Enseigner les langues nationales comme langues secondes dans les écoles primaires au Cameroun : vers une issue pour les contextes multilingues

Teaching national languages as second languages in primary schools in Cameroon: towards a solution for multilingual contexts

Maxime Yves Julien Manifi Abouh
Université de Yaoundé 1
maxmanifi@yahoo.fr

Résumé

Cet article analyse les défis et les perspectives que pourrait offrir l'enseignement des langues camerounaises comme langues secondes (L2) dans les écoles primaires en contextes urbains. L'étude s'appuie sur des sources documentaires et empiriques pour relever les limites des approches pédagogiques actuelles (le modèle ELAN et la pédagogie inversée), axées sur l'enseignement des langues nationales comme langue maternelles ou premières. Ces limites sont dues, d'une part, à la proportion importante d'élèves qui ne parlent pas les langues enseignées, et, d'autre part, au manque d'enseignants qualifiés pour les langues maternelles spécifiques des élèves, dont les profils linguistiques sont manifestement diversifiés dans les salles de classe. Une alternative faisant appel à une approche d'enseignement des langues nationales comme langues secondes, qui s'inspirerait du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), est dès lors préconisée, non pas seulement pour un enseignement-apprentissage réaliste et efficace des langues nationales en contextes multilingues, mais aussi dans la perspective du renforcement de la cohésion sociale à travers l'enseignement-apprentissage de langues nationales communes.

Mots clés : langues nationales camerounaises ; enseignement primaire ; langue seconde (L2) ; contextes urbains multilingues ; éducation plurilingue

Abstract

This article analyses the challenges and opportunities that teaching Cameroonian languages as second languages (L2) in primary schools in urban contexts could offer. The study draws on documentary and empirical sources to identify the limitations of current pedagogical approaches (the ELAN model and flipped pedagogy), which focus on teaching national languages as mother tongues or first languages. These limitations are due, on the one hand, to the high proportion of pupils who do not speak the languages taught and, on the other hand, to the lack of qualified teachers for the specific mother tongues of the pupils, whose linguistic profiles are clearly diverse in the classroom. An alternative approach to teaching national languages as second languages, based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), is therefore recommended, not only for realistic and effective teaching and learning of national languages in multilingual contexts, but also with a view to strengthening social cohesion through the teaching and learning of common national languages.

Keywords: Cameroonian national languages; primary education; Second language teaching (L2); multilingual urban contexts; multilingual education

Introduction

Situé en Afrique Centrale, le Cameroun est un pays réputé pour sa riche mosaïque linguistique, avec 239 langues nationales (Binam Bikoi, 2012) auxquelles s'ajoutent deux langues officielles héritées de la colonisation, à savoir le français et l'anglais. Après avoir été longtemps exclues du système éducatif, les langues nationales ont été intégrées dans l'enseignement formel en 2008, d'abord au secondaire par une expérimentation dans 05 (cinq) établissements pilotes (le Lycée général Leclerc de Yaoundé, le Lycée d'Akwa de Douala, le Lycée classique et moderne de Garoua, la *General High School* de Njinikom et le Lycée classique de Bafang), puis au supérieur

par la création d'un Département de Langues et Cultures camerounaises à l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé 1. C'est dix années plus tard que ces langues ont été insérées dans les curricula du primaire, à travers une discipline inédite dénommée *Langues et Cultures nationales (LCN)*. Cependant, en marge de cette dernière réforme se rapportant au cycle primaire de l'éducation nationale, le programme ELAN-Afrique (Écoles et Langues nationales en Afrique), initié par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), avait déjà permis d'instaurer l'enseignement de quelques langues nationales dans des écoles primaires pilotes du pays depuis l'année scolaire 2013-2014. Qu'il s'agisse du programme d'enseignement formel ou de celui d'ELAN-Afrique, l'enseignement des langues nationales au Cameroun, notamment au niveau primaire, vise à renforcer l'identité culturelle des élèves, améliorer leurs apprentissages, préserver et promouvoir la diversité linguistique et culturelle du pays. Toutefois, en dépit de sa pertinence, cette initiative se heurte particulièrement à la réalité sociolinguistique des contextes urbains, notamment le multilinguisme. L'un des défis majeurs à relever est celui du choix simultané de la langue à enseigner et de l'approche pédagogique à adopter dans des classes linguistiquement hétérogènes.

En effet, si en milieu rural, il est souvent possible d'avoir recours à la langue maternelle majoritaire des élèves à la fois comme objet d'apprentissage et langue d'enseignement, en milieu urbain en revanche, une même classe regroupe en général des élèves aux langues premières différentes, dont certains n'ont aucune maîtrise de la langue dominante de la région où l'école est située. D'une part, cette situation fragilise le principe-clé du modèle ELAN selon lequel tout élève arrive à l'école avec une langue maternelle par laquelle son éducation doit débuter, afin de réduire les disparités d'accès à l'éducation et d'améliorer les résultats scolaires, entre autres. D'autre part, elle est à l'origine du modèle de pédagogie inversée en vigueur

dans l'ensemble des écoles primaires formelles du pays, dont l'efficacité ou l'impact réel sur la compétence linguistique des apprenants en langues nationales suscite de nombreuses interrogations. Dès lors, face à la diversité linguistique observée dans les classes du primaire en milieux urbains camerounais, comment enseigner de manière réaliste et efficace les langues nationales ? Pour répondre à cette question, cet article, dans une approche qualitative descriptive et propositive, analyse d'abord les politiques linguistiques éducatives camerounaises actuelles et les défis rencontrés dans le processus d'introduction des langues et cultures nationales au primaire, esquisse ensuite une alternative qui consiste à enseigner les langues nationales comme langues secondes (L2), en adoptant une approche méthodologique plus adaptée aux besoins d'apprenants allophones, et discute enfin des implications d'une telle réforme pour un succès durable. Les données analysées proviennent de diverses sources documentaires et empiriques engrangées de 2014 à ce jour, grâce à ma participation active à divers projets, ateliers, missions d'enquêtes et autres initiatives institutionnelles en lien avec l'enseignement des langues et cultures camerounaises au primaire.

1. Les politiques linguistiques éducatives du Cameroun et les défis inhérents à l'enseignement des langues et cultures nationales au primaire

L'enseignement des langues et cultures nationales apparait comme étant l'une des réformes majeures du système éducatif camerounais. Toutefois, l'immense répertoire linguistique du pays rend complexe l'harmonisation entre les intentions officielles et leur application effective sur le terrain, en particulier au niveau du primaire.

1.1. Aperçu historique et état des lieux des politiques linguistiques éducatives au Cameroun

L'histoire des langues camerounaises est marquée par des dynamiques contrastées, eu égard aux divers statuts et fonctions que ces langues ont connus selon les contextes politiques et coloniaux. En effet, entre 1844 et 1916, ces langues ont rempli les fonctions vitalisantes de langues d'enseignement dans les écoles ouvertes par les missionnaires. Les écoliers, à cette époque-là, commençaient leur cursus scolaire dans la langue maternelle avant de passer à l'apprentissage des langues de l'administration coloniale (Bitjaa Kody, 2012). Mais, entre 1916 et 1960, au Cameroun sous mandat français et au *Southern Cameroons*, le français et l'anglais ont respectivement été imposés comme seules langues d'enseignement. Les langues maternelles étaient qualifiées de « dialectes » quand elles n'étaient pas tout simplement des « parlers du village » ou des « patois ». Cette situation a perduré jusqu'à l'orée de l'Indépendance du pays. Dans le nouvel État fédéré du Cameroun né en 1961, le français et l'anglais demeurèrent automatiquement les deux langues officielles du pays.

Mais à partir de 1982, Paul Biya, qui accède nouvellement à la magistrature suprême de l'État du Cameroun, reconnait la diversité linguistique comme un privilège culturel et encourage, au niveau ethnique, le développement de toutes les langues nationales, qu'il considère comme les véhicules privilégiés des cultures ethniques (Biya, 1987). Depuis lors, des lois linguistiques ont été promulguées en faveur de la reconnaissance des langues nationales et de leur réhabilitation dans le système éducatif camerounais. Dans ce sillage, on peut citer la loi n° 96-06 du 18 janvier 1996, qui prévoit, dans son article premier, que l'État œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales, entre autres, et la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, qui confie au secteur de l'éducation la mission de former des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au

monde. Plusieurs expérimentations en matière d'enseignement des langues nationales ont ainsi vu le jour au fil des cinq dernières décennies, mais principalement dans la composante non formelle du système éducatif. Il s'agit notamment du PROPELCA (Programme opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun), initié en 1978 par l'Université de Yaoundé et mené jusqu'à 2004, du projet ÉRÉLA (Écoles rurales électroniques en Langues africaines), mis en œuvre de 2006 à 2011 par l'ANACLAC (Association nationale des Comités de Langues camerounaises), du Projet ÉIM-Baka (Éducation interculturelle et multilingue baka), initié et conduit de 2013 à 2014 conjointement par le MINEDUB (Ministère de l'Éducation de Base), Plan Cameroon et SIL-Cameroun dans la région de l'est du pays, et de l'initiative ÉLAN-Afrique (Écoles et Langues nationales en Afrique) de l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) initié en 2012 et toujours en cours de mise en œuvre. À cette initiative d'ELAN-Afrique, s'ajoute celle en cours dans le système éducatif formel, notamment l'enseignement de la matière *Langues et Cultures nationales* dans toutes les écoles primaires du pays depuis l'année scolaire 2018-2019.

Parallèlement, des réflexions en termes d'aménagement linguistique ont été menées par des linguistes (Tadadjeu, 1980 ; Mba, 2003 ; Mba et Messina, 2003 ; Tadadjeu, Sadembouo et Mba, 2004 ; Ndibnu-Messina, 2004 ; Assoumou 2007, 2010 ; Bitjaa Kody, 2012 ; Biloa, 2013, etc.) pour trouver un cadre méthodologique d'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires du Cameroun. La plus emblématique de ces réflexions, au regard de sa structuration et de son poids historique, est le trilinguisme extensif formulé par Tadadjeu (1980) dans le cadre du PROPELCA. Ce modèle suggère que l'éducation scolaire commence par la langue maternelle (qui doit être une langue nationale) de chaque élève. À cette langue devraient s'ajouter la première langue officielle de l'apprenant (le français ou l'anglais selon le cas), puis la deuxième langue

officielle de l'apprenant ou une autre langue nationale (véhiculaire ou locale voisine). L'acquisition de chacune de ces langues est envisagée avec des fonctions précises, notamment l'enracinement culturel, l'ouverture et la flexibilité, respectivement. Le caractère extensif de ce modèle relève de la possibilité d'apprendre d'autres langues (une autre langue étrangère européenne et/ou une autre langue nationale) en plus des trois premières langues acquises.

Sur le plan pratique, le modèle PROPELCA préconise l'utilisation intensive de la langue maternelle, notamment comme principale langue d'enseignement, dans les premières classes du primaire (soit 75% du volume horaire global des disciplines scolaires à la SIL, et 60% au CP). Ensuite, dans une transition progressive, les langues nationales cèdent la place aux langues officielles en ne conservant qu'un quota horaire de 40% au CE1 et de 15% entre le CE2 et le CM2 en vue du maintien des acquis (Tadadjeu et al., 2004). Le but de ce régime de transition progressive est d'établir un bilinguisme identitaire équilibré (langue maternelle + langue officielle) à la fin du primaire. Les résultats de l'application du modèle PROPELCA, à l'issue de ses phases d'expérimentation et d'extension, ont montré que les objectifs fixés furent largement atteints, en particulier en zones rurales et semi-urbaines (Tadadjeu et al., 2004). C'est peu ou prou ce modèle PROPELCA, rebaptisé « pédagogie convergente », qui est actuellement expérimenté dans le cadre du projet ELAN-Afrique. Mais peut-on également y déceler des retombées positives significatives ?

1.2. L'initiative ELAN-Afrique : principes, impact et limites en milieux urbains camerounais

L'initiative ELAN-Afrique repose principalement sur l'hypothèse que la langue première des élèves, qui est également la langue nationale de la région de l'école, peut servir de langue d'instruction initiale, avec pour visée l'amélioration de l'apprentissage des compétences de base (lire, écrire,

calculer). Il s'agit précisément, comme dans le modèle PROPELCA, d'introduire la langue maternelle (L1) des élèves comme médium d'enseignement aux côtés du français (langue officielle) dans les premières années de scolarité. Plusieurs arguments, d'ordres pédagogique, linguistique, cognitif et socio-culturel, militent en faveur du choix de ce principe (OIF, 2011). Sur le plan pédagogique et linguistique, il a été démontré que l'élève qui commence l'apprentissage des compétences de base dans sa langue première (ou au moins dans une langue qu'il comprend) acquiert mieux la langue seconde par rapport à son homologue qui commence l'apprentissage de ces compétences dans une langue qu'il ne comprend pas. Sur le plan cognitif, des résultats d'études menées sur l'enseignement bilingue (langue nationale - français) attestent que les compétences académiques acquises dans la langue première (la langue nationale) de l'élève facilitent l'acquisition d'autres enseignements dans la langue seconde (le français). Sur le plan sociopolitique et culturel l'enseignement bilingue (français - langue nationale) favorise à la fois une connaissance de la culture du pays (l'identité nationale) et une ouverture vers l'international grâce à une bonne connaissance de la langue française.

Le programme ELAN-Afrique est mis en œuvre de façon expérimentale dans des écoles pilotes de diverses régions du Cameroun depuis la rentrée scolaire 2013. Chacune de ces écoles pilotes utilise une langue nationale majeure de la région concernée. Des guides pédagogiques et des manuels bilingues ont été élaborés pour les 5 langues nationales impliquées dans le programme (l'ewondo, le fulfulde, le ghomala, le basaa et le duala), grâce à un travail conjoint d'experts nationaux et internationaux. Les enseignants concernés reçoivent continuellement une formation spécifique adaptée aux besoins du programme. Après quelques années de mise en œuvre, des études évaluatives (Nocus, Guimard et Florin, 2017 ; OIF et AFD, 2017), ont mis en lumière l'impact positif du programme

ELAN-Afrique sur les compétences de base des élèves au Cameroun. Il en ressort par exemple que les élèves de ce programme ont une meilleure connaissance des lettres et une conscience phonologique plus développée en fin de première année, aussi bien en ewondo qu'en français. Aussi, au-delà des résultats scolaires, on observe que dans les classes pilotes ELAN, les élèves montrent un engouement pour les activités en langue nationale (comptines, histoires) qui rendent l'apprentissage plus ludique et signifiant pour eux. Cet engouement est renforcé par une participation accrue des parents et de la communauté, fiers de voir leur langue reconnue à l'école (Eloundou, Mba et Maguiabou, 2022). En outre, sur le plan institutionnel, le programme ELAN a permis au Cameroun de se doter d'une base de ressources pédagogiques en langues nationales (des alphabets standardisés, des matériels didactiques bilingues, des lexiques thématiques, etc.) et a contribué à la formation d'un premier vivier d'enseignants rompus à l'enseignement bilingue (langue nationale - français), des acquis qui apparaissent à l'évidence comme étant très précieux pour la généralisation de l'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun (OIF, 2011).

Toutefois, en dépit des bénéfices engrangés, l'initiative ELAN révèle aussi des limites, surtout lorsqu'elle est mise en œuvre en contexte urbain. En effet, dans les grandes agglomérations camerounaises, la langue nationale choisie n'est pas nécessairement comprise par tous les élèves. Une proportion importante d'élèves ont une connaissance très limitée ou une méconnaissance totale de la langue nationale utilisée à l'école, soit parce qu'ils ne sont pas issus de l'ethnie correspondant à cette langue, soit parce que cette langue ne leur est pas parlée à la maison quand bien même ils seraient issus de cette ethnie. Le rapport d'évaluation de l'OIF et de l'AFD (2017), par exemple, souligne que plusieurs enfants des classes pilotes de la région du Centre viennent de familles non locutrices de l'ewondo. L'enquête menée par Mba et Piebop

(2022) révèle qu'en dehors de la zone ghomala, où les effectifs sont dans l'ensemble homogènes du fait de l'appartenance de la quasi-totalité des apprenants au sous-groupe grassfield-Est bamiléké et du fait de l'usage de cette langue dans les interactions familiales, les profils linguistiques et ethniques des élèves des classes de toutes les autres zones du programme ELAN-Afrique sont fortement hétérogènes. Plus préoccupant encore, j'ai pu moi-même constater, au cours d'une enquête menée en avril 2025 dans le cadre d'un projet de recherche-action initié par l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF) et le Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO, que plusieurs élèves de l'école publique du Centre à Yaoundé, qui abrite le programme ELAN-Afrique, sont issus de familles non originaires du Cameroun, notamment centrafricaines et tchadiennes. Dès lors, la promesse d'un enseignement plus efficace grâce à la « langue maternelle » s'effondre pour tous ces élèves, étant donné que la « langue maternelle » en question n'est pas la leur. Au contraire, leur charge cognitive se trouve alourdie parce qu'ils se trouvent à devoir apprendre simultanément une nouvelle langue nationale et des contenus scolaires. Ces élèves allophones se trouvent ainsi doublement perdus ; ils développent parfois des représentations négatives de la discipline, sont souvent démotivés et affichent des résultats nettement inférieurs (Eloundou, Mba et Maguiabou, 2022), pendant que leurs homologues locuteurs natifs progressent aisément en lecture et écriture dans une langue qu'ils parlent couramment. Cette disparité crée une inégalité d'apprentissage au sein d'une même classe, et entraine également l'hostilité des élèves et des parents non natifs envers les langues enseignées (Mba et Piebop 2022).

Le modèle ELAN appliqué en contexte urbain ou multilingue manque donc sa cible pour une partie importante du public scolaire, pour autant qu'il vise l'enseignement des langues comme « langues premières d'instruction » ou « langues maternelles ». Il s'ensuit que, au lieu de faciliter les

apprentissages, l'introduction non différenciée d'une langue nationale dominante comme support d'enseignement se mue en point d'achoppement pour les apprenants qui n'en ont pas la maîtrise initiale. Qu'en est-il, par ailleurs, de l'enseignement des langues nationales dans toutes les autres écoles primaires du Cameroun ?

1.3. Les curricula de LCN et la pédagogie inversée au primaire : entre intentions méthodologiques et limites pratiques

Comme mentionné précédemment, depuis 2018, les langues nationales ont été introduites dans les curricula de l'école primaire à travers la matière *Langues et Cultures nationales*. Dans le cadre de l'enseignement de cette matière, les élèves sont appelés à développer des habiletés langagières pour communiquer couramment à l'oral et à l'écrit dans leur langue maternelle, à développer leur pensée critique, à manifester le désir de s'exprimer dans leur langue maternelle et à en apprécier la littérature (orale et écrite). Ils sont également encouragés à se familiariser avec les autres langues nationales, dans la perspective de la promotion du vivre-ensemble et de l'interculturalité au sein de la classe, de l'école, de la communauté et de la nation (MINEDUB, 2018a ; MINEDUB, 2018b ; MINEDUB, 2018c). Cependant, force est de souligner que la matière LCN ne couvre que 5% des enseignements, et les langues nationales ne sont pas utilisées comme langues d'enseignement, notamment en zones urbaines. La langue d'enseignement de la matière LCN est une langue officielle (le français ou l'anglais). Le choix des langues étant porté sur les langues maternelles ethniques spécifiques des apprenants, l'approche d'enseignement est plurilingue. Les enseignants convoquent la pédagogie inversée en relation avec les thèmes de vie choisis, dans une démarche participative et interactive. Cette pédagogie consiste à inverser le rôle traditionnel de l'enseignant et de l'élève, en positionnant davantage

l'enseignant comme un facilitateur ou un modérateur qui guide les élèves, plutôt que comme la source unique du savoir, tandis que l'élève n'est plus seulement un récepteur de connaissances, mais un acteur ou un co-formateur dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue nationale.

Cependant, autant la pédagogie inversée présente l'avantage de valoriser les élèves comme des ressources pédagogiques, de reconnaître la diversité linguistique comme un véritable atout pédagogique, et de palier le problème du choix des langues à enseigner en contexte multilingue, autant elle présente de nombreuses limites, ce d'autant plus que l'on envisage d'enseigner les langues nationales comme des langues premières et dans la perspective de l'enracinement culturel des apprenants, tel que préconisé dans la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998. En effet, l'efficacité d'une telle approche dépendrait tout d'abord de la compétence des enseignants en typologie des langues camerounaises ; ce qui n'est en général pas le cas, car la formation initiale des élèves-maitres en langues camerounaises est encore embryonnaire et balbutiante dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Toutefois, en dépit d'une expertise avérée en typologie des langues, il est quasiment utopique d'espérer que chaque enseignant soit capable d'apprécier de manière optimale la justesse de toutes les données énoncées par les élèves en leurs langues maternelles respectives. Manifestement, aucun enseignant ne serait capable de comprendre et/ou parler toutes les langues du répertoire linguistique d'une classe en contexte urbain. C'est à ce titre que Ngah Obama (2024, p. 151) affirme : « Au moment du compte rendu, on note une absence d'indicateurs permettant de déterminer la véracité des propos du locuteur et d'en valider l'énoncé, principalement dans le cas des classes multilingues de 3e degré ».

En outre, la pédagogie convergente requiert des élèves une maitrise orale préalable de la langue enseignée, car, en réalité,

seules la lecture et l'écriture peuvent être, dans une certaine mesure, enseignées par un formateur qui ne parle ni ne comprend une langue. Or, il se trouve que la plupart des élèves du primaire en contexte urbain ne sont pas locuteurs d'une langue nationale, le français ou l'anglais étant devenu leur première langue acquise. D'après Bitjaa Kody (2004), le choix de transmettre le français plutôt que la langue maternelle dans les familles urbaines camerounaises s'explique par l'aspiration des parents à assurer à leurs enfants un avenir dans une société globalisée, où la maîtrise des langues internationales est perçue comme une nécessité. En effet, la pédagogie inversée fonctionne peu ou prou de manière efficace avec des élèves adultes, comme dans les départements de Langues et Cultures camerounaises des écoles normales supérieures de Yaoundé et de Bertoua au Cameroun, mais montre rapidement ses limites avec de jeunes enfants du primaire, qui n'ont ni l'autonomie cognitive, ni les outils méthodologiques pour structurer seuls leurs apprentissages linguistiques, ni un relais familial ou communautaire garanti (Manifi Abouh, 2021 ; 2024). Pour ainsi dire, si la pédagogie inversée peut aider des apprenants adultes à découvrir la structure écrite d'une langue dont ils ont déjà une certaine maitrise orale, les jeunes enfants du niveau primaire, en revanche, n'ont pas l'expérience métalinguistique suffisante pour apprendre en autodidactes guidés.

Eu égard à ce qui précède, envisager l'enseignement de la langue nationale comme langue maternelle (L1) de tous les élèves dans les classes du primaire en zones urbaines camerounaises apparait comme étant une initiative irréaliste et inopérante. Cependant, les enseigner en tant que langues secondes (L2) pourrait constituer une solution dans ce même contexte.

2. De la nécessité d'opérationnaliser l'enseignement des langues camerounaises comme langues secondes

Les constats exposés *supra* révèlent qu'en contexte urbain camerounais, la langue nationale enseignée à l'école n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves. La plupart des enfants des zones urbaines ont pour langue première l'une des langues officielles (le français ou l'anglais) et arrivent en classe sans connaissance exploitable en langue camerounaise. L'hypothèse initiale d'enseigner les langues nationales comme langues maternelles mérite dès lors d'être reconsidérée : la langue nationale doit être enseignée non plus comme un acquis préalable (L1), mais comme une nouvelle langue à acquérir (L2) pour la majorité des élèves. Mais comment envisager l'opérationnalisation d'une telle approche ?

2.1 Pertinence de l'approche de langue seconde en milieux urbains camerounais

En guise de rappel conceptuel, la notion de « langue seconde » renvoie à une langue acquise chronologiquement juste après la langue maternelle, et dans un environnement où elle est socialement présente et fonctionnelle dans la vie quotidienne de l'apprenant (interactions, médias, école, administration, etc.). Elle a longtemps été assimilée au concept de « langue étrangère », qui renvoie désormais à une langue apprise après la langue maternelle, mais dans un contexte où elle n'est pas utilisée quotidiennement (Cuq, 2003). Dès lors, en ce qui concerne l'élève camerounais vivant en zone urbaine, la notion de langue seconde varie suivant au moins deux profils sociolinguistiques. Pour ceux qui acquièrent le français ou l'anglais comme langue première de socialisation au détriment de la langue ethnique de leurs parents, toute langue nationale qu'ils côtoient sans la parler, y compris celle de leurs parents, est abordée comme une langue seconde et relève d'un apprentissage ultérieur. Par ailleurs, pour les enfants qui acquièrent la langue ethnique de leurs parents comme langue

première, le français, l'anglais ou toute autre langue nationale de leur environnement social immédiat (quartier, marché, médias locaux, etc.) devient une langue seconde par nécessité de communication locale.

2.1.1 Une approche qui se veut réaliste et cohérente

Au regard du diagnostic sociolinguistique qui ressort de la mise en œuvre actuelle de l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires en zones urbaines au Cameroun, il parait plus réaliste et cohérent de considérer la langue nationale majoritaire ou ethnique de chaque localité comme langue seconde de tous les apprenants, c'est-à-dire comme langue de référence à enseigner dans chaque classe et à présenter à tous les élèves comme une nouvelle langue à apprendre. Car il apparait globalement que la majorité des élèves n'ont pas pour première langue acquise la langue ethnique de leurs parents. En effet, de nombreux parents sont bilingues en langue ethnique locale et en langue officielle, mais les enfants sont le plus souvent exposés à la langue officielle dans le cadre familial. Parfois les langues ethniques du père et de la mère sont différentes, et ils parlent généralement avec leurs enfants dans la langue officielle qu'ils partagent. En outre, plusieurs parents ont perdu la langue ethnique et n'utilisent que l'une des langues officielles, voire les deux, avec leurs enfants.

Ainsi, plutôt que de viser l'enseignement de chaque élève dans sa langue ethnique d'origine supposée, il s'agirait de faire acquérir aux élèves une langue nationale, notamment la langue de la localité où est située l'école, qu'elle coïncide ou non avec leur langue ethnique d'origine. Le plus important est que cette langue fasse partie du répertoire linguistique du Cameroun et qu'elle apporte à chaque élève une compétence de communication nouvelle ancrée dans son contexte social immédiat. Ainsi par exemple, des enfants d'origines peule, douala, bamiléké, centrafricaine, tchadiennes, etc. vivant à Yaoundé gagneraient à apprendre l'éwondo comme L2 à

l'école, dès lors que cette langue est la langue camerounaise la plus fonctionnelle dans cette ville, voire dans toute la région du Centre. Ce faisant, ils bénéficient de l'apprentissage exhaustif d'une nouvelle langue nationale, plutôt que de l'apprentissage de bribes linguistiques que l'on tenterait d'appliquer à leurs langues ethniques respectives, comme c'est le cas avec la pédagogie inversée actuellement généralisée au primaire.

Par ailleurs, comme le souligne Cummins (2000), l'enseignement formel de la langue en classe multilingue bénéficie autant aux non natifs qu'aux natifs. Ainsi, même chez les quelques élèves dont la langue nationale de la localité est effectivement la langue maternelle, l'approche L2 garde toute sa pertinence dans la mesure où elle permet de renforcer leurs compétences linguistiques initiales. En effet, c'est dans un cadre d'apprentissage formel que la maîtrise spontanée d'une langue par des natifs est mise à profit et canalisée. Un élève pour qui la L2 enseignée est en fait sa L1 sera en position avantageuse, mais il suivra tout de même une progression didactique qui lui permettra d'apprendre à lire et à écrire sa langue correctement, d'enrichir son lexique, sa grammaire, son métalangage, etc., voire de servir de tuteur linguistique occasionnel. L'approche L2 pour les langues nationales camerounaises implique donc une pédagogie différenciée (Budiman et al., 2023), qui permet de faire développer progressivement des compétences de compréhension et d'expression fonctionnelles chez les non-natifs de la langue, et d'amener les élèves natifs à passer d'une compétence communicative orale à une compétence discursive structurée.

2.1.2. Des arguments corroborant le caractère réaliste et cohérent de l'approche de L2

Plusieurs arguments militent en faveur du caractère réaliste et cohérent d'une approche de L2 pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires des zones urbaines camerounaises. Cette approche simplifie l'organisation pédagogique et améliore la qualité des enseignements,

notamment en mutualisant les ressources et les effectifs pour la gestion de la diversité linguistique des classes et en favorisant une acquisition plus structurée des langues nationales.

- Une mutualisation des ressources et des effectifs

Plutôt que de courir après la langue maternelle de chaque élève, une seule langue camerounaise de référence (la langue majoritaire de la localité) est choisie et présentée à tous les élèves comme une langue à apprendre dans le cadre d'une matière. Cette idée est d'ailleurs confortée par de nombreux linguistes aménagistes tels que Tabi Manga (2000), Assoumou, (2007 ; 2016), Biloa (2013), etc. En effet, mettre au même niveau les langues camerounaises serait, comme l'affirme Assoumou (2016, p. 219), « une semence à tout vent, une entreprise hasardeuse au succès très incertain ». La langue d'enseignement doit correspondre à la situation de communication réelle des élèves vivant dans les zones urbaines, qui sont appelés à l'utiliser pour interagir dans la communauté locale.

- Une acquisition plus structurée de la langue nationale

Enseigner la langue nationale comme langue seconde offre aux élèves non natifs une occasion d'acquérir une langue camerounaise de manière structurelle, là où le modèle actuel laisse parfois leur potentiel en friche. En effet, avec la pédagogie inversée actuelle, les élèves qui n'apportent pas de contributions pendant le cours, du fait de la non maitrise de leurs langues maternelles respectives, en ressortent sans compétence langagière concrète. Or, traiter la langue nationale comme une L2 implique de fixer des objectifs atteignables et mesurables, à l'instar de ceux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2021), et de recourir à des méthodes appropriées ainsi qu'à des évaluations sur la base de critères de compétences langagières clairement définies. On passerait ainsi d'une logique de simple exposition à la diversité linguistique, comme c'est le cas dans

la pratique actuelle, à une logique d'apprentissage formel d'une langue nationale ciblée.

- La promotion du dialogue interculturel et de la cohésion nationale

Enseigner la langue de la localité comme L2 à l'école permet d'éviter qu'elle soit perçue comme appartenant ou réservée exclusivement aux natifs. Cette langue devient un bien commun dont l'apprentissage contribue à désamorcer les tensions identitaires, à favoriser le dialogue interculturel et la cohésion sociale, et à créer un socle linguistique national partagé, au-delà du français et de l'anglais. Ainsi par exemple, la langue ewondo enseignée dans les écoles de la ville de Yaoundé à des enfants d'origines ethniques diverses ne sera plus seulement la langue des Ewondo, mais plutôt la langue de toute une jeune génération vivant dans cette ville.

2.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : une base méthodologique inspirante

Il sera crucial de se référer à des outils et cadres méthodologiques rigoureusement éprouvés en matière d'enseignement des langues pour mettre sur pied, de manière efficace, un enseignement des langues nationales camerounaises basé sur une approche de langue seconde. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), bien que conçu initialement dans un contexte différent, notamment pour les langues européennes vivantes (Conseil de l'Europe, 2001), offre un référentiel flexible qui peut être adapté au contexte camerounais. Son but initial est certes de fournir un socle commun en vue de l'élaboration de programmes de langues, de descriptions de compétences et d'évaluations dans le cadre des langues européennes, mais ses principes généraux (axés sur l'apprenant, la compétence communicationnelle et le plurilinguisme) constituent une boîte à outils conceptuelle et pratique transposable à divers contextes linguistiques. C'est dans ce sillage que Tremblay (2024, p. 11)

affirme que « le CECRL est une référence mondiale en tant que système permettant la comparaison des compétences linguistiques entre individus relevant de différents systèmes éducatifs », et évoque l'hypothèse d'un Cadre africain commun pour les langues qui tienne compte des spécificités du ou des contextes africains.

Au regard des curricula de *Langues et Cultures nationales* en vigueur actuellement au primaire, il est par exemple difficile de qualifier, en termes de compétences linguistiques (de A1 à C2), le niveau de performance des élèves car il n'existe pas de référence normalisée en la matière. Du point de vue pratique, un flou demeure en ce qui concerne la mesure de la capacité des apprenants à soutenir des conversations brèves, à lire des phrases et à produire des textes cohérents en langue nationale à l'issue du cycle primaire, bien que ces compétences soient fixées dans les curricula comme des objectifs généraux à atteindre. Dès lors, l'un des apports majeurs du CECRL pour le Cameroun serait de remédier à ce flou en définissant des niveaux de compétence à atteindre par les élèves selon les paliers d'étude. Ces niveaux de compétence serviraient de repères pour élaborer une progression curriculaire claire par étapes, plus lisible et internationalement mesurable. La définition des niveaux de compétence consisterait par exemple à privilégier, au niveau SIL-CP, l'émergence de compétences orales rudimentaires correspondant à un pré-A1 (Conseil de l'Europe, 2018), c'est-à-dire à un niveau de compétence où l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites. Il s'agirait également, par exemple, de définir que l'élève en fin de CE2 atteigne le niveau A1 (qu'il soit capable de comprendre et d'utiliser des expressions familières et quotidiennes dans le but de satisfaire des besoins concrets), et que celui en fin de CM2, notamment celui de la dernière classe du primaire, atteigne le niveau A2 (qu'il soit capable de comprendre des énoncés simples et d'utiliser des

expressions et des phrases très simples dans des situations courantes). Naturellement, une évaluation formative pour chaque étape devrait être envisagée pour permettre de vérifier l'atteinte du niveau visé avant de passer à l'étape suivante. Toutefois, notons que les niveaux supérieurs, soit de B1 à C2, devront être réservés aux élèves du cycle secondaire.

En outre, les curricula camerounais actuels du primaire vont déjà dans le sens de la définition des attentes de fin de niveau en incluant l'aisance à l'oral, la lecture et la production écrite, mais l'approche par compétences communicatives n'est pas clairement perceptible dans les pratiques de classe. L'on se contente d'enseigner des savoirs, notamment quelques listes de mots, de phrases ou de proverbes culturels isolés ou sans contexte. Pourtant, si l'approche par compétences communicatives clairement préconisée et détaillée dans le CERCL est adaptée au contexte camerounais, elle permettrait de viser, au-delà de simples savoirs communicatifs sur les langues et cultures nationales, de réels savoir-faire communicatifs dans les langues nationales apprises, notamment par l'adoption d'une grille CECRL qui viendrait clarifier ces attentes en les inscrivant sur une échelle graduée reconnue, en termes de compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique et compétence orthographique (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2021).

Par ailleurs, les programmes officiels camerounais encouragent les enseignants à concevoir des activités basées sur l'accomplissement de tâches concrètes ancrées dans des situations de vie réelle. Le CECRL pourrait renforcer cette orientation en fournissant des exemples de tâches communicatives typiques pour chaque niveau de compétence, d'autant plus qu'il préconise le recours à l'approche actionnelle. On peut y lire ce qui suit :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des

> acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Dans une telle perspective, le recours à l'approche actionnelle prônée par le CECRL ne serait pas une imposition exogène, mais un appui théorique aux pratiques actives déjà en vigueur dans le système camerounais, matérialisées en l'occurrence à travers l'application de l'approche par les compétences.

Un autre aspect particulièrement pertinent du CECRL pour le Cameroun est le fait d'encourager le développement de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Conseil de l'Europe 2001, p. 105) en même temps qu'une approche pédagogique différenciée qui reconnaîtrait les différents niveaux de compétence linguistique des apprenants et adapterait l'enseignement en conséquence. Comme je l'ai souligné dans l'une des sections précédentes, il sera important de prendre en compte le fait que la langue nationale enseignée comme langue seconde soit pour certains élèves une langue maternelle, voire une langue étrangère pour d'autres. Le CECRL reconnait la nécessité de tenir compte de la diversité des profils et backgrounds linguistiques des apprenants en ces termes :

> Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales… (Conseil de l'Europe, 2001, p. 133).

Cet état de choses nécessiterait que, au-delà de la langue nationale enseignée dans les classes du primaire au Cameroun, des liens pédagogiques soient établis par des comparaisons

plausibles entre les diverses langues présentes dans la classe. Il s'agirait par exemple d'encourager les élèves à comparer des mots ou expressions entre la langue nationale enseignée et leurs langues maternelles respectives, afin de mettre en évidence les emprunts mutuels ou les différences de structure. L'enseignant pourrait également avoir recours à des éléments de médiation linguistique tels que la traduction ou l'intercompréhension, en demandant par exemple aux élèves de trouver dans leurs langues maternelles respectives des équivalents de mots nouvellement appris dans la langue enseignée, et inversement. Ce faisant, les apprenants bénéficieraient de leurs connaissances préalables dans les langues connexes pour renforcer leur apprentissage de la langue cible.

En somme, le CECRL constitue un socle méthodologique substantiel pour consolider la structuration de l'enseignement des langues camerounaises comme L2 à l'école primaire, voire au-delà. Évidemment, il ne serait pas question d'y avoir recours en calquant de façon rigide le modèle européen, mais de l'utiliser dans une démarche d'ingénierie pédagogique locale où les principes universels de l'enseignement des langues seraient rigoureusement appliqués aux langues camerounaises. C'est à ce titre que Tremblay affirme qu'« il apparaît plus important d'apprendre à s'en servir et d'en faire des applications originales plutôt qu'imaginer quelque chose de radicalement nouveau » (Tremblay 2024, p. 28).

2.3. Implications de la mise en œuvre de l'enseignement des langues camerounaises comme L2

Enseigner les langues camerounaises comme langues secondes au primaire implique un certain nombre d'aménagements d'ordre pédagogique (transformation de l'organisation curriculaire ainsi que des méthodes d'enseignement et d'évaluation actuelles) et socio-politique (de cohésion sociale, nouveaux choix stratégiques en matière

d'aménagement linguistique et prise en compte des enjeux identitaires) pour être effectif et efficace.

2.3.1. Implications d'ordre pédagogique

Sur le plan pédagogique, chaque élève-instituteur devra recevoir une formation intégrale dans une langue nationale qu'il sera appelé à enseigner. Cela implique que chaque ENIEG offrira un répertoire de langues nationales au choix des élèves professeurs selon leurs aspirations professionnelles. Ainsi, on parlera par exemple d'instituteurs spécialistes du duala, de l'éwondo, ou du fulfulde, etc. Le choix des langues à enseigner dans chaque ENIEG se fera en fonction de la zone de localisation de l'ENIEG, de la disponibilité des ressources humaines compétentes en la matière, et de la liste nationale des langues à enseigner dans les écoles primaires fournie par les décideurs (cet aspect est plus amplement développé dans la sous-section suivante). Il est temps que l'on enseigne désormais des langues nationales (avec les cultures authentiques qu'elles véhiculent) dans le système éducatif, au lieu de se contenter uniquement de cours de linguistique appliquée aux langues camerounaises.

Il faudra également intégrer un module de didactique des langues nationales en tant que langues secondes dans la formation (initiale et continue) des instituteurs. Ces derniers ne devront plus se contenter de savoir parler et écrire une langue nationale pour se prévaloir d'être capables de l'enseigner, mais devront aussi maitriser des techniques pédagogiques spécifiques inspirées de l'approche de langue seconde. Des notions relatives aux fondements de la politique linguistique nationale, à la typologie des langues nationales, à l'interculturalité et au plurilinguisme, entre autres, devront faire partie des contenus de ce module de didactique des langues camerounaises, afin que la diversité linguistique soit efficacement prise en compte et que toute forme d'ethnocentrisme ou de marginalisation des langues nationales

qui ne figureraient pas dans les programmes soit prévenue. Les départements de langues et cultures camerounaises des écoles normales supérieures de Yaoundé, de Bertoua et de Maroua devront également former dans la même dynamique les élèves-professeurs, qui sont les futurs enseignants dans les ENIEG.

L'élaboration de supports pédagogiques adaptés à ce contexte constituera une autre gageure, étant donné que la plupart des langues camerounaises ne disposent pas encore de manuels scolaires conformes aux normes de l'enseignement des langues secondes. Il sera donc substantiel d'élaborer des manuels didactiques progressifs, visuellement riches, culturellement contextualisés et linguistiquement accessibles à la fois aux élèves qui découvrent les langues enseignées pour la première fois et à ceux qui les ont comme langue maternelle. Des guides détaillant des scénarios pédagogiques (chansons, jeux, exercices de communication, etc.) devront également être conçus pour les enseignants.

Du point de vue de la progression, le curriculum devra préciser, pour chaque langue enseignée, les contenus (lexique, grammaire, actes de parole, etc.) à introduire à chaque niveau, en cohérence avec les niveaux ciblés d'un *Cadre camerounais de référence pour les langues* (CCRL) qui s'inspirerait du CECRL. Ainsi par exemple, des formules de salutation, des comptines, des chants simples, etc. en langue nationale seront privilégiées au niveau 1 (SIL - CP), l'alphabet local et la lecture de mots familiers seront introduits au niveau 2 (CE1 - CE2), tandis que la production de courts textes narratifs ou descriptifs sera abordée au niveau 3 (CM1 - CM2). Une telle gradation correspondrait aux paliers A1 et A2 suggérés précédemment et assurerait une cohérence verticale des apprentissages.

2.3.2. Implications d'ordre socio-politique

Enseigner les langues camerounaises comme langues seconde requiert des décisions politiques fortes et une un pilotage conséquent. Dans cette veine, un enjeu majeur de

politique linguistique sera le choix des langues nationales à enseigner, car il n'est pas envisageable d'enseigner les 239 langues nationales dans chaque école. Idéalement, des critères objectifs (l'influence numérique des locuteurs, l'importance culturelle/historique, le niveau de développement, la disponibilité du matériel didactique, etc.) élaborés dans le cadre d'une politique nationale édictée par l'État devraient guider ces choix. Plusieurs études se sont basées sur de tels critères pour proposer une répartition géographique des langues camerounaises enseignables à l'immédiat, à court terme, à moyen terme et à long terme (MINEDUB 2014, MINEDUB 2019, MINEDUB 2022). Un regard croisé porté sur ces documents permet par exemple de constater que sur les 239 langues camerounaises, 58 sont enseignables à l'immédiat ou à court terme et réparties selon les régions ainsi qu'il suit :

- Région de l'Adamaoua : *fulfulde, gbaya, dii, mambila, vute* ;
- Région du Centre : *beti-fang, basaa, vute, tuki, tunen, nomande, nugunu, nuasɛ, nigi/yambeta, rikpa', tikari* ;
- Région de l'Est : *gbaya, beti-fang ; baka, kóózime, kako, vute* ;
- Région de l'Extrême-Nord : *fulfulde, mofu gudur/mofu sud, giziga, hausa, kera, tupuri, gedar, mundang, parékwa/podoko, mafa* ;
- Région du Littoral : *basaa, duala, tunɛn* ;
- Région du Nord : *fulfulde, dii, karang, gbaya, hausa, dowayo, mundang, samba, gedar, gude* ;
- Région du Nord-Ouest : *itanikom, lamnsó', bafut, ebkuó, noone, tikari, mambila, limbum, yamba, mankon, nkwɛn-mendankwe, pinyin, mungaka, samba, ngwó, widikum* ;
- Région de l'Ouest : *ngyembooŋ, ghomala', fé'fé', yemba, médumba, ngomba, shupamom, mungaka, tikari* ;
- Région du Sud : *beti-fang, basaa, baka* ;

- Région du Sud-Ouest : *bafut, kenyang, akoose, mundani, ejagham, denya, oroko*.

Pour plus de détails, l'étude du MINEDUB (2022) fournit la répartition des langues enseignables à moyen terme et à long terme, par département et par arrondissement. C'est dire que les décideurs politiques camerounais disposent déjà d'une bonne base de ressources documentaires qui pourrait guider rationnellement leurs choix en matière d'insertion des langues nationales dans le système éducatif.

Toutefois, les décisions politiques nationales relatives à la répartition des langues à enseigner devraient être accompagnées d'un consensus communautaire ; car selon les localités, il peut exister une certaine glottophagie, même entre langues véhiculaires. Par exemple, le fulfulde, véhiculaire dans tout le Grand-nord du Cameroun (en l'occurrence dans les régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord), pourrait à tort se tailler la part du lion face à d'autres langues locales véhiculaires ou historiquement associées à certaines localités spécifiques de la région du nord, telles que le dii, le karang, le gədar, le sara, etc. Dès lors, les communautés locales (les mairies, les chefferies, les associations culturelles, les parents d'élèves, etc.) devraient être impliquées dans les décisions concernant le choix des langues d'enseignement. Car, il n'est point question de raviver des rivalités linguistiques, mais au contraire de les atténuer en montrant que l'école est le lieu de la valorisation de toutes les cultures du terroir.

Dans tous les cas, les décideurs politiques devront sensibiliser, communiquer sur le fait qu'apprendre une langue véhiculaire dans la région ou dans le département ne vise pas à favoriser indûment un groupe, mais à doter tous les élèves d'un bagage linguistique camerounais commun en plus de leur langue maternelle. D'où la nécessité de relire sous un autre angle la notion d'enracinement culturel figurant dans la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, qui, à tort

ou à raison, a longtemps été perçue par de nombreux linguistes comme un enracinement dans la culture ethnique de chaque apprenant, au lieu d'être envisagée sous le prime de la culture nationale camerounaise, matérialisée par son unité dans la diversité (Manifi 2021, 2024). En effet, le choix d'une langue nationale enseignée comme L2 à l'école conforte l'idée d'un enracinement culturel axé non plus sur les cultures ethniques spécifiques des apprenants, mais sur une culture plurielle empreinte des valeurs philosophiques du multiculturalisme telles que l'altérité et la tolérance mutuelle, et qui met en doute l'essentialisme en ouvrant un espace de négociation constante entre les cultures ethniques camerounaises, tout en les reconnaissant comme autonomes (Manifi, 2021).

Conclusion

Somme toute, l'analyse menée dans cet article met en lumière le bilan des politiques et pratiques actuelles d'enseignement des langues nationales au primaire et nous enseigne que le Cameroun a posé les jalons d'une éducation plurilingue à travers des textes visionnaires, une expérimentation innovante telle que l'initiative ELAN-Afrique et une insertion de la matière *Langue et culture nationale* dans les nouveaux curricula. Toutefois, force est de constater que l'écart entre l'intention et la réalité demeure grand. L'enseignement des langues nationales, dans sa forme actuelle, atteint partiellement, superficiellement, symboliquement ou inégalement, selon les contextes, l'objectif majeur fixé qu'est l'enracinement culturel des apprenants. Car les approches comme celle de langue première (L1) ou la pédagogie inversée témoignent d'une bonne volonté d'adaptation localisée, mais elles ne remplacent pas une solution structurelle plus solide basée sur l'enseignement-apprentissage plus ou moins optimal d'une langue nationale spécifique. Cette solution a été conçue dans cette étude comme un changement de paradigme qui consisterait à considérer la langue nationale de l'école non plus

comme une langue maternelle ou première des élèves, mais comme une langue seconde à enseigner en vue d'une acquisition linguistique plus inclusive et d'une structuration progressive des compétences langagières des élèves, qu'ils en soient locuteurs natifs ou non natifs.

Références bibliographiques

Assoumou, J. (2007). Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement sco-laire au Cameroun. *African Journal of Applied Linguistics, 5,* 5-31.

Assoumou, J. (2010). *Enseignement oral des langues et cultures africaines*. CLÉ.

Assoumou, J. (2016). Pour une valorisation des acquis de l'expérience camerounaise en matière d'en-seignement des langues et cultures nationales dans l'éducation de base. In J. Assoumou, G. Mba & J. Ndibnu Messina (éds.), *Pour une Afrique émergente. Une culture tournée vers l'avenir* (209-229). L'Harmattan.

Biloa, E. (2013). Le partenariat langues officielles et langues identitaires camerounaises : quelques propositions d'aménagement linguistique et didactique ». In M. Ngalasso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité - Études africaines et créoles, n°6,* (347- 364). Presses universitaires de Bordeaux.

Binam Bikoi, C. (dir.). (2012). *Atlas linguistique du Cameroun. Tome 1 : Inventaire des langues.* CERDOTOLA.

Bitjaa Kody, Z. D. (2004). *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français (approche macrosociolinguistique)* [Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Yaoundé 1].

Bitjaa Kody, Z. D. (2012). Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun ». In G., Mendo Ze, & L. M. Onguéné Essono (dir.), *Langues nationales en*

situation. Réflexions pour la revalorisation des langues premières (pp. 37-47). CLÉ.

Biya, P. (1987). *Pour le libéralisme communautaire*. ABC.

Budiman, B., Putra, J. I., Rohani, R., Halilurrahman, L. M., & Jaelani, S. R. (2023*).* Enhancing English language proficiency: Strategies for improving student skills. *Journal of Scientific, Research, Education, and Technology (JSRET), 2*(3), 1118–1123.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire.* Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Eloundou, V., Mba, G. et Maguiabou, Yamdjieu, A. (2022). L'enseignement des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales. *MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2*(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.11.

Manifi Abouh, M. Y. J. (2021). La langue d'enracinement culturel dans l'éducation multilingue au Cameroun. In F. Tabe Ako Enoh Oben (dir.), *Le bilinguisme et le multilinguisme camerounais en question : réflexions glottopolitiques et didactiques. Langues et Communication, 8* (147-161). Ifrikiya.

Manifi Abouh, Maxime Yves Julien (2024). Teaching national languages in the Cameroonian formal education system: what language planning and didactic approaches ?. Dans A-B Belibi et M.Y.J. Manifi Abouh (dir.), *Éducation plurilingue au Cameroun : aménagements et modalités pour une didactique et une pédagogie des langues nationales. Multilingual Education in Cameroon : Planning and ways for the Teaching of National Languages.* Muenchen : LINCOM academic publishers (Verlag).

Mba, G. (2003). *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire* [Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé I].

Mba, G. et Messina, J. (2003). L'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais. *African Journal of Applied Linguistics, 4*, 29-46.

Mba, G. et Piebop, C. M. G. (2022). Paramètres psychopédagogiques à l'épreuve de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. Quels impacts et quels rendements?. *MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs, 2(1),* en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.10.

Ministère de l'Éducation de Base. (2014). *Rapport final de l'étude sur le niveau de développement et le degré de maîtrise orale et écrite des Langues Nationales*.

Ministère de l'Éducation de Base. (2018a). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 1 : Cycle des initiations (SIL-CP)*. Inédit.

Ministère de l'Éducation de Base. (2018b). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 2 : Cycle des apprentissages fondamentaux (CE1-CE2).*

Ministère de l'Éducation de Base. (2018c). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 3 : Cycle des approfondissements (CM1-CM2).*

Ministère de l'Éducation de Base. (2019). *Étude sur le plan de développement de l'éducation plurilingue à l'école primaire au Cameroun*.

Ministère de l'Éducation de Base. (2022). *Cartographie actuelle des langues nationales pour le développement de l'éducation plurilingue au Cameroun*.

Ndibnu Messina, J. (2004). *Étude sur l'enseignement oral des langues et culture(s) nationales dans les écoles primaires en milieu urbain* [Mémoire de DEA, Université de Yaoundé 1, Yaoundé]. https://auf.hal.science/hal-00849963/document

Nga Obama, L. (2024). Enseignement primaire et politique linguistique au Cameroun : Le cas des langues nationales. *International Journal of Educational Research, 7*(5), 144-155. https://doi.org/10.5281/zenodo.12608119

Nocus, I ; Guimard, P ; Florin, A. (2017). Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone, *Recherches en éducation [En ligne], 29*. URL: http://journals.openedition.org/ree/3027; DOI: https://doi.org/10.4000/ree.3027

Organisation internationale de la Francophonie & Agence française de développement. (2017). *Évaluation externe du projet pilote « Apprendre à lire et à écrire dans une première langue africaine et en français » de l'Initiative ELAN-Afrique : Rapport final (version provisoire)*. Le Vif du Sujet.

Organisation internationale de la Francophonie. (2011). *ELAN-Afrique : Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école*.

Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun*. Karthala.

Tadadjeu, M. (1980). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. UNESCO.

Tadadjeu, M., Sadembouo, E. et Mba, G. (2004). *Pédagogie des langues maternelles africaines.* CLA.

Tremblay, C. (2024). Pour un cadre africain commun de référence pour les langues. *Cinétismes*, *1*(3), 11-28. https://www.revue-cinetismes.com/