école avec un bagage linguistique complexe (Onana et al., 2010), notamment avec plus de 250 langues nationales dont deux langues officielles (français et anglais) et des variétés linguistiques (pidgin-english, camfranglais, etc.). Ce multilinguisme, loin d'être un obstacle, offre un potentiel didactique et pédagogique de recherche encore peu exploité. Voulant exploiter à bon escient ce potentiel de recherche qu'offre le multilinguisme camerounais, le présent article<sup>8</sup> entend analyser l'efficacité des pratiques pédagogiques et didactiques en regard de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires officiels. À travers une démarche méthodologique priorisant la recherche documentaire et l'observation de terrain, suivie d'une grille d'analyse construite à partir des principes de la didactique contextualisée (Blanchet et Chardenet, 2015), il met en lumière les écarts dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que les tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain. En revanche, il insiste sur le besoin d'intégration des savoirs locaux en didactique du français et de valorisation des méthodes pédagogiques contextualisées dans une perspective de décolonisation des savoirs (Quijano, 2013 ; Gordon Lewis, 2010), tout en reconnaissant les défis liés à un tel projet soutenu dans cet article ainsi que les limites des démarches méthodologiques priorisées.

## 1. Problématique

La vision eurocentrée du savoir présentée tend à dévaloriser les connaissances endogènes. Le domaine éducatif n'étant pas en reste ; les programmes scolaires demeurent calqués sur le modèle occidental et colonial ; ce qui influence également nos pratiques pédagogiques et didactiques. « Nos savoirs sont (...) fortement marqués par l'histoire coloniale ainsi que par le pouvoir qui a mis en marche les projets coloniaux » (Mignolo, 2011, p.68)

Malgré les textes et réformes visant à valoriser les savoirs locaux, leur intégration effective dans l'enseignement de la lecture au premier cycle de l'enseignement secondaire général reste limitée. Les pratiques pédagogiques actuelles, souvent peu contextualisées, peinent à refléter les réalités culturelles des élèves et à mobiliser les savoirs locaux dans les apprentissages. Quels sont les obstacles et les facteurs facilitateurs de ce processus ? Quelles recommandations pouvons-nous formuler pour que ces pratiques intègrent de manière plus tangible ces savoirs dans les programmes de français ? Ces interrogations s'ouvrent à une question fondamentale : Par quels mécanismes les méthodes d'enseignement actuelles intègrent-elles les savoirs locaux dans les programmes scolaires du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire ? Nous formulons l'hypothèse centrale selon

---

8 Ce texte, présenté sous forme d'article scientifique, a été publié sous forme de chapitre thématique dans le collectif *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir* (2026), issu préalablement des actes du colloque scientifique international organisé en mai 2025 à Montréal par l'INUFOCAD en partenariat avec l'AUF, dans le cadre du 92e Congrès de l'ACFAS en collaboration avec l'École de technologie supérieure et l'Université Concordia (2025).

laquelle l'intégration des savoirs locaux dans les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun permettrait d'améliorer la motivation des élèves, la compréhension des textes et l'ancrage culturel des apprentissages, en comparaison avec les approches didactiques peu contextualisées actuellement en usage.

## **2. Clarification théorique et conceptuelle**

Les principaux objets théoriques et conceptuels sur lesquels s'appuie cette recherche sont ceux des savoirs locaux et de la décolonisation des savoirs. Il convient alors de définir ces objets, en clarifiant leur sens dans l'approche d'intégration des savoirs locaux en didactique du français au Cameroun.

### **2.1. Savoirs locaux**

Il n'est pas évident de définir de manière claire l'expression « savoirs locaux » ; ce, pour deux raisons principales : la première est la profusion de termes pour désigner la même réalité ; ce qui complexifie sa définition ; la deuxième étant l'étendue du champ d'application du terme « local ». L'ambiguïté sémantique est d'abord liée aux multiples désignations concurrentes qui ont précédé ou cohabité avec le terme « savoirs locaux ». Les expressions telles que savoirs traditionnels ou savoirs autochtones ont souvent été critiquées pour les connotations qu'elles véhiculent. Le terme « traditionnels », par exemple, est perçu comme péjoratif : il renverrait à une représentation de ces savoirs comme rudimentaires, peu cohérents ou dépourvus d'abstraction, comme le souligne Moussavou (2012, p. 50).

Savoirs locaux, savoirs autochtones, savoirs endogènes et savoirs traditionnels sont autant d'expressions qui caractérisent la même réalité. L'UNESCO (2024), dans le cadre de son programme sur les systèmes de savoirs locaux et autochtones (LINKS), définit ces savoirs comme des pratiques et croyances sociales et écologiques relatives aux relations des êtres vivants, y compris les personnes, entre eux et avec leur environnement. Reflet de l'identité des peuples, ils se retrouvent diffus à travers différents domaines de la vie : littérature, santé, sciences, environnement, etc. Malgré les textes de lois, conventions et autres textes référentiels, les savoirs locaux restent marginalisés et peu connus (Nyuykongi, 2025). À l'ère de la mondialisation et de l'arrimage du monde au numérique, la question de la vulgarisation de ces savoirs se pose de plus en plus avec acuité : « Qu'il s'agisse de la préservation, de la vulgarisation ou de l'exploitation commerciale des savoirs locaux, la divergence des points de vue est si manifeste qu'elle atteint même la définition de ce que l'on peut considérer comme « savoir local » (Nkoudou, 2015). Au Cameroun, pays à forte diversité linguistique et ethnique, la question de l'intégration des savoirs locaux dans les pratiques éducatives est au cœur des débats sur la contextualisation de l'enseignement. Les réformes curriculaires récentes ont pourtant introduit la notion d'« appropriation culturelle » et encouragent une prise en compte des réalités locales dans la construction des savoirs scolaires (MINESEC, 2023). Toutefois, dans la pratique, cette orientation semble rencontrer plusieurs obstacles.

Les savoirs locaux ou savoirs endogènes renvoient à l'ensemble des connaissances, pratiques, représentations et valeurs produites et transmises au sein d'une communauté donnée (Hountondji, 1994). Loin d'être opposés aux savoirs scientifiques, ils peuvent jouer un rôle complémentaire dans l'apprentissage, en permettant une meilleure contextualisation des savoirs scolaires (Ouane & Glanz, 2010). Les savoirs locaux ou autochtones désignent l'ensemble des connaissances, compétences et visions du monde élaborées par des communautés à travers une interaction continue avec leur environnement naturel et culturel, souvent transmise de génération en génération (Nakashima, 2017). Dans le même esprit, Warren (1993) souligne que ces savoirs correspondent à un système de connaissances construit localement, fondé sur l'expérience accumulée, l'observation, et l'interprétation de l'environnement au sein d'un cadre culturel spécifique.

Il est donc essentiel de reconnaître la valeur réelle des savoirs locaux. La Conférence de Rio en 1992 a reconnu l'importance des savoirs locaux, proposant leur intégration dans les programmes scolaires pour un développement durable. Kéré (2023) rappelle un ensemble d'initiatives entreprises en vue de valoriser les savoirs locaux. Il s'agit de la conférence de Nagoya (au Japon en 2010) qui reconnaît un statut juridique des savoirs locaux en leur attribuant la même valeur que les savoirs dits scientifiques et de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel tenue en 2003.

L'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement, notamment dans la didactique du français, constitue un levier pédagogique puissant pour rendre les apprentissages plus significatifs, ancrés dans la réalité culturelle des apprenants. En lecture, cette perspective permet de travailler la compréhension écrite à partir de contenus qui ont du sens pour les élèves, car liés à leur environnement social, culturel et linguistique.

## **2.2. Décolonisation des savoirs**

La décolonisation des savoirs s'impose aujourd'hui comme une démarche théorique, épistémologique et politique pour repenser en profondeur les systèmes éducatifs et y intégrer les savoirs autochtones. Selon Iveković (2012), cette entreprise ne se limite pas au champ académique ou intellectuel : elle s'inscrit dans un processus à long terme, aux implications multiples — sociales, politiques, économiques et historiques. Décoloniser les savoirs, c'est interroger les fondements mêmes de ce qui est considéré comme légitime ou universel, en remettant en cause les héritages coloniaux dans la production et la transmission des connaissances.

Anibal Quijano (2000) déclare ainsi :

« Toutes les expériences, histoires, ressources et tous les produits culturels se sont retrouvés dans un ordre culturel mondial tournant autour de l'hégémonie européenne ou occidentale. L'Europe sur le nouveau modèle de puissance mondiale concentre sous sa domination toutes les formes de contrôle de la subjectivité, de la culture, et surtout du savoir et de la production du savoir. Au cours de ce processus, les colonisateurs... ont réprimé autant que possible les formes colonisées de production de savoir, les modèles de production de sens, leur univers symbolique, le modèle d'expression et d'objectivation et de subjectivité. »

Dans cette perspective, la décolonisation passe par des actes de désobéissance épistémique et de déconstruction des paradigmes dominants, par une désorientation volontaire face aux repères traditionnels de la pensée occidentale et par une provincialisation de l'Europe, c'est-à-dire une relativisation de son rôle central dans l'histoire des savoirs (Mbonda, 2019). Il s'agit alors de favoriser un véritable décentrement et une circulation équitable des savoirs, en valorisant ceux issus des cultures marginalisées ou non occidentales.

Somme toute, cette démarche offre un socle théorique solide pour plaider en faveur de l'intégration des savoirs locaux dans les programmes scolaires. Elle permet non seulement de redonner une légitimité aux connaissances autochtones longtemps exclues du champ scolaire, mais aussi de proposer une éducation plus ancrée dans les réalités culturelles des apprenants. En ce sens, la décolonisation des savoirs ne constitue pas uniquement une critique du passé, mais surtout une voie vers une transformation positive et inclusive de l'offre éducative, en accord avec les cultures locales et les contextes sociaux spécifiques.

### **2.3. Approche d'enseignement contextualisée**

L'approche contextualisée, telle que formulée par Blanchet et Chardenet (2011), repose sur le principe que tout enseignement, en particulier celui des langues et des cultures, doit être adapté aux réalités sociales, culturelles, linguistiques et institutionnelles du contexte dans lequel il s'inscrit. Contrairement à l'approche décontextualisée qui applique des modèles pédagogiques standardisés sans tenir compte des environnements locaux, l'approche contextualisée considère que les pratiques éducatives ne peuvent être efficaces que si elles tiennent compte des savoirs, des représentations, des besoins, des contraintes et des dynamiques propres aux apprenants et à leur environnement.

Suivant ce cadre théorique, les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent être conçues en fonction du contexte sociolinguistique, culturel et éducatif dans lequel elles s'inscrivent. Elle s'oppose à une vision universaliste et décontextualisée de la pédagogie qui impose des normes externes, souvent issues de paradigmes eurocentrés (Blanchet & Chardenet, 2011). Dans cette perspective, le contexte peut être considéré comme un facteur déterminant dans la construction des pratiques langagières, des représentations et des rapports au savoir. L'objectif de l'approche contextualisée est de favoriser une didactique « ouverte » et « située », qui respecte les spécificités locales tout en permettant un accès critique aux normes institutionnelles. En transposant la pensée de Blanchet et Chardenet (2011) au contexte de l'enseignement-apprentissage, il semble plus pertinent de développer des pratiques de lecture fondées sur des savoirs locaux dans toute leur diversité et leur richesse. Cela renforcerait non seulement l'efficacité de l'apprentissage, mais également la légitimité culturelle de l'élève.

### **3. Démarche méthodologique**

Notre étude adopte une démarche qualitative combinant observation de terrain et analyse documentaire. Elle facilite la collecte d'informations permettant de comprendre comment les enseignants de français intègrent (ou non) les savoirs locaux dans leurs pratiques de lecture dans l'optique de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires.

#### **3.1. Terrain de l'étude**

Le terrain retenu est un établissement public secondaire du Cameroun (Lycée de Tsinga), situé précisément dans la ville de Yaoundé au sein duquel une classe de 5<sup>e</sup> a été suivie durant trois semaines (janvier 2025). La classe comprend 69 élèves âgés de 11 à 14 ans provenant d'univers culturels divers. Et, un enseignant de français avec huit années d'expérience a été observé dans le cadre de l'enseignement de la lecture d'un conte extrait d'un manuel national homologué. En d'autres termes, l'observation a été effectuée en présence dans cette salle de classe sans intervention ni interaction avec les élèves et l'enseignant ; ce qui permet de garantir, dans une certaine mesure, la neutralité et l'objectivité dans la collecte des données.

#### **3.2. Instruments de collecte et d'analyse des données**

Dans le cadre de cette étude, une observation de terrain a été réalisée. L'observation a porté sur une séance de lecture dans une classe de 5<sup>e</sup> d'une durée d'une heure au cours de laquelle les élèves étaient amenés à lire et commenter un conte issu du manuel au programme. Cette technique consiste à observer directement sur le terrain la situation que l'on cherche à étudier – par exemple la mise en œuvre d'une politique publique – ce qui implique que le chercheur ou la chercheuse soit physiquement présent sur le terrain. C'est une méthode exigeante sur le plan de l'engagement qu'elle demande (présence physique durable sur le terrain, prise de notes systématique). Elle permet de rendre compte de la réalité des pratiques et des interactions, à distance des discours officiels. Cette méthode consiste à rendre compte de la réalité des pratiques et des interactions, en observant sur le terrain la situation que l'on cherche à étudier (Fischer, 2023). Elle permet d'analyser objectivement les pratiques pédagogiques, notamment la manière dont l'enseignant intègre (ou non) les savoirs locaux à travers ses choix de contenus, son langage, sa posture didactique et son interaction avec les élèves.

À part l'observation en classe, a été conduite une analyse documentaire (Chaumier, 1997), passant en revue un corpus des programmes de français du 1<sup>er</sup> cycle. Cette analyse permet d'évaluer la place accordée aux savoirs locaux dans les contenus écrits et les approches méthodologiques proposées. Et, a été portée une attention particulière à la présence de références ancrées dans les réalités locales ainsi qu'aux consignes pédagogiques relatives à l'ouverture culturelle. Ce travail documentaire nous a permis ainsi de confronter les intentions curriculaires aux pratiques observées sur le terrain. Une grille d'analyse a été enfin mobilisée favorisant une analyse croisée des données et permettant d'évaluer le

niveau d'intégration des savoirs locaux selon quatre axes : contenus, compétences ou objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques, posture de l'enseignant.

Les données collectées ont été analysées de manière thématique selon les axes de la grille. Pour chaque indicateur, le niveau d'intégration des savoirs locaux a été évalué, accompagné d'extraits illustratifs et de commentaires interprétatifs. Cette démarche nous a permis de produire une évaluation critique, considérant les écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que les tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain.

### **3.3. Limites de la recherche**

Malgré l'intérêt de cette recherche sur l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture au premier cycle de l'enseignement général au Cameroun, certaines limites méritent être soulignées :

- L'étude a été menée dans un seul établissement scolaire. Cela limite la représentativité des résultats à l'ensemble du territoire national, où les contextes culturels et le recours à une observation sur le terrain, bien que neutre, a été limité à une seule séance. Ce type d'observation ne permet pas de saisir l'évolution des pratiques pédagogiques sur le long terme.
- L'analyse documentaire s'est concentrée sur le programme officiel et quelques supports pédagogiques agréés. Elle n'intègre pas l'ensemble des manuels utilisés en classe de français. Ces limites n'annulent pas la valeur des constats effectués, mais invitent à les considérer avec prudence. Elles ouvrent par ailleurs des perspectives intéressantes pour des recherches futures, plus étendues géographiquement et intégrant d'autres acteurs du système éducatif.

## **4. Présentation et analyse des résultats**

Le Cameroun, pays profondément marqué par une diversité linguistique et ethnique, est un terreau riche pour la réflexion sur l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement, notamment du français. Avec plus de 250 langues nationales, deux langues officielles (français et anglais), et des variétés comme le Pidgin-English ou le camfranglais, les apprenants camerounais arrivent à l'école avec un bagage linguistique complexe (Onana et al, 2010). Ce multilinguisme, loin d'être un obstacle, représente un potentiel pédagogique encore peu exploité dans la didactique du français. D'où la nécessité de repenser les pratiques didactiques pour qu'elles s'appuient davantage sur les savoirs linguistiques et culturels des élèves.

### **4.1. Méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture**

Qu'elle soit de type méthodique ou suivie, la lecture vise la compétence culturelle, précisément « l'accès aux univers culturels suggérés dans le texte » (programme de français, langue 1ère, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, p 49). L'enseignement de la lecture au premier cycle de

l'enseignement secondaire général occupe une place stratégique dans la construction des compétences linguistiques et culturelles des apprenants.

Le programme d'étude préconise la démarche suivante : lecture du texte, observation, formulation des hypothèses, choix des axes de lecture, analyse du texte, confrontation des résultats et synthèse (p 48). Cette démarche didactique et pédagogique a le mérite de développer chez les élèves une lecture analytique, rigoureuse et réflexive. Aussi, elle offre la possibilité d'ouvrir à des interprétations multiples. Cependant, le modèle proposé ici nous semble centré sur le sens objectif du texte, analysé par des axes techniques (thématique, stylistique, argumentative...) ; ce qui peut réduire l'implication personnelle et affective des élèves, qui est pourtant cruciale pour entrer dans un texte issu de leur culture.

A partir de ce postulat, l'on est en droit de se poser la question qui est celle de savoir : Par quels mécanismes s'opère cet accès aux univers culturels ? Cette interrogation pose le problème de la place accordée aux savoirs locaux. Une question encore plus cruciale serait celle de savoir quelle place est accordée aux savoirs locaux dans cette tentative d'accès aux référents culturels. L'analyse de ce problème soulève plusieurs questions fondamentales dont Martin Jean-Yves (2010) en fait l'écho lorsqu'il s'interroge :

« En dépit de cette consécration et de ces recommandations (liées à la prise en compte du paramètre culturel en didactique), on relève dix ans plus tard, à la veille du Sommet de Johannesburg, que les savoirs locaux sont dans un mouvement d'affaiblissement et de disparition graduel. En effet, de nombreux rapports institutionnels mettent en évidence ce retard. Comment conceptualiser une didactique de la lecture qui articule harmonieusement savoirs universels et savoirs locaux ? Quelles sont les pratiques de lecture et d'interprétation spécifiques aux cultures camerounaises qui pourraient enrichir l'enseignement ? »

*Tableau 1. Comparaison des contenus curriculaires et des pratiques d'enseignement en lien avec l'intégration des savoirs locaux*

| Axes                                            | Indicateurs                                   | Analyse documentaire<br>Support :<br>Programmes d'étude de la 6e et 5ème :<br>Français 1ère langue | Observation en classe :<br>Pratiques observées                                                                                             | Commentaires croisés / Écarts                                                      |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Contenus</b>                              | Présence de références culturelles            | Le manuel contient évocation explicite aux savoirs locaux P4                                       | L'enseignant explique l'origine du conte étudié oralement : « L'intelligence, l'ainée de la force » (Anyà, Noa, L. Les chants de la forêt) | Bonne évocation contextuelle et orale des références culturelles et savoirs locaux |
| <b>2. Compétences/objectifs d'apprentissage</b> | Compréhension de textes culturellement situés | Compétence culturelle : accès aux univers                                                          | Décrire les relations entre les personnages                                                                                                | Références aux savoirs locaux limitées au niveau de la                             |

|                                   |                                                                                        |                                                                                              |                                                                          |                                           |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
|                                   | Valorisation explicite des savoirs locaux dans la formulation des objectifs            | culturels suggérés dans les textes p49                                                       |                                                                          | formulation des objectifs d'apprentissage |
| <b>3. Méthodes pédagogiques</b>   | Activités favorisant l'interaction culturelle (récits personnels, jeux, dialogues)     | Activités proposées standardisées p50                                                        | Stratégies de compréhension culturelle (mise en contexte) peu valorisées | Stratégies de compréhension rigides       |
| <b>4. Posture de l'enseignant</b> | - Ouverture à la diversité culturelle<br>- Valorisation explicite des cultures locales | Le manuel suggère peu de stratégies pédagogiques ouvertes à l'intégration des savoirs locaux | Posture peu inclusive                                                    | Inclusion limitée                         |

L'analyse croisée des résultats présentés dans ce tableau permet de dégager un certain nombre de constats dans le sens d'une orientation pédagogique explicite liée à l'intégration des savoirs locaux, avant de considérer plus loin, dans les mêmes constats, des méthodes pédagogiques peu contextualisées, des écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que des tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain, malgré les injonctions curriculaires en faveur d'une approche pédagogique contextualisée.

À la lecture du programme officiel d'enseignement de la lecture au premier cycle, il apparaît clairement dans les premiers constats que l'intégration des savoirs locaux constitue une orientation pédagogique explicite :

- Le document met en avant la nécessité d'ancrer les apprentissages dans le vécu culturel des apprenants et de valoriser les patrimoines locaux comme supports d'enseignement.
- Les contenus proposés dans les orientations du programme incluent des références explicites aux savoirs locaux.
- L'approche préconisée encourage également les enseignants à mobiliser les connaissances empiriques, sociales et culturelles des élèves, issues de leur environnement familial et communautaire (p49).
- L'accent est également mis sur l'usage de thématiques proches du quotidien des enfants (scènes de vie villageoise, coutumes, fêtes locales, métiers traditionnels) dans le but de favoriser une lecture compréhensive et signifiante, c'est-à-dire une lecture dans laquelle l'élève peut s'identifier au texte et mobiliser ses propres référents culturels pour mieux interpréter les messages.

## 4.2. Méthodes pédagogiques peu contextualisées

L'observation a également mis en évidence une utilisation rigide des manuels scolaires nationaux, eux-mêmes majoritairement centrés sur des textes non contextualisés. Si certains ouvrages intègrent des extraits d'auteurs africains (ex. Camara Laye), les

représentations culturelles camerounaises y sont encore peu fréquentes et parfois stéréotypées.

Bien que les intentions soient clairement formulées, le programme reste général dans certaines recommandations. Il ne fournit pas toujours de modèles concrets de textes ou de fiches pédagogiques basées sur des savoirs locaux, laissant ainsi à la discrétion des enseignants leur mise en œuvre effective. Cela peut entraîner des écarts d'application selon les contextes et les ressources disponibles.

Les pratiques pédagogiques observées oscillent entre des approches classiques centrées sur la lecture orale, l'explication de texte et des activités de compréhension, et quelques tentatives d'ouverture vers le vécu des élèves. Priorisant des méthodes pédagogiques classiques peu contextualisées, elles ne s'inscrivent pas dans une réelle stratégie d'ancrage culturel et de valorisation des savoirs locaux des apprenants.

## **5. Discussion : tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain**

Les résultats de cette étude confirment une tendance observée dans plusieurs contextes éducatifs africains francophones : une faible intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture, malgré des orientations curriculaires qui insistent sur la nécessité de contextualiser les apprentissages. Le cas étudié au lycée de Tsinga illustre à la fois le potentiel éducatif des savoirs culturels endogènes et les écarts qui existent entre les orientations curriculaires et la pratique.

Depuis la réforme camerounaise de 2012 fondée sur l'approche par compétences, les textes officiels appellent à un enseignement qui s'appuie sur l'environnement immédiat de l'apprenant. Toutefois, cette orientation peine à se traduire en pratiques concrètes. L'écart entre les textes et les pratiques peut s'expliquer par plusieurs facteurs. L'analyse menée à partir des programmes officiels et une observation de terrain met en lumière une ambivalence persistante entre les orientations pédagogiques affichées et la réalité des pratiques en classe. Si les textes officiels au Cameroun reconnaissent la nécessité d'ancrer les apprentissages dans les réalités culturelles des apprenants, force est de constater que la mise en œuvre effective de cette orientation reste limitée, souvent dépendante de l'initiative individuelle des enseignants et des ressources disponibles. Cette situation reflète ce que Lewandowski (2007) qualifie de négation ou d'instrumentalisation des savoirs locaux dans les politiques éducatives africaines. Bien que valorisés dans les discours, ces savoirs peinent à trouver une place stable dans les curricula et les outils pédagogiques. Ce constat rejoint celui de Kéré (2023) au Burkina Faso, qui souligne que le manque de formation des enseignants à l'usage des savoirs endogènes constitue un frein majeur à leur intégration.

Par ailleurs, l'usage dominant des méthodes pédagogiques classiques révèle une pédagogie encore largement décontextualisée. Cette observation est cohérente avec les constats de Mboa Nkoudou (2014), qui propose une approche basée sur une équivalence épistémologique entre savoirs scientifiques et savoirs locaux dans le domaine de l'enseignement des sciences au Cameroun. Ce qui est en jeu, c'est une transformation en

profondeur des méthodes et des dispositifs d'apprentissage, comme le montre Tourneux (2014) dans son travail sur la transmission des savoirs en Afrique à travers les langues locales.

Des initiatives inspirantes telles que l'introduction progressive de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) dans le système éducatif burkinabè depuis 2014 pour objectif majeur d'assurer l'acquisition et l'intégration des compétences en lien avec les savoirs de leur milieu, sont à encourager (Kéré, 2023). Il devient alors évident que l'enjeu dépasse la seule innovation pédagogique. Il s'agit, comme le rappelle Blanchet & Chardenet (2011), de penser une approche didactique contextualisée, qui articule les savoirs, les langues, et les identités culturelles locales dans un processus de décolonisation de l'enseignement. Ce processus, loin d'être uniquement symbolique, est un acte politique et éducatif visant à rendre l'école plus proche, plus significative et plus émancipatrice pour les apprenants africains.

## **6. Didactique du français contextualisée : Approche par les compétences (APC)**

Rejetant les méthodes standardisées, la didactique du français contextualisée adapte l'enseignement de la langue aux besoins réels et à l'environnement culturel des élèves (University of Toronto, 2016). L'apprentissage devient utile et motivant, en s'appuyant sur la culture locale et le vécu des apprenants. Au Cameroun, l'enseignement du français, pleinement concerné par les réformes curriculaires en cours est désormais envisagé sous un angle à la fois personnel et culturel. Comme le précisent les programmes officiels de français pour le second cycle du collège (programme de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup> langue, p. 9), la langue française est conçue non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme un moyen d'expression de la personnalité de l'élève, un vecteur d'accès à la culture nationale et universelle, ainsi qu'un support de construction identitaire. En d'autres termes, maîtriser le français, c'est permettre à l'apprenant de développer ses compétences langagières (lecture, écriture, expression orale) tout en s'ouvrant à des repères culturels et historiques fondamentaux.

Dans cette dynamique, l'introduction de l'Approche par les Compétences (APC), telle que présentée par Cros et al. (2009), favorise une pédagogie contextualisée, intégrative et socioconstructiviste, où l'élève construit ses savoirs à partir de son environnement et de ses expériences :

« une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations (...) L'APC constitue pour ainsi dire une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Tout cet ensemble fonde généralement son argumentaire sur le socioconstructivisme c'est-à-dire sur l'idée que les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales »

En effet, la convergence entre le contexte multilingue camerounais et les orientations pédagogiques de l'APC justifie pleinement une réflexion sur l'introduction des savoirs locaux en didactique du français. Il s'agit d'un levier essentiel pour rendre l'enseignement plus significatif, inclusif et ancré dans les réalités des apprenants.

## **7. Plaidoyer pour la valorisation des savoirs locaux en Afrique**

L'introduction des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs africains apparaît aujourd'hui comme un levier essentiel pour une éducation plus inclusive, contextualisée et culturellement ancrée. Dans plusieurs pays africains, dont le Cameroun, de nombreux chercheurs et pédagogues plaident pour une réhabilitation des savoirs endogènes dans l'enseignement, notamment dans les disciplines scientifiques et linguistiques. Mboa Nkoudou (2014) propose une approche basée sur le principe d'équivalence épistémologique pour intégrer ces savoirs dans l'enseignement des sciences, soulignant leur potentiel éthique, économique et écologique. Au Burkina Faso, Kéré (2023) identifie cependant des freins structurels à cette intégration, tels que l'absence de formation spécifique des enseignants et une méconnaissance des ressources culturelles locales. Ces obstacles traduisent une tendance plus large à la négation ou à l'instrumentalisation des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs, comme le montre Lewandowski (2007). Pourtant, des initiatives comme le programme "Ndaw Wune" au Sénégal, qui privilégie l'usage des langues locales dans l'enseignement élémentaire, ont démontré des résultats significatifs en termes de compréhension et de réussite scolaire (Le Monde, 2023 ; 2024).

Des ouvrages comme ceux de Tourneux (2014) et de Lewandowski (2016) offrent des perspectives théoriques et pratiques précieuses pour intégrer ces connaissances dans les curricula, en lien avec les langues locales, les pratiques agricoles, artisanales, ou encore l'histoire communautaire. Ainsi, l'enjeu dépasse la simple transmission : il s'agit de repenser les politiques éducatives africaines dans une logique de décolonisation des savoirs, en redonnant toute leur légitimité aux formes traditionnelles de connaissance et à leur transmission dans l'école contemporaine.

À ce plaidoyer, il importe d'ajouter certaines recommandations en vue de promouvoir l'intégration effective des savoirs locaux dans la didactique du français au Cameroun et aux autres pays africains de traits linguistiques et culturels similaires :

### **7.1.1 Renforcer la formation initiale et continue des enseignants**

Il est essentiel de doter les enseignants d'outils didactiques et de cadres théoriques pour leur permettre de reconnaître, valoriser et intégrer les savoirs locaux dans leur enseignement. Comme le soulignent Kéré (2023) et Mboa Nkoudou (2014), l'absence de formation spécifique sur les savoirs endogènes constitue un obstacle majeur.

### **7.1.2 Produire des ressources pédagogiques contextualisées**

Les manuels actuels restent encore largement dominés par des contenus génériques ou déconnectés du contexte camerounais. Il est donc recommandé de concevoir, à l'échelle nationale ou régionale, des textes didactiques ancrés dans les réalités locales (contes, récits de vie, scènes de la vie quotidienne, traditions orales, etc.). Ces ressources devraient être co-produites avec les enseignants, les auteurs locaux et les chercheurs, dans une logique participative (Tourneux, 2014 ; Lewandowski, 2016).

### **7.1.3 Décoloniser les curriculums et repenser les finalités éducatives**

Enfin, il est crucial d'engager une réflexion de fond sur les finalités de l'école camerounaise. Intégrer les savoirs locaux ne doit pas être un simple ajout thématique, mais une démarche visant à refonder l'école sur des bases épistémologiques inclusives, ouvertes à la pluralité des savoirs (Mboa Nkoudou, 2014 ; Blanchet & Chardenet, 2011). Cela implique de remettre en question les hiérarchies entre savoirs « scientifiques » et « traditionnels », et d'oser une école qui ne soit pas seulement un outil d'universalisation, mais aussi de reconnaissance identitaire et culturelle.

## **Conclusion**

Cette étude a mis en lumière les limites actuelles de l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture au Cameroun, à travers une analyse critique des pratiques observées dans un établissement de la ville de Yaoundé. Malgré une reconnaissance institutionnelle du besoin de contextualiser l'enseignement visible à travers les programmes scolaires nationaux, les injonctions curriculaires et l'intégration des extraits de textes africains en lecture, la mise en œuvre reste éloignée d'une véritable approche interculturelle. A travers le concept de décolonisation des savoirs, l'article plaide pour une revalorisation des savoirs locaux comme leviers didactiques pour donner du sens aux apprentissages. Il appelle à un renouvellement des pratiques de formation et à une révision des ressources didactiques et des méthodes d'enseignement.

La didactique du français, notamment en contexte multilingue et multiculturel comme celui du Cameroun, gagnerait ainsi à s'enraciner davantage dans les réalités locales pour mieux former des lecteurs proches de leur culture. Dans ce contexte, l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture apparaît comme une nécessité didactique et éthique. Cela implique de repenser les supports, les méthodes et les objectifs, pour qu'ils prennent en compte les réalités linguistiques et culturelles des apprenants. Une telle orientation permettrait non seulement de favoriser une meilleure appropriation du français, mais aussi de renforcer la confiance linguistique et identitaire des élèves camerounais. Ce cheminement s'inscrit dans une logique plus large de décolonisation de l'école, qui ne consiste pas à rejeter les savoirs universels, mais à reconnaître la valeur et la légitimité des épistémologies locales dans le champ éducatif. Une telle approche ouvre des perspectives prometteuses pour une éducation plus équitable, significative et adaptée aux réalités africaines.

## Références

- Anya Noa, L. (2005). *Les chants de la forêt : Contes et chantefables du Cameroun* (1re éd.). Yaoundé, Cameroun : AFREDIT.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dirs.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (2e éd. mise à jour). Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Botha, L., Griffiths, D., & Prozesky, H. (2021). Epistemological decolonization through a relational knowledge-making model. *Africa Today*, 67(4), 50.  
<https://doi.org/10.2979/africatoday.67.4.04>
- Chaumier, J. (1997). L'analyse documentaire ou la valorisation des documents. *Recherche en soins infirmiers*, 50(3), 99-102. <https://doi.org/10.3917/rsi.050.0099>.
- Cormier-Salem, M.-C., & Roussel, B. (2002). Patrimoines et savoirs naturalistes locaux. In J.-Y. Martin (Éd.), *Développement durable ? Doctrines, pratiques, évaluations* (pp. 125–142). IRD Éditions. ISBN 2-7099-1502-2.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., et al. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Fischer, N. (2023). Observation Directe et Ethnographie. *LIEPP Fiche méthodologique n°7*.
- Hountondji, P. J. (Dir.). (1994). *Les savoirs endogènes : Pistes pour une recherche*. Éditions du CODESRIA.
- Iveković, R. (2012). Conditions d'une dénationalisation et décolonisation des savoirs. *Mouvements*, (4), 35-41.
- Kéré, A. (2023). Les obstacles à l'enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso. *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(5).  
<https://doi.org/10.55595/lakisa.v3i5.91>
- Lewandowski, S. (2007). Les savoirs locaux au Burkina Faso : enjeux pédagogiques et sociaux. *Ethnologie française*, 37(4), 605-613.
- Lewandowski, S. (2012). Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè : Négation, instrumentalisation, renforcement. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (201), 85-106.
- Lewandowski, S. (2016). Savoirs locaux, éducation et formation en Afrique : Les enjeux des politiques internationales. Karthala. ISBN 978-2-8111-1477-0.
- Martin, J.-Y. (2010). La transmission des savoirs locaux : quel droit à quelle éducation ? In M. Pilon, J.-Y. Martin & A. Carry (Dirs.), *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?* (pp. 117-126). Paris : Archives contemporaines.

- Mboa Nkoudou, T. H. (2015). Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 17(2).
- Mbonda, E. M. (2019). La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? *Philosophiques*, 46(2), 299-325.
- Mignolo, W. (2011). Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. In *Multitudes*.
- Ministère des Enseignements secondaires. (2023). *Programme d'étude : français 6e, 5e, 4e & 3e*. Juin 2023.
- Moussavou, R. (2012). L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de sciences au Gabon : Points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation (Thèse de doctorat, Université Laval). Université Laval.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23136>
- Nakashima, D., McLean, K. G., Thulstrup, H. D., Ramos Castillo, A., & Rubis, J. (2017). *Savoirs locaux, objectifs globaux*. Paris : UNESCO.  
<https://coilink.org/20.500.12592/xsf0ks>
- Nkoudou, T. H. M. (2015). Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun. *Éthique publique*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2343>
- Onana, R. A., Bemmo, O., & Tchamabe, M. D. (s.d.). Apprentissage de la lecture de l'œuvre intégrale en contexte multilingue : le cas du Cameroun.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Paul, N. J. (2025). *Globalization and the Marginalization of Indigenous Knowledge Systems of Education and Governance. International Journal of Philosophy*, 13(2), 65–74. <https://doi.org/10.11648/j.ijp.20251302.13>
- Quijano, A. (2013). Coloniality and modernity/rationality. In W. Mignolo & A. Quijano, *Globalization and the Decolonial Option* (p. 31). Taylor & Francis. ISBN 9781317966708.
- Tourneux, H. (2011). La transmission des savoirs en Afrique : Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement. Karthala.
- University of Toronto (2016). Compte rendu de [De Pietro, J.-F. et Rispaill, M. (dir.) (2014). L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Presses universitaires de Namur, *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 211–212.
- Warren, D., M., (1993). *Indigenous knowledge, biodiversity conservation and development*. Communication présentée lors de la conférence internationale sur la conservation de la biodiversité en Afrique : initiatives locales et rôles institutionnels, Nairobi, Kenya, 30 août – 3 septembre 1992