Bilan et perspectives des programmes d'enseignement bi-plurilingue en Afrique francophone : quelles nouvelles orientations pour le système éducatif camerounais ?

Review and prospects for bilingual and multilingual education programmes in French-speaking Africa: what new directions for the Cameroonian education system?

Julia Ndibnu-Messina Ethé
École normale supérieure de Yaoundé, ACETELACH
jundibnu@gmail.com
Raïhanatou Yadji Abdou
Université de Maroua, ACETELACH

Résumé

Cette étude conduite au Cameroun, où les cours de langues et cultures sont enseignés au Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) sous la dénomination de *culture nationale*, et au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) sous la discipline de *langues et cultures nationales* depuis 2008. Parmi les développements récents, on note l'émergence de la discipline de la didactique des langues et cultures, notamment avec les travaux de Puren. En marge, des programmes comme ELAN-Cameroun, en appui aux différents ministères et divers partenaires techniques et financiers, ont permis de réviser les approches pédagogiques, en particulier en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Dans ce sillage, les recherches sur l'éducation bi-plurilingue se multiplient. Ce modèle éducatif, qui a débuté avec l'approche de grammaire-traduction, vise

désormais l'usage de deux langues pour enseigner une discipline donnée. Dans ce contexte, des expérimentations d'enseignement bilingue ont vu le jour, avec des succès variés, impliquant l'utilisation de deux langues, dont l'une fait partie de la socioculture de l'élève. Ainsi, cette étude essentiellement qualitative sur la base d'une analyse documentaire, cherche à analyser les programmes d'enseignement bilingue dans le milieu multilingue camerounais afin d'en identifier les similitudes et les différences, dans un contexte de mondialisation où l'Afrique est confrontée à de nombreux défis, notamment celui de l'accès à une éducation de qualité et celui de l'objectif « éducation pour tous ».

Mots clés : Éducation bi-plurilingue, milieu multilingue camerounais, PROPELCA, bilinguisme, expérimentation.

Abstract

This study was conducted in Cameroon, where language and culture courses have been taught by the Ministry of Basic Education (MINEDUB) under the heading of 'national culture' and by the Ministry of Secondary Education (MINESEC) under the discipline of 'national languages and cultures' since 2008. Among recent developments, the discipline of language and culture teaching has emerged, notably with the work of Puren. On the sidelines, programmes such as ELAN-Cameroon, in support of various ministries and technical and financial partners, have made it possible to revise teaching approaches, particularly with regard to reading and writing. In the wake of this, research on bilingual and multilingual education is growing. This educational model, which began with the grammar-translation approach, now aims to use two languages to teach a given subject. In this context, bilingual teaching experiments have been launched, with varying degrees of success, involving the use of two languages, one of which is part of the student's sociocultural background. This essentially qualitative study, based on a documentary analysis, seeks to analyse bilingual education programmes in the multilingual environment of Cameroon in order to identify similarities and differences, in a context of globalisation where Africa faces many challenges, including access to quality education and the goal of 'education for all'

Keywords: Bi- and plurilingual educational approach, the Cameroonian multilingual environment, PROPELCA, bilingualism, educational experimentation.

Introduction

Dans un contexte mondial où la prévention du radicalisme et la promotion du « vivre ensemble » sont des priorités, l'État camerounais a initié des débats nationaux pour préserver la paix à travers divers secteurs, dont l'éducation. Ce secteur respecte l'une des prescriptions fondamentales de la loi camerounaise post-réunification : l'adoption de deux langues officielles, le français et l'anglais, pour répondre aux besoins administratifs et pédagogiques. Cependant, bien que ces langues dominent largement l'offre éducative, soutenues par des institutions internationales telles que l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et le Commonwealth, elles relèguent souvent les langues camerounaises au second plan, comme le soulignent plusieurs études conduites par des linguistes tels que Tadadjeu (1982, 1996), Stumpf (1979) et Dumont (1983).

Malgré le déséquilibre apparent dans les langues, les résultats du système éducatif camerounais montrent une déconnexion entre les objectifs officiels et la réalité sur le terrain. Ces programmes n'arrivent pas encore à former des Camerounais bien ancrés dans leurs cultures locales (Bitjaa Kody, 2001, 2004 ; Ndibnu-Messina, 2007, 2013) et ne préparent pas les élèves à utiliser les langues officielles dès le secondaire. Ce constat suggère une nécessité de réévaluer les approches pédagogiques, avec divers programmes expérimentaux, incluant des discours normatifs. Parmi ces initiatives, il y a ELAN-Cameroun et PROPELCA, deux programmes majeurs qui ont soutenu les réformes récentes sur l'enseignement des langues et de la culture. De plus, il existe un programme géré par le ministère de la jeunesse, le programme national d'alphabétisation. Les évaluations des phases 1 et 2 du programme ELAN-Cameroun, ainsi que les études de Mba et

Sadembouo (2013), fournissent un aperçu des effets de l'enseignement bilingue et plurilingue. Ces évaluations montrent à la fois des réussites et des obstacles, surtout en ce qui concerne l'intégration des langues camerounaises dans le curriculum. Elles mettent également en avant les défis liés à l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes adaptées au contexte socioculturel et linguistique des élèves. De même, les évaluations du programme PROPELCA ont mis en évidence l'importance de l'engagement des acteurs locaux et des enseignants dans la mise en œuvre des réformes éducatives.

Ces programmes pourraient provoquer une modification des pratiques d'enseignement, notamment en lecture et maîtrise des langues officielles (français et anglais). Ils identifient les obstacles à surmonter à l'instar de la formation continue des enseignants et les disparités régionales.

Dans cette optique, plusieurs questions demeurent cruciales : comment développer une éducation véritablement adaptée au contexte camerounais et capable de générer une intégration socio-économique réussie des élèves tout en valorisant les langues locales ? En quoi les programmes éducatifs établis depuis plus de quatre décennies au Cameroun favorisent-ils de manière significative le développement linguistique et éducatif des élèves ? Cette réflexion s'appuiera sur une analyse approfondie de la documentation existante et des données secondaires issus des programmes ELAN-Cameroun, PNA et PROPELCA. L'objectif est de dégager d'évaluer les initiatives sur la base des critères de l'OCDE et d'identifier les pistes pour garantir leur pérennité à travers des partenariats stratégiques et des collaborations à long terme.

1. Survol de l'éducation bilingue dans quelques pays d'Afrique francophone

L'éducation bilingue en Afrique francophone répond aux problèmes linguistiques et culturels dans cette région. En mêlant les langues locales et le français, ces programmes visent

à enrichir les compétences linguistiques des élèves et à renforcer leur identité culturelle. Ce système éducatif est essentiel pour sauvegarder et promouvoir les langues africaines et la diversité culturelle, tout en offrant des possibilités d'emploi dans un monde globalisé.

L'importance de ce type d'éducation est visible dans des initiatives comme la formation technique et professionnelle, qui utilisent aussi une approche bilingue. Une étude récente (Adewale et al., 2023) suggère d'intégrer le bilinguisme dans les programmes de formation technique en Afrique pour augmenter l'inscription des jeunes et favoriser le développement économique local. Ce modèle viserait à former une main-d'œuvre qualifiée et à préserver la diversité linguistique tout en s'adaptant aux besoins des marchés locaux et mondiaux. De plus, l'intégration de la diversité culturelle et linguistique dans l'éducation semble être un enjeu majeur comme le note Akkari (2022). Il affirme que les difficultés d'application des politiques d'inclusion de la diversité linguistique dans les écoles africaines découlent de cette décontextualisation.

En amont de la réflexion sur la décontextualisation, rappelons que les travaux sur les dynamiques sociolinguistiques en contexte migratoire ont montré que les familles francophones immigrantes accordent une importance particulière à la transmission intergénérationnelle de leurs langues d'origine. En effet, cet attachement manifeste la place primordiale qu'occupent les pratiques bilingues et plurilingues dans le développement linguistique, culturel et identitaire des enfants (Joyce-Bernard et al., 2019). Les familles d'origine africaine élaborent au fil de leur expérience des stratégies et des approches éducatives visant à maintenir la maitrise simultanée de quelques langues, notamment la langue maternelle, constitue un capital linguistique et culturel indéniable pour le développement émotionnel et cognitif des enfants, tout en renforçant leurs performances scolaires.

Dans ce sillage, García et Lin (2017) font remarquer que le translanguaging dans une éducation bilingue permet aux élèves d'utiliser des langues différentes pour enrichir leurs connaissances et leurs identités. Cette pratique est efficace dans des contextes plurilingues comme l'Afrique, où les élèves interagissent avec des sociocultures hétérogènes. Les défis de l'enseignement bilingue en Afrique francophone ont également été examinés par Babault (2013) et Babault et Butlen (2021). Ils proposent des modèles didactiques pour enseigner les mathématiques dans un contexte bi-plurilingue africain. Ils plaident pour des approches pédagogiques adaptées aux contextes sociolinguistiques spécifiques, tout en soulignant que l'enseignement de matières comme les mathématiques dans plusieurs langues améliore les performances des élèves et valorise leur diversité linguistique.

D'autre part, des études de Causa (2019) et Cèbe et Goigoux (2007, 2018) soulignent l'importance de l'adaptation des outils pédagogiques ainsi que des stratégies didactiques pour mieux répondre aux besoins des élèves dans des environnements multilingues. Ces recherches illustrent le fait que la différenciation pédagogique peut améliorer la compréhension des matières enseignées et favoriser l'inclusion des élèves provenant de milieux linguistiques divers (Buchs et al., 2019). Les politiques linguistiques, telles que celles mises en place au Burkina Faso (Ministère de l'Éducation nationale, 2021), ainsi que les pratiques pédagogiques, mettent en lumière les défis liés à la mise en œuvre effective du bilinguisme dans le système éducatif. La formation des enseignants reste essentielle, notamment à travers des approches comme celles de Duverger (2007, 2011) qui insistent sur l'alternance des langues, afin de comprendre comment les éducateurs naviguent cette diversité linguistique tout en garantissant la réussite académique de leurs élèves.

Bronckart (2013) et de Schneuwly et Dolz (2009) illustrent le fait que l'enseignement des langues est une opération qui

dépasse la simple acquisition de règles grammaticales. Il inclut le développement de compétences discursives qui permet aux élèves de s'exprimer de manière appropriée dans divers contextes sociaux et professionnels. Cela requiert une prise en compte des réalités socioculturelles et des pratiques langagières des élèves, comme le démontrent les études sur les biographies langagières (Perregaux, 2004, 2013) ainsi que sur la plurilittératie en contexte plurilingue (Leopoldoff & Aeby Daghé, 2018).

Ces éléments préliminaires mettent en exergue la nécessité d'un soutien institutionnel et d'une valorisation des avantages des programmes d'éducation bilingue. Ils soulignent aussi l'importance d'une approche systématique et cohérente, englobant non seulement les politiques linguistiques, mais également la formation des enseignants et l'élaboration de ressources et de programmes pédagogiques adaptés.

La présentation des contextes éducatifs bi-plurilingues ci-dessus permet de revisiter les politiques linguistiques et éducatives qui ont contribué à façonner ces environnements.

2. Politiques linguistiques et éducatives du Cameroun : vers quelles résolutions ?

La politique linguistique du Cameroun est marquée par la suprématie des langues officielles sur les langues nationales. En effet, bien que le pays comptabilise près de 239 langues vivantes (Ndongo Semengue, 2012), celles-ci restent essentiellement cantonnées à un usage oral, souvent confiné aux sphères familiales et communautaires. Leurs fonctions sont fréquemment mises en exergue de manière ponctuelle lors des manifestations et principalement lors des campagnes électorales (Bitjaa, 2001). Cette situation justifie la stratification proposée par Tabi-Manga (2000), qui dépeint un modèle linguistique où les langues nationales sont reléguées à une position subordonnée, et où les langues officielles, le français et l'anglais, dominent le système éducatif et administratif.

La Constitution camerounaise attribue aux langues française et anglaise un statut officiel, tandis que les langues locales se voient conférées le statut de « langues nationales ». Toutefois, le cadre linguistique du Cameroun s'avère insuffisant, voire contradictoire, en raison de la hiérarchisation des langues, qui ne permet pas un véritable épanouissement des langues camerounaises dans le domaine éducatif. Tabi-Manga (2000) a proposé un modèle de quadrilinguisme fonctionnel, visant à dépasser la logique du trilinguisme extensif avancée par Tadadjeu (1984). Alors que ce dernier envisageait un modèle dans lequel les langues nationales seraient enseignées dès le début de la scolarité, Tabi-Manga intègre une quatrième strate linguistique : les langues véhiculaires, en plus des langues nationales et des langues officielles.

Dans le cadre du trilinguisme extensif, la conception camerounaise du bilinguisme implique que tout élève devrait, au terme de sa scolarité, maîtriser au moins trois langues : sa langue maternelle, la première langue officielle (français ou anglais), et une langue véhiculaire camerounaise ou la seconde langue officielle, selon sa région d'origine. Cette ambition, cependant, n'a pas toujours trouvé une traduction concrète dans les pratiques pédagogiques, et les langues locales restent dans une position périphérique. Malgré l'effectivité de l'enseignement, la réalité est marquée par un usage du français pour enseigner les LN. Tabi-Manga (2000) suggère que les langues maternelles assurent la communication intrafamiliale, tandis que les langues communautaires jouent un rôle national, les langues véhiculaires assurent les interactions interethniques, et enfin, les langues officielles sont celles de la communication à grande échelle.

L'idée du quadrilinguisme, avancée par Assoumou (2007), repose sur un modèle intégrant une quatrième langue étrangère comme l'espagnol ou l'allemand, dans le cursus scolaire des élèves. Selon Assoumou, tout Camerounais, ancré dans sa culture, devient naturellement quadrilingue. Le système

éducatif camerounais, qui commence par un enseignement en français (pour les francophones) ou en anglais (pour les anglophones), tout en maintenant les langues locales et en intégrant des langues étrangères à partir des classes supérieures, permet à chaque élève de maîtriser un nombre croissant de langues. Cependant, ce modèle ne parvient pas à remédier aux inégalités existantes dans l'accès aux langues locales et à leur enseignement formel.

Les orientations contemporaines, telles que celles proposées par Bitjaa Kody (2009), tentent de déconstruire cet héritage linguistique colonial en faveur d'une intégration plus poussée des langues camerounaises dans l'éducation. L'UNESCO souligne à cet égard la nécessité de débuter la scolarité dans sa langue maternelle (ici, une langue camerounaise). Ce commencement facilite l'acquisition des connaissances cognitives et scientifiques, ouvrant ainsi des perspectives d'apprentissage plus efficaces et inclusives. Ce modèle, qui privilégie l'enseignement dans la langue maternelle, est soutenu par plusieurs études sur le multilinguisme et la didactique en contexte africain (Maurer, 2016 ; Frath, 2018). Selon ces chercheurs, il est essentiel d'accepter que les langues africaines portent en elles des éléments scientifiques et pédagogiques tout à fait adaptés aux besoins éducatifs des élèves.

Il semble opportun de repenser les stratégies éducatives pour affronter ce paradoxe. Les recherches sur l'enseignement bi-plurilingue, telles que celles menées par Babault et Butlen (2021) illustrent que des approches didactiques adaptées aux contextes sociolinguistiques peuvent renforcer l'efficacité de l'enseignement dans les langues locales et secondaires. Une telle approche repose sur une meilleure formation des enseignants, la création de ressources pédagogiques appropriées et un soutien institutionnel clair pour encourager l'utilisation des langues locales dans le cadre scolaire.

Il apparaît également essentiel de considérer les langues africaines comme des supports légitimes de l'enseignement

scientifique et technique. Les programmes éducatifs doivent inclure les langues locales de manière systématique et les intégrer dans des processus d'enseignement modernes, afin de garantir une éducation inclusive qui respecte à la fois la diversité linguistique et la cohésion nationale. La gestion du multilinguisme, loin d'être un obstacle, peut devenir un levier puissant pour le développement éducatif et social, à condition que des réformes concrètes soient mises en place pour assurer l'équité linguistique à tous les niveaux de l'éducation.

En définitive, les politiques linguistiques et éducatives du Cameroun font face à un dilemme : d'une part, elles cherchent à promouvoir le bilinguisme officiel (français et anglais), mais d'autre part, elles négligent dans les faits le potentiel des langues locales. L'adoption de modèles éducatifs plurilingues, comme le trilinguisme extensif et le quadrilinguisme, représente une avancée théorique, mais les pratiques pédagogiques actuelles doivent encore évoluer pour offrir une véritable égalité d'accès à l'éducation dans toutes les langues du pays.

3. Théorie et méthode d'analyse des données

3.1. Théorie du continuum postcolonial en politique linguistique (Spolsky, 2004)

Spolsky a développé une théorie sur la politique linguistique et les pratiques éducatives. Celle-ci s'inscrit dans une approche sociolinguistique postcoloniale. Elle met en avant les effets des héritages coloniaux sur les choix linguistiques dans les politiques éducatives. Spolsky (2004) définit trois composantes clés de la politique linguistique :

- L'idéologie linguistique qui repose sur les croyances et représentations concernant les langues. Les langues officielles ont une suprématie assurée au détriment des langues locales dans les statuts, les réalités socioprofessionnelles et les représentations sociales.

- Les pratiques linguistiques marquées par l'usage effectif des langues dans les écoles et les communautés. C'est le cas au Cameroun depuis 2008 et à travers quelques programmes d'enseignement des/en langues nationales.
- La gestion linguistique dont les politiques et réformes mises en place pour réglementer l'usage des langues dans les systèmes éducatifs et l'administration orientent les comportements.

Cette théorie permet de comprendre comment les programmes éducatifs bilingues et plurilingues au Cameroun, telles que le PROPELCA et ELAN-Cameroun, reflètent les tensions entre langues officielles et langues nationales. Elle offre un cadre pour analyser la manière dont les réformes éducatives intègrent ou marginalisent les langues camerounaises.

3.2. Méthodes d'analyse documentaire et d'analyse des données secondaires

L'analyse documentaire repose sur l'examen approfondi de sources institutionnelles et scientifiques, notamment les rapports ministériels, curricula scolaires, plans de réforme, articles scientifiques et publications. Une analyse de contenu thématique permet d'identifier les axes récurrents et les résultats des projets éducatifs, avec pour objectif d'évaluer la cohérence entre les politiques des programmes mis en œuvre et leur efficacité. Parallèlement, l'analyse des données secondaires exploite des statistiques issues des recensements éducatifs, des enquêtes de l'UNESCO et des études antérieures. Cette approche croisée, articulant analyse documentaire et exploitation de données secondaires, constitue un cadre méthodologique rigoureux pour examiner les dynamiques de l'éducation bi-plurilingue au Cameroun.

4. Analyse et comparaison de trois programmes de formation bi/plurilingue à travers la théorie linguistique postcoloniale et évaluation

Le concept de programme de formation, défini comme un ensemble d'actions, de moyens et de supports permettant aux apprenants d'améliorer leurs connaissances, comportements ou attitudes (Sekiou et al., 1992 ; Blouin, 2000), trouve une résonance particulière dans le contexte linguistique postcolonial. Dans ce cadre, les programmes éducatifs en Afrique francophone, notamment au Cameroun, visent à dépasser les héritages linguistiques coloniaux en intégrant les langues locales dans les processus d'apprentissage. Ainsi, les formations ont pour objectif d'adapter l'enseignement aux réalités socioculturelles des apprenants, en tenant compte des rapports de pouvoir linguistiques et culturels hérités de la colonisation (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986). L'évaluation de l'OCDE souligne, quant à elle, l'importance de l'efficacité des programmes éducatifs en termes d'inclusion, de qualité d'enseignement et d'impact sur les résultats scolaires.

Comme signalé précédemment, il s'agit de l'analyse comparative de trois programmes de formation bi/plurilingue au Cameroun, à savoir le Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), le programme ELAN-Afrique et le programme national d'alphabétisation (PNA). L'objectif est d'évaluer l'efficacité de ces programmes en termes d'intégration des langues locales et d'acquisition des compétences linguistiques, tout en considérant les critiques formulées par la théorie linguistique postcoloniale. L'évaluation des programmes, selon la perspective de l'OCDE, repose sur plusieurs critères : l'organisation des structures, l'atteinte des objectifs, la qualité des supports didactiques, et la prise en compte des contextes socioculturels locaux.

4.1. PROPELCA

Le programme PROPELCA, lancé en 1979 sous l'impulsion du trilinguisme défendu par Tadadjeu, a pour objectif de promouvoir un enseignement bilingue institutionnel, ancré dans les langues maternelles des élèves et élargissant progressivement l'usage des deux langues officielles du pays, le français et l'anglais. Cette approche, bien que novatrice dans son intention de valoriser les langues locales, reste influencée par des logiques postcoloniales, qui placent les langues coloniales au centre du système éducatif camerounais. Dans le cadre de l'analyse du PROPELCA, il est pertinent d'intégrer les critères d'évaluation de l'OCDE pour examiner l'efficacité et la pertinence de ce programme dans le contexte socioculturel du Cameroun. Une attention particulière doit également être portée à l'analyse des données des tableaux, qui illustrent la répartition de l'usage des langues et la structuration des contenus pédagogiques.

4.1.1. Analyse des modèles de bilinguisme du PROPELCA

Le programme se décline en quatre modèles différents, chacun répondant à des niveaux scolaires distincts. Ces modèles visent à assurer une transition progressive entre l'utilisation des langues locales et des langues officielles.

Modèle 1 : Enseignement secondaire

Le modèle 1 se concentre sur l'enseignement secondaire et préconise une approche où le français est enseigné aux anglophones et vice versa. Cependant, il exclut les langues camerounaises, s'inscrivant ainsi dans une dynamique postcoloniale de renforcement des langues coloniales. Ce modèle fait écho à l'héritage du système éducatif colonial, où les langues locales étaient souvent reléguées au second plan. En termes d'évaluation OCDE, ce modèle peut être critiqué pour son manque de respect du contexte socioculturel des apprenants et pour l'absence de valorisation de la diversité linguistique nationale. L'OCDE souligne l'importance de l'adaptation des

programmes à la diversité linguistique et culturelle des élèves pour maximiser l'efficacité des réformes.

Modèle 2 : Enseignement primaire bilingue

Le modèle 2 intègre l'enseignement bilingue dès le primaire, en mettant l'accent sur la langue maternelle (LM) dans les premières années, avec le français réservé à l'oral jusqu'à une inversion des vecteurs d'enseignement à partir du CE2. Toutefois, l'usage de la langue maternelle reste marginal, diminuant progressivement en faveur du français, ce qui pose un problème de pérennité du bilinguisme et de la valorisation des langues locales. L'évaluation OCDE recommande des programmes d'enseignement qui favorisent un équilibre entre les langues officielles et locales tout au long de la scolarité, en vue de réduire la déperdition des compétences dans les langues maternelles. Ce modèle pourrait être amélioré en assurant une meilleure continuité et en permettant une plus grande égalité dans l'utilisation des langues locales et officielles.

Modèle 3 : Enseignement d'une langue nationale d'inculturation et d'ouverture

Le modèle 3 se caractérise par l'enseignement d'une langue nationale d'inculturation et d'une langue nationale d'ouverture. Appliqué principalement au secondaire, ce modèle répond mieux aux attentes postcoloniales, car il reconnaît la légitimité des langues locales comme vecteurs d'enseignement et d'inculturation. Cependant, l'efficacité de ce modèle reste partiellement limitée par la prédominance du français et de l'anglais dans les établissements scolaires, comme le confirment des études de chercheurs tels que Mispa et Habiba (2017). L'OCDE suggère que la réussite des programmes bilingues repose sur la capacité des systèmes éducatifs à diversifier les méthodes pédagogiques et à valoriser l'ensemble des langues présentes, y compris les langues africaines.

Modèle 4 : Enseignement préscolaire en langues maternelles

Le modèle 4 introduit l'enseignement en langue maternelle dès le préscolaire, avec une approche orale de la langue maternelle. Ce modèle a été expérimenté avec succès par Assoumou (2007, 2010), et il démontre une application réussie des principes du bilinguisme précoce. Toutefois, l'enseignement en langues maternelles s'arrête après le primaire, ce qui limite son impact à long terme. Cette approche précoce, selon les critères de l'OCDE, favorise une meilleure acquisition des compétences linguistiques et cognitives, mais l'absence de continuité de l'enseignement bilingue après le primaire constitue un frein à l'efficacité globale du programme.

4.1.2. Analyse des données d'usage des langues dans le PROPELCA

Le tableau ci-dessous montre les pourcentages d'utilisation des langues dans les différentes classes du primaire :

Classes	L1 (Langue maternelle)	LO1 (Première langue officielle)
SIL	75%	25%
CP	50%	50%
CE1	40%	60%
CE2-CM2	15%	85%

Ce tableau révèle que, dans les premières classes (SIL, CP, CE1), la langue maternelle occupe une place prépondérante dans l'enseignement. Toutefois, son usage diminue progressivement au fur et à mesure de l'avancée des niveaux scolaires, au profit du français (LO1), qui devient dominant dès le CE2. Cette évolution montre l'influence persistante du modèle monolingue héritée du colonialisme, où la langue coloniale s'impose peu à peu au détriment des langues

africaines. Selon la théorie postcoloniale, cette hiérarchisation des langues continue d'affirmer la prééminence des langues coloniales et limite la reconnaissance des langues locales comme porteuses de savoirs et de culture.

L'analyse selon les critères de l'OCDE révèle un écart entre les objectifs déclarés du programme (valorisation des langues locales) et sa mise en œuvre réelle. L'OCDE insiste sur l'importance d'une approche linguistique équilibrée, qui assure une plus grande égalité entre les langues officielles et locales tout au long du cursus scolaire, plutôt que de favoriser une transition rapide vers les langues coloniales.

4.1.3. Matériel didactique dans le PROPELCA

Le programme PROPELCA a produit divers supports pédagogiques, y compris des pré-syllabaires, des syllabaires et des manuels pour l'enseignement des langues camerounaises. Ces supports sont conçus pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues locales, mais les manuels ne respectent pas toujours les pourcentages d'usage des langues définis par Tadadjeu (1982). L'objectif de rendre les contenus accessibles à tous les élèves en langue maternelle est positif, mais la nécessité de recourir à la traduction en fin de manuel introduit une charge cognitive supplémentaire. Cela ralentit l'acquisition des compétences et complique l'apprentissage bilingue, en particulier dans les environnements multilingues où plusieurs langues sont en compétition. L'OCDE préconise une approche plus fluide et intégrée de l'enseignement bilingue, où les langues de transition (locale et officielle) sont utilisées simultanément dans les contenus pédagogiques pour minimiser cette surcharge cognitive.

Le programme PROPELCA, bien qu'il ait réussi à intégrer les langues locales dans le système éducatif camerounais, reste marqué par des tensions entre les objectifs postcoloniaux de valorisation des langues africaines et la prééminence persistante des langues coloniales. Si les modèles 3 et 4 sont plus proches

des attentes d'une éducation multilingue, l'utilisation croissante des langues officielles dans les niveaux supérieurs du primaire et du secondaire montre la persistance des logiques de domination linguistique issues de l'époque coloniale. En intégrant les critiques de la théorie postcoloniale et les critères d'évaluation de l'OCDE, il apparaît nécessaire de repenser la structuration du bilinguisme afin de garantir une meilleure cohérence entre les objectifs du programme et ses résultats, en particulier pour la valorisation continue des langues camerounaises tout au long de la scolarité.

4.2. Ecole et langue en Afrique (ELAN-Afrique)

L'initiative Ecole et Langues Nationales (ELAN-Afrique), lancée en 2010, a été conçue pour promouvoir l'enseignement des langues africaines dès les premières classes du primaire, tout en développant des compétences bilingues et plurilingues chez les élèves. L'initiative bénéficie d'un partenariat international entre l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), l'Agence Française de Développement (AFD), le Ministère français des Affaires étrangères et plusieurs ministères des pays pilotes, dont le Cameroun. En s'appuyant sur des études préalables telles que celles de LASCOLAF, cette initiative se veut un moteur de modernisation du système éducatif africain, notamment en matière d'éducation bi-plurilingue. Le programme d'ELAN-Afrique s'appuie sur l'enseignement de quatre langues camerounaises principales (fufulde, basaa, ghomala' et ewondo) comme médium d'enseignement en complément du français.

4.2.1. Programme et contenus

L'objectif de ELAN-Afrique est de construire un modèle d'enseignement bilingue où les élèves acquièrent les bases de leurs langues maternelles tout en apprenant le français comme deuxième langue. Le tableau ci-dessous illustre la progression

de l'utilisation des langues dans le système éducatif sous l'initiative ELAN-Afrique.

Tab. 3. Pourcentage d'usage des langues camerounaises

Classes	Ewondo	Français
SIL	80%	20%
CP	70%	30%
CE1	60%	40%
CE2	50%	50%
CMI	40%	60%
CMII	20%	80%

Le tableau montre une décroissance progressive de l'usage de la langue camerounaise au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. En début de parcours scolaire, la langue locale (ewondo dans cet exemple) occupe une place prépondérante, avec un usage de 80% en SIL (Sensibilisation à l'Intégration Linguistique), et 70% en CP. Cependant, à mesure que les élèves avancent dans le cursus primaire, le français prend progressivement le dessus, atteignant 80% en CMII. Ce passage progressif entre les langues locales et le français, bien que méthodiquement organisé, soulève des enjeux importants du point de vue de la théorie linguistique postcoloniale. En effet, le processus de substitution des langues africaines par une langue coloniale (le français) reflète les dynamiques de domination et d'assimilation imposées par le colonialisme, où les langues européennes sont valorisées au détriment des langues locales. Le modèle d'ELAN-Afrique semble essayer de trouver un équilibre entre les deux systèmes linguistiques, mais la domination progressive du français renforce l'asymétrie linguistique, notamment en dévalorisant les langues africaines au fur et à mesure de la scolarité.

Du point de vue de l'OCDE, qui préconise une approche plus inclusive et respectueuse des langues locales, ce modèle soulève la question de savoir si cette transition progressive respecte

véritablement les objectifs d'un bilinguisme effectif. Bien que le programme favorise un apprentissage bilingue, la perte graduelle de la langue maternelle dans le cursus scolaire pourrait être vue comme un obstacle à une réelle interculturalité et à la réduction des inégalités linguistiques. L'OCDE plaide pour une approche systémique dans l'intégration des langues locales, de manière à ce qu'elles jouent un rôle actif tout au long du parcours scolaire, et non seulement dans les premières années.

4.2.2. Matériel didactique

En ce qui concerne les matériels didactiques, ELAN-Afrique a développé des manuels bilingues pour les disciplines principales, tels que la lecture et les mathématiques. Ces manuels sont spécifiquement révisés en fonction des besoins des élèves et des particularités des communautés linguistiques locales. Les manuels sont élaborés pour chaque langue concernée, offrant ainsi un apprentissage par immersion dans les langues locales tout en permettant la transition progressive vers le français.

L'initiative ELAN-Afrique a fourni des manuels de lecture et de mathématiques pour chaque langue locale (fulfulde, basa'a, ghomala'a et ewondo), avec l'objectif de favoriser une pédagogie linguistique véritablement plurilingue. L'aspect bilingue est renforcé par la traduction systématique des contenus d'une langue à l'autre, ce qui permet aux élèves d'établir des ponts entre leur langue maternelle et la langue d'enseignement (le français). Ce procédé, bien que pratique, peut toutefois induire une charge cognitive importante pour les élèves, comme le souligne l'OCDE, qui recommande une gestion plus fluide de l'alternance entre langues afin d'éviter une surcharge mentale et une confusion linguistique chez les apprenants.

Dans l'ensemble, ELAN-Afrique représente un effort significatif pour intégrer les langues locales dans l'éducation,

mais il n'échappe pas à certains défis soulevés par la théorie postcoloniale et les critères d'évaluation de l'OCDE. D'un côté, l'initiative répond aux besoins sociolinguistiques locaux en introduisant les langues africaines dans l'enseignement, mais elle fait face à la tension entre la préférence pour les langues officielles (français) et la valorisation des langues locales. Bien que l'initiative ait le mérite de maintenir un équilibre progressif entre les langues maternelles et les langues officielles, il reste encore à promouvoir un véritable multilinguisme inclusif, qui permettrait aux langues africaines de jouer un rôle plus stable et de contribuer pleinement à la réussite éducative.

4.2.3. Programme national d'alphabétisation (PNA)

Le Programme National d'Alphabétisation (PNA), lancé en 2005, s'inscrit dans un contexte particulier de lutte contre l'analphabétisme au Cameroun, qui trouve ses racines dans les politiques coloniales et post-indépendance. Historiquement, les premières initiatives d'alphabétisation au Cameroun étaient intimement liées à l'œuvre missionnaire. Ces premières politiques se limitaient à la traduction des textes bibliques dans plusieurs langues camerounaises pour sortir les populations de la tradition orale et leur permettre d'accéder à un savoir principalement religieux (Ngoufo-Yemedi 2012). Ces actions ont, certes, permis l'introduction de l'écriture dans des langues comme le duala, l'ewondo, ou le basaa, mais l'approche était monolingue et centrée sur la Bible, sans souci particulier pour les compétences dans les langues officielles du pays, le français et l'anglais. Cette approche, bien que bénéfique par certains aspects, n'a pas permis de développer des compétences translinguistiques, et a contribué à un maintien du taux d'analphabétisme, surtout après l'indépendance, où les systèmes éducatifs se sont focalisés exclusivement sur les langues coloniales.

Le PNA, à travers sa mise en œuvre en 2005, cherche à rectifier ce déficit en matière d'alphabétisation. En se

concentrant sur une alphabétisation fonctionnelle, il vise à intégrer des compétences pratiques adaptées au quotidien des apprenants, qu'ils soient urbains ou ruraux. Une des forces de ce programme est sa capacité à s'adapter aux réalités sociolinguistiques du Cameroun. En milieu rural, les formations sont centrées sur l'usage des langues camerounaises, permettant ainsi aux populations locales d'acquérir des compétences utiles dans leur environnement immédiat. En revanche, en milieu urbain, la priorité est donnée à l'apprentissage du français et de l'anglais, conformément aux exigences du système éducatif national.

Cependant, malgré des initiatives louables, plusieurs obstacles entravent la pleine réussite de ce programme. La phase pilote du PNA a permis l'ouverture de 678 centres d'alphabétisation dans les 339 communes du pays, et a touché un large éventail d'apprenants. Toutefois, l'une des difficultés majeures reste le transfert des responsabilités du programme au Ministère de l'Éducation de base en 2011. Cette redirection administrative a conduit à des perturbations dans la gestion du programme, notamment par le manque de personnel qualifié et de structures d'accueil adaptées. La gestion par le Ministère de la Jeunesse, précédemment responsable, avait permis une meilleure proximité avec les populations, en particulier en milieu rural. La réorganisation a donc mis en lumière l'importance de la continuité administrative et de la formation des acteurs dans la mise en œuvre de programmes aussi essentiels.

En matière de contenu, le programme repose sur des manuels et guides de formation traduits principalement du français, et adaptés aux spécificités culturelles et linguistiques locales. Ces ressources ont permis de rapprocher l'alphabétisation des réalités quotidiennes des apprenants, en facilitant leur apprentissage dans des langues familières. Toutefois, la dépendance aux traductions peut poser un problème de qualité et de pertinence des contenus

pédagogiques, notamment lorsque les traductions ne sont pas suffisamment contextualisées. La traduction de concepts techniques du français vers les langues camerounaises peut, parfois, ne pas rendre fidèlement certaines notions, entraînant des écarts de compréhension chez les apprenants.

Le PNA, malgré ses objectifs ambitieux, se heurte donc à plusieurs limites structurelles et méthodologiques qui en freinent l'efficacité à long terme. D'une part, l'absence d'une approche translinguistique où les langues maternelles, les langues officielles et les compétences techniques seraient enseignées en parallèle, empêche une véritable synergie. D'autre part, l'instabilité institutionnelle et la réaffectation des responsabilités administratives ont causé des ruptures dans la gestion du programme. Pour garantir sa pérennité et son efficacité, une harmonisation des approches éducatives et une formation continue des acteurs de l'alphabétisation sont des leviers essentiels.

En somme, le PNA constitue un pas en avant dans la lutte contre l'analphabétisme au Cameroun, mais il serait nécessaire de renforcer les structures existantes, de développer des approches pédagogiques plus intégrées et de pérenniser les actions en favorisant une gestion cohérente et continue.

5. Discussion

Le PROPELCA est l'un des programmes les plus marquants dans cette évolution. Lancé dans les années 1970, il a visé à introduire un bilinguisme scolaire dès les premières classes primaires en intégrant les langues maternelles avec les langues officielles. Si les résultats obtenus sont généralement considérés comme positifs, notamment pour les écoles pilotes, le véritable bilinguisme scolaire peine à se généraliser. À l'heure actuelle, le bilinguisme institutionnel n'est visible que dans quelques écoles secondaires, tandis que dans la plupart des écoles primaires, la pratique reste limitée.

En revanche, l'initiative ELAN-Afrique, lancée en 2010, a porté une attention particulière à l'usage des langues africaines en parallèle du français, dans une démarche de bilinguisme plurilingue. Ce programme s'inscrit dans la volonté d'enraciner l'élève dans sa culture tout en favorisant l'apprentissage des langues internationales, mais son impact reste encore à évaluer en termes de pérennité et de généralisation. Les approches existantes montrent une volonté de valoriser les langues locales dans le processus d'enseignement des sciences et des technologies, mais la généralisation reste limitée par des défis de financement et de durabilité.

Dans ce contexte, l'un des grands enjeux est de multiplier les initiatives tout en assurant leur cohérence et leur harmonisation. L'expérience des programmes précédents, notamment celle du PROPELCA, peut être un modèle pour construire des synergies entre initiatives. Par exemple, les manuels et outils pédagogiques existants pourraient être réutilisés et adaptés pour soutenir de nouveaux projets, évitant ainsi les recommencements coûteux et chronophages.

La mission principale de l'éducation bi-plurilingue reste inchangée : enraciner l'élève dans sa culture tout en l'ouvrant à celle de l'autre, afin de développer des compétences cognitives aiguisées et des aptitudes scientifiques et technologiques. Cela implique une reconnaissance des langues locales comme outils d'émancipation et de développement intellectuel, tout en consolidant les compétences nécessaires à une insertion réussie dans un monde globalisé.

L'éducation bilingue en Afrique francophone soulève à la fois des défis importants et des perspectives encourageantes, lesquelles obtiennent une attention approfondie dans le cadre des réformes éducatives en cours. Parmi les obstacles majeurs figurent le manque de ressources pédagogiques adéquates et la formation insuffisante des enseignants, qui compromettent l'efficacité des programmes d'enseignement bilingue. Comme le soulignent Thomas et al. (2019), la formation de l'identité des

enseignants dans un contexte bilingue est essentielle pour assurer un enseignement de qualité. Cependant, des contraintes systémiques, telles que des structures administratives inadaptées et un manque de soutien professionnel, entravent fréquemment ce processus. Malgré ces difficultés, il existe également des opportunités considérables : en capitalisant sur la diversité linguistique et culturelle, il est possible de créer un environnement d'apprentissage inclusif, qui valorise l'hétérogénéité et encourage l'inclusion de toutes les cultures et langues. De plus, l'Organisation Internationale de la Francophonie (GROSU A, 2020) met en évidence le rôle clé de l'entrepreneuriat dans l'amélioration des systèmes éducatifs, en soulignant l'importance de répondre aux besoins économiques et sociaux des jeunes, ce qui ouvre la voie à des démarches éducatives innovantes dans le cadre du bilinguisme.

L'analyse des modèles d'éducation bilingue en Afrique francophone met en exergue la nécessité d'adapter les politiques éducatives aux contextes locaux pour en améliorer l'efficacité. Les programmes bilingues, souvent influencés par des législations disparates, souffrent de failles dans leur mise en œuvre, ce qui peut engendrer des tensions, comme en témoignent les conflits observés dans les régions anglophones du Cameroun. La recherche démontre que l'éducation ne doit pas se limiter à l'enseignement linguistique, mais doit intégrer des approches pédagogiques respectueuses des cultures et des langues maternelles des apprenants, afin de renforcer leur identité. En outre, il est impératif que le cadre législatif et les initiatives communautaires s'harmonisent pour développer des systèmes éducatifs inclusifs. Dans cette optique, l'évaluation des programmes existants devient une étape cruciale pour déterminer les orientations futures à adopter, garantissant ainsi un apprentissage de qualité et accessible à tous les élèves (Mekolle et al., 2020 ; Grant J. et al., 2019).

Les facteurs socio-culturels et économiques jouent un rôle déterminant dans la structuration de l'éducation bilingue en

Afrique francophone. D'une part, les dynamiques culturelles influencent la perception de la langue d'instruction et son acceptabilité au sein des communautés, ce qui peut soit renforcer, soit affaiblir l'adhésion aux programmes bilingues. Par exemple, la recherche sur la formation de l'identité des enseignants au Cameroun met en lumière les défis et les contraintes liés à ce processus, affectant la qualité de l'enseignement des langues (Thomas et al., 2019). D'autre part, l'intégration du bilinguisme dans la formation technique et professionnelle (TVET) pourrait constituer une stratégie efficace pour encourager l'inscription des jeunes dans ces programmes, à l'instar de ce qui a été observé avec les Tigres asiatiques (Adewale et al., 2023). Ainsi, les contextes socio-économiques et culturels doivent être soigneusement pris en compte pour concevoir des politiques éducatives adaptées et efficaces dans ce domaine.

Conclusion

L'évaluation des programmes d'éducation bilingue en Afrique francophone, y compris les initiatives telles qu'ELAN-Afrique et PROPELCA, met en lumière une confluence de défis et d'opportunités qui influenceront les orientations futures de l'éducation bilingue dans la région. Ces programmes ont indéniablement contribué à la promotion de la diversité linguistique et à l'amélioration de la maîtrise des langues dans un contexte où les défis pédagogiques restent complexes. Toutefois, des disparités notables demeurent, notamment en ce qui concerne les ressources pédagogiques, la formation des enseignants et l'adaptation aux réalités locales.

L'expérience du PROPELCA, par exemple, a démontré une approche intéressante en matière d'enseignement bilingue, en intégrant progressivement les langues maternelles dans le processus éducatif. Bien que des résultats positifs aient été observés, notamment dans l'ancrage culturel des élèves, il reste que l'application du programme a souvent été limité par des

facteurs systémiques, notamment l'absence d'une réelle généralisation de l'approche dans les écoles primaires, particulièrement en milieu urbain. De son côté, ELAN-Afrique a cherché à promouvoir un modèle plus flexible, en combinant les langues nationales avec le français. Les premiers résultats des écoles pilotes montrent des progrès, mais l'approche n'a pas été exempte de difficultés, telles que l'inadéquation des manuels et la formation insuffisante des enseignants. Néanmoins, ELAN-Afrique demeure une initiative porteuse d'espoir, en mettant en avant l'importance de l'inclusion des langues africaines dans l'enseignement primaire et secondaire, et en cherchant à répondre à la nécessité d'un développement éducatif qui soit à la fois moderne et ancré dans les réalités linguistiques et culturelles locales (Amougou et Nga Mbomo, 2019).

L'ensemble de ces programmes souligne l'importance de prendre en compte l'identité des enseignants et des apprenants dans le processus éducatif. La formation des enseignants dans un contexte bilingue est un facteur clé pour assurer la qualité de l'enseignement et pour surmonter les défis liés à la mise en œuvre de ces programmes dans des contextes socio-économiques variés (Thomas et al., 2019). Le modèle proposé par ELAN-Afrique, qui met l'accent sur la transition progressive entre la langue maternelle et le français, offre une approche plus souple mais nécessitant une adaptation continue aux besoins des élèves.

La politique éducative au Cameroun, tout comme dans d'autres pays d'Afrique francophone, soulève des interrogations quant à sa capacité à garantir une éducation bilingue de qualité et à résoudre les déséquilibres entre les langues officielles et les langues locales. Il devient essentiel d'adopter une approche plus intégrée, en impliquant les communautés locales dans la définition des politiques éducatives et en assurant une synergie entre les programmes existants. La réflexion sur l'adaptation des systèmes éducatifs aux réalités culturelles et linguistiques,

tout en répondant aux besoins économiques et sociaux, est ainsi incontournable pour garantir une éducation inclusive, accessible et véritablement équitable pour tous (Mekolle et al., 2020).

Références bibliographiques

Akkari, A. (2022, mai). « La prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire africain : entre discours et mise en œuvre ». Communication présentée à l'Observatoire sur l'éducation en contexte linguistique minoritaire, Ottawa, Canada.t

Adewale, A., et al. (2023). "Incorporating Bilingualism in Technical Education: A Model for Economic Development in Africa". *Journal of African Education and Development, 12*(2), 34-56.

Amougou, P., & Nga Mbomo, R.O. (2019). "Sharing the experience of teaching national language in government schools in Cameroon: Case study of Mfandena II-Froup B1, Yaounde". *AJAL : Langue, discours et pragmatique au service de l'éducation et de la gestion de la société*. Yaoundé : CLA, pp. 31-44.

Assoumou, J. (2007). « Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun ». *AJAL, 5*, Yaoundé: CLA, pp. 5-31.

Babault, S. (2013). « Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ». *Glottopol, 22*, 188-199.

Babault, S., & Butlen, D. (2021, octobre). « Enseigner les mathématiques en contexte bi-plurilingue africain : vers des démarches didactiques adaptées aux contextes sociolinguistiques ». Communication présentée lors des *Journées Plurimaths*, Paris.

Babault, S., et al. (2019). « Différencier l'enseignement par des activités coopératives plurilingues ». *Babylonia, 1*, 59-65.

Bitjaa Kody, Z.D. (2001). « Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé ». *AJAL, 2*, Yaoundé: CLA, pp. 100-124.

Bitja'a Kody, Z.D. (2004). *Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : Approche macrosociolinguistique*. Thèse de Doctorat/Ph.D, Université de Yaoundé I.

Bronckart, J-P. (2013). « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues ». *Recherches en didactiques - Les Cahiers Théodile*, 15, 15-37.

Causa, M. (2019). « Distance(s) et pratiques de transmission: l'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines ». Dans M. Causa & S. Stratilaki-Klein, *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue* (pp. 123-151). EME Éditions.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes ». *Repères*, 35, 185-206.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). « Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants ». *Recherche &Formation*, 87, 77-96.

Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Carthala.

Duverger, J. (2007). « Didactiser l'alternance des mangues en cours de DLN ». *Trema*, 28, 81-88.

Duverger, J. (2011). « Enseignement bilingue : le professeur de DNL - statut, fonctions et pratiques pédagogiques ». ADEB.

Elan-Afrique (2010). « Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français ». *Programme ELAN-Afrique*.

Frath, P. (2018). « Alphabétiser les Africains dans leurs langues maternelles : comment faire » ? Revue DELLA/Afrique, n°1, Ecoles et politiques linguistiques en contexte africain, 125-152. Observatoire Européen du Plurilinguisme.

García, O., & Lin, A. (2017). « Translanguaging in Bilingual Education". Dans O. García, A. Lin, S. May & N. Hornberger, *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117-130). Springer International Publishing.

Maurer, B. (2004). « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle de la pédagogie convergente ». Dans *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques* (pp. 425-438). Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

Maurer, B. (coord.) (2016). *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage autour du programme École et langues nationales en Afrique (Elan-Afrique).* Paris: Archives contemporaines.

Mekolle, P.M., et al. (2020)."Public policy on education in contemporary Cameroon: Perspectives, issues and future directions". *European Journal of Education Studies*, 7, 187-204.

Mispa & Habiba (2017). « Réflexions sur le contenu des programmes de langues et cultures nationales au sous-cycle d'observation du secondaire ». Dans *Pour une Afrique émergente, une culture tournée vers l'avenir* (Hommage au Professeur Maurice Tadadjeu). Cameroun : Harmattan.

Ndibnu-Messina Ethé, J. (2013). « Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun: quelques considérations pédagogiques ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, *L'enseignement supérieur et la recherche dans le contexte des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est : les enjeux linguistiques pour l'intégration régionale*, 2, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html#Grands_Lacs, pp. 167-179.

Ngoufo Yemedi, J. (2012). « Politiques linguistiques et politiques d'alphabétisation au Cameroun : parcours historique, avancées et incidences sur la population ». *17e colloque international de l'AIDELF sur « démographies et politiques sociales »*, Ouagadougou, novembre 2012

https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lassociation-internationale-des-demographes-de-langue-francaise/demographie-politiques-sociales-actes-xviie-colloque-ouagadougou-novembre-2012--978-2-9521220-4-7/004075co.pdf

Perregaux, C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 29, 147-166.

Schneuwly, B., &t Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Rouen* : Presses Universitaires de Rouen.

Spolky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.

Stumpf, R. (1979). *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : Comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires.* Berne : Éditions Peter Lang SA – Publications Universitaires Européennes.

Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun : Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Éditions Karthala.

Tadadjeu, M. (s/dir.) (1990). *Le Défi de Babel au Cameroun.* Collection PROPELCA, Université de Yaoundé.

Tadadjeu, M. (1984). *Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif. Quelle identité culturelle pour le Cameroun et l'Afrique de demain ?* Yaoundé : APEC.

Ifadem-Resa (2015). *Rapport final : IFADEM-RESA1Rapport de fin de projet Transmission numérique des langues et cultures camerounaises : formation des enseignants et des élèves* (IFADEM-RESA). https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/resa_fin_de_projet_cameroun.pdf