La gestion des langues en Afrique est un défi de taille pour les politiques et les décideurs. Face à l'échec scolaire massif et le manque d'efficacité des politiques publiques, des initiatives intéressantes pour reconsidérer la place les langues locales à l'école et dans les espaces publics sont en train d'être prises un peu partout.

Toutefois, ces initiatives portées parfois par des ONG ou des associations aux profils et objectifs différents, présentent des résultats mitigés. Aussi, jusqu'ici, la mise en pratique des langues africaines dans les affaires publiques et les curricula est loin d'être effective dans la majorité des contextes, les quelques avancées notées sont difficilement applicables à une échelle supérieure ou d'un contexte à un autre.

C'est dans cet environnement que la revue *Cinétismes*, en collaboration avec l'*Observatoire du Plurilinguisme en Afrique* (OPA) a engagé une importante réflexion sur la nécessité, la pertinence et les modalités d'une mise en place d'un cadre de référence pour les langues africaines. Ce numéro regroupe ainsi des contributions de spécialistes des langues africaines, mais également des chercheurs ayant participé à la mise en œuvre du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL).

Les contributions s'interrogent sur la nécessité de mettre en place ou non un cadre de référence pour les langues en Afrique qui, dans tous les cas, ne serait pas une reproduction du modèle européen, mais dont les réflexions et les travaux fondateurs pourraient toutefois servir d'éclairage. Les réflexions faites dans ces différents articles posent la nécessité de prendre en compte la particularité du plurilinguisme africain où les langues sont pour l'essentiel déjà présentes dans les familles. Toutes les langues d'Afrique et pas seulement des langues africaines doivent être prises en compte, et donc notamment les langues héritées de la colonisation. Par ailleurs, la question de la description des langues, préalable à toutes ces initiatives, et les enjeux de la traduction occupent une bonne place dans la réflexion.

CINETISMES
Revue pluridisciplinaire sur le langage
Pluri-disciplinary Journal on language

POPA

9 791098 292019
ISBN 979-10-982920-1-9
17 €

Faut-il un Cadre de Référence pour les Langues en Afrique ?

Sous la direction de
Christian Tremblay, Mariama Mahamane Maïga, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo, Khadimou Rassoul Thiam, Pierre Frath

Faut-il un Cadre de Référence pour les Langues en Afrique ?

CINETISMES
Revue pluridisciplinaire sur le langage
Pluri-disciplinary Journal on language

POPA
Presses de l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique

COLLECTION
Plurilinguisme en Afrique

FAUT-IL UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES EN AFRIQUE ?

sous la direction de

Christian Tremblay
Mariama Mahamane Maïga
Faty-Myriam Mandou Ayiwouo
Khadimou Rassoul Thiam
Pierre Frath

© Presses de l'Observatoire du Plurilinguisme
en Afrique (POPA)
Saint-Louis du Sénégal
Février 2026
https://plurilinguismeafricain.org
Tous droits réservés
ISBN 979-10-982920-1-9

REMERCIEMENTS

L'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique (OPA) tient à exprimer ici sa profonde et sincère gratitude à l'équipe éditoriale, à son partenaire, la revue *Cinétismes*, aux directeurs, au comité scientifique et à l'ensemble des contributeurs à cet ouvrage collectif consacré à la question d'une éventuelle élaboration d'un cadre africain de références pour les langues en Afrique.

Ce travail commun, fruit d'une collaboration entre spécialistes de différents horizons, témoigne d'une synergie plurielle et interculturelle entre tous les acteurs et partenaires engagés. La pluralité des approches et la diversité des expériences partagées confèrent à cet ouvrage une dimension véritablement collective et représentative de l'Afrique multilingue, multiculturelle et multiethnique.

Dans ce livre, on développe des idées liées à la complexité conceptuelle et à la pratique du terrain dans la construction d'un cadre adapté aux spécificités africaines. Que ce soit dans l'apport de contenus théoriques ou la mise en œuvre de méthodologies, chaque contribution permet de renforcer la réflexion en termes de perspectives didactiques. Cet ouvrage est donc le reflet vivant de l'engagement en faveur de la promotion et de la normalisation des langues africaines, un pas important

vers la reconnaissance et la valorisation linguistique dans les domaines éducatif, institutionnel et culturel.

Enfin, la collaboration entre l'OPA et la revue *Cinétismes* pour la réalisation de ce volume aura été une source d'inspiration pour tous, illustrant par là même, l'importance de l'effort collectif dans la construction des savoirs et la défense du riche patrimoine linguistique africain. Grâce à ce partenariat, le débat est lancé concernant la pertinence d'un cadre africain de références pour jeter les bases d'un outil fondamental pour le développement linguistique et la conservation des langues.

À tous ceux qui ont fait de cet ouvrage une réussite exemplaire et une référence incontournable pour tous les acteurs engagés dans la valorisation des langues africaines, l'OPA dit merci et donne rendez-vous en novembre 2026 à Saint-Louis du Sénégal pour son deuxième Colloque international sur le thème : « Approche ethnographique et didactique des savoirs. Une littéracie en langues et cultures africaines ».

La Présidente de l'OPA, Ndiémé Sow

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Faty-Myriam Mandou Ayiwouo, ingénierie de la formation et de la connaissance en langues, FLE, plurilinguisme et interculturel, Université de Douala, Cameroun
Assanvo Amoikon Dyhie, linguistique descriptive, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
Harouna Dior, langues et linguistiques africaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal
Hugues Azerad, esthétique de la poésie moderne et philosophie du langage, Magdalene College, Cambridge, UK
Joseph Pascal Mbaha, didactique de la géographie, Université de Douala, Cameroun
Marie Renée Atangana, grammaire descriptive, Université de Bertoua, Cameroun
Sihame Kharroubi (HDR), linguistique et didactique, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie
Ndiémé Sow, sociolinguiste, Université Amadou Mahtar Mbow, Dakar, Sénégal
Mariama Mahamane Maïga, linguistique et didactique, Université Gaston Berger, Saint-Louis du Sénégal
Khadimou Rassoul Thiam, linguiste, Université Gaston Berger, Saint-Louis du Sénégal
Christian Tremblay, sciences de l'information, président de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris, France
Pierre Frath, linguistique, Université de Reims Champagne-Ardenne, France

SOMMAIRE

Remerciements 3

Comité scientifique et de lecture 5

Sommaire 7

Présentation de l'ouvrage
Pierre Frath, Ndiémé Sow & Faty-Myriam Mandou Ayiwouo 9

Un cadre commun de référence pour les langues de l'École en Afrique (francophone) ?
Jean-Claude Beacco 29

Pour un cadre africain commun d'aménagement des langues : description et capacitation pour l'enseignement / apprentissage
Mariama Mahamane Maïga 51

Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN Cameroun) : un « continuum linguistique négocié », du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi », pour l'élaboration d'un référentiel national
Faty-Myriam Mandou Ayiwouo 75

Lignes directrices d'un possible cadre de référence pour les langues en Afrique
Christian Tremblay 113

Traduction verticale en contexte multilingue africain : au Sénégal, le dilemme pédagogique de la langue A
Aly Sambou 143

Enseigner les langues nationales comme langues secondes dans les écoles primaires au Cameroun : vers une issue pour les contextes multilingues
Maxime Yves Julien Manifi Abouh 161

La documentation des langues du Cameroun : entre actions communautaires et planification linguistique institutionnelle pour une éducation bi-plurilingue efficace
Venant Eloundou Eloundou 193

Fondements d'une gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne,
Marcel Diki-Kidiri 209

Bilan et perspectives des programmes d'enseignement bi-plurilingue en Afrique francophone : quelles nouvelles orientations pour le système éducatif camerounais ?
Julia Ndibnu-Messina Ethé 221

Présentation de l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique
Ndiémé Sow, Présidente de l'OPA 251

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Ndiémé Sow, Pierre Frath, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo

Lorsque Christian Tremblay, le président de l'*Observatoire Européen du Plurilinguisme* (OEP) et membre fondateur de l'*Observatoire du Plurilinguisme en Afrique* (OPA), qui copublie cet ouvrage, a proposé à l'OPA de participer à un numéro spécial de la revue *Cinétismes* sur une éventuelle adaptation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) à l'Afrique, deux des auteurs de cette présentation ont refusé. Pourtant, l'un d'entre eux est Ndiémé Sow, la Présidente de l'OPA, une association[1] très engagée dans le développement des langues africaines à l'école, et un autre est Pierre Frath, le Directeur du Conseil Scientifique de l'OPA, et l'un des premiers utilisateurs du CECRL à Strasbourg dans un dispositif d'apprentissage des langues en autoformation (SPIRAL) qu'il dirigeait à l'époque. Ils ont justifié leur refus par deux raisons principales : le CECRL a été conçu pour l'apprentissage de langues *étrangères*, ce qui n'est pas le cas des langues africaines chez les enfants africains ; l'autre est

[1] Pour une présentation de l'OPA, voir à la fin de l'ouvrage.

qu'il leur a semblé politiquement difficile de promouvoir une structure si ostensiblement occidentale à un moment où beaucoup d'Africains, notamment parmi les intellectuels francophones, se situent dans une phase de rejet de l'ancienne puissance coloniale, jugée à tort ou à raison responsable de tout ce qui va mal en Afrique. Cette question mériterait selon eux qu'on lui consacre une étude sociolinguistique approfondie, et peut-être s'y attelleront-ils prochainement.

Ils ont cependant fini par accepter de coopérer avec la revue *Cinétismes* sur ce sujet parce que la question d'un éventuel cadre de référence pour les langues en Afrique est effectivement discutée en Afrique francophone et qu'elle préoccupe certains chercheurs. Nous avons en conséquence lancé un appel à communication et décidé de corédiger cette présentation avec la Directrice de la revue, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo.

Nous avouons avoir été agréablement surpris par la qualité des articles proposés. Certes, deux d'entre eux ne traitent pas du tout de la question du *Cadre*, mais les relecteurs de notre comité scientifique ont considéré qu'ils apportent un éclairage intéressant sur la question des langues africaines en général. Ils ont été placés à la fin de l'ouvrage.

Les autres articles abordent le problème du *Cadre* à travers l'un ou l'autre des aspects de l'introduction des langues africaines dans les écoles en Afrique, une question politiquement et techniquement très chargée. Beaucoup d'Africains reprochent aux États nouvellement créés après les indépendances d'avoir mis en place des systèmes scolaires presque exclusivement en français sur le modèle de celui de l'ancien colonisateur. L'échec scolaire massif qui affecte les élèves depuis des décennies est mis sur le compte de la difficulté d'étudier dans une langue étrangère pour les élèves. Cependant, cette difficulté est peut-être surévaluée. Les deux auteurs de ce texte membres de l'OPA ont été scolarisés avec succès en français bien qu'il ne fût pas leur langue maternelle. C'était le wolof pour l'une, scolarisée à Saint-Louis, l'alsacien pour

l'autre, scolarisé à Strasbourg. La question de la langue de scolarisation est importante, mais n'est sans doute pas le seul obstacle : il y a sûrement d'autres facteurs en jeu, notamment la formation des maîtres, les méthodes pédagogiques et la valeur sociale accordée aux langues patrimoniales.

Il faut noter aussi que les situations de domination linguistique à l'école ne concernent pas que le français en Afrique. Les pays anglophones rencontrent les mêmes difficultés. La situation dans les pays lusophones est un peu différente en raison de l'usage généralisé de créoles à base portugaise qui ont eu tendance à affaiblir les langues locales.

Par ailleurs, l'apprentissage scolaire d'une autre langue que celle de la famille est monnaie courante parmi les populations immigrées dans toutes les parties du monde. Il s'agit donc d'un problème universel et non strictement africain. Nous apportons cette précision car les chercheurs africains pensent trop souvent que cette question concerne exclusivement le français en Afrique, et c'est pourquoi, dans la plupart des articles scientifiques du domaine, il y a peu de références bibliographiques à des situations non-africaines, pourtant riches d'enseignements. Le problème est alors perçu et analysé dans un face-à-face français / langues africaines teinté d'hostilité.

La scolarisation en français a eu pour résultat la fin de la langue alsacienne en Alsace, qui vit ses dernières années, et l'affaiblissement de la plupart des langues africaines. Les locuteurs vivent la disparition de leurs langues comme une perte individuelle et collective qui sera sans rémission quand les derniers locuteurs auront disparu. On peut dire qu'en Alsace, la situation est quasiment désespérée : pas plus de 3 ou 4% des enfants parlent l'alsacien en famille. En Afrique, il reste encore de nombreuses langues très vivantes qu'il faudrait sauvegarder, à la fois pour réduire l'échec scolaire et pour donner aux langues des chances de se développer. C'est pour ces deux raisons que l'OPA défend la nécessité de les enseigner à l'école. Nous

préciserons les solutions proposées par l'OPA dans la suite du texte.

Mais quelles sont les politiques linguistiques envisagées par les chercheurs africains ? Disons d'abord que la population en général n'est pas défavorable à l'enseignement en français car un jeune qui ne le maîtrise pas est condamné à l'économie informelle. Mais quand les enfants apprennent leur langue locale à l'école, les parents ressentent une certaine fierté de la voir valorisée, et cela d'autant plus que les évaluations montrent que l'échec scolaire est alors en nette régression. On peut donc dire qu'un enseignement bi-plurilingue français / langues africaines efficace aura toutes les chances d'être bien accueilli. D'ailleurs le projet ELAN-Afrique mis en place sous l'égide de l'*Organisation Internationale de la Francophonie* est à cet égard exemplaire et sa réussite est assez unanimement reconnue. Il s'agit donc d'un modèle à suivre. D'autres projets efficaces ont vu le jour dans les différents pays d'Afrique francophone. Citons par exemple le *Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun* (le PROPELCA, voir l'article de Julia Ndibnu-Messina Ethé) et le *Modèle Harmonisé d'Enseignement Bilingue au Sénégal* (le MOHEBS), récemment introduit avec succès au Sénégal.

La part francophone de la culture des Africains d'aujourd'hui a paradoxalement tendance à être rejetée par l'intelligentsia francophone, qui la considère comme un sous-produit de la colonisation dont il faudrait se débarrasser. Mais par quoi remplacer le français ? Beaucoup se rendent compte qu'une francophonie abandonnée serait vite remplacée par une anglophonie à construire qui mettrait les futurs ex-pays francophones à la traîne des pays anglophones. Il vaut sans doute mieux développer harmonieusement des cultures franco-africaines qui permettront aux Africains francophones de marcher sur leurs deux jambes.

La pierre d'achoppement des projets bi-plurilingues est le nombre important de langues à prendre en compte, par exemple

une trentaine au Sénégal et plus de 240 au Cameroun. Un enseignement bilingue de toutes les langues maternelles semble ainsi hors de portée. C'est pourquoi nombre de chercheurs proposent l'enseignement d'une ou de deux langues nationales par pays, ou bien, en cas de pléthore comme au Cameroun, de seulement quelques langues majoritaires par région (voir l'article de Maxime Yves Julien Manifi Abouh). Une fois ces langues bien installées dans les écoles, certains pensent que le français pourrait être remplacé par un choix de langues vivantes étrangères.

Mais il est alors à craindre que l'accès à l'enseignement supérieur des enfants du peuple deviendrait fort difficile car leurs parents n'auront sans doute ni prévu ni géré la nécessité des langues occidentales. Les élites pourraient alors continuer d'éduquer leurs enfants en français et en anglais, en plus des langues africaines, ce qui leur permettrait de pérenniser leur position sociale en la transmettant à leurs enfants. De plus, les projets qui reposent sur l'enseignement exclusif de langues africaines majoritaires se heurtent au refus des ethnies minoritaires de voir leurs langues ancestrales supplantées par des langues majoritaires qui ne leur apporteront pas l'ouverture sur les connaissances et les métiers de la modernité que leur procure par exemple le français

Il existe des variations sur le thème de l'enseignement des langues nationales majoritaires, par exemple celles proposées par l'*Académie Africaine des Langues* (l'ACALAN, voir l'article de Marcel Diki-Kidiri), mais aucune politique de ce type n'a jusqu'ici été mise en place, largement pour des questions techniques (création d'une multitude de documents pédagogiques et complexification de la formation des enseignants) et politiques (risques de sécession et de conflits ethniques). Il y a également la méfiance du peuple, qui voit d'un mauvais œil le remplacement du français par une langue patrimoniale nationale, surtout s'il ne s'agit pas de la leur.

Abordons maintenant la question cruciale du comment. Une fois admise la nécessité d'une éducation bi-plurilingue, comment faut-il, peut-on, la mettre en place ? Les méthodes proposées par le projet ELAN-Afrique pour l'apprentissage bilingue de la langue au primaire sont très inspirées des pratiques occidentales dans l'enseignement des langues. Mais si la langue africaine doit devenir une langue de scolarisation, en particulier à partir du collège, il se pose la question de son usage dans des matières telles que les mathématiques, l'histoire ou la géographie. Faudra-t-il alors enseigner ces matières à la fois en français et en langue africaine, ce qui fera double emploi, ou bien seulement en français, et dans ce cas, la langue africaine ne sera pas une véritable langue de scolarisation, ou bien seulement en langue africaine, mais dans ce cas, que faire du français ? De plus, il se pose la question de la terminologie. Il faudra créer des milliers de mots nouveaux, inconnus des parents et de la communauté, qui iront s'ajouter aux quelques centaines de mots seulement que compte une langue orale, au risque de la dénaturer complètement et de la rendre incompréhensible aux générations non-scolarisées.

La solution proposée par l'OPA s'inspire des travaux d'Henry Tourneux au Cameroun, en particulier de son livre de 2011, *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement* (Paris, Karthala), qui décrit une approche ethnographique de l'enseignement en langues africaines. Il s'agit de collecter les activités culturelles et économiques en usage dans une région donnée à l'aide de vidéos, de photographies, d'observations et d'entretiens, tous réalisés en langue locale. Dans un second temps, ces données sont stockées sur ordinateur, transcrites en langue écrite et ensuite traduites en français afin de les rendre compréhensibles par ceux qui ne parlent pas la langue locale. Par la suite, une équipe de didacticiens pourra utiliser des extraits de ces documents pour réaliser des ressources pédagogiques.

L'enseignement de la langue africaine se fera ainsi en symbiose avec la culture, enseignée en même temps que la langue. Les terminologies, qu'elles soient locales, par exemple en agriculture, ou faite d'emprunts au français, comme en mécanique automobile, seront facilement introduites dans la langue des élèves et comprises par leurs communautés. De plus, puisque les ressources auront été collectées localement, leur étude à l'école se fera dans des langues comprises par les élèves, même si plusieurs ethnies se côtoient.

On privilégierait ainsi l'usage de chaque langue selon les contextes d'acquisition des savoirs : les langues africaines pour les contenus ancrés dans les pratiques locales (agriculture, artisanat traditionnel, histoire locale, etc.), tout en développant parallèlement leurs capacités à exprimer les savoirs scientifiques et techniques modernes par la création terminologique nécessaire appuyée sur l'usage. A terme, toutes les disciplines pourraient être enseignées dans les diverses langues, le français restant une langue d'ouverture internationale.

Par la suite, si les données recueillies permettent par exemple de décrire la région ou d'évoquer l'histoire locale, alors la géographie et l'histoire pourront partiellement être étudiées en langues africaines. Nous aurons alors un système scolaire où les cultures occidentales et africaines se complèteront et s'enrichiront mutuellement, à la satisfaction à la fois des majoritaires et des minoritaires, dans le respect et sans conflit. Ils conserveront en tout état de cause le français comme langue commune, mais enrichie de multiples façons grâce au contact avec les langues africaines.

Nous suggérons que les États mettent en place de véritables structures locales de collectes linguistiques et culturelles. Elles permettraient d'alimenter de futurs musées, qui font cruellement défaut à l'heure actuelle, et mettraient un frein à la volatilisation continue des pratiques culturelles et économiques traditionnelles face au monde moderne.

« Quelle peut être la place d'un *Cadre* inspiré du CECRL dans des situations linguistiques aussi complexes ? », se demande peut-être le lecteur. Comme nous le disions plus haut, nous étions assez sceptiques, mais plusieurs textes font des propositions intéressantes, et nous les présentons de manière critique ci-dessous afin que le lecteur puisse s'en faire une idée.

Un cadre commun de référence pour les langues de l'École en Afrique (francophone) ? par Jean-Claude Beacco.

L'auteur, Jean-Claude Beacco, a participé aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la rédaction d'ouvrages marquants pour l'enseignement des langues en Europe. Il a notamment coordonné une équipe de didacticiens et d'universitaires francophones qui ont élaboré des descriptions des niveaux de référence du CECRL pour le français (voir la bibliographie). Il était donc intéressant d'avoir l'avis de Jean-Claude Beacco quant à la faisabilité d'un *Cadre Africain de Références pour les Langues*. Il fait bien évidemment la remarque que le CECRL est destiné à l'apprentissage de langues *étrangères* inconnues des élèves. Ce n'est pas le cas des langues africaines, *a priori* parlées par les enfants scolarisés. Quant à « la langue d'enseignement qui n'est pas la langue première des apprenants [c'est-à-dire le français], ces descripteurs sont inadéquats puisqu'ils ne concernent pas les formes de communication verbale en classe relatives aux activités nécessaires à l'enseignement des matières enseignées ». En revanche, Beacco fait le constat que les travaux sur le CECRL ont généré une réflexion sur les langues au niveau européen qui a certainement fait avancer leur enseignement. Il suggère que les pays africains lancent pareillement une réflexion généralisée sur les langues et produisent ensemble un document commun qui propose, « éventuellement à partir du CECRL, des descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation ». Ces descriptions de niveaux de référence « pourraient proposer une

démarche potentiellement modélisante permettant de décrire les langues nationales / autochtones utilisées (comme objet ou, éventuellement comme médium) comme langue de l'École, à des fins de création de programmes d'enseignement clairement spécifiés ». L'auteur détaille ensuite la manière dont ce travail pourrait être abordé.

En somme, pour résumer, on pourrait dire qu'il s'agirait de lancer une réflexion panafricaine qui permette d'agréger dans un ensemble équilibré les deux composants de la culture des Africains d'aujourd'hui, à savoir les langues et les cultures autochtones et occidentales, au lieu de les opposer dans une face à face stérile et destructeur. Beacco rejoint ici les idées avancées par Mariama Maïga (ci-dessous).

Pour un cadre africain commun d'aménagement des langues : description et capacitation pour l'enseignement / apprentissage, par Mariama Mahamane Maïga.

L'auteure rappelle les objectifs et les réussites du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* dans l'enseignement des langues étrangères en Europe, mais elle pense que son usage tel quel en Afrique n'a pas d'avenir, en raison largement du fait que les langues africaines sont déjà parlées par les élèves lorsqu'ils arrivent à l'école. Elle argumente cependant pour la mise au point d'un *Cadre Commun de Référence pour les Langues* ***d'Afrique*** (et non seulement africaines, c'est-à-dire incluant les anciennes langues coloniales), dont l'objectif ne serait pas directement l'évaluation, comme dans le cas du CECRL. Il serait issu d'accords intergouvernementaux qui permettraient « de mettre à la disposition des pays un outil efficace de gestion du plurilinguisme et de promotion des langues africaines dans l'éducation ». Il serait conçu par des personnes du terrain, des administratifs et surtout des enseignants-chercheurs, dont la tâche principale serait de clarifier la question du multilinguisme en Afrique, assurément une source de richesse, mais

potentiellement très dangereux s'il est mal géré. Il y a du pain sur la planche, car, comme toujours dans la question des langues, il règne des *a priori* socio-didactiques et des fantasmes idéologiques qui engendrent une certaine confusion et qui peuvent générer des conflits au sein des sociétés et entre les pays. Il faudrait examiner la question des langues d'une manière scientifique débarrassée des présupposés, des intentions cachées et des solutions de facilité.

Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN-Cameroun) : un « continuum linguistique négocié », du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi », pour l'élaboration d'un référentiel national, par Faty-Myriam Mandou Ayiwouo.

Cet article apporte une perspective empirique particulièrement riche à cette réflexion collective sur l'élaboration d'un cadre de référence africain pour les langues. S'appuyant sur une enquête de terrain menée dans 20 écoles multilingues expérimentales camerounaises, l'auteure documente de manière systématique la transition conceptuelle du « multilinguisme subi », imposé par l'histoire, vers un « plurilinguisme choisi » assumé comme politique éducative délibérée.

Les données qu'elle présente révèlent la remarquable créativité linguistique des locuteurs camerounais qui naviguent entre langues nationales, langues officielles et variétés hybrides comme le camfranglais. Cette réalité complexe, qu'elle conceptualise sous le terme de « continuum linguistique négocié », remet profondément en question les catégorisations rigides des modèles européens et plaide pour une approche véritablement contextualisée de l'évaluation linguistique.

L'innovation méthodologique de cette recherche réside dans l'articulation entre rigueur scientifique internationale et ancrage culturel local. Les résultats comparatifs montrent des gains statistiquement significatifs (de +8,8 à +18,1 points) en faveur

des écoles multilingues dans quatre compétences clés : compréhension orale, expression créative, compétence interculturelle et résolution de problèmes. Ces données empiriques constituent un argument décisif en faveur des approches pédagogiques plurilingues.

Loin du cadre ELAN-Afrique de l'OIF (avec lequel cette étude n'a aucun rapport) le référentiel ELAN-Cameroun proposé par l'auteure illustre concrètement ce que pourrait être un cadre de référence authentiquement africain. En valorisant les compétences narratives traditionnelles, les savoirs rituels, l'art poétique oral et les compétences de médiation interculturelle, ce modèle reconnaît et légitimise des formes de compétence linguistique longtemps négligées par les systèmes éducatifs.

Cette contribution camerounaise dialogue de manière fructueuse avec les autres propositions de l'ouvrage, notamment celles de Beacco, Maïga et Tremblay (ci-dessous), en apportant une dimension empirique qui manque parfois aux réflexions théoriques. Elle entend montrer que l'élaboration d'un cadre africain pour les langues n'est pas seulement souhaitable, mais techniquement réalisable, comme semblent l'attester, selon l'auteur, les expérimentations concrètes menées sur le terrain camerounais.

Lignes directrices d'un possible cadre de référence pour les langues en Afrique, par Christian Tremblay.

L'auteur se propose de formuler un certain nombre de lignes directrices qui pourraient permettre à l'Afrique de tirer profit de l'expérience du CECRL, en particulier en ce qui concerne la réflexion collective qu'il a déclenchée en Europe. Il rejoint en cela Jean-Claude Beacco et Mariama Maïga. Il note que l'objectif principal de toute réforme scolaire en Afrique est nécessairement la réduction de l'échec scolaire, causé en grande partie par le fait que les élèves sont scolarisés dans une langue qui leur est souvent totalement étrangère à leur arrivée à l'école.

Ils perdent ainsi facilement pied, et cela d'autant plus que les langues et cultures africaines ne sont guère utilisées dans l'enseignement. Il s'agit alors d'agir sur les deux leviers que sont la langue de scolarisation et les langues africaines, qui pourraient devenir non seulement des facilitateurs d'apprentissage, mais aussi, à terme, un « ressort pour le développement ». Il passe en revue l'action du Conseil de l'Europe concernant les langues, ainsi que les travaux qui en ont découlé et qui ont profondément modifié l'apprentissage des langues en Europe. Il décrit également la Classification Internationale des Types d'Éducation (CITE) définie par l'OCDE à partir des années 1970 et il suggère qu'elle soit utilisée en relation avec le CECRL pour mieux organiser la scolarité au niveau panafricain. Il met l'accent sur les travaux d'Henry Tourneux pour une approche ethnographique des cultures africaines qui pourrait certainement produire des contenus d'enseignement adaptée aux différents niveaux. Il conclut sur le besoin « d'une démarche collaborative coordonnée à l'échelle des pays africains francophones et non francophones visant l'extension d'un enseignement bi-plurilingue au niveau des enseignements fondamentaux et des premières années de collège. L'objectif est l'élévation du niveau général des populations, la défense et la promotion des langues nationales et des savoirs locaux dans une perspective de développement économique et social pour tous ».

Enseigner les langues nationales comme langues secondes dans les écoles primaires au Cameroun : vers une issue pour les contextes multilingues, par Maxime Yves Julien Manifi Abouh.

L'auteur fait ici une proposition radicale qui lui permet de suggérer la création et l'usage d'un *Cadre **Africain** Commun de Référence pour les Langues* (CACRL) sur le modèle du CECRL. Il part en effet de la constatation qu'au Cameroun, dans les villes de quelque importance, la plupart des élèves ne maîtrisent plus leur langue ethnique, leurs parents ne leur

parlant qu'en français (ou en anglais selon les régions). D'autres élèves sont des membres d'ethnies lointaines, voire des enfants de familles étrangères, qui ne parlent donc pas la langue locale majoritaire. La proposition de l'auteur est alors d'enseigner les langues nationales comme des langues secondes, et dans ce cas, un cadre de type CECRL devient tout à fait pertinent. L'objectif serait d'enseigner des langues majoritaires dans chaque région afin d'améliorer la cohésion sociale et de transmettre aux élèves des connaissances linguistiques et culturelles qui leur font dorénavant défaut. L'auteur développe une argumentation assez convaincante à l'appui de son propos, mais il ne couvre pas toutes les objections. Notamment, il reste des régions où les langues locales sont encore transmises et donc parlées par les enfants, et dans ce cas, l'usage d'un cadre de ce type ne conviendra pas. Ensuite, il n'est pas du tout sûr que les locuteurs de langues minoritaires qui les ont transmises à leurs enfants acceptent de les voir apprendre une langue majoritaire en voie d'abandon par ses locuteurs. Enfin, il faudrait commencer par comprendre pour quelles raisons les parents ont cessé de transmettre leurs langues. Il est fort probable qu'ils considèrent qu'elles sont devenues inutiles et que ce qui compte aujourd'hui, ce sont le français ou l'anglais. Il est alors probable qu'ils vont préférer que leurs enfants se consacrent à des langues véritablement étrangères, comme l'espagnol ou le chinois, plutôt qu'à une langue locale dorénavant considérée comme inutile.

La non-transmission familiale marque le début de la fin des langues patrimoniales. La première génération les comprend encore, mais ne les parlant pas, elle sera dans l'incapacité de les transmettre à ses enfants. C'est ainsi que les langues ancestrales disparaissent. Il n'y a guère d'exemples de langue patrimoniale non parlée par une nouvelle génération qui a réussi à remonter la pente et à s'imposer grâce à un apprentissage scolaire. On pourrait peut-être citer le basque dans certaines régions du Pays basque espagnol, mais il faudrait alors soigneusement étudier la

situation sociale et historique de cette langue comparée à celle des langues africaines. Il vaut sans doute mieux concentrer l'action sur les langues encore vives et utilisées dans le cercle familial et communautaire.

Traduction verticale en contexte multilingue africain : au Sénégal, le dilemme pédagogique de la langue A, par Aly Sambou.

L'auteur aborde la question de la traduction et de son enseignement. On distingue classiquement la langue A, qui est la langue maternelle vers laquelle on traduit une langue B, bien maîtrisée par le traducteur. Le problème est qu'en Afrique francophone la langue A est souvent le français, langue officielle et langue d'instruction, qui devient de plus en plus fréquemment langue maternelle, le plus souvent à côté d'une langue africaine. Il a bénéficié de décennies d'usage dans tous les domaines et il est ainsi devenu la langue première des étudiants, parfois mieux maîtrisée que la langue maternelle africaine, peu utilisée dans nombre de domaines. Le problème est qu'on court le risque, à terme, de dévaloriser complètement la langue maternelle au point que les élèves finissent par l'abandonner au profit du français. C'est déjà le cas dans certains pays. La solution que préconise l'auteur est un enseignement bilingue français / langue maternelle qui permettra « la construction progressive d'un bilinguisme équilibré chez l'apprenant, qui facilite la transférabilité des compétences entre langue première et langue seconde ». Selon l'auteur, les descripteurs du CECRL sont largement inutile dans le cas de l'enseignement de la traduction ; en revanche une approche « ethnographique » de l'enseignement permettrait un développement et une bonne maîtrise des langues africaines grâce à l'accent mis sur la culture, mais il ne développe pas cette idée.

La documentation des langues du Cameroun : entre actions communautaires et planification linguistique institutionnelle pour une éducation bi-plurilingue efficace, par Venant Eloundou Eloundou.

Dans ce texte, l'auteur analyse la condition *sine qua non* d'un enseignement en langues africaines, à savoir celle de leur description et de leur documentation linguistique. Pour cela, il affirme avec raison qu'il faut commencer par les écrire afin de pouvoir par la suite, recueillir et conserver des données linguistiques et culturelles qui pourront servir à l'élaboration de grammaires linguistiques et scolaires, ainsi que des outils pédagogiques indispensables. Il consacre son propos essentiellement aux plus de 240 langues de son pays, le Cameroun, et il constate un déficit important au niveau du nombre de langues équipées et de la qualité du travail accompli. Il met ces problèmes sur le compte du gouvernement, qui n'a pas mis les moyens suffisants pour aboutir à une description correcte de toutes ces langues. L'auteur termine par quelques propositions de bon sens.

Fondements d'une gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne, par Marcel Diki-Kidiri.

L'auteur propose un véritable catalogue de ce que les pays africains pourraient ou devraient faire pour développer les langues africaines à l'école et dans la société. Leur nécessité culturelle et historique est réaffirmée mais les solutions proposées, bien connues, ont toutes leurs limitations. Citons-en quelques-unes : la situation actuelle aboutira tôt ou tard à l'attrition puis à la disparition de la plupart des langues africaines au profit du seul français ; le développement d'une ou plusieurs langues « identitaires » par pays en plus ou à la place du français aboutira au même résultat, exception faite des quelques langues choisies ; le bi-plurilinguisme français / langue maternelle semble assez efficace, mais difficile à mettre

en œuvre selon l'auteur. La question du Cadre de références pour les langues n'est pas abordée.

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

L'auteure commence par faire un bilan de l'action en faveur des langues africaines en Afrique francophone. Elle n'est pas très spécifique en ce qui concerne les pays étrangers, mais elle note que la plupart ont adopté des lois les imposant à l'école. Elle est plus prolixe quant à son propre pays, le Cameroun, qui semble avoir mis en place des programmes bien conçus et efficaces. Elle développe aussi une description positive du projet international ELAN-Afrique de l'OIF. Cependant, malgré des lois favorables et des projets pilotes souvent réussis, un bilinguisme d'origine scolaire reste l'exception au sein des populations. Dans certains pays comme au Sénégal, on constate l'apparition spontanée d'un bilinguisme généralisé comprenant le français (appris à l'école) et une langue africaine (acquise de manière informelle). Mais dans d'autres pays, notamment au Cameroun, les langues locales ne sont guère utilisées en-dehors du cercle communautaire et les écoles accueillent désormais une majorité d'enfants qui ne parlent plus les langues ancestrales pour la simple raison que leurs parents ont cessé de les leur transmettre. Il s'agit là d'un phénomène nouveau, auquel l'auteure ne fait pas référence. Pourtant, il marque l'échec flagrant des programmes tant vantés au niveau officiel. L'auteure reconnaît cet échec mais elle le justifie par un manque d'investissement dans la formation et les ressources didactiques. Elle mentionne également « des logiques postcoloniales qui placent les langues coloniales au centre du système éducatif camerounais ». « [Elles] reflète[nt] les dynamiques de domination et d'assimilation imposées par le colonialisme, où les langues européennes sont valorisées au

détriment des langues locales ». Quant à nous, les auteurs de cette introduction, il nous semble que le moment est venu d'analyser clairement les tenants et les aboutissants de la situation afin de trouver des solutions viables et efficaces, ainsi que le suggèrent Mariama Maïga, Jean-Claude Beacco, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo et Christian Tremblay.

La question du Cadre n'est pas abordée dans ce texte.

Conclusion

La plupart des contributions publiées dans cet ouvrage soulignent la nécessité d'ouvrir une importante réflexion panafricaine sur la question des langues en Afrique, en particulier dans le cadre scolaire. Il ne s'agit pas d'*adapter* le CECRL à l'Afrique, mais de s'inspirer de l'énorme travail de réflexion qui a eu lieu en Europe sur la question des langues afin d'analyser objectivement la situation africaine et de proposer des solutions qui soient à l'avantage des populations, désormais largement plurilingues et pluriculturelles. Il s'agit donc de construire effectivement un cadre de référence pour les langues et les cultures d'Afrique (donc sans exclure les langues et les cultures introduites par les puissances coloniales), une sorte de « Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues et les Cultures ».

Dans cet ouvrage, les textes soulignent l'importance d'adapter ce *Cadre* aux réalités spécifiques du continent, en intégrant le plurilinguisme, la valorisation des savoirs locaux et des compétences orales ainsi que la réduction de l'échec scolaire. Ils insistent également sur la nécessité d'une démarche collaborative impliquant chercheurs, décideurs politiques, enseignants, et communautés locales. Ces différentes perspectives permettent d'envisager des stratégies diversifiées, cohérentes et adaptées, afin de répondre efficacement aux enjeux linguistiques et éducatifs propres à l'Afrique.

Les enjeux et les priorités sont aussi diversifiées que complémentaires.

- **Plurilinguisme et diversité linguistique :** l'Afrique subsaharienne est caractérisée par une grande diversité linguistique, représentant à la fois une richesse culturelle et un défi en termes de gestion. Les inégalités linguistiques, héritées du passé colonial, persistent et nécessitent des politiques linguistiques explicites et inclusives.
- **Enracinement culturel et identitaire :** la valorisation des langues est essentielle pour renforcer l'identité culturelle et favoriser le développement socio-économique. Le *Cadre* doit promouvoir les langues africaines, bien sûr, mais aussi les anciennes langues coloniales, désormais parties prenantes de l'identité africaine.
- **Réduction de l'échec scolaire :** l'échec scolaire est entre autres lié à la difficulté d'étudier dans une langue étrangère. Un enseignement bi-plurilingue efficace, intégrant les langues maternelles, peut améliorer les résultats scolaires.

Les défis et les contraintes sont à la hauteur de ces enjeux, et se déclinent en termes de :

- **Choix des langues de scolarisation :** la multiplicité des langues rend difficile le choix des langues de scolarisation. Des critères objectifs et transparents sont nécessaires pour éviter les tensions et les conflits intercommunautaires.
- **Standardisation et documentation :** la plupart des langues africaines manquent de standardisation, de documentation et de ressources pédagogiques adéquates. Des efforts importants doivent être consentis pour décrire, codifier et moderniser ces langues.
- **Représentations sociales :** les représentations sociales des langues nationales peuvent constituer un frein à leur promotion et à leur utilisation dans l'éducation. Il est alors

crucial de sensibiliser les populations à la valeur et à l'importance de ces langues.

- **Héritage colonial :** la domination des langues coloniales dans le système éducatif a perpétué des inégalités linguistiques et culturelles. Le *Cadre* devra œuvrer à promouvoir un équilibre entre les langues.

Quelles seraient alors les prochaines étapes pour la viabilisation des solutions proposées ? Voici quelques-unes des nombreuses propositions formulées dans cet ouvrage.

- **Définition d'un Cadre Conceptuel et Méthodologique Commun :** le *Cadre* doit définir une terminologie claire et des descripteurs précis pour les statuts et fonctions des langues. Il doit également proposer des outils et des approches méthodologiques pour la description et la capacitation des langues africaines.
- **Valorisation des savoirs locaux :** une approche ethnographique est nécessaire pour collecter et intégrer les savoirs locaux dans les programmes scolaires, en utilisant les langues africaines comme vecteurs afin d'atteindre un échantillonnage le plus représentatif possible.
- **Enseignement bi-plurilingue :** promouvoir un enseignement bi-plurilingue qui valorise à la fois les langues africaines et le français (l'anglais dans les pays anglophones). Il s'agit d'adapter les programmes scolaires en fonction des contextes sociolinguistiques locaux, en tenant compte de la langue de la famille des apprenants. Cela permettrait de mettre en œuvre des scénarios curriculaires flexibles et adaptables.
- **Formation des enseignants :** la capacitation des enseignants/formateurs est essentielle pour la réussite des programmes d'enseignement bi-plurilingue. Les enseignants doivent être formés à la didactique des langues, à la pédagogie interculturelle et à la gestion de la diversité linguistique en classe.

- **Création de ressources pédagogiques :** il est crucial de développer des ressources pédagogiques de qualité, adaptées aux contextes locaux et disponibles dans les langues africaines.
- **Partenariats et collaboration :** favoriser la collaboration entre les pays africains, les institutions de recherche, les organisations internationales et la société civile met en place une synergie éducative globale impulsée par le local.
- **Traitement informatique des langues africaines :** investir dans le développement d'outils et de technologies pour le traitement automatique des langues africaines, afin de faciliter leur utilisation dans l'éducation, les médias et la vie publique.
- **Adopter une approche empirique et contextualisée :** baser les actions sur des données probantes recueillies sur le terrain, en tenant compte des réalités locales et des besoins spécifiques des communautés.
- **Privilégier une approche progressive et flexible :** éviter de vouloir tout savoir avant de commencer et progresser de manière circulaire, en capitalisant sur les acquis et les expériences existantes.

En conclusion, la mise en place d'un *Cadre commun* représente un défi complexe mais essentiel pour l'avenir de l'éducation et du développement en Afrique. En adoptant une approche collaborative, inclusive et pragmatique, il est possible de valoriser la diversité linguistique, de promouvoir l'enracinement culturel et de garantir une éducation de qualité pour tous les Africains. Le succès de cette entreprise dépendra de la capacité des acteurs à travailler ensemble, à s'adapter aux réalités locales et à investir dans la formation des enseignants et la création de ressources pédagogiques choisies et adaptées.

Un cadre commun de référence pour les langues de l'École en Afrique (francophone) ?

A common reference framework for languages in schools in (French-speaking) Africa?

Jean-Claude Beacco
Professeur émérite, Université Sorbonne nouvelle
Expert-consultant
pour les politiques linguistiques éducatives
du Conseil de l'Europe
jcb.mdg@wanadoo.fr

Résumé

Le projet de créer un *Cadre africain commun de référence pour les langues* est certainement une entreprise qui permettrait des échanges entre didacticiens-chercheurs, décideurs éducatifs et société civile, si on le limite à la question de langue de scolarisation. On sait que celle-ci est trop souvent inconnue des apprenants, car elle ne fait pas partie des langues parlées dans la famille. D'où des difficultés pour l'alphabétisation, la suite du parcours scolaire et une délégitimation de la transmission de certaines langues régionales et minoritaires, qui contribue à leur disparition à moyen terme. On illustre ici comment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui ne concerne que les langues étrangères, et les documents qui l'ont développé pourraient servir de « point de départ » à cette recherche.

Mots clés : plurilinguisme, curriculum, compétences de communication, lexique et grammaire, actes de langage, description des niveaux de référence du CECRL par langue, langage scientifique, alternance des langues.

Summary

The project of creating a *Common African Framework of Reference for languages* is certainly an undertaking which would allow exchanges between didacticians-researchers, educational decision-makers and civil society, if it is limited to the question of the language of schooling. It is too often unknown to learners because it is not one of the languages spoken in the family. Hence difficulties for literacy, the continuation of the school career and a delegitimization of home languages which contributes to their disappearance in the medium term. We illustrate here how *the Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), which is only concerned with foreign languages, and the documents that developed it could serve as a "starting point" for this research.

Keywords: plurilingualism, curriculum, communicative competences, lexis and grammar, speech act, description of the reference levels of the CECRL, academic discourse, code switching.

Introduction

La réflexion sur le statut des langues dans les États d'Afrique est, depuis des décennies, riche et multiple. Elle s'est le plus souvent élaborée en fonction des contextes, alors que les problématiques sont, pour certaines, de même nature (Thiam, Pambou & Ly 2023). Une idéologie linguistique souvent sollicitée dans ces travaux est de type monolingue et vise à instaurer une langue officielle de l'État, avec des aménagements pour l'emploi d'autres langues du territoire. La réalisation de ce modèle, présent dans bien d'autres espaces nationaux, à commencer par la France, butte en Afrique sur la question éducative, car l'enseignement donné dans une langue (autre que la/une des langue/s de la famille) que les apprenants ne connaissent pas est d'une efficience insuffisante avérée, aux conséquences, entre autres économiques, graves.

D'où l'idée, qui fait son chemin, de chercher à susciter une réflexion à la fois transnationale (au moins pour les états dits *francophones*) et fondée sur un principe politique plurilingue et permettant une alphabétisation plus accessible dans la langue

des apprenants et la transmission des langues régionales, afin de ne pas écraser cette diversité culturelle plurielle, qui constitue le socle de l'identité nationale. Pour ce faire, on s'est interrogé récemment sur l'opportunité d'élaborer collectivement un document proposé en partage, qui pourrait « s'inspirer » du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, CECRL).

C'est cette question de « l'adoption » du CECRL que nous nous proposons d'aborder, en soulignant, d'entrée, que l'audience du CECRL en Europe est actuellement moindre qu'il y a une dizaine d'années. Même s'il a contribué à diffuser l'idée plurilingue, l'enseignement prépondérant, voire quasi absolu, de l'anglais comme langue étrangère dans les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de l'Europe n'en a pas été redimensionné pour autant.

Commençons par décrire ce document, mal connu parce que trop connu. Le CECRL a été conçu au sein du Conseil de l'Europe, qui est une organisation intergouvernementale regroupant 46 États membres (donc bien distincte de l'Union européenne). Son action vise à favoriser la coopération entre les États en ce qui concerne les droits humains, la démocratie et l'état de droit. Les questions de politique linguistique et de politique linguistique éducative ne constituent qu'une petite partie de son activité[2] au sein de la Direction de l'éducation, mais les propositions de politique linguistique éducative proposées ont rencontré une très large audience.

1. L'éducation plurilingue et interculturelle (EPI) du Conseil de l'Europe comme principe

Depuis l'origine, pour le Conseil de l'Europe, le rôle des actions de politique linguistique et de politique linguistique éducative est de préserver et de promouvoir la diversité linguistique et culturelle de l'Europe et ceci non uniquement

2 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home

dans une perspective patrimoniale. Les états sont des entités politiques au sein desquelles plusieurs langues coexistent : ils sont tous multilingues à des degrés divers, même ceux qui s'affichent comme monolingues comme la France, la Grèce ou le Japon. Cette variété de langues est, pour une part, inscrite dans la longue durée et, pour une autre part, plus récente (entreprises coloniales, déplacements migratoires). La diversité des langues qui y sont utilisées dans un même espace national/fédéral doit être gérée collectivement, de manière à assurer la cohésion sociale et comme condition du vivre-ensemble démocratique. Car les différences de langues, au même titre que celles des croyances religieuses, sont des sources potentielles d'affrontement, comme l'enseigne l'histoire passée et récente de l'Europe.

A cette fin, le Conseil de l'Europe a développé la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI) pour les systèmes éducatifs. Celle-ci a pris forme, en particulier, depuis le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Celui-ci n'en propose qu'une ébauche limitée : celle-ci a été largement développée ensuite par les Forums intergouvernementaux du Conseil et par un vaste ensemble de documents, dont les trois *Guides* fondamentaux[3]. L'ensemble de ces principes a été réaffirmé, de manière synthétique, il y a peu, par la *Recommandation CM/Rec (2022) 1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*[4].

La *Recommandation 2022* rappelle que tout locuteur est potentiellement plurilingue**,** car il est doté de la faculté d'apprendre les langues de manière autonome, par exemple, par une exposition prolongée à la langue inconnue qu'il est tenu

3 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/three-fundamental-guides
En particulier, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram 2007).
4https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/language/fr-FR/Default.aspx

d'utiliser pour sa vie sociale ou à la suite d'un enseignement organisé. Les systèmes éducatifs ont la responsabilité du développement de la compétence plurilingue de chaque apprenant. Ils ont à :

- lui faire prendre conscience de la nature de son répertoire linguistique individuel ;
- lui faire découvrir, apprécier et respecter la diversité des langues ;
- développer son répertoire linguistique individuel par l'apprentissage de nouvelles langues, de nouvelles compétences dans les langues connues ou d'une maîtrise plus élevée de celles-ci avec, en particulier, la finalité essentielle de rendre possible son alphabétisation et son accès aux connaissances (celles des matières scolaires) qui passent toutes aussi par les langues ;
- développer le recours à toutes ressources de son répertoire pour la communication sociale, l'expression scientifique, artistique et culturelle ;
- développer la conscience (méta)communicative et (méta)linguistique et l'utiliser comme ressource pour de nouveaux apprentissages.

L'apprentissage de plusieurs langues constitue une expérience personnelle irremplaçable de la diversité et de l'adaptabilité. Pour cela, l'apprentissage de chacune doit contribuer à créer une certaine « manière d'être aux langues » (Beacco 2005).

2. L'éducation multilingue de l'Unesco comme principe

Particulièrement pertinent pour l'espace africain est l'accent fort mis depuis l'origine par l'Unesco sur le rôle de la langue ou d'une des langues de la famille pour l'alphabétisation. Elle préconise que, surtout dès le début de la scolarité, les jeunes enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle,

car c'est une condition essentielle de la réussite scolaire, effet démontré par des recherches empiriques. De manière pragmatique, l'Unesco reconnaît que celui-ci peut s'articuler sur un enseignement réalisé au moyen de la langue de scolarisation officielle. De tels curriculums sont désignés par le terme d'éducation *plurilingue*. On estime que 40% de la population mondiale ne peut recevoir un enseignement dans une langue qu'elle utilise. Le rapport *Né pour apprendre* (2022) constate qu'un enfant sur 5 seulement reçoit un enseignement en langue maternelle (ou première langue), compte tenu du fait qu'un jeune enfant peut acquérir plusieurs premières langues). Cela conduit à ce que seul un élève sur cinq maîtrise convenablement la lecture, l'écrit et les bases des mathématiques à la fin du primaire même ensuite (voir, en particulier les études *Plein feux* sur la République démocratique du Congo et le Sénégal[5]). Ces études sont certainement familières à bien des lecteurs, mais il nous a semblé important de mettre en relation l'action de l'Unesco avec celle, moins connue, du Conseil de l'Europe. Les deux organisations insistent sur le rôle de la famille dans l'éducation linguistique (on parle de politique linguistique familiale ; voir par exemple Haque et Lelièvre 2019) et sur sa fonction irremplaçable dans la transmission intergénérationnelle des langues sans statut officiel et non enseignées.

Il est à noter que le rôle de langue maternelle dans l'apprentissage est aussi reconnu comme une ressource dans l'enseignement des langues étrangères et, en particulier du français enseigné comme étrangère (Gajo 2000).

Il n'est pas impossible que cette valeur de la diversité des langues pour la personne et pour les sociétés (où elle est souvent identitaire) ne soit davantage reconnue et valorisée en Afrique qu'en Europe où les dynamiques d'homogénéisation des états modernes ont souvent conduit à réduire cette diversité, parfois

5 https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131

de manière délibérée. Il n'empêche qu'en Afrique l'attrait pour l'éducation des langues internationales apportées par la colonisation (particulièrement pour l'enseignement supérieur) peut exercer une influence négative sur les politiques de gestion de la diversité linguistique par l'École et pour l'École.

3. Contextualiser le CECRL pour l'Afrique ?

Pour mettre en œuvre ces principes, on se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mais l'on méconnait les documents produits ensuite au Conseil de l'Europe et qui font plus que le compléter. L'on ne dispose pas d'un document compact de ce type (et aussi connu) pour l'UNESCO.

Le CECRL a été publié en 2001 au terme d'une longue élaboration commencée au symposium du Conseil de l'Europe de Rüschlikon en 1991 qui avait pour objet la comparaison des systèmes de certifications en langue en Europe. J. Trim, alors directeur des projets du Conseil, a élargi cet objectif à tout l'enseignement/apprentissage des langues étrangères avec l'idée de créer un document qui puisse servir de base à une coopération claire entre les espaces nationaux. Le CECRL a reçu, dès sa publication, une très large audience (il est traduit à ce jour en environ 40 langues)[6] et il a donné lieu plus tard à une nouvelle version, intitulée *Volume complémentaire / Companion volume* (2020) due au seul B. North (l'un des cinq auteurs de la version de 2001).

Le CECRL se propose avant tout de constituer un instrument de travail commun aux responsables éducatifs (inspecteurs généraux, par exemple), aux concepteurs de programmes d'enseignement des langues, aux formateurs de formateurs, aux auteurs de matériel d'enseignement, aux institutions spécialisées en évaluation des compétences linguistiques

6 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr

(comme l'Association of Language Testers in Europe, ALTE). En ce sens c'est un outil politique d'ingénierie éducative, qui ne propose aucune démarche d'enseignement particulière (CECRL 6.4), malgré la *doxa* didactique qui lui attribue (surtout en France) la paternité d'une « méthodologie actionnelle ».

De fait, si on prend la peine de consulter, il n'est en rien prescriptif et ne constitue en aucune manière une sorte de « programme européen des langues ». D. Coste (coauteur du CECRL) souligne que « pour tout usage à des fins de politique linguistique et d'ingénierie éducative le *Cadre* n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins, des représentations des langues, qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées » (Coste 2007 p. 12).

4. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des descripteurs des compétences communicatives

Concernant sa contextualisation pour les espaces africains, il convient de relever immédiatement que le CECRL concerne centralement les langues dites traditionnellement *étrangères*, telles qu'elles sont objet d'enseignement dans les systèmes éducatifs, de la maternelle à l'enseignement supérieur et à la formation continue des adultes. Par exemple l'enseignement de l'anglais, de l'arabe, du portugais, de l'espagnol dans un système éducatif où la langue des matières scolaires est le français. Le titre du CECRL (*langues* non spécifié) laisse une certaine marge d'ambiguïté. « Le Cadre, même si la notion de compétence plurilingue inclut évidemment la langue première (langue dite maternelle), n'en reste pas moins limité pour l'essentiel des analyses et propositions qu'il comporte aux langues étrangères » (Coste 2007 p. 12).

Il est, en effet, facile de constater que l'essentiel des descriptions qu'il propose concerne la communication langagière dans des langues non connues et à enseigner/apprendre (CECRL, chapitre 4). D'autant que toutes les définitions de ces compétences (les échelles de descripteurs) caractérisent systématiquement tous les niveaux de maîtrise de l'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2) à l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Or, pour les langues maternelles/premières et parlées/acquises dans la famille, ces niveaux ne font pas sens, en particulier pour les compétences relatives à l'interaction orale dans la vie sociale. Et pour la langue d'enseignement qui n'est pas la langue première des apprenants, ces descripteurs sont inadéquats puisqu'ils ne concernent pas les formes de la communication verbale en classe relatives aux activités nécessaires à l'enseignement des matières enseignées. Au mieux, elle permet de caractériser les compétences dans la langue de l'École qui sont liées à la vie de classe : salutations, gestion du groupe (par ex. discipline, rappel à l'ordre), consignes relatives à l'organisation du travail avec les apprenants, commentaires, encouragements (en particulier l'évaluation formative devrait se faire dans la langue première des apprenants).

Un document commun ouvert du type CECRL pour l'Afrique devrait avoir pour objet de proposer, éventuellement à partir du CECRL, des descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation :

- en fonction de la langue première / langue de la famille des apprenants, qui est ou qui n'est pas la langue de scolarisation ;
- en fonction de chaque cycle : maternel, primaire, secondaire moyen (fin de la scolarité obligatoire) et secondaire supérieur ;
- en fonction des compétences communicatives les plus nécessaires aux apprentissages, soit l'interaction orale (surtout avec l'enseignant), la compréhension orale (du

discours de l'enseignant) et la compréhension écrite (lecture) des manuels, des documents contenant des consignes de travail, d'autres documents informatifs…

- en fonction des matières enseignées (français, calcul et mathématiques, science de la vie et de la terre…).

La formulation de ces descripteurs pourrait prendre appui sur les échelles de compétences de la section 4.4 du CECRL (activités de communication langagière et stratégies) en les adaptant au contexte scolaire, en particulier en fonction du programme d'enseignement. Par exemple, les descripteurs de niveau A1 sont susceptibles de servir de point de départ pour spécifier les compétences communicatives des premières classes du cycle primaire, en particulier si la langue de scolarisation n'est pas la langue de la famille. Par exemple, le descripteur A1 de production écrite du CECRL : « peut écrire des expressions et des phrases simples isolées » convient potentiellement aux deux premières années du cycle primaire mais il doit absolument être précisé (par situations de communication, genres de textes, sujets…) pour pouvoir servir à créer des programmes.

Autre ressource utilisable, les échelles du *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM 4.1 et 4.2)[7] qui concerne l'alphabétisation. Une traduction en français sera bientôt mise en ligne. Il serait aussi opportun de prendre en considération les compétences communicatives (en langue de scolarisation, par ex. en français) attendues des enseignants (voir Beacco (2007) : *Référentiel de compétences en français pour l'enseignement*[8]).

7 https://www.coe.int/en/web/lang-migrants

8https://www.academia.edu/35967713/R%C3%A9f%C3%A9rentiel_de_comp%C3%A9tences_en_fran%C3%A7ais_pour_lenseignement_%C3%A9l%C3%A9ment_du_site_de_lInstitut_fran%C3%A7ais_Paris_IF_Classe

Une telle spécification des compétences communicatives doit être corrélée avec les compétences cognitives impliquées dans les connaissances disciplinaires visées. Elle doit aussi nécessairement s'articuler sur les compétences de cette nature éventuellement présentes dans les programmes scolaires nationaux.

Ces descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation auraient pour rôle de fournir des éléments communs pour construire des programmes diversifiés en fonction des contextes à partir des mêmes éléments élaborés collectivement.

5. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des descriptions linguistiques des compétences communicatives.

Le CECRL ne concerne aucune langue en particulier. Il a vocation à être utilisé pour toute langue enseignée comme langue étrangère (ou seconde, pour les personnes migrantes) dans ses 46 États membres. Il ne concerne donc pas exclusivement les langues d'Europe, puisqu'on y enseigne le chinois ou le swahili. Le CERCL est « européen » en ce qu'il décrit un projet éducatif européen pour les pays allant de l'Islande à l'Azerbaïdjan. De ce fait, il n'est pas en mesure de produire des descriptifs précis en ce qui concerne les formes (*compétences linguistiques*). Cela apparaît clairement dans son chapitre 5 (*Les compétences de l'utilisateur/apprenant*), par exemple dans ses sections *compétence lexicale* (CECRL 5.2.1.1) ou *compétence grammaticale* (CECRL 5.2.1.2).

Dès sa publication, cela est apparu comme un manque et plusieurs équipes (à commencer par un groupe de travail allemand, autrichien et suisse[9]) ont entrepris d'identifier les « mots » d'une langue donnée considérés comme nécessaires

9 Réalisation du *Profile deutsch*, en 2005chez l'éditeur Langenscheid.

pour produire et comprendre les énoncés et les textes désignées par les descripteurs des compétences communicatives de son chapitre 4. L'entreprise de ces *Descriptions des niveaux de référence du CECR langue par langue* (dites DNR)[10] du Conseil de' Europe est complexe et l'adéquation compétence donnée/formes nécessaires à un niveau donné sujette à caution dans le détail. Mais chaque équipe nationale s'est donné des modalités méthodologiques propres dans le cadre d'une démarche générale (*Projet de guide de la réalisation des DNR*[11]) pour établir des inventaires de formes par niveau du CECRL et selon des groupages comme : actes de parole (dans la lignée des *Niveaux – seuil* des années 1975), notions générales, notions spécifiques, grammaire… Les références des DNR pour le français figurent en fin de texte.

Pour un projet de document commun africain, nous invitons à considérer que :

- les DNR pour le français pourraient constituer une démarche et un matériau de départ pour spécifier les formes du français langue de l'École, utilisé en tant que tel dans les différents cycles scolaires et, éventuellement, en tant que langue des différentes matières scolaires (voir infra) ;
- les DNR, en général, pourraient représenter une démarche potentiellement modélisante permettant de décrire les langues nationales/autochtones utilisées (comme objet ou, éventuellement, comme médium) comme langue de l'École, à des fins de création de programmes d'enseignement clairement spécifiés.

6. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des

10 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr-reference-level-descriptions

11 https://rm.coe.int/guide-pour-la-realisation-de-descriptions-de-niveaux-de-reference-dnr/168077c575

descriptions de la langue de scolarisation utilisée comme médium pour enseigner les connaissances (matières scolaires)

Le CECRL n'aborde pas une des fonctions importantes de la langue de scolarisation qui est de servir de medium pour l'enseignement des savoirs scolaires (arithmétique, histoire, sciences naturelles…). Or, le lexique et les formes utilisées pour enseigner ces différentes matières scolaires mettent en jeu des moyens verbaux spécifiques, plus ou moins différents de ceux de la communication ordinaire et que l'on désigne souvent par la *langue des sciences*. Cette spécificité se fait plus nette à mesure que l'on progresse dans le cursus puisque, après le cycle primaire, chaque matière ou groupe de matières est à la charge d'un professeur spécialisé dans un domaine scientifique (physique-chimie, biologie…). Il est donc important de compléter les relevés relatifs à la langue de scolarisation « générale » ci-dessus par d'autres qui se rapportent aux discours des sciences, même si, en classe, il ne s'agit que des discours de transmission des connaissances, mais qui conservent des traits linguistiques des discours premiers (sur cette question voir Beacco *et al.* 2010).

Cette exigence est bien connue en ce qui concerne la terminologie des disciplines pour lesquelles on dispose de relevés et de dictionnaires bi/plurilingues (*angle droit, tangente, médiatrice, sommet…* en géométrie). Dans le document commun envisagé, il conviendrait de d'identifier la terminologie nécessaire par matière et par niveau (en fonction des programmes) et de créer des inventaires de références plurilingues relatifs aux différentes langues de scolarisation concernés.

Mais la « langue des matières scolaires » comporte aussi des mots « non spécialisés » comme *hypothèse, pourcentage, associer, appartenir à, observer…* Pour construire des relevés d'une partie de ces termes sans passer par des analyses de

grands corpus, il est sans doute préférable de s'en tenir aux formulations verbales des *fonctions cognitives*.

Les discours d'orientation scientifique (comme ceux des manuels scolaires ou les présentations orales des enseignants) ne sont pas la « transcription » des opérations intellectuelles qui servent à élaborer ces connaissances. Ils en donnent une représentation conventionnelle, bien éloignée des démarches effectivement suivies. Ces éléments, que l'on peut identifier dans les textes, peuvent être nommés *fonctions cognitives-linguistiques,* puisqu'ils donnent une forme langagière à des opérations cognitives auxquelles on n'a pas accès. Le terme choisi rend perceptible leur caractère intrinsèquement double, le linguistique étant comme l'autre face du cognitif. Ces fonctions sont assez comparables aux actes de langage, comme proposer accepter/refuser, promettre, se plaindre, exprimer de l'inquiétude…, qui servent à analyser la communication ordinaire. Les fonctions cognitives-linguistiques n'expriment pas des intentions de communication, mais elles permettent, elles aussi, de regrouper les moyens linguistiques qui sont utilisés pour donner une forme verbale/discursive accessible à des activités mentales de nature intellectuelle.

Les fonctions cognitives-linguistiques sont désignées par des mots non savants, présents dans le vocabulaire ordinaire, tout comme les actes de langage. Ce sont des verbes (et des noms) ayant en commun de désigner à la fois des processus d'élaboration du savoir et leur expression verbale. Dans le document partagé envisagé, il conviendrait d'en élaborer un inventaire fiable, en veillant au fait que leur dénomination dépend largement de la langue considérée. On peut, raisonnablement estimer que le nombre de fonctions cognitives-langagières utilisées dans l'enseignement est limité. La recherche consiste ensuite à identifier les formes les plus courantes de leur expression dans les discours pour la classe et de rendre accessibles ces relevés sous une forme comme la suivante, donnée exclusivement à titre d'exemple :

Fonction	Réalisation dans ma langue de la famille des apprenants	Réalisations dans une langue de scolarisation donnée (Colonne à multiplier en fonction des langues de scolarisation retenues
Définir, désigner, nommer		
Exprimer la quantité		
Comparer		
Localiser dans le temps		
Localiser dans l'espace		
Décrire, énumérer		
Classifier (typologie)		
Expliquer les causes, les raisons		
Interpréter (un document, des données…)		
Argumenter, prouver, démontrer		
Déduire		
Décrire une démarche, une procédure		
Généraliser, faire une généralisation		
Exemplifier		
Faire une hypothèse		
Donner un point de vue, une opinion		
[…]		

Par exemple, en français, une définition peut être formulée au moyen :

- d'un verbe : *on appelle...* ; *X se définit comme…*
- d'une simple juxtaposition (entre parenthèses ou non)
- de *c'est-à-dire…*,
- d'une proposition avec *qui que*… Par ex. : *La rétine est constituée de deux sortes de cellules sensibles à la lumière, les bâtonnets qui sont… et les cônes qui permettent…*
- de l'emploi de termes généraux (*caste* = *catégorie sociale dans laquelle on naît*) ;
- d'un exemple ou d'une série d'exemples ;
- d'une ou plusieurs comparaisons ;
- d'une opposition ;
- d'une paraphrase ;
- de l'étymologie ;
- par une description des caractéristiques ;

[…]

Ces inventaires des réalisations verbales des fonctions peuvent présenter des points communs à l'ensemble des matières enseignées ce qui contribue à assurer des transversalités indispensables dans l'enseignement.

Il est clair qu'une telle recherche, comme pour les DNR, à intérêt à être collective et programmée dans la longue durée.

7. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des scénarios curriculaires

Le CECRL (chap.8) aboutit à une réflexion sur la diversification linguistique des parcours curriculaires à considérer dans leur totalité. Le fait de considérer, comme le CECRL, que la compétence de communication en langue n'est pas un bloc mais qu'elle se différencie par compétences (lire, écrire, interagir à l'oral…) et sous-compétences (CECRL chap.

4) ainsi que par niveaux (A1, A2…) dans ces compétences permet de la souplesse et de la variation.

Le document commun envisagé devrait avoir pour but ultime de proposer des curriculums adaptables à différents contextes sociolinguistiques, à la manière de ceux proposés uniquement pour les langues étrangères par le CECRL en 8.3.2. Leur objectif principal devrait être de faire en sorte que la langue de la famille soit présente de manière significative dans le parcours d'apprentissage. Ce qui revient à chercher à typologiser ces contextes à partir de la configuration linguistique de départ à l'École primaire, par exemple et *a priori* :

- la langue de scolarisation est connue des élèves et ceux-ci ont la même langue première ;
- la langue de scolarisation est connue de certains élèves seulement, car ceux-ci ont différentes langues premières (avec ou sans intercompréhension) ;
- la langue de scolarisation (le français, une langue régionale africaine) n'est pas connue des élèves et ceux-ci ont la même langue première ;
- la langue de scolarisation (le français, une langue régionale africaine) n'est pas connue des élèves et ceux-ci ont différentes langues premières sans intercompréhension ;

[…]

Dans les contextes où c'est le français qui est la langue de scolarisation, un élément extracurriculaire fondamental est de prendre des dispositions, au moins dans le cycle primaire, pour que les enseignants aient aussi une certaine maîtrise d'au moins une des langues de la classe, pour pouvoir gérer une alternance codique indispensable.

Il est sans doute souhaitable d'élaborer deux « familles » de scénarios curriculaires selon que le français est la langue de scolarisation ou que c'est, au moins en partie (dans le cycle primaire par ex.), une langue nationale africaine.

Les scénarios curriculaires devront proposer, en fonction des contextes supra, des options comme :

- si et jusqu'à quelle année du curriculum la langue de la famille est utilisée, seule ou en parallèle à la langue de scolarisation ;
- pour quelles matières ?
- quand la langue de la famille n'est plus langue de scolarisation, si et comment elle fait l'objet d'un enseignement spécifique, à définir ;
- quelle place donner aux langues « étrangères » non utilisées comme langues de scolarisation (langues européennes, langues africaines) ?
- quand dans le curriculum et en quelle/s langue/s seront enseignées certaines matières
- …

Il importera de décrire les diverses modalités et les étapes de transition entre les dispositifs éducatifs actuels et ceux que l'on envisage de mettre en place.

Cette forme de bi/plurilinguisme curriculaire, peut être complétée, voire remplacée, par un bilinguisme effectif dans les activités de classe, quels que soient les sujets abordés. Cette modalité bilingue de l'enseignement est particulièrement adaptée au cycle primaire où intervient un seul enseignant. Elle consiste en la co-utilisation des deux langues (langue de scolarisation, langue de la famille) dans l'enseignement. Il ne s'agit aucunement de mélanger les langues : il faut que leur emploi « successif » soit défini à partir d'un modèle (adaptable) préétabli d'alternance codique. Cet emploi alterné réglé de deux langues devrait être constituée selon des critères pédagogiques en correspondance avec les séquences méthodologiques. Cette alternance/coprésence séquentielle des langues doit être mise en œuvre consciemment par l'enseignant : seul un double emploi contrôlé et non spontané permet de créer des habitudes partagées en classe d'emploi des langues. A côté de formes

d'alternance localisées et rapides, il importe donc de structurer l'enseignement en organisant de manière explicite, autant que faire se peut, la distribution de l'emploi des deux langues. Il est certainement possible de concevoir une forme stabilisée de distribution des deux langues en fonction :

- de l'enseignant, principalement, car c'est lui qui organise l'exposition à la langue inconnue ;
- des formes de la communication utilisées dans la classe qui correspondent à des moments différents de la séquence méthodologique de chaque matière ;
- des apprenants et de leur degré de maîtrise de langue de l'Ecole.

Cette « alternance codique de référence » pourrait être représentée sous la forme d'un schéma de distribution préférentielle de l'emploi des langues, semblable au suivant :

	Langue de scolarisation	Langue de la famille
Exposé suivi (enseignant)	non	oui
Exposé suivi (élèves)	non	oui
Interaction enseignant-élèves	oui	oui
Prise de notes (élèves)	oui	non
Travaux écrits (élèves)	non	oui
Manuel (élèves)	oui	oui
…	…	…

Il revient à l'enseignant d'adapter un schéma de ce type en fonction les bénéfices escomptés et constatés de l'emploi d'une langue, de l'autre ou de deux simultanément dans chaque activité de classe.

Conclusion

La création d'un document cadre ou d'un ensemble de documents communs relatifs aux langues de scolarisation en Afrique en fonction de la langue /d'une des langues de la famille des apprenants est envisageable « à partir » du CECRL. Mais on a montré qu'elle tirerait profit à prendre appui sur d'autres documents du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation plurilingue qui ont développé cette dimension du CECRL.

Ce projet est d'envergure et il requiert une programmation, un pilotage, une concertation permanente clairement définie entre les parties prenantes, un calendrier, un budget… peut-être à définir lors d'une rencontre constituante des collègues et des institutions qui souhaitent le prendre en charge. Les propositions avancées dans ce texte l'ont été délibérément sans faire référence aux situations éducatives concrètes et aux choix de politique linguistique des Etats. Il conviendra d'examiner d'abord en quoi elles sont compatibles avec ces réalités sociopolitiques sur lesquelles des chercheurs en didactique ne peuvent pas agir directement mais à l'intérieur desquelles il y a place pour des améliorations didactiques. La contextualisation doit être une perspective transversale, puisque les situations sociolinguistiques et éducatives sont différentes à l'intérieur même de chaque pays. En tout état de cause, un tel cadre commun de référence pour les langues de scolarisation en Afrique constituerait un moyen important d'illustrer les concrétisations possibles du plurilinguisme, au moins dans l'Ecole et pour le bénéfice des apprenants.

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, (disponible aussi en version anglaise). Etude de référence du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C. & Byram M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H & Vollmer H. (2010) *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste D (2007) : *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*, dans Forum politique : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe Strasbourg, 6 – 8 février 2007

Gajo L. (2000) : *Immersion bilinguisme et immersion en classe*, collection LAL Paris : Didier.

Haque S. & Le Lièvre F. (eds.) (2019) : *Politique linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. *Dynamics in language transmission under a migratory context*, Munich : Lincom GmbH.

Thiam O., Pambou J.-A. & Ly T. (dir., 2023) : *Le bilinguisme scolaire en Afrique. Tendances, enjeux et perspectives des enseignements-apprentissages*, *Recherches et Applications* 74.

UNESCO (2022) : *Né pour apprendre* ; https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131

Références des Descriptions des Niveaux (de Référence du CECRL) pour le français

Ces niveaux ont été élaborés par une équipe de didacticiens et d'universitaires francophones, coordonnée par J.-C.Beacco et R. Porquier, avec l'appui de la Direction générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF, Ministère de la

Culture). Les niveaux A1, A2, B1, B2, C1/C2 ainsi que A1.1 ont été publiés (seulement en version papier) par les Éditions Didier (Paris).

Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (2004) : *Niveau B2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 2-278-05573-3 (accompagné du volume (avec un CD audio)

Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G. & Tagliante C. (2005) : *Niveau A1.1 pour le français,* Paris : Didier. ISBN 2-278-05854-9

Beacco J.-C. & Porquier R. (2007) : *Niveau A1 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05642-5 (avec un CD audio)

Beacco J.-C. & Lepage S. (2008) : *Niveau A2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 10 : 2278062999 ISBN 13 : 9782278062997

Beacco J.-C., Blin B., Houles E., Lepage S. & Riba P. (2011) : *Niveau B1 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 978-2-278-06399-4 (avec un CD audio)

Riba P. (2016) : *Niveaux C1/C2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 2278086677

Pour un cadre africain commun d'aménagement des langues : description et capacitation pour l'enseignement / apprentissage

Towards a common African framework for language development: description and capacity building for teaching/learning

Mariama Mahamane Maïga
Laboratoire Recherches Sociolinguistiques et Didactiques (RSD)
Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal
mariama.maiga@ugb.edu.sn

Résumé

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR) pour les langues a été mis en place pour répondre à un besoin spécifique commun à plusieurs pays de l'espace européen. Des acteurs de tout bord se sont associés pour répondre à ce besoin et proposer des solutions. C'est là une expérience pertinente qui doit inspirer d'autres contextes. Les objectifs ne sont pas forcément les mêmes, ni même l'approche ou les outils. Cela reste, quand même, un acquis sur lequel on peut s'appuyer. Dans le contexte africain, la question des langues de scolarisation est loin d'être réglée, sans doute parce que celle des langues tout court reste pendante. Aussi, l'on ne peut que souscrire à l'idée d'un cadre commun de gestion de la pluralité linguistique dans l'éducation qui prendra en charge aussi bien les aspects sociolinguistiques, sociopolitiques que didactiques. Cet article dégage des pistes de réflexion pour la mise en place d'un *Cadre africain commun d'aménagement des langues dans l'éducation* (CACAL). Il met le

doigt sur les spécificités du contexte africain, les besoins prioritaires et les réponses qu'un tel cadre pourrait apporter.
Mots clés : CECRL, plurilinguisme, politique linguistique éducative, description linguistique, standardisation.

Abstract

The *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL) was established to address a specific need shared by several countries in Europe. Stakeholders from various backgrounds came together to respond to this need and propose solutions. This is a valuable experience that should inspire other contexts. The goals, approaches, and tools may not necessarily be the same, yet the CEFRL remains a useful reference point. In the African context, the issue of languages of instruction is far from being resolved—undoubtedly because the broader question of languages remains unsettled. Therefore, the idea of a common framework for managing linguistic diversity in education—one that takes into account sociolinguistic, sociopolitical, and didactic aspects—can only be welcomed. This article outlines avenues for reflection toward the establishment of a Common African Framework for Language Planning in Education (CAFLE). It highlights the specificities of the African context, the priority needs, and the possible responses such a framework could provide.
Keywords: CEFRL, multilingualism, educational language policy, linguistic description, standardization.

Introduction

L'idée d'un *Cadre commun de référence pour les langues* (CCRL) en Afrique est de plus en plus agitée dans la recherche en sciences du langage. Des arguments fusent, certains dénonçant le « désolant » mimétisme africain, d'autres mettant en avant l'universalité de la connaissance et l'intérêt de s'appuyer sur les acquis pour avancer. Tout compte fait, les langues sont de plus en plus identifiées comme un outil infaillible dans les interactions sociales pour se rapprocher de l'autre, le dominer, en faire un partenaire ou un rival, un complice ou une cible. Les États africains ont très vite compris les enjeux géopolitiques liés à la question des langues, leur

maitrise, leurs gestions, leur circulation au niveau international. La langue est ainsi devenue une question d'État et des stratégies sont mises en place pour en faire un ressort de développement et de valorisation de l'endogroupe, le reflet de l'identité collective. Cela explique l'intérêt croissant, d'une part, des communautés pour la valorisation de leurs langues, d'autre part, l'intérêt des gouvernements pour la promotion des langues locales dans le domaine de l'éducation.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a été mis en place en Europe dans un contexte spécifique bien différent du contexte africain : intégration régionale assez stable (Conseil de l'Europe), motivations communes (vision partagée du plurilinguisme, besoin d'un cadre commun de certification…), politiques linguistiques et éducatives clairement exprimées au niveau des espaces-États, recherche assez avancée sur l'objet *langue* et sa gestion en milieu scolaire, synergie entre les instances concernées (décideurs politiques, chercheurs, enseignants…). Qu'en est-il du contexte africain ? Existe-t-il un dispositif d'intégration sous-régionale opérationnel prenant en charge les questions linguistiques et culturelles ? Quel niveau de maitrise de l'objet langue dans la recherche scientifique ? Quel modèle d'éducation bi-plurilingue ? Quels sont les enjeux, défis et objectifs communs qui pourraient susciter une approche inclusive et participative dans la gestion de la pluralité linguistique à l'heure de la mondialisation ?

L'objectif de cet article est d'explorer les conditions de l'établissement d'un *Cadre africain commun de référence pour les langues* (CACRL). Il s'agit surtout d'orienter la réflexion vers les préalables à la mise en place d'un tel cadre. L'analyse montre qu'avant de viser une uniformisation des processus d'enseignement / apprentissage et des systèmes d'évaluation des langues, l'on gagnerait à harmoniser le processus de description des langues africaines (conceptualisation, métalangage), de leur capacitation (lexiques thématiques et

spécialisés) et dégager des stratégies communes de gestion de la pluralité linguistique dans l'éducation.

Il faut noter que l'article pose plus de questions qu'il n'apporte de solutions, un travail d'harmonisation nécessitant une collaboration entre plusieurs équipes aux niveaux transnational et transdisciplinaire. Rappelons également que cette communication ne prétend absolument pas élaborer le cadre en question ou même seulement un extrait. Il s'agit plutôt de susciter la réflexion sur ce qui aiderait à harmoniser les pratiques de manière à évoluer vers un contexte où la dynamique des langues d'Afrique nécessite un cadrage pointu dans les aspects didactiques à l'image du CECRL.

1. Un *Cadre africain commun de référence pour les langues* ? Oui mais…

… Oui mais quelles sont les spécificités du contexte africain ? Existe-t-il une organisation intergouvernementale opérationnelle pour initier un tel projet ? Pour quoi faire ?

A la question « un CCRL est-il nécessaire en Afrique francophone ? », l'on serait tenté de répondre spontanément par l'affirmative pour deux raisons précises : d'abord la diversité linguistique n'est plus à démontrer en Afrique, ensuite la prise de conscience de l'importance des langues dans le développement socio-économique des États et la circulation des savoirs ne fait aucun doute. Cependant, l'on se rend très vite compte qu'il s'agit d'une question qui interpelle lorsqu'on examine la teneur de chacun des mots qui composent l'expression, particulièrement l'adjectif *commun* qui évoque des approches inclusives (implication des communautés linguistiques) et participatives (collaboration inter-États, institutions éducatives et chercheurs) mettant en synergie les différents acteurs concernés. Le succès d'un tel projet dépend, en effet, de l'engagement des gouvernements et des institutions de recherche ainsi que de la volonté des citoyens africains à travailler ensemble. Il dépend surtout de la prise en compte des

spécificités du contexte africain, de ses besoins et de ses objectifs prioritaires.

1.1. Le contexte africain : inégalités linguistiques et enjeux identitaires

L'Afrique se caractérise par la complexité des situations de multilinguisme. Une multitude de langues cohabitent, s'influencent, se concurrencent et s'enrichissent les unes les autres. La population du continent représente 11,8 % des habitants de la planète et 30 % de ses langues, soit environ 2 000 langues dont 20 % seulement sont écrites (Hombert, 2009).

Au niveau continental, la langue est au cœur de l'intégration africaine. Des initiatives récentes traduisent une prise de conscience du besoin d'au moins une langue commune pour l'intégration. Les institutions africaines reconnaissent cette importance : l'Union Africaine (UA) multiplie les langues officielles. Elle en compte désormais six (arabe, anglais, français, portugais, espagnol et kiswahili) ; l'ACALAN[12] milite pour la valorisation des langues africaines et se donne pour mission de promouvoir « l'usage des langues africaines… en partenariat avec les langues coloniales » et de développer un « multilinguisme convivial et fonctionnel » à tous les niveaux de la société ; l'UNESCO[13] promeut le multilinguisme, appelle à faire du plurilinguisme un facteur de paix durable et intègre 31 pays africains qui ont adopté des politiques éducatives multilingues.

Au-delà de l'institution d'une langue panafricaine, d'autres projets visent à renforcer les langues africaines dans l'enseignement, les médias ou les affaires (programmes de traduction, de constitution de terminologies, etc.). Des universitaires et penseurs africains militent également pour la

12 L'ACALAN (Académie Africaine des Langues) est une Institution scientifique spécialisée de l'Union Africaine.

13 UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), est une agence spécialisée des Nations Unies créée en 1945.

préservation, la valorisation, la promotion et la diffusion des langues locales par l'éducation ainsi que la promotion des langues transfrontalières pour la circulation des savoirs endogènes (OPA[14], POCLANDE[15], Maaya[16], AfricArxiv[17], …). Cependant, malgré toutes ces initiatives la gestion harmonisée des langues dans l'éducation n'est pas fonctionnelle. Il faut reconnaitre que le blocage provient plutôt de la complexité des situations sociolinguistiques à l'intérieur des pays.

Le multilinguisme des pays africains aurait constitué une belle opportunité sans, d'une part, la crispation du contexte géopolitique, d'autre part, les inégalités qui règnent à différents niveaux de la question des langues et des interactions sociales. En effet, les crises politiques (coups d'État, crise au sein de la CEDEAO[18]…) qui secouent le continent ces dernières années constituent un frein aux différentes initiatives pourtant très pertinentes. De même, les inégalités linguistiques héritées du passé colonial demeurent un défi majeur. En Afrique francophone, par exemple, l'on note, de plus en plus, une attitude négative par rapport au français pourtant langue officielle de plusieurs pays. Un nouveau statut apparait dans le répertoire des statuts de langue, celui de « langue de travail » différent du statut de « langue officielle » (Niger, Mali).

Par ailleurs, le contexte linguistique africain se caractérise par de fortes inégalités au niveau de la vitalité des langues, dans

14 OPA (Observatoire du Plurilinguisme en Afrique) est une organisation d'universités, d'associations et d'institutions de divers types œuvrant pour le développement d'un enseignement bi-plurilingue en Afrique (https://plurilinguismeafricain.org/)

15 POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement) est un réseau international, une équipe de chercheurs, d'experts et de praticiens du Sud et du Nord ayant en commun la réflexion autour des questions du développement (https://www.poclande.fr)

16 Maaya : Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique (www.maaya.org)

17 AfricArxiv : archive numérique communautaire dédiée à la recherche africaine (https://info.africarxiv.org/)

18 CEDEAO (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest) est une organisation régionale ouest-africaine créée en 1975.

leur gestion par les États et dans leur prise en charge dans la recherche scientifique. En effet, si aujourd'hui beaucoup de langues africaines se distinguent par un niveau de description et de documentation assez poussé pour en faire des outils de travail dans divers domaines de la vie publique, certaines peinent à accéder au domaine de l'écrit et d'autres sont même en danger de disparition. De même, certaines langues ne sont utilisées que dans le cadre réduit de leurs communautés quand d'autres se déploient au-delà des frontières.

La frustration des uns et le « complexe de supériorité » des autres provoquent des tensions sociales qui risquent de dégénérer en conflits intercommunautaires. Chacune des communautés linguistiques concernées tient à préserver, à valoriser et à promouvoir sa langue, pan essentiel de son identité. Ce qui occasionne une forte compétition entre les langues pour accéder à un statut ou une fonction dans les différents domaines de la vie publique.

Les États, à travers des politiques linguistiques souvent approximatives, essaient d'apaiser les tensions causées par les frustrations et revendications identitaires. Ils éprouvent de réelles difficultés à attribuer un statut ou une fonction à une langue au détriment d'une autre. On observe alors une grande disparité dans les formes de gestion du multilinguisme dans les différents pays. En effet, en Afrique, rares sont les pays qui ont une politique linguistique clairement exprimée. L'on se contente de légiférer sur les langues, parfois avec des décisions contradictoires ou des confusions dans la nomenclature des statuts. On comprend pourquoi l'un des facteurs bloquant l'efficacité des dispositifs d'enseignement bi-plurilingue en Afrique est le choix des langues de scolarisation.

Les langues n'ont pas la même vitalité ni le même niveau de documentation et de capacitation. Pourtant elles aspirent toutes à être promues dans l'éducation. L'arbitrage de l'État risque de créer des frustrations, des tensions et même des conflits intercommunautaires. C'est là une situation commune à la

grande majorité des pays africains. Tous se demandent comment gérer efficacement la pluralité linguistique dans l'éducation.

Un CCRL en Afrique pourrait régler cette question. Nous posons l'hypothèse que l'élaboration de descripteurs de chaque statut de langue et de critères qui donneraient accès à ces statuts permettrait une gestion sereine de la pluralité linguistique dans les pays. Et surtout, le fait que ces descripteurs et critères soient définis dans un cadre inter-États commun permettrait une meilleure prise en charge des langues transfrontalières et des savoirs endogènes. *Ainsi, un CCRL en Afrique, oui, mais à condition de prendre en compte les enjeux géopolitiques et identitaires*.

1.2. Un CCRL pour quoi faire en Afrique ? Que mettre en commun ?

Rappelons que les facteurs qui ont favorisé la mise en place du CECRL étaient entre autres des politiques linguistiques éducatives clairement exprimées, une recherche avancée sur les langues et leur fonctionnement, un consensus acceptable sur la didactisation des savoirs. Un CCRL en Afrique pourrait standardiser les niveaux de compétence linguistique pour faciliter l'apprentissage et l'évaluation, encourager la mobilité linguistique et l'intercompréhension au sein du continent, promouvoir une reconnaissance internationale des langues africaines, en soutenant leur enseignement dans les institutions éducatives et leur inclusion dans les échanges culturels. Cependant, cela n'est possible que si, dans l'espace, les mêmes statuts de langue reflètent les mêmes réalités, que l'accès d'une langue à un statut ou une fonction dans l'éducation soit motivé par des critères objectifs définis en commun.

L'idée d'un CCRL impose donc l'examen de questions préalables concernant la conception de l'objet langue, sa maitrise au niveau de la recherche scientifique, son aménagement dans les politiques éducatives. Si, comme le

précisent certains, le CECRL est plutôt axé sur l'évaluation, un cadre africain commun doit, quant à lui, se focaliser sur le linguistique. Il ne s'agit pas de mettre en commun des systèmes de certification. L'Afrique a plutôt besoin d'un dispositif intégré de gestion des langues, du plurilinguisme et de la diversité culturelle dans l'éducation. La diversité linguistique caractéristique de l'Afrique est, en effet, vue comme une source potentielle de conflits et les gouvernements hésitent parfois à reconnaître les langues locales comme officielles ou même à promouvoir certaines langues au détriment des autres malgré des critères de performance avérés. L'action prioritaire serait donc la mise en place d'un dispositif commun pour une évaluation critériée des langues et leur promotion dans l'éducation. L'on pourrait, par exemple, d'une part actualiser l'inventaire des langues et dialectes, établir le répertoire des statuts et fonctions, élaborer des descripteurs de chaque statut et définir des critères d'accès à ces statuts. D'autre part, on pourrait approfondir la description et la capacitation des langues afin d'améliorer progressivement leur réponse à l'évaluation critériée. Il s'agira de proposer un ensemble de principes et d'outils ainsi qu'un cadre conceptuel et de décisions stratégiques auxquels tous les pays concernés doivent souscrire dans l'élaboration de leurs politiques linguistiques éducatives. L'idéal serait que chaque pays respecte un format (canevas / modèle) commun. *Aussi, un CCRL en Afrique, oui, mais pour régler le problème du choix des langues dans les politiques linguistiques et éducatives.*

1.3. Un plan de gestion de la pluralité linguistique dans l'éducation

L'objectif général de l'éducation est de former des citoyens capables de participer efficacement au développement du pays ainsi qu'à la construction et à circulation des savoirs au niveau international. Un CCRL en Afrique ne viserait donc pas l'amélioration des performances en français ou dans toute autre

langue locale. L'objectif final pour le citoyen, ce n'est pas la langue, c'est le développement ! Ce n'est pas l'acquisition des langues, c'est leur utilisation pour comprendre son environnement, le maitriser, agir sur lui afin d'améliorer ses conditions de vie. Il faudra donc chercher la configuration adéquate, la distribution des rôles entre les langues du contexte pour atteindre les objectifs généraux de l'éducation. Tout cela n'est possible que si les stratégies se fondent sur les réalités sociales. Or l'une des réalités du contexte africain, c'est le plurilinguisme. Les systèmes éducatifs africains ont-ils intégré la nouvelle conception de la langue et du plurilinguisme comme ressort du développement ? Qu'est-ce qui justifie le choix d'une langue de scolarisation ? Parmi les langues de l'école, lesquelles peuvent assurer les fonctions de médium, objet et outil d'enseignement ? Faut-il utiliser le français pour enseigner les langues locales ? Utiliser les langues locales pour enseigner le français ? Quel médium pour les disciplines non linguistiques ? Autant de questions qui méritent d'être posées et débattues au niveau inter-États, ne serait-ce que pour partager les expériences, mutualiser les stratégies et harmoniser les pratiques d'enseignement bi-plurilingue. *Aussi, un CCRL en Afrique, oui, mais pour adopter un plan commun de gestion de la pluralité linguistique dans l'éducation.*

2. Description linguistique : conceptualisation et documentation

> Dans une société donnée et d'une société à l'autre, les langues sont considérées comme n'ayant pas la même valeur. Ces jugements sont fondés, en apparence, sur la nature des langues elles-mêmes, mais on sait qu'ils renvoient, en fait, au statut de celles-ci dans une société ou au statut de ceux qui les parlent. La légitimité d'une variété linguistique par rapport à d'autres, dans un espace donné, tient à des facteurs externes, bien identifiés dans les recherches sociolinguistiques,

> comme son emploi comme langue de communication, sa standardisation, sa légitimé historique, sa légitimé culturelle, son statut de langue enseignée et son rôle de langue d'enseignement pour les autres disciplines scolaires et universitaires. (Beacco & Byram, 2007).

Les langues africaines jouent un rôle central dans la construction identitaire et le développement des sociétés africaines même si, dominées par les langues coloniales, elles sont souvent marginalisées dans les systèmes éducatifs. Les langues africaines, tout comme les langues coloniales, sont une ressource non négligeable pour optimiser les résultats scolaires. Cependant sont-elles à un niveau de description suffisamment poussé pour être objets d'enseignement ou des médiums de transmission dans les disciplines non linguistiques ? Est-il stratégique d'en faire des langues de scolarisation alors qu'elles ne sont pas assez équipées pour remplir ce rôle ? Il est essentiel de mettre en place un dispositif adapté qui approfondit leur description, favorise leur capacitation et aménage leur promotion dans l'éducation. Cela n'est possible que lorsque l'on évalue le niveau de description de la langue avant de pallier à ses insuffisances. Le CACAL pourrait répondre à ce besoin en élaborant un outil commun d'évaluation critériée du niveau de description des langues (on y reviendra plus loin).

2.1. Le niveau de description

Préalable à la codification, la description linguistique a pour objectifs d'analyser, de représenter et de formaliser les structures et les usages d'une langue. Elle permet de revisiter les typologies et familles de langues à des fins didactiques, de stabiliser les grammaires de langue et d'optimiser la documentation linguistique. Un effort concerté impliquant les linguistes, les communautés locales et les gouvernements est essentiel pour faire d'une langue orale, une langue transcrite, codifiée et normalisée, pour préserver, conserver et enrichir sa documentation, pour aspirer à sa promotion dans l'éducation.

La description d'une langue implique des dimensions scientifiques, culturelles, politiques et technologiques. Elle touche la structure de la langue aux niveaux phonologique, morphosyntaxique, sémantique et lexical. C'est ce qui explique pourquoi la première étape pour promouvoir une langue dans l'éducation est une description réussie, menée selon une démarche scientifiquement avérée. Qu'en est-il des processus de description des langues africaines ?

Les idées selon lesquelles les langues africaines ne sont pas de tradition écrite, ce qui rend leur transcription compliquée, ont longtemps contribué à ralentir leur processus de description. Or, dans toute société, la langue, quelle qu'elle soit, est une réalité foncièrement orale. Historiquement, biologiquement et fonctionnellement, la langue a une existence orale avant d'être écrite. L'écriture est juste une étape de la vie des langues. Occidentale, asiatique ou africaine, grande ou petite, locale, régionale ou internationale, vernaculaire ou véhiculaire, toutes sont passées par là. Il faut cependant reconnaitre que certaines réalités liées aux contextes sociopolitiques et aux contraintes méthodologiques ont ralenti le processus de description des langues africaines.

Les premières tentatives de description proviennent de missionnaires étrangers ayant une connaissance approximative du contexte sociolinguistique africain ou de communautés de locuteurs engagés (valoriser leur identité en valorisant leur langue) n'ayant pas les compétences adéquates pour mener une description comme il se doit. Ces tentatives se limitent en réalité à une codification approximative de la langue. Elles n'aboutissent à aucune normalisation, ni ne prennent en charge les complexités dialectales. Or, en contexte africain, la fragmentation dialectale est très marquée avec des variantes locales qui peuvent être mutuellement inintelligibles. Ce qui complique la délimitation des unités linguistiques. Par ailleurs, ces descriptions n'élaborent ni ne se fondent sur aucun fond documentaire significatif. Ce qui fait que de nombreuses

langues africaines restent mal documentées (manque de grammaires, de dictionnaires ou de corpus). Le niveau de description et de documentation d'une langue peut donc être retenu comme un critère de promotion dans l'éducation.

Le CACAL proposera d'abord une définition critériée des niveaux de description linguistique (aspects phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques, stabilité du métalangage, pertinence du / des système(s) de transcription…) avant de préciser le niveau minimal qui pourrait donner accès à une fonction dans l'enseignement / apprentissage. L'on proposera ensuite des outils et approches méthodologiques pour la description efficace des langues africaines, avec une conceptualisation harmonisée et un métalangage adapté.

2.2 La conceptualisation et la documentation

Ce qui différencie la langue de la famille de la langue de l'école, c'est le métalangage et divers autres lexiques couvrant les thématiques et domaines abordés en classe. Le niveau de conceptualisation fait donc partie des critères de promotion d'une langue dans l'éducation. Le CACAL proposera une harmonisation de la conceptualisation et du métalangage selon les typologies et les fonctionnements internes des langues africaines.

La question de l'inadéquation du métalangage utilisé pour les langues occidentales dans la description des langues africaines a également fait couler beaucoup d'encre. Le métalangage « traditionnel » ne serait pas adapté pour les décrire à souhait et les utiliser à l'école. En effet, les langues africaines sont dites, à tort ou à raison, complexes dans leur structure. Beaucoup utilisent les tons pour différencier les mots et les significations (haoussa, malinké, yoruba …). Or la transcription des tons pose beaucoup de problèmes techniques et méthodologiques. De même, de nombreuses langues africaines possèdent des systèmes de classes nominales complexes qui influencent la grammaire et le lexique (swahili,

wolof, mooré…). Cette complexité provient, en réalité, du fait que les tentatives de description se fondent sur des outils et des techniques non adaptés. Selon Denis Creissels (1991 : 5&6),

> On trouve souvent chez les linguistes travaillant à la description de langues de tradition orale jusque-là non décrites une tendance qui, poussée à l'extrême, aboutit à rejeter toute référence à l'acquis préalable de la linguistique descriptive […] Il me semble qu'il y a là une illusion : à quoi servent des techniques d'analyse parfaitement objectives, si elles ne sont pas adéquates à l'objet analysé ? Et comment raisonner sur l'adéquation des techniques de la linguistique descriptive sans se référer à une hypothèse générale sur la structure des langues ? Enfin, comment peut-on prétendre élaborer une hypothèse sur la structure des langues sans tenir compte de l'expérience de la description des langues accumulée depuis des siècles ?

Tout compte fait, la complexité phonologique et grammaticale d'une langue ne doit pas être un critère bloquant son accès à une fonction dans l'éducation. Un premier pas vers la reconnaissance des langues africaines passe par leur description approfondie. Cela inclut la collecte, l'analyse et la documentation des aspects linguistiques, la création de ressources documentaires suffisantes et l'usage de technologies modernes telles que les bases de données numériques et les outils d'intelligence artificielle pour préserver et diffuser ces connaissances. Encore une preuve que la mise en place d'un cadre commun nécessite la coordination de compétences de tout bord. La collaboration entre linguistes et communautés locales est essentielle pour garantir une documentation authentique. En outre, l'on pourrait, par exemple, associer des projets comme

SIL International[19] ou des initiatives locales pour collecter des données linguistiques.

3. Capacitation et standardisation : harmoniser les approches

La capacitation est le processus visant à moderniser la langue, c'est-à-dire renforcer ses ressources pour qu'elle puisse répondre aux besoins de la science et du monde moderne. Il s'agit de procéder à l'adaptation de la langue aux besoins contemporains et à des contextes nouveaux en vue d'en faire un ressort de développement. La capacitation d'une langue permet, en outre, la création de vocabulaires scientifiques et techniques : métalangage (disciplines linguistiques), lexiques thématiques (numérique, droit, géographie, histoire…), lexiques spécialisés (sciences et technologies).

La standardisation, autre aspect de la capacitation de la langue, est l'établissement de règles et normes linguistiques pour une langue donnée. Elle permet de stabiliser la langue pour l'intercommunication, particulièrement pour son utilisation dans l'enseignement / apprentissage. Elle consiste en l'élaboration d'outils tels que des grammaires, dictionnaires, orthographes officielles et en la normalisation, c'est-à-dire l'adoption officielle d'une forme de la langue dans des contextes institutionnels (écoles, médias, administrations). C'est pourquoi, pour accéder à la fonction de langue de scolarisation, les langues africaines doivent passer par une capacitation et une standardisation rigoureuses tout comme les langues occidentales, il y a quelques décennies.

Pour assurer la fonction de langues de scolarisation, les langues africaines doivent être instrumentées de manière à devenir des outils efficaces en situation de classe. L'argument selon lequel les langues africaines possèdent déjà tout ce qu'il

19 SIL International : Société internationale de linguistique (https://www.sil.org/)

faut pour dire la science ne fait pas cas de certains aspects déterminants de la médiation pédagogique (Diagne, Maiga & Sambou, 2023). Pour ne pas compromettre l'efficacité d'un dispositif d'enseignement bi-plurilingue, il est donc essentiel d'évaluer le niveau de capacitation de la langue avant de la promouvoir dans le système éducatif.

La nécessité de standardiser les langues pour leur valorisation et leur usage institutionnel ne fait aucun doute même si un sérieux problème de variation dialectale se pose pour la majorité des langues africaines. Les variations dialectales au sein d'une même langue compliquent, en effet, l'élaboration de normes standardisées. A cela s'ajoutent les divergences régionales, les résistances culturelles et le fait que des orthographes différentes peuvent coexister pour une même langue, en fonction des influences coloniales ou locales (alphabets latin, ajami, ou spécifiques[20]). Certaines langues, comme le swahili ou le haoussa, ont réussi à se standardiser, mais de nombreuses autres restent fragmentées. On comprend pourquoi la standardisation est un critère non négligeable à prendre en compte dans l'élaboration du CACAL.

Un autre aspect de l'aménagement du code qui doit intéresser le cadre commun est l'adoption d'un système d'écriture harmonisé à l'échelle de l'espace et prenant en compte les caractéristiques phonologiques des langues africaines. Beaucoup de ces langues sont tonales, ce qui pose des défis uniques pour la transcription et l'analyse.

Un cadre aménagé pour la capacitation des langues mettrait aussi l'accent sur la revitalisation, l'institutionnalisation et l'usage pratique des langues africaines dans des contextes spécifiques. Cela implique la codification, la normalisation et la documentation des langues. Le processus de capacitation des

20 *Tifinagh* (Système de transcription du tamasheq) / Alphabet de Synthèse pour l'Afrique (ASA) développé par CH. T. Thiam au Sénégal / *Nsibidi* (système d'écriture des Ejagham dans le sud-est du Nigéria) / l'écriture *bamoun* au Cameroun, etc.

langues africaines implique également l'intégration de technologies numériques comme par exemple la création de claviers adaptés, le développement d'applications d'apprentissage et d'outils de traduction automatique.

4. Des politiques linguistiques et éducatives harmonisées

Un cadre commun d'aménagement des langues d'Afrique commencerait par identifier les langues et variantes, répertorier les différentes terminologies en usage pour les catégoriser dans le cadre des politiques linguistiques, avant d'élaborer des descripteurs de statuts et de définir des critères d'accès à un statut ou une fonction donnée. Il s'agit aussi d'expliciter et de définir les concepts utilisés pour désigner les statuts de langues en contexte africain, principalement les statuts politique, éducatif et familial.

4.1. Inventaire des langues et harmonisation des nomenclatures

La terminologie utilisée pour nommer le statut des langues obéit à des critères souvent idéologiques. Dans le vocabulaire courant, plusieurs mots sont aussi disponibles pour désigner les variétés régionales d'une même langue ou sa variation géographique. Il y a, en effet, beaucoup d'ambiguïté dans les modes d'identification et de désignation des langues. Un travail d'harmonisation commencerait d'abord par actualiser les enquêtes sociolinguistiques à l'échelle régionale ou sous-régionale afin d'identifier les langues et leurs variantes en circulation dans l'espace, ensuite identifier et répertorier les différentes nomenclatures utilisées pour les nommer avant de les classer dans des familles, des statuts et des fonctions données.

Selon les pays, le domaine de recherche ou le contexte sociale, la nomenclature utilisée pour identifier les statuts de langues est très diversifiée : langue officielle, de travail,

nationale, locale, vernaculaire, véhiculaire, régionale, transfrontalières, étrangère, coloniale, etc. Souvent, le même concept ne désigne pas la même réalité lorsqu'on passe d'un pays à un autre, d'un domaine à un autre, d'un chercheur à un autre et même d'une époque à une autre. Le français par exemple est passé, dans les pays de l'AES[21], du statut de *langue officielle* à celui de *langue de travail* sans que cela ne change quoi que ce soit dans les faits. De même, si le statut de *langue nationale* est reconnu au Sénégal pour toute langue locale ayant été codifiée, au Niger ce statut est récemment attribué à une seule langue véhiculaire (le haoussa) alors que les autres langues locales sont répertoriées comme des *langues parlées*. Par ailleurs, dans le domaine de la sociolinguistique, la langue vernaculaire désigne une langue parlée dont l'usage se limite au cercle de la famille ou de la communauté de locuteurs de la même langue maternelle, ce qui est loin du sens commun où le mot a une forte connotation péjorative. Les langues africaines servant de « lingua franca » et facilitant la communication entre différentes communautés linguistiques au sein d'un pays ou d'une région sont, selon le cas, appelées langues véhiculaires, transfrontalières, de communication inter-ethnique…

Par ailleurs, on observe beaucoup de diversité et d'ambiguïté dans la nomenclature des fonctions de langues dans le système éducatif : langue de l'école, de scolarisation, langue maternelle, première, seconde, étrangère, vivante, langue médium d'enseignement, objet d'enseignement, outil d'enseignement, de spécialité, etc. Le choix d'une nomenclature dépend souvent de facteurs non objectifs et fait l'objet de débats houleux entre les acteurs de l'éducation. Certains, par exemple, préfèrent utiliser *langue première* à la place de *langue maternelle* ou *langue vivante* à la place de *langue étrangère*. De même *langue de scolarisation* est appréhendé comme désignant, soit seulement la langue médium d'enseignement, soit comme un

21 AES : (Alliance des États du Sahel) est une organisation politique et de sécurité regroupant le Burkina Faso, le Mali et le Niger.

synonyme de *langue de l'école* c'est-à-dire toute langue présente à l'école y compris celles de la cour de récréation.

La pluralité et la diversité linguistiques caractéristiques de l'Afrique justifient donc que toute initiative de mise en place d'une terminologie commune pour nommer les statuts et fonctions des langues commence par l'élaboration d'un cadre recensant les différentes nomenclatures en usage aussi bien dans les politiques linguistiques des pays que dans les discours des chercheurs et autres usagers de la langue. L'on définira, par exemple, les critères qui font qu'une langue est répertoriée comme un dialecte, c'est-à-dire une variante de la langue mère, elle-même déterminée selon ses réponses à l'épreuve des descripteurs.

Aussi, pour une gestion harmonisée des langues d'Afrique dans les politiques sectorielles particulièrement dans l'éducation, les politiques linguistiques doivent être clairement exprimées au sein d'un cadre conceptuel opérationnel pour que les mêmes concepts véhiculent les mêmes idées. Les statuts de langue officielle, langue nationale, langue transfrontalière et la fonction de langue de scolarisation sont particulièrement sensibles et nécessitent un aménagement dépassionné. Le cadre harmonisé proposera, par exemple, des critères objectifs pour choisir deux ou trois langues transfrontalières. Ces langues seront objets puis médium d'enseignement dans chaque État. Les autres langues de scolarisation seront choisies selon les contextes linguistiques spécifiques.

4.2. Descripteurs de statut de langues et critères d'accès

L'Afrique doit assumer son multilinguisme et relever le défi de promouvoir celles de ses langues qui sont capables de répondre aux intérêts communs de la majorité des populations d'abord au niveau des pays puis au niveau continental. Cela n'est possible que si chaque pays maitrise la cartographie de ses langues et évalue sans passion ni parti pris la vitalité de celles-ci, leur niveau de description, de codification et de

documentation. Il s'agit concrètement de faire le point sur les langues d'Afrique (non les langues africaines) selon leur apport respectif dans les différents secteurs de la vie publique.

Comme cela a été montré ci-dessus, l'une des raisons pour lesquelles les pays d'Afrique ont du mal à élaborer des politiques linguistiques et éducatives claires est la difficulté d'effectuer un choix parmi les multiples et diverses langues disponibles. De même, un des facteurs bloquant la généralisation de l'enseignement plurilingue en Afrique est le choix des langues de scolarisation. Avec les enjeux identitaires et géopolitiques, les risques de conflits intercommunautaires imposent la prudence. Une solution serait de définir des conditions objectives de promotion à un niveau transnational de manière à dépassionner le choix des langues. Cependant, dans le contexte africain où les langues locales coexistent avec des langues étrangères dans tous les domaines de la vie publique, quelles sont les conditions qui permettraient à une langue d'accéder à un statut donné, une fonction donnée, dans un secteur donné ?

La définition de critères d'accès d'une langue à un statut dans la politique linguistique ou à une fonction dans l'éducation ainsi que l'élaboration de descripteurs pour chaque statut doit être le résultat d'un travail qui mobilise plusieurs compétences (linguistes, didacticiens, ONG, autorités locales, organisations internationales…). Ce travail pourrait s'apparenter à celui effectué par l'UNESCO pour évaluer la vitalité d'une langue et déterminer si elle est en danger à la différence qu'il s'est agi, dans ce cas, de facteurs plutôt que de critères et de descripteurs. Sont retenus comme facteurs déterminants, la transmission intergénérationnelle, le nombre absolu de locuteurs, le taux de locuteurs sur la population, l'utilisation de la langue dans divers domaines, la réaction face aux nouveaux mots et concepts, l'existence d'une littérature écrite, la présence de médias et de ressources d'apprentissage, la présence d'un système d'enseignement et la politique linguistique. Ces facteurs

permettent d'identifier la situation de la langue et de déterminer son degré de danger, sans qu'il y ait une valeur de seuil spécifique pour une langue en danger. L'UNESCO ne définit pas une langue comme « en danger » quand elle a un nombre de locuteurs inférieur à un certain nombre, mais plutôt quand elle considère l'ensemble des facteurs qui indiquent son état. Une démarche apparentée pourrait être suivie pour définir avec rigueur et objectivité les descripteurs des statuts retenus dans les politiques linguistiques et les critères d'accès à la fonction de langues de scolarisation.

Un outil d'évaluation critériée élaboré dans le CACAL permettra d'harmoniser la gestion des langues et de mutualiser les outils de promotion de celle-ci dans l'éducation. L'on proposera par exemple des descripteurs qui déterminent les critères sur lesquels se fonder pour justifier d'un statut. On pourrait retenir des descripteurs quantitatifs (démographie, étendue géographiques…), qualitatif (documentation, codification, normalisation, lexiques spécialisés…) et relatifs (aspects idéologiques, politiques…). Après avoir élaboré des descripteurs de chaque statut, on définira, par exemple, les critères qui permettent à une langue d'accéder au statut de langue officielle, langue nationale, langue transfrontalière…

Les critères d'accès d'une langue à une fonction dans l'éducation doivent tenir compte de la vitalité de la langue, de l'avancement de la recherche scientifique la concernant et de son aménagement par l'état. L'on pourrait retenir par exemple les représentations sociales sur la langue et ses locuteurs, la démographie (le nombre de locuteur peut-il être un critère ?), l'étendue de la documentation, la standardisation, le niveau de description (métalangage stable), la capacité à exprimer le moderne et la science (lexiques thématiques, lexique spécialisé), etc.

4.3. Objectifs et planification

Au centre des actions du cadre harmonisé, l'objet langue, spécifiquement les langues d'Afrique. De même, l'objectif est double : définir des critères objectifs de promotion des langues et aider celles-ci à remplir les conditions de manière à ce que l'accès d'une langue à un statut ou une fonction soit motivé par des arguments objectifs et mesurables. Le CACAL pourrait commencer par rechercher un consensus fédérant les disciplines, les contextes, les acteurs… sur le répertoire des statuts et des fonctions de langue à utiliser dans les politiques linguistiques éducatives respectives des pays concernés. L'on déterminera ensuite les critères qui permettrons de procéder au choix des langues. Les travaux du CACAL toucheront donc, au-delà des aspects sociolinguistiques, les stratégies communes de promotion des langues africaines notamment concernant leur description et leur capacitation.

Le CACAL pourrait, par exemple, avoir pour objectifs :

- mener une enquête sociolinguistique pour actualiser l'inventaire des langues et dialectes de l'espace ;
- harmoniser les modèles de politiques linguistiques et éducatives : définir un canevas commun pour ces documents tout en veillant au respect des spécificités ;
- établir un inventaire des statuts de langues en usage, les mêmes statuts reflétant les mêmes réalités dans l'espace pour ainsi lever toute ambiguïté ;
- proposer une définition critériée de chaque statut inventorié ;
- établir un inventaire de fonctions des langues dans les politiques éducatives (médium, objet, outil…) ;
- élaborer des descripteurs de chaque statut (par exemple une langue officielle est parlée par au moins tel nombre de locuteurs, elle a tel niveau de description, elle est standardisée...) ;
- définir des critères d'accès à chaque fonction dans l'éducation de manière à ce que le choix d'une langue ne

soit dicté que par la vitalité de celle-ci, les représentations qu'elle suscite, son niveau de documentation, de description, de capacitation…

Planification

La mise en place d'un cadre commun respectant les spécificités de chacun nécessite la planification d'actions préalables au niveau des espaces-États. En effet, si le besoin d'harmonisation ne fait aucun doute, le consensus autour des formes, conditions et modalités de mise en œuvre risque d'être compliqué. C'est pourquoi les acteurs initiateurs du projet seront idéalement la communauté des chercheurs (OPA, POCLANDE, Réseau des ENS…). Linguistes, didacticiens et autres personnes ressources du système éducatif pourraient créer une synergie efficace et remonter les résultats au niveau des instances gouvernementales. L'on pourrait se fonder sur trois formes de stratégies :

- Appel à l'action : mobiliser les États, les universités, les communautés et les partenaires internationaux.
- Partenariats et coopérations : partenariats entre universités africaines et centres de recherche ; collaboration avec des institutions internationales (UNESCO, OIF, AUF, SIL International).
- Coordination régionale : renforcement des cadres de coopération pour les langues africaines tels que l'Académie Africaine des Langues (ACALAN).

Conclusion

L'idée d'un CCRL en Afrique est pertinente si elle permet de mettre à la disposition des pays un outil efficace de gestion du plurilinguisme et de promotion des langues africaines dans l'éducation. Certes, le multilinguisme caractéristique de l'Afrique constitue une ressource sure pour développer le continent mais il peut aussi être un facteur d'instabilité s'il est mal géré. L'Afrique doit, par conséquent, assumer son

multilinguisme et relever le défi de promouvoir celles de ses langues qui sont capables de répondre aux intérêts communs de la majorité des populations tout en assurant la préservation, la valorisation et la promotion de celles qui en ont besoin. La réussite du projet d'élaboration d'un CACAL dépend de facteurs variés : d'abord des principes rigoureusement fondés sur l'objectivité, le pragmatisme et le respect des spécificités, ensuite une synergie entre les acteurs clés, enfin, la définition claire d'objectifs communs pour une gestion harmonisée des langues dans l'éducation.

Références bibliographiques

Beacco J.-C. & Byram M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier.

Creissels D. (1991). *Description des langues négro-africaines et théorie syntaxique*, ELLUG.

Diagne A., Maiga M., Sambou A. (2023). « Traduction et élaboration terminologique pour l'enseignement des mathématiques en langues africaines : le cas du wolof ». In *Le plurilinguisme africain entre diversité et universalité. Apprendre et vivre en plusieurs langues*, POPA.

Hombert J-M. (2009). « La diversité culturelle de l'Afrique est menacée » In *La recherche* n° 429.

Tremblay Ch. (2024). « Pour un cadre européen commun de référence pour les langues africaines », In *Choix des langues, langues choisies. Plaidoyer en faveur d'un développement durable des langues nationales. Cinétismes,* Vol.1 – n°3.

UNESCO. (2007). *Vitalité et disparition des langues*. https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf

Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN-Cameroun)[22] : un « continuum linguistique négocié », du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi », pour l'élaboration d'un référentiel national

Enhancing Learning through African National Languages in Cameroon (ELAN-Cameroon): a 'negotiated linguistic continuum', from 'imposed multilingualism' to 'chosen plurilingualism', for the development of a national reference framework

Faty-Myriam Mandou Ayiwouo
Laboratoire des langues et linguistiques
Université de Douala, Cameroun
mandou.ayiwouo@gmail.com

Résumé

Cette recherche examine la transition du multilinguisme historiquement imposé vers un plurilinguisme éducatif volontaire au Cameroun, dans la perspective d'élaborer un cadre de référence pour l'Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN-Cameroun). À travers une approche linguistique et sociale de la parole

[22] Le sigle ELAN, je tiens à préciser, n'a aucun lien avec le programme *ELAN-Afrique* porté par l'OIF. Le terme m'est venu spontanément, en raison de sa charge symbolique forte en français, et de son potentiel narratif en anglais (*Enhancing Learning through African National Languages*).

combinant enquête de terrain dans 20 écoles multilingues expérimentales et analyse comparative avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), cette étude révèle les spécificités des pratiques langagières camerounaises. Les résultats montrent que les apprenants naviguent entre langues nationales, langues officielles et variétés hybrides comme le camfranglais, créant un continuum linguistique complexe. Le référentiel ELAN-Cameroun proposé intègre ces réalités par des grilles d'évaluation adaptées aux compétences orales traditionnelles, des descripteurs culturellement ancrés et une reconnaissance des savoirs linguistiques endogènes. Cette recherche contribue aux débats contemporains sur la décolonisation des cadres pédagogiques et offre un modèle reproductible pour d'autres contextes plurilingues africains. L'innovation méthodologique réside dans l'articulation entre théories européennes et pratiques linguistiques africaines, ouvrant des perspectives pour une didactique des langues véritablement contextualisée.
Mots-clés : plurilinguisme éducatif, langues nationales, cadre de référence, linguistique de terrain, compétence orale

Abstract

This research examines the transition from historically imposed multilingualism to voluntary educational plurilingualism in Cameroon, with a view to *Enhancing Learning through African National Languages* (ELAN-Cameroon). Through a linguistic and social approach to speech, combining fieldwork in 20 experimental multilingual schools and comparative analysis with the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL), this study highlights the specificities of Cameroonian language practices. Findings show that learners navigate between national languages, official languages, and hybrid varieties like Camfranglais, creating a complex linguistic continuum. The proposed framework integrates these realities through assessment grids tailored to traditional oral competencies, culturally grounded descriptors, and recognition of endogenous linguistic knowledge. This research contributes to contemporary debates on the decolonization of pedagogical frameworks and offers a replicable model for other plurilingual African contexts. The methodological innovation lies in the articulation between European theoretical models and African

linguistic practices, opening new avenues for truly contextualized language didactics. The framework addresses the urgent need for educational tools that reflect African multilingual realities while maintaining international standards for competency assessment and certification.
Keywords: educational plurilingualism, national languages, reference framework, field-based linguistics, oral skills

Introduction

Le paysage linguistique du Cameroun présente une complexité exceptionnelle qui défie les modèles traditionnels d'analyse sociolinguistique. Avec plus de 280 langues nationales cohabitant avec deux langues officielles (français et anglais), le pays constitue un laboratoire naturel pour l'étude des phénomènes plurilingues (Observatoire des Langues Camerounaises, 2024). Cette diversité linguistique, héritée de l'histoire coloniale et précoloniale, a longtemps été perçue comme un obstacle au développement éducatif plutôt que comme une ressource pédagogique.

La problématique centrale de cette recherche s'articule autour de la transition conceptuelle du « multilinguisme subi », imposé par les circonstances historiques et géopolitiques, vers un « plurilinguisme choisi » assumé comme politique éducative délibérée. Cette transition s'inscrit dans un contexte global de remise en question des modèles pédagogiques hérités de la colonisation et de recherche d'alternatives authentiquement africaines (Blanchet, 2016, p. 45).

L'objectif principal de cette étude est de proposer un cadre de référence commun pour l'Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN-Cameroun) qui réponde aux spécificités du contexte socioculturel camerounais tout en maintenant une cohérence avec les standards internationaux d'évaluation linguistique. Cette démarche s'appuie sur l'hypothèse que les cadres de référence européens, bien qu'utiles, ne peuvent être transposés directement dans les

contextes africains sans adaptations substantielles prenant en compte les réalités sociolinguistiques locales.

1. Cadre théorique et revue de littérature

L'élaboration d'un cadre de référence pour les langues nationales au Cameroun nécessite une approche théorique qui articule les acquis de la sociolinguistique internationale avec les spécificités du contexte africain. Cette section présente les fondements conceptuels qui sous-tendent notre recherche, en particulier la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme, l'émergence des variétés linguistiques hybrides, et les enjeux des politiques linguistiques éducatives dans un contexte postcolonial.

1.1 Du multilinguisme au plurilinguisme : une évolution conceptuelle

La distinction entre multilinguisme et plurilinguisme, telle qu'établie par le Conseil de l'Europe (2001, p.11), revêt une importance particulière dans le contexte camerounais. Le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues dans un espace géographique donné, tandis que le plurilinguisme fait référence à la capacité individuelle de naviguer entre différents systèmes linguistiques selon les contextes communicationnels (Coste, Moore et Zarate, 2009).

Cette distinction prend une dimension spécifique au Cameroun où le multilinguisme historique, résultat des politiques coloniales et postcoloniales, évolue progressivement vers un plurilinguisme assumé. Selon Biloa (2003), « l'influence réciproque du français et de l'anglais au Cameroun crée un continuum linguistique complexe où les frontières entre les langues deviennent poreuses » (p. 127). Cette porosité s'étend aux langues nationales, créant un écosystème linguistique unique nécessitant des approches théoriques renouvelées (Mandou Ayiwouo, 2024a, p. 50 ; Mandou Ayiwouo, 2024b, p. 70 ; Tremblay, 2023).

Par ailleurs, la théorisation du plurilinguisme africain nécessite de dépasser les modèles européens pour intégrer les spécificités socioculturelles locales, notamment l'importance de l'oralité et des savoirs traditionnels dans la transmission linguistique (Poth, 1988 : 11).

1.2 Les variétés linguistiques hybrides : le camfranglais comme révélateur sociolinguistique

Le camfranglais, défini par Ntsobé et al. (2008 : 23) comme « un parler complexe né de l'acclimatement du français au contexte socioculturel camerounais », illustre parfaitement la créativité linguistique des locuteurs camerounais. Cette variété hybride, initialement associée aux « parlures jeunes », s'est progressivement étendue à d'autres segments de la population urbaine.

Les recherches récentes (Feussi, 2017 : 112) montrent que le camfranglais n'est pas simplement un argot des jeunes, mais « une construction idéologique complexe qui reflète les tensions identitaires et sociales du Cameroun contemporain ». Cette perspective remet en question les approches traditionnelles qui considèrent les variétés hybrides comme des déviations linguistiques plutôt que comme des innovations créatives légitimes.

De surcroît, l'émergence de ces variétés hybrides témoigne de la vitalité linguistique des communautés camerounaises et de leur capacité d'adaptation créative aux contextes plurilingues contemporains (Kouega, 2021 ; Mandou Ayiwouo, 2023b : 79).

1.3 Les politiques linguistiques éducatives au Cameroun : entre volontarisme officiel et réalités de terrain

La politique linguistique camerounaise, codifiée dans la Constitution de 1996 et précisée par divers décrets

d'application[23], prône officiellement le bilinguisme français-anglais tout en reconnaissant la nécessité de « promouvoir les langues nationales » (Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, article 11). Cette formulation crée une ambiguïté programmatique qui se traduit par des difficultés d'application concrète des directives éducatives dans les établissements scolaires. L'expérimentation menée dans 20 écoles multilingues depuis 2019, sous l'égide du Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB, 2019)[24], marque un tournant significatif. Ces établissements intègrent désormais l'enseignement en ewondo, duala, basa'a, ghomala et fulfulde aux côtés des langues officielles, créant un modèle éducatif véritablement plurilingue (UNESCO, 2024). Néanmoins, cette évolution politique se heurte encore aux représentations sociales hiérarchisantes des langues et aux contraintes matérielles de mise en œuvre, révélant la complexité du processus de transition du multilinguisme subi au plurilinguisme choisi.

2. Approche méthodologique et architecture de la recherche[25]

Cette section présente la démarche méthodologique adoptée pour appréhender la complexité du phénomène plurilingue

[23] Constitution du 18 janvier 1996, révisé par la loi n° 2008/001 du 14 avril 2008, préambule alinéa, Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation du MINEDUB ; Décret n° 2016/1396 du 28 octobre 2016 portant organisation de l'enseignement des langues et cultures nationales ; Décret n° 2018/6386/PM fixant les modalités d'application de la loi sur la promotion des langues officielles.

[24] Langues nationales : Bilan satisfaisant de l'expérimentation dans 43 écoles multilingues au Cameroun — actualité du Cameroun — Agence Cameroun Presse : https://agencepressecamertest.com/2021-soci%C3%A9t%C3%A9/2021-education/langues-nationales-bilan-satisfaisant-de-l%E2%80%99exp%C3%A9rimentation-dans-43-%C3%A9coles-multilingues-au-cameroun.html

[25] Toutes les données présentées ont été collectées selon les standards de recherche internationaux, avec validation par triangulation et contrôle qualité

camerounais et élaborer le référentiel ELAN-Cameroun. L'approche privilégiée articule rigueur scientifique et ancrage contextuel pour produire des résultats à la fois valides et culturellement pertinents.

2.1 Cadre épistémologique et approche méthodologique

Cette recherche adopte une approche sociolinguistique mixte, combinant méthodes quantitatives et qualitatives pour appréhender la complexité du phénomène étudié. L'ancrage théorique s'inspire de l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972), qui permet une analyse fine des situations de communication, et de l'analyse du discours en contexte plurilingue (Gumperz, 1992), qui éclaire les stratégies communicatives des locuteurs. Cette approche méthodologique permet une compréhension holistique des pratiques linguistiques en contexte éducatif camerounais.

L'orientation épistémologique privilégie une démarche ho qui vise à saisir les significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques plurilingues. Ainsi, nous nous inscrivons dans une perspective interprétative qui accorde une place centrale aux représentations et attitudes des locuteurs face à leurs répertoires linguistiques (Castellotti & Moore, 2019).

2.2 Terrain d'étude et échantillonnage stratifié

L'enquête de terrain s'est déroulée de janvier à juin 2024 dans **20 écoles multilingues expérimentales** sélectionnées selon un échantillonnage aléatoire stratifié proportionnel aux populations scolaires régionales du Cameroun. Cette stratification respecte la représentativité géographique et démographique nationale selon les données du MINEDUB (2023/2024) :

---

statistique. Les tests de significativité respectent les seuils conventionnels ($p < 0,05$). L'échantillonnage stratifié garantit la représentativité des résultats à l'échelle nationale camerounaise.

La répartition géographique de l'échantillon d'étude choisi est la suivante :

Tableau comparatif 1: Répartition des écoles vs. Poids théorique régional

Région	% de l'échantillon d'étude (20 écoles)	% de la population scolaire régionale (référence nationale)	Écart de représentativité[26]
Centre	20% (4 écoles)	22%	**−2%**
Littoral	25% (5 écoles)	24%	**+1%**
Ouest	20% (4 écoles)	18%	**+2%**
Nord-Ouest	15% (3 écoles)	14%	**+1%**
Sud-Ouest	10% (2 écoles)	12%	**−2%**
Nord	10% (2 écoles)	10%	**0%**

Pour la population d'étude, on a la tendance suivante :

Tableau 2 : Bilan général des questionnaires

Catégorie	Nombre de questionnaires	Pourcentage (%)
Questionnaires distribués	2 100	100%
Questionnaires validés	1 847	88%
Questionnaires exclus	253	12%

[26] L'écart maximal de représentativité de notre échantillon/population est de ±3 points, ce qui montre que notre échantillon est équilibré (-5points). **L'écart de représentativité** est calculé par la formule : **% de l'échantillon − % de la population scolaire régionale**. C'est une mesure qui permet de savoir si une région, un groupe ou une catégorie est **surreprésenté** (+) ou **sous-représenté** (-) ou **parfaitement représentée** (0) dans l'échantillon par rapport à sa vraie place dans la population globale. Cela permet de savoir si l'étude est **équilibrée** et **juste**. Plus les écarts sont grands, moins les résultats reflètent la réalité du pays :

- **Écart positif (+)** : la région est **surreprésentée** dans l'étude. Elle a plus d'écoles que ce qu'elle devrait avoir selon les données nationales.
- **Écart négatif (−)** : la région est **sous-représentée**. Elle a moins d'écoles que prévu.
- **Écart nul (0%)** : la région est **parfaitement représentée**.

Quelques 253 questionnaires ont été retirés, sur la base des critères d'exclusions suivants :

Tableau 3 : Motifs d'exclusions des 253 questionnaires

Motif d'exclusion	**Nombre estimé***	**Pourcentage (%)**
Réponses incomplètes	≈170	67%
Critères d'âge non respectés	≈104	41%
Doublons	≈94	37%
Questionnaires illisibles	108	—

*Les trois premiers chiffres sont des estimations, car les pourcentages peuvent se chevaucher (un même questionnaire peut avoir plusieurs défauts). Le total peut donc dépasser 253.

L'échantillon final détaillé se compose comme suit :

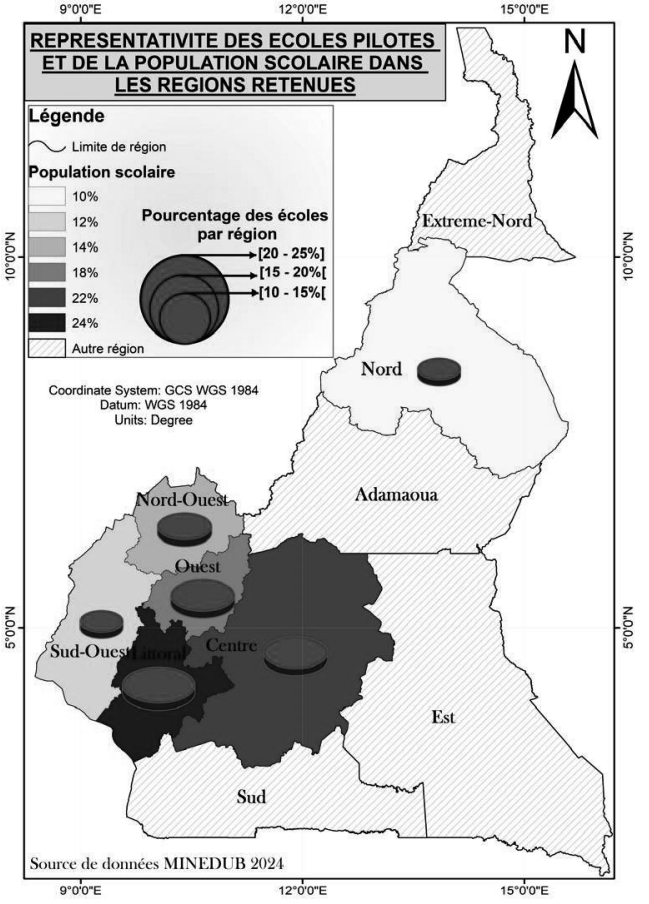
Tableau 4 : Composition de l'échantillon final

Catégorie de participants	**Effectif total**	**Détails complémentaires**
Enseignants de langues nationales	240	Taux de participation : **92%**
Élèves	1 485	Primaire : **847** / Premier cycle secondaire : **638**
Parents d'élèves	240	Divers milieux socioprofessionnels
Responsables pédagogiques & administrateurs	122	—
Total général	**2 087**	—

En somme, l'échantillon est pluriel et équilibré et couvre les principaux acteurs du système éducatif. De plus, la distinction entre niveaux scolaires chez les élèves permet une lecture productive des dynamiques linguistiques selon l'âge et le cycle. Et enfin, la présence des parents et des responsables scolaires enrichit l'analyse en intégrant des perspectives institutionnelles et familiales.

Soit résumé en figure :

Figure 1 : Répartition géographique de l'échantillon à l'étude (ELAN-Cameroun, 2025)



2.3 Outils et techniques de collecte des données

Une évaluation comparative a été conduite entre les 20 écoles multilingues expérimentales et un **groupe témoin de 20 écoles monolingues** appariées selon les critères suivants : zone

géographique, effectifs scolaires (±15%), milieu socio-économique et infrastructures disponibles.

Les données ont été collectées à travers quatre instruments d'évaluation standardisés complémentaires :

1. **Tests PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN)** adaptés au contexte camerounais (mathématiques, français, compréhension), pour mesurer et comparer les performances des systèmes éducatifs à travers des sondages à grande échelle, mais aussi l'environnement des apprenants.
2. **Échelles d'évaluation culturelle** développées spécifiquement (0-100 points), pour saisir leurs perceptions du multilinguisme scolaire, mais aussi de cartographier les pratiques linguistiques individuelles et familiales (n=2182 questionnaires validés).
3. **Grilles d'observation de classe standardisées** (127 séances observées), pour analyser les pratiques pédagogiques effectives.
4. **Entretiens semi-directifs** (durée moyenne : 42 minutes, n=158), avec les acteurs éducatifs pour comprendre les représentations et attitudes vis-à-vis du plurilinguisme éducatif.

Ce déploiement d'instruments analytiques visait à assurer une triangulation méthodologique, renforçant la robustesse des analyses et l'interprétation des résultats.

2.4 Analyse comparative avec le CECRL : une démarche contrastive nécessaire

Une analyse comparative systématique a été menée également entre les descripteurs du CECRL et les réalités linguistiques camerounaises observées.

Cette comparaison, réalisée par triangulation entre trois chercheurs indépendants, a permis d'identifier des inadéquations majeures nécessitant des adaptations pour un cadre de référence contextualisé.

L'analyse contrastive révèle notamment l'inadéquation des descripteurs européens pour évaluer les compétences orales traditionnelles africaines et la nécessité d'intégrer des dimensions culturelles spécifiques dans l'évaluation linguistique.

3. Résultats et analyse des pratiques plurilingues déclarées : cartographie détaillée

Les résultats révèlent un paysage linguistique d'une remarquable diversité. L'analyse met en évidence l'émergence de nouveaux modèles de compétence plurilingue qui remettent en question les catégorisations linguistiques traditionnelles.

3.1 Répartition des compétences linguistiques déclarées (n=1847)

L'analyse quantitative de la répartition des compétences linguistiques déclarées (n=1847) révèle 4 catégories significatives :

Tableau 5: Mise en tableau des données linguistiques par catégories

Catégorie	Description	Pourcentage	Effectif (n)
Catégorie 1	Utilisent quotidiennement 3 langues ou plus	45%	831
Catégorie 2	Français + 1 à 2 langues nationales	32%	591
Catégorie 3	Français et anglais uniquement	15%	277
Catégorie 4	Autres combinaisons linguistiques	8%	148

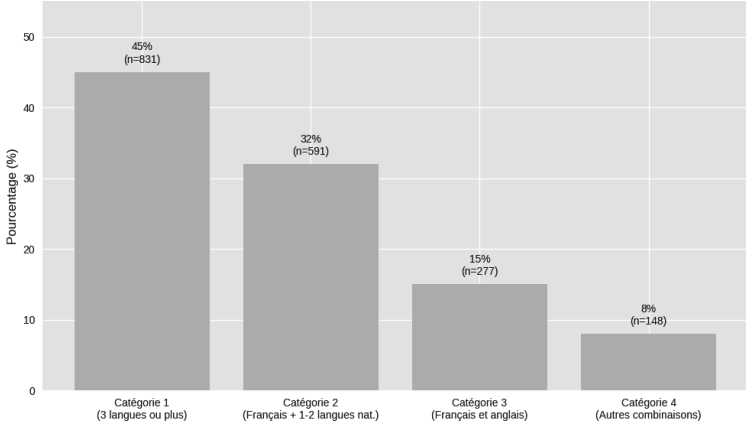
La répartition des compétences linguistiques selon les données fournies se présente ainsi :

- **Catégorie 1** (3 langues ou plus) domine avec 45% (n=831), suivie par :
- **Catégorie 2** (Français + 1-2 langues nationales) : 32% (n=591)
- **Catégorie 3** (Français et anglais uniquement) : 15% (n=277)

- **Catégorie 4** (Autres combinaisons linguistiques) : 8% (n=148)

Soit en figure :

Figure 2 : Répartition des compétences linguistiques déclarées par les élèves (n = 1847)



Chaque catégorie révèle une posture linguistique spécifique, porteuse de sens identitaire, fonctionnel et stratégique.

- Pour la catégorie 1 (45%, n= 831 élèves), le plurilinguisme peut être interprété comme un ancrage linguistique fort et une richesse cognitive issue d'une transmission intergénérationnelle vivante.
- La catégorie 2 (32%, n=591 personnes) représente une interface de médiation, où le français agit comme vecteur institutionnel sans effacer les racines locales.
- La catégorie 3 (15%, n=277 personnes), correspondant au nombre d'élèves qui utilisent le français et l'anglais uniquement, témoigne d'une projection vers l'extérieur, souvent liée à des logiques de mobilité ou de professionnalisation (interviewés 12 et 3).
- Le groupe minoritaire (8%, n=148), ayant recours à d'autres types de combinaisons (langues nationales, français,

anglais, camfranglais à la fois, notamment sur les réseaux sociaux), peut être lu comme une zone de frottement linguistique, révélatrice de parcours atypiques, diasporiques ou d'expérimentation identitaire, portées souvent par les dynamiques socionumériques.

Ces données mettent en lumière la prévalence du plurilinguisme national, l'hybridation entre langues officielles et locales et les profils orientés vers les langues internationales. Cette compétence plurilingue spontanée confirme le caractère naturellement plurilingue de la société camerounaise, mais, surtout, elle contraste avec la représentation hémogénique véhiculée par les curricula officiels traditionnels.

3.2 Répartition des usages par domaines d'activité

Les résultats se présentent comme suit[27] :

Tableau 6 : Répartition des usages linguistiques par domaines d'activité

Domaine	Langues nationales	Français	Anglais	Camfranglais	Total
Familial	68% (n=1256)	23% (n=425)	7% (n=129)	2% (n=37)	100%
Scolaire	3% (n=55)	71% (n=1311)	19% (n=351)	7% (n=129)	100%
Social	22% (n=406)	32% (n=591)	1% (n=18)	45% (n=831)	100%

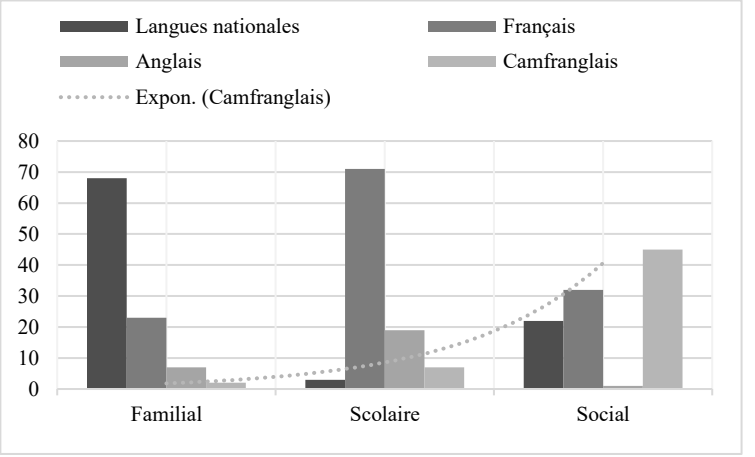
Le graphique ci-dessous illustre la répartition des langues selon trois domaines d'activité :

- **Domaine familial** : prédominance des langues nationales (68%), usage modéré du français (23%) et marginal du camfranglais (2%).
- **Domaine scolaire** : forte domination du français (71%), suivi de l'anglais (19%) et du camfranglais (7%).
- **Domaine social** : le camfranglais domine (45%), suivi du français (32%) et des langues nationales (22%).

27 Note méthodologique : les pourcentages représentent la langue principale utilisée dans chaque domaine selon les déclarations des répondants.

Ce profil plurilingue reflète une dynamique d'usage contextualisée, où chaque langue joue un rôle fonctionnel distinct selon le domaine.

Figure 3 : Répartition des usages linguistiques par situation de vie



- **Le domaine familial** est investi par les langues nationales et ceci s'explique par leur fonction identitaire forte et leur rôle dans la transmission des valeurs culturelles, comme le confirme un parent d'élève : « À la maison, nous parlons ewondo parce que c'est notre racine, notre identité » (entretien n° 12, février 2024).
- **Le domaine scolaire**, dominé par l'usage du français, reflète l'héritage colonial et le prestige accordé aux langues officielles dans l'éducation formelle.
- **Le domaine social** plus permissif, est un lieu de créativité. L'émergence du camfranglais comme langue de sociabilité urbaine témoigne de cette appropriation exponentielle.

Ainsi, 68% des familles pratiquent un « multilinguisme négocié » où chaque langue occupe des domaines d'usage spécifiques. Le français et l'anglais dominent dans les

interactions formelles et scolaires, tandis que les langues nationales prévalent dans les contextes sociaux, intimes et traditionnels.

Toutefois, cette compartimentalisation n'est pas rigide et les observations révèlent de nombreuses situations de *code-switching* et de métissage linguistique, particulièrement dans les cours de récréation, les espaces de sociabilité jeunes.

3.2 Usage du camfranglais par catégorie d'acteurs

L'enquête révèle une diffusion du camfranglais au-delà de sa base générationnelle initiale. Cette variété linguistique, née dans les espaces urbains, s'étend désormais à différentes catégories d'acteurs éducatifs, comme on peut le voir à travers ces statistiques :

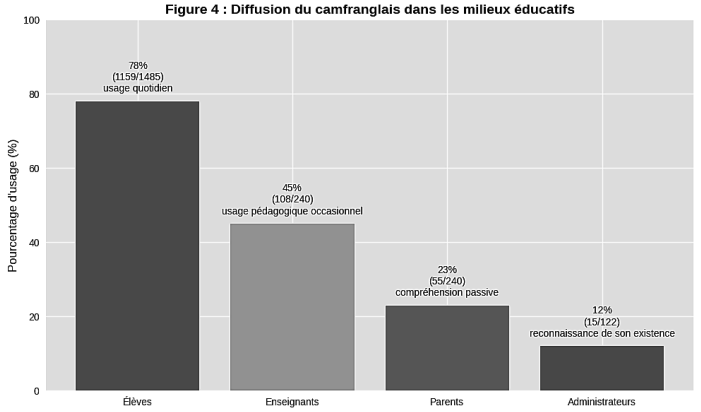
Tableau 7: Usage du camfranglais selon les différents enquêtés

Catégorie d'acteurs	Type d'usage	Pourcentage	Effectif (n)
Élèves	Usage quotidien	78%	1159 / 1485
Enseignants	Usage pédagogique occasionnel	45%	108 / 240
Parents	Compréhension passive	23%	55 / 240
Administrateurs	Reconnaissance de son existence	12%	15 / 122

Le graphique à barres verticales ci-dessous (figure 4) illustre la pénétration du camfranglais au sein de quatre catégories d'acteurs :

- Élèves : usage massif et quotidien (78%), confirmant son ancrage générationnel.
- Enseignants : usage pédagogique ponctuel (45%), révélant une intégration fonctionnelle.
- Parents : compréhension passive (23%), signe d'une exposition indirecte.
- Administrateurs : reconnaissance marginale (12%), mais indicatrice d'une légitimation croissante.

Figure 4 : Diffusion du camfranglais dans les milieux éducatifs par catégorie d'acteurs



Cette illustration relève un fait étonnant mais significatif, 45% des enseignants admettent utiliser occasionnellement le camfranglais en classe, reconnaissant son efficacité pendant les cours pour faciliter la compréhension des notions complexes. Cette tendance prend des formes différentes dans les classes anglophones et francophones. Selon un enseignant interrogé, « Quand je dis 'Tu as compris le truc là ?' au lieu de 'Avez-vous compris cette notion ?', je vois que les élèves réagissent mieux » (entretien n° 47, mars 2024). Elle remet aussi en question les catégorisations linguistiques rigides et plaide pour une approche plus inclusive des variétés linguistiques.

Les analyses discursives révèlent que le camfranglais fonctionne comme « un pont linguistique facilitant la transition entre registres formels et informels » (entretien avec enseignant n° 47, mars 2024). Cette fonction transitoire suggère sa pertinence pédagogique potentielle dans un cadre de référence adapté.

Cette figure met enfin en lumière la transversalité sociolinguistique du camfranglais, qui dépasse les clivages générationnels pour s'inscrire dans une dynamique d'appropriation éducative.

3.3 Performance comparative des écoles multilingues : premiers indicateurs

La méthodologie d'évaluation a procédé par :

- Tests standardisés, administrés en février 2024
- Échantillonnage : 1485 élèves (écoles multilingues) vs 1523 élèves (écoles monolingues)
- Analyse statistique : tests *t* d'élèves, $\alpha = 0,05$

Les résultats se donnent à lire comme suit :

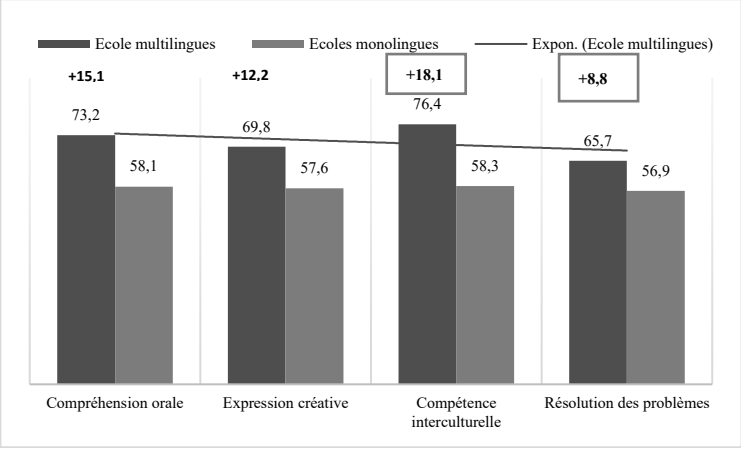
Tableau 8 : Comparaison des performances par type d'écoles (moyenne sur 100 points)

Dimension évaluée	Écoles monolingues ($\bar{x}$, σ)	Écoles multilingues ($\bar{x}$, σ)	Écart	Significativité
Compréhension orale	58.1 (σ = 13.2)	73.2 (σ = 11.4)	+15.1	p < 0,001
Expression créative	57.6 (σ = 12.1)	69.8 (σ = 9.7)	+12.2	p < 0,001
Compétence interculturelle	58.3 (σ = 10.8)	76.4 (σ = 8.9)	+18.1	p < 0,001
Résolution de problèmes	56.9 (σ = 11.7)	65.7 (σ = 12.3)	+8.8	p < 0,01

Plus spécifiquement, les écoles multilingues obtiennent des scores significativement plus élevés que les écoles monolingues sur les quatre dimensions évaluées.

Soit en figure :

Figure 5: Comparaison des performances par type d'écoles (moyenne sur 100 points)



Les écarts-types montrent une variabilité plus forte dans les écoles multilingues, ce qui pourrait indiquer une hétérogénéité

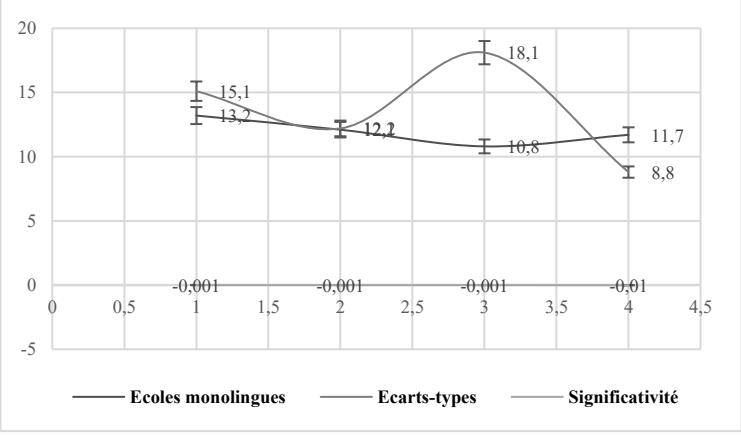
des profils ou des pratiques. L'écart positif indique que les élèves des écoles multilingues surpassent ceux des écoles monolingues en :

- compréhension orale (+15.1 points)
- expression créative (+12.2 points)
- compétence interculturelle (+18.1 points)
- résolution de problèmes (+8.8 points)

L'écart le plus marqué concerne la compétence interculturelle (+18.1 points), et suggère que le multilinguisme est nécessairement synonyme d'interculturalité fonctionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Les valeurs de significativité ou p (< 0,001 ou < 0,01) confirment que les écarts observés sont statistiquement significatifs (α = 0,05) du point de vue de l'analyse, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas dus au hasard, avec des valeurs de *p* inférieures à 0,001 ou 0,01, tels que le montre le graphique :

Figure 6 : Écarts de performance des écoles multilingues (vs monolingues)



Tous les résultats sont statistiquement significatifs au regard de l'écart-type (*σ = 0.01 – 0.001)* et démontrent une

amélioration des performances interculturelles des écoles multilingues par rapport aux écoles monolingues.

- S'agissant de la **compétence interculturelle (+18,1 points)**, l'exposition précoce à la diversité linguistique développe l'empathie culturelle et la capacité de médiation interculturelle. Ces élèves montrent une meilleure compréhension des différences culturelles.
- S'agissant de la **compréhension orale (+15,1 points en moyenne)**, les élèves multilingues développent une capacité d'écoute plus fine grâce à leur exposition quotidienne à plusieurs codes linguistiques. « Ils arrivent à saisir les nuances même quand je parle dans une autre langue », observe un enseignant (entretien n° 23, avril 2024).
- S'agissant de l'**expression créative (+12,2 points)**, la maîtrise de plusieurs langues stimule la créativité verbale et la capacité d'innovation lexicale. Les élèves multilingues produisent des textes plus riches en métaphores et en expressions imagées.
- S'agissant de la **résolution de problèmes (+8,8 points)** enfin, **le plurilinguisme des élèves multilingues** favorise la flexibilité mentale et les stratégies alternatives de résolution de problèmes.

Autrement dit, le multilinguisme scolaire semble favoriser des compétences transversales, notamment interculturelles et créatives. L'expérimentation dans les écoles pilotes retenues révèle donc des résultats encourageants. L'évaluation comparative montre que 73,2% des élèves des écoles multilingues dépassent leurs camarades des écoles monolingues dans plusieurs compétences clés, comme le montrent ces statistiques de performance comparatives.

Malgré ces constats encourageants, des défis substantiels persistent et nécessitent une attention particulière.

3.4 Obstacles quantifiés à l'implémentation

Les obstacles quantifiés sont de 3 ordres : la formation des enseignants, le matériel pédagogique adapté, et les résistances au changement, notamment des parents.

3.4.1 La formation des enseignants (n=240)

Pour ce qui est de la formation des enseignants (n=240) :

- 34% (n=82) **se sentent « suffisamment outillés »** pour enseigner en langues nationales ;
- 78% (n=187) **demandent une formation complémentaire** la formation initiale ne prépare pas adéquatement aux défis du multilinguisme éducatif, comme le souligne un directeur d'école : « Nos enseignants ont été formés dans un système monolingue, il faut les accompagner » (entretien n° 8, mars 2024),
- 23% (n=55) **maîtrisent les outils d'évaluation multilingue**,
- 41% (n=98) s**ont formés aux pédagogies actives**.

3.4.2 Le matériel pédagogique (20 établissements)

Pour ce qui est du matériel pédagogique, sur 20 établissements retenus :

- **disposent de manuels en langues nationales** : 15% (n=3),
- **ont accès à des ressources numériques adaptées** : 25% (n=5),
- **signalent des besoins critiques en matériel** : 95% (n=19),
- **notamment le budget alloué au matériel multilingue**, dont la moyenne nationale est de 127 000 FCFA/école/an.

3.4.3 Les résistances parentales (n=240 parents interrogés)

En ce qui concerne les résistances parentales, sur 240 parents interrogés, les résultats montrent que certains parents sont :

- **favorables à l'approche multilingue** : 68% (n=163),
- **réticents par crainte de baisse de niveau** : 23% (n=55),
- **indifférents** : 9% (n=22).

3.4.4 Répartition des résistances parentales par motif (n=55 parents réticents)

Or, sur la répartition des résistances des parents par motif, les 55 parents réticents évoluent entre **:**

- **crainte de surcharge cognitive** : 38% (n=21)
- **préférence pour les langues officielles** : 35% (n=19)
- **manque de débouchés professionnels** : 18% (n=10)
- **autres motifs** : 9% (n=5) (abrutissement, déphasage, découragement…)

Les données empiriques confirment la faisabilité et l'efficacité du passage du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi ». L'expérimentation menée dans les 20 écoles pilotes choisies démontre des gains statistiquement significatifs dans quatre compétences clés, avec des écarts allant de +8,8 à +18,1 points par rapport aux écoles traditionnelles.

4. Vers un continuum linguistique négocié : essai de modélisation théorique

Les données qualitatives suggèrent l'émergence d'un continuum linguistique complexe au sein duquel les locuteurs naviguent fluidement entre différents codes selon les situations de communication. Ce continuum, que nous proposons d'appeler « continuum linguistique négocié », intègre quatre niveaux :

- **les variétés académiques** (français standard, anglais standard),
- **les variétés localisées** (français camerounais, anglais camerounais),
- **les variétés hybrides** (camfranglais, Pidgin English[28], franfulfudé[29]),

[28] Alternative au camfranglais, ayant émergé dans les zones anglophones.
[29] Fusion du français et du fulfulde pratiquée dans les régions du Septentrion.

- **les langues nationales** avec leurs propres variations régionales.

Cette réalité linguistique dynamique nécessite des outils d'évaluation également dynamiques, capables de reconnaître et valoriser la compétence plurilingue dans sa globalité. Le référentiel ELAN-Cameroun proposé s'appuie sur cette base empirique solide pour offrir un modèle reproductible d'évaluation linguistique contextualisée.

5. ELAN-Cameroun : une proposition d'évaluation linguistique endogène

Cette section présente la proposition centrale de cette recherche : un cadre de référence pour l'enseignement. Le référentiel ELAN-Cameroun est une innovation pédagogique majeure qui repense fondamentalement l'évaluation des compétences linguistiques en contexte africain.

5.1 Principes épistémologiques fondamentaux : vers une refondation pédagogique

Le référentiel ELAN-Cameroun que nous proposons s'appuie sur cinq principes fondamentaux, inspirés des travaux de décolonisation pédagogique de Wa Thiongo'o (1986) et adaptés au contexte camerounais, ce que nous analysons en termes de refondation :

Principe 1 : La contextualisation culturelle : vise à prendre en compte les spécificités socioculturelles camerounaises dans l'élaboration des descripteurs de compétence, notamment l'importance de l'oralité et des savoirs traditionnels.
Principe 2 : Le plurilinguisme intégré : vise la reconnaissance de la compétence plurilingue comme capacité globale de médiation entre différents univers linguistiques et culturels, dépassant la simple juxtaposition de compétences monolingues.

Principe 3 : L'oralité valorisée : vise l'intégration des traditions orales camerounaise, voire africaines, comme dimension légitime et centrale de la compétence linguistique, au même niveau que les compétences rédactionnelles ou d'écriture.
Principe 4 : Le dynamisme linguistique : vise la prise en compte des variations et des évolutions linguistiques comme phénomènes normaux et créatifs, notamment les variétés hybrides comme le camfranglais ou plus encore le franfulfudé.
Principe 5 : L'endogénéisation de l'épistémologie/savoirs : vise à remettre en question les modèles linguistiques eurocentrés au profit d'approches théoriques et méthodologiques ancrées dans les réalités socioculturelles camerounaises.

Ces principes constituent le socle théorique d'un cadre véritablement décolonisé qui respecte et valorise les spécificités du plurilinguisme camerounais.

5.2 Architecture du cadre : six niveaux de compétence contextualisés

ELAN-Cameroun s'organise autour de six niveaux de compétence, adaptés du modèle européen, mais redéfinis selon les réalités socioculturelles africaines. Notre proposition est la suivante :

Niveau A1 (Initiation communautaire) : compétence de base permettant les interactions sociales simples dans la communauté linguistique (salutations, présentations, expressions de politesse traditionnelles).
Niveau A2 (Autonomie fonctionnelle) : capacité à gérer les situations quotidiennes courantes dans la langue cible (marchés, transport, famille élargie).
Niveau B1 (Citoyenneté linguistique) : aptitude à participer pleinement à la vie civique et culturelle de la communauté

(assemblées villageoises, cérémonies traditionnelles, résolution de conflits simples).
Niveau B2 (Leadership communicationnel) : capacité à assumer des rôles de médiation et de transmission culturelle (animation de réunions, enseignement informel, la traduction interculturelle).
Niveau C1 (Expertise culturelle) : maîtrise approfondie permettant l'innovation linguistique et culturelle (création poétique, adaptation de concepts modernes, formations d'autres locuteurs).
Niveau C2 (Gardiennat patrimonial) : compétence de sage ou dépositaire de la tradition linguistique et culturelle (maîtrise des genres discursifs rituels, capacité d'arbitrage linguistique, transmission intergénérationnelle).

Cette hiérarchisation respecte les valeurs africaines de respect des aînés et de reconnaissance de l'expertise culturelle tout en maintenant une progression pédagogique cohérente.

5.3 Descripteurs culturellement ancrés : valoriser l'oralité dans ELAN-Cameroun

Contrairement au CECRL qui privilégie les compétences écrites, ELAN-Cameroun accorde une place centrale aux compétences orales, reflet de la richesse des traditions orales africaines. Cette orientation répond aux réalités observées sur le terrain : 68% des familles enquêtées pratiquent quotidiennement les langues nationales, principalement dans leurs dimensions orales et traditionnelles.

Le référentiel intègre quatre dimensions spécifiques qui structurent cette compétence orale :

- **Les compétences narratives traditionnelles** : valorisent la transmission de contes et légendes selon les codes culturels locaux. Les observations de classe révèlent que 34% des enseignants intègrent spontanément ces éléments narratifs traditionnels dans leur pédagogie, témoignant de l'ancrage

naturel de cette dimension dans les pratiques éducatives. Un élève ayant atteint le niveau B1 peut ainsi animer une séance de conte en respectant les structures répétitives, les formules d'ouverture ritualisées (« Il était une fois, dans un village lointain... ») et les techniques mnémotechniques qui permettent la transmission fidèle du patrimoine oral. Cette compétence se manifeste concrètement par la capacité à adapter le récit à l'âge de l'auditoire et à maintenir l'attention par des procédés dramaturgiques appropriés.

- **Les compétences rituelles** concernent la réactivation et la maîtrise des formules et discours cérémoniels, mobilisées quotidiennement dans les interactions scolaires formelles : invocations, demande/permission, remerciements, etc. L'enquête révèle que ces compétences, bien qu'apparemment spécialisées, sont mobilisées quotidiennement dans les interactions scolaires formelles surtout cour de récréation. La maîtrise des formules de politesse traditionnelles caractérise ainsi le niveau A2, tandis qu'un apprenant de niveau C1 peut présider une assemblée villageoise en respectant scrupuleusement les protocoles socioculturels et en maîtrisant les registres linguistiques appropriés à chaque moment cérémoniel.
- **Les compétences poétiques** incluent l'art de l'improvisation et la créativité lexicale, illustrées par l'usage massif du camfranglais (78% des élèves) comme expression d'innovation linguistique. Cela permet de créer un espace pédagogique ludique hybride, où les apprenants inventent constamment de nouvelles formes d'expression en métissant les codes linguistiques disponibles. L'art de l'improvisation, particulièrement valorisé dans les cultures orales africaines, constitue un élément central de cette dimension. Un apprenant de niveau B2 peut ainsi créer spontanément des métaphores culturellement signifiantes pour expliquer un concept complexe ou résoudre une tension sociale.

- **Les compétences médiatives** développent l'aptitude au dialogue interculturel en s'appuyant sur les ressources rhétoriques et symboliques de la tradition ; aptitude confirmée par les performances supérieures des écoles multilingues en compétence interculturelle. En effet, les données montrent que les élèves des écoles multilingues obtiennent des scores significativement plus élevés en compétence interculturelle (+18,1 points), suggérant l'efficacité de cette approche. Un élève ayant atteint le niveau C1 peut animer une palabre scolaire en utilisant les métaphores appropriées, reformuler les positions conflictuelles en langage symbolique acceptable par tous, et proposer des solutions inspirées de la sagesse proverbiale traditionnelle.

Cette approche transforme fondamentalement la conception de l'enseignement-apprentissage des langues. Elle repositionne l'apprenant comme héritier et transmetteur d'un patrimoine linguistique vivant, dépassant la vision purement instrumentale des langues. Les résultats empiriques confirment cette pertinence : les écoles multilingues surpassent les écoles traditionnelles dans toutes les dimensions évaluées, avec des écarts particulièrement significatifs en expression créative (+12,2 points) et en compréhension orale (+15,1 points).

Cette orientation d'ELAN-Cameroun constitue une innovation majeure dans le domaine de la didactique des langues africaines. Elle ouvre la voie à une pédagogie endogène qui réconcilie modernité éducative et identité culturelle, contribuant ainsi à la revitalisation des langues nationales dans un contexte de globalisation accéléré. L'évaluation privilégie l'authenticité culturelle et l'efficacité communicative contextuelle plutôt que la conformité à des normes standardisées importées.

5.4 Innovation évaluative : vers des grilles d'évaluation endogénéisées

Le cadre ELAN-Cameroun propose des grilles d'évaluation contextualisées intégrant quatre innovations méthodologiques par rapport au CECRL :

- **L'évaluation holistique** : elle vise à prendre en compte de la performance linguistique globale plutôt que décomposition analytique artificielle.
- **Les critères culturels** : il s'agit d'intégrer des critères d'authenticité culturelle et de respect des conventions sociolinguistiques propres à chaque communauté linguistique.
- **L'évaluation participative**[30] : elle vise à impliquer les communautés linguistiques dans l'évaluation de leurs propres membres, afin d'attester et reconnaître leur expertise endogène et leur légitimité évaluative.
- **Le portfolio**[31] **plurilingue contextualisé** : nous visons une documentation continue des apprentissages dans différentes langues et contextes, incluant les productions orales traditionnelles (enregistrements de contes, chants, discours rituels).

Ce rafraichissement de la grille évaluative permet une évaluation plus juste et culturellement pertinente des compétences plurilingues camerounaises.

6. Enjeux de mise en œuvre et perspectives de développement continental

Cette section finale examine les défis pratiques et les opportunités stratégiques que représente l'implémentation d'ELAN-Cameroun et engage une réflexion prospective

[30] Dans le contexte de la décentralisation, l'apport des chefs traditionnels peut être utile pour structurer et renforcer la dimension symbolique de cette validation.

[31] Voir en bibliographie Castellotti V. & Moore, 2004 et Castellotti, V. & Debono, 2024.

minimale sur l'exportabilité de ce modèle à l'échelle continentale africaine.

6.1 Contributions théoriques à la didactique des langues africaines

Cette recherche contribue à la théorisation du plurilinguisme africain en proposant le concept original de « continuum linguistique négocié ». Ce concept dépasse les dichotomies traditionnelles (monolingue/multilingue, standard/non-standard) pour appréhender la réalité linguistique comme un processus permanent de négociation identitaire et communicationnelle entre des locuteurs socialement situés.

La notion de « multilinguisme subi » versus « plurilinguisme choisi » offre également un cadre conceptuel pour analyser l'évolution des politiques linguistiques africaines postcoloniales. Elle suggère une trajectoire possible de l'aliénation linguistique héritée vers l'appropriation créative et consciente des ressources plurilingues comme outils d'émancipation intellectuelle et culturelle (Bamgbose, 2020).

Par ailleurs, cette recherche s'inscrit dans le mouvement contemporain d'ancrage au territoire des savoirs en proposant des alternatives épistémologiques endogènes aux modèles occidentaux dominants (Hountondji, 2021).

6.2 Défis structurels et stratégies de mise en œuvre institutionnelle

L'implémentation du référentiel ELAN-Cameroun soulève plusieurs défis structurels majeurs nécessitant des réponses coordonnées, ainsi que le révèlent les résultats d'analyse :

- **La formation massive des enseignants** : selon les estimations convergentes de l'UNESCO (2024), du MINEDUB (2024) et de l'Institut National de Cartographie (2024), environ 15 000 enseignants devront être formés sur cinq ans pour généraliser l'approche multilingue au niveau

national ; ceci nécessite un investissement en formation continue considérable.

- **Le développement de ressources pédagogiques** : la création de manuels scolaires et de guides pédagogiques dans les cinq langues nationales prioritaires représente un défi éditorial et financier majeur estimé à plus de 4 millions d'ouvrages sur 10 ans et constitue un investissement considérable.
- **Les résistances institutionnelles** : les habitus pédagogiques établis et les représentations hiérarchisantes des langues constituent des freins importants au changement de paradigme proposé. Car cela nécessite un accompagnement psychosocial des acteurs éducatifs. « Choisir les langues à enseigner donne l'impression que les autres sont moins importantes, et donc qu'une ethnie est moins camerounaise qu'une autre » (entretien n° 100, février 2024).
- **L'équilibre entre la standardisation et la diversité** : le défi central consiste à équilibrer la cohérence nationale du cadre de référence et le respect des variations locales et régionales dans un pays linguistiquement très diversifié comme le Cameroun.

Notre estimation des besoins nationaux pour ce qui est des régions étudiées fait ressortir les besoins suivants :

- **Enseignants à former** : 12 000 (formation initiale) + 18 000 (formation continue)
- **Coût estimé de la formation** : 2,8 milliards FCFA sur 5 ans
- **Manuels scolaires à produire** : 3,2 millions d'exemplaires dans 5 langues nationales
- **Investissement matériel** : 4,1 milliards FCFA (manuels + supports numériques)

L'analyse coûts-bénéfices suggère un retour sur investissement positif à horizon 10 ans, malgré les défis structurels identifiés.

Le calendrier de déploiement proposé pourrait tenir sur 03 phases :

- **Phase 1 (2025-2027)** : Formation de 240 formateurs de formateurs
- **Phase 2 (2027-2030)** : Extension à 200 écoles supplémentaires
- **Phase 3 (2030-2035)** : Généralisation nationale progressive

Ces défis requièrent une approche systémique et des partenariats stratégiques entre institutions nationales et organisations internationales.

.3 Perspectives de reproduction à l'échelle continentale : vers un modèle panafricain

Le modèle camerounais que nous venons d'esquisser présente des potentialités de reproduction dans d'autres contextes africains plurilingues partageant des caractéristiques sociolinguistiques identiques. Les pays du Sahel, notamment le Mali[32], le Burkina Faso[33] et le Niger[34], expérimentent déjà des approches similaires, suggérant l'émergence d'un mouvement continental vers des modèles éducatifs alternatifs, authentiquement africains.

Cette convergence s'inscrit dans un mouvement plus large de « décolonisation des savoirs » (Mudimbe, 2021 ; Mbembe, 2020 ; Diop, 2019) qui remet en question l'hégémonie des

[32] Mali : Politique nationale d'enseignement en langues nationales, Décret n° 2019-0456/P-RM du 11 juin 2019.

[33] Burkina Faso : Stratégie nationale d'accélération de l'alphabétisation 2018-2027, Ministère de l'éducation nationale.

[34] Niger : Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2020-2030 intégrant l'enseignement en langues nationales.

modèles occidentaux en éducation. Le référentiel ELAN-Cameroun participe de cette dynamique en proposant une alternative épistémologique endogène respectueuse des spécificités culturelles locales tout en maintenant des standards de qualité internationaux.

Conclusion

En passant progressivement de la théorie, à la méthodologie, aux résultats et à une proposition de mise en œuvre, cette recherche a démontré la pertinence scientifique et la faisabilité d'un cadre de référence spécifiquement adapté aux langues africaines et aux réalités linguistiques et culturelles du Cameroun. Le référentiel ELAN-Cameroun proposé transcende la simple adaptation du CECRL pour constituer un modèle innovant reconnaissant et valorisant les spécificités du plurilinguisme africain dans sa richesse et sa complexité.

Les résultats empiriques confirment que le passage du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi » est non seulement possible, mais nécessaire pour une éducation véritablement inclusive et culturellement authentique. Cette transition s'appuie sur la reconnaissance des compétences plurilingues existantes chez les apprenants et leur valorisation systématique dans les curricula éducatifs renouvelés.

L'innovation méthodologique de cette étude réside dans l'articulation réussie entre rigueur scientifique internationale et ancrage culturel local. Cette démarche ouvre des perspectives prometteuses pour la recherche en didactique des langues africaines et pourrait inspirer d'autres initiatives de refondation pédagogique sur le continent voire au-delà.

Les implications pratiques de cette recherche sont également tangibles. Elle fournit aux décideurs politiques et éducatifs des outils conceptuels et méthodologiques concrets pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs plurilingues africains. Le référentiel ELAN-Cameroun constitue ainsi une contribution

significative aux efforts de renaissance culturelle et linguistique du continent africain.

Enfin, cette étude souligne l'urgence de repenser fondamentalement les modèles et les politiques éducatifs africains dans une perspective véritablement décoloniale. Le plurilinguisme, longtemps perçu comme obstacle à l'éducation et au développement durable (Alexander, 2013), apparaît désormais comme une ressource précieuse et stratégique pour construire des sociétés africaines authentiques, créatives et performantes dans un monde globalisé, respectueux de la diversité culturelle.

Remerciements

Je souhaiterais pour terminer exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont facilité cette étude : élèves, parents, enseignants, administrateurs, enquêteurs, assistants et assistantes de recherches, étudiants-chercheurs et formateurs des formateurs, cartographes. Que soit également remerciée Mbouagore Ayi Nina pour avoir facilité le contact avec ses collègues enseignants du secondaire et des écoles primaires pilotes ayant servi de cadre d'expérimentation. Un remerciement spécial à Pierre Frath et Christian Tremblay pour leurs notes de relectures croisées, de même qu'à l'ensemble de l'équipe de l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique pour cette belle collaboration de travail.

Références

Alexander, N. (2013). *Thoughts on the new South Africa*. Jacana Media.

Bamgbose, A. (2000): Language and Exclusion. The Consequences of Language Policies in Africa. Hamburg: Lit. 152 pages (Hamburger Beiträge zur Afrikanistik, vol. 12). ISBN 3-8258-4775-6.

Biloa, E. (2003). *La langue française au Cameroun : Analyse linguistique et didactique*. Bern : Peter Lang, 342 p.

Biloa, E. (2006). *Le français en contact avec l'anglais au Cameroun*. München : Lincom Europa.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Lambert-Lucas.

Castellotti, V. & Debono, M. (2024) « Élaborations et réceptions des politiques didactico-linguistiques européennes. Témoignages contrastés pour une histoire du temps présent », LIDIL n° 69, https://journals.openedition.org/lidil/12584

Castellotti, V. & Moore, D. (1999) « Alternances de langues et construction des savoirs », Cahiers du Français Contemporain n° 5, 9-23.

Castellotti, V. & Moore, D. (2004) « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée » dans Ducancel, G. & Simon, D.L. (Dir.), Repères n° 29 « Langue étrangère ou régionale et langue française à l'école : quelles interactions ? ». Paris, INRP, 167-183. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-9.pdf

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

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.

Diop, B. (2019). Repenser l'éducation africaine : défis et perspectives. *Cahiers d'études africaines*, 234, 287-312.

ELAN-Afrique. (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 dans le Cadre de la Convention de financement C 1884 02k entre L'OIF et L'AFD Rapport final* – Version provisoire Livrable N° 4 28 août 2017, Le Vif du Sujet Hameau de Clange 89520, Saints-En-Puisaye France Rcs Auxerre 521 991 596

Feussi, V. (2017). Le « parler jeune », une construction idéologique : le cas du françanglais au Cameroun. *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 29, 109-125.

Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge University Press.

Hountondji, P. Dir. (1994). *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*. CODESRIA.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.

Institut National de Cartographie. (2024). *Rapport statistique sur l'éducation multilingue au Cameroun*. MINEDUB.

Kouega, J.P. (2021). The linguistic situation in Cameroon: Contemporary challenges and prospects. International Journal of Multilingualism, 18(3), 342-361.

Langues nationales : Bilan satisfaisant de l'expérimentation dans 43 écoles multilingues au Cameroun — actualité du Cameroun — Agence Cameroun Presse : https://agencepressecamertest.com/2021-soci%C3%A9t%C3%A9/2021-education/langues-nationales-bilan-satisfaisant-de-l%E2%80%99exp%C3%A9rimentation-dans-43-%C3%A9coles-multilingues-au-cameroun.html

Loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. *Journal Officiel de la République*.

Mandou Ayiwouo, F. & Efoua Mbozoo, S. (2024a). Language and cultural identity in Cameroun. In *Manuel d'éducation citoyenne* (pp.49-64). Edi-CAD.

Mandou Ayiwouo, F. & Efoua Mbozoo, S. (2024b). Living together: A guarantee for the construction of a Cameroonian national cultural identity. In *Manuel d'éducation citoyenne* (pp. 64-84). Edi-CAD.

Mandou Ayiwouo, F. (2023). Représentation des personnels sur les pratiques des responsables de l'administration publique au Cameroun après la Loi portant promotion des officielles (2019). In *Cinétismes*, 1(3), 45-58. URL : https://doi.org/105879/1BPO/

Mbaha, J.P., Voundi, E. (2023). « Repenser l'offre de formation en Sciences Géographique dans les universités d'Etat du Cameroun pour l'adapter à la demande sociale locale ». *In Revalping geography in Cameroon and Africa*: *Pedagogic and operational innovations*. Volume 2 Proceedings of the symposium held at the Higher Teacher Training College of the University of Yaoundé, Cameroon, from November 3 to 4, 2022. Éditions du Ngoun. pp. 10-31.

Mbembe, A. (2020). *Brutalisme*. La découverte.

MINEDUB. (2019). *Rapport d'expérimentation des écoles multilingues pilotes*. Ministère de l'Éducation de Base.

MINEDUB. (2024*). Stratégie nationale de formation des enseignants en langues nationales 2024-2029*. Ministère de l'Éducation de Base.

MINEDUC. (2025). Annuaire statistique 2023/2024 des données de l'éducation de base. Ministère de l'Education de base.

Mudimbe, V. Y. (2021). L'invention de l'Afrique : gnose, philosophie et ordre de la connaissance. Présence Africaine.

Ntsobé, A.-M., Biloa, E., & Echu, G. (2008). *Le camfranglais, quelle parlure ? Étude linguistique et sociolinguistique*. Peter Lang.

Observatoire des Langues Camerounaises. (2024, février 16). 25e Journée Internationale de la Langue Maternelle. https://observatoiredeslangues.com/25eme-journee-internationale-de-la-langue-maternelle/

Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école*. Bredan DakarHarmattan.

Prah, K. K. (2018). *Mother-tongue education in Africa for emancipation and development*. CASAS Book Series No. 7. Cape Town.

République du Cameroun. (2016). *Décret n° 2016/1396 du 28 octobre 2016 portant organisation de l'enseignement des langues et cultures nationales*. Présidence de la République.

Tremblay, C. (2023). Pour un cadre africain commun de référence pour les langues. In *Cinétismes*, 1(3), *Choix de langues, langues choisies. Plaidoyer en faveur d'un développement durable des langues nationales*. In Dior, H., Oumarou El-Farouk, H., Mandou Ayiwouo, F. December 2023, 11-28. Cinétismes, Université de Douala. https://www.revue-cinetismes.com/vol-1 n3/, URL : https://doi.org/105879/1BPO/

UNESCO. (2001*). Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle*, adoptée le 3 novembre 2001.

UNESCO. (2024, octobre 11). Le Cameroun amplifie l'appel pour une éducation multilingue. https://www.unesco.org/fr/articles/le-cameroun-amplifie-lappel-pour-une-education-multilingue

UNICEF. (2021). Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger. Décembre 2021. UNICEF.

Wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.

Lignes directrices d'un possible cadre de référence pour les langues en Afrique

Guidelines for a possible reference framework for languages in Africa

Christian Tremblay
Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme
ctremblay@neuf.fr
https://ct.observatoireplurilinguisme.eu

Résumé

Dans un premier article, j'avais attiré l'attention sur le CECRL, non pas comme modèle à reproduire en Afrique, mais comme expérience assez exceptionnelle pouvant être une source d'inspiration.

Dans le contexte européen, le but était, dans l'esprit de la convention culturelle européenne du 19 décembre 1954 de faciliter l'apprentissage par les jeunes européens d'une voire de deux langues d'un pays européen voisin afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à dépasser les affrontements nationaux qui avaient abouti aux catastrophes que l'on sait.

Pour l'Afrique, les priorités sont tout autres. L'idée est plutôt d'élever le niveau scolaire de la population, de lutter contre l'échec scolaire endémique et pour cela de travailler sur deux leviers, d'une part l'amélioration de l'apprentissage des langues internationales, langues des colonisateurs, mais à certains égards devenues langues nationales, d'autre part d'utiliser les langues et savoirs locaux non seulement pour les préserver mais surtout pour leur permettre de jouer un rôle de ressort pour le développement.

C'est autour de ces idées que sont tentées les lignes directrices suivantes, tout en privilégiant une démarche largement inspirée dans la méthode du CECRL.

Mots-clés : CECRL, bi-plurilinguisme, langues nationales, descripteurs, savoirs locaux.

Abstract

In a previous article, I drew attention to the CEFR, not as a model to be replicated in Africa, but as a rather exceptional experience that could serve as a source of inspiration.

In the European context, the aim was, in the spirit of the European Cultural Convention of 19 December 1954, to make it easier for young Europeans to learn one or even two languages of a neighbouring European country so that they could get to know each other better and overcome the national conflicts that had led to the disasters we all know about.

For Africa, the priorities are quite different. The idea is rather to raise the educational level of the population, to combat endemic school failure and, to this end, to work on two levers: on the one hand, improving the learning of international languages, the languages of the colonisers, which in some respects have become national languages, and secondly, using local languages and knowledge not only to preserve them but above all to enable them to play a role as a springboard for development.

It is around these ideas that the following guidelines are being developed, while favouring an approach largely inspired by the CEFR method.

Keywords: CEFRL, bi- and plurilingualism, national languages, descriptors, local knowledge.

Introduction

Dans un premier article (Revue *Cinétismes*, Vol.1-n°3, février 2024), j'avais attiré l'attention sur le CECRL, non pas comme modèle à reproduire en Afrique, mais comme expérience assez exceptionnelle pouvant être une source d'inspiration.

J'avais souligné que cette expérience n'avait pu se développer que dans le contexte européen et dans la suite de la Convention culturelle européenne conclue le 19 décembre 1954 dans le cadre du Conseil de l'Europe et de ses 47 pays membres.

Toute l'économie de la convention se trouve réunie dans son article 2 ainsi rédigé :

> Article 2
> Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

> (a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et
> (b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

On voit tout de suite que le contexte européen d'après Seconde guerre mondiale n'a rien à voir avec le contexte africain et que les motivations à la base de ce vaste projet étaient très éloignées de celle qui justifient la présente démarche.

Dans le premier cas, le but est de faciliter l'apprentissage par les jeunes européens d'une voire deux langues d'un pays européen voisin afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à dépasser les affrontements nationaux qui avaient abouti aux catastrophes que l'on sait.

Pour l'Afrique, l'idée est d'élever le niveau scolaire de la population, de lutter contre l'échec scolaire endémique et pour cela de travailler sur deux leviers, d'une part l'amélioration de l'apprentissage des langues internationales, langues des colonisateurs, mais à certains égards devenues langues nationales, d'autre part d'utiliser les langues et savoirs locaux non seulement pour les préserver mais surtout pour leur permettre de jouer un rôle de ressort pour le développement.

L'enjeu africain dépasse donc en complexité de très loin l'enjeu européen qui était déjà au départ immense et pour lequel il a fallu plusieurs décennies pour parvenir à un projet qui rencontre le succès mondial que l'on peut aujourd'hui constater.

1. Le CECRL à grands traits

Avant d'entrer dans le cœur du sujet, il convient de souligner quelques caractéristiques du CECRL dont les représentations

sont souvent inexactes. Nous nous appuyons sur le CECRL version 2001, sur le Volume complémentaire 2020, complété lui-même en 2023 du *Guide pour une éducation actionnelle plurilingue et interculturelle*. Par ailleurs, nous faisons plus que recommander, préalablement à notre article, la lecture de celui dans le présent numéro de la revue *Cinétismes* de Jean-Claude Beacco, expert au Conseil de l'Europe et co-auteur en particulier des transpositions pour le français du CECRL.

Pour pouvoir promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dans chaque pays européen, membre du Conseil de l'Europe, et non de l'Union européenne, il fallait se donner les moyens de rendre comparable entre eux les systèmes d'enseignement des langues. Que cette volonté de comparabilité ait permis à des organisations privées pour la plupart de s'engouffrer dans des processus d'évaluation et de certification à forte rentabilité commerciale, est une conséquence du CECR et en aucune manière une caractéristique et la normalisation du CECR est une normalisation de méthode pour avancer ensemble et non une normalisation de contenu. Pour faire une comparaison, l'invention de l'imprimerie à la fin du 15e siècle est clairement conduit à des normalisations orthographique et grammaticale, mais en aucune manière à des normalisations de contenus, bien au contraire.

Autre caractéristique, même si cela peut surprendre, il n'y a rien de linguistique dans le CECR 2001. Il n'y en a pas davantage dans la version 2020 ni dans le *Guide* qui en assure une présentation accessible et en est le prolongement avec un objectif affiché de politique éducative plurilingue et interculturelle. Certes, la plupart des personnes qui ont œuvré pour le CECRL étaient elles-mêmes linguistes, sociolinguistes, didacticiennes ou spécialistes en sciences de l'éducation, c'était inévitable et préférable. Mais le CECRL en lui-même ne s'appuie sur aucune base qui relèvent des sciences de la linguistique. Que dans la réalisation pratique, une certaine didactique se soit imposée parce qu'elle correspond à une

pensée dominante au moment de la construction du CECRL, c'est un fait, mais le CECRL lui-même est totalement neutre en ce domaine. Certains travaux complémentaires, ont en revanche eu un vrai contenu didactique. De nombreux articles publiés sur le site du Conseil de l'Europe (https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/ plurilingualism-and-pluriculturalism) apportent des éclairages complémentaires précieux.

On doit mentionner aussi le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*), conçu en dehors du Conseil de l'Europe où sont exposées différentes approches unifiées par une même perspective plurilingue et interculturelle : l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée des langues (DIL).

En second lieu, le CECRL n'est en aucune manière une norme. Elle est uniquement une boîte à outils destinée aux acteurs des enseignements de langues, depuis les apprenants, jusqu'aux enseignements en passant par les gouvernements, les administrations de l'éducation, les éditeurs, les écoles de formation, les établissements scolaires publics et privés, etc.

C'est pour cela qu'avant même d'être un document de référence, le CECRL doit, troisième caractéristique, être analysé comme un processus d'élaboration. Impliquant des équipes multinationales, on comprend aisément que le CECRL relève avant tout de l'ingénierie éducative et d'une gestion de projet complexe, collaborative, progressive, souple qui ne pouvait réussir qu'à partir du moment où les porteurs avaient une parfaite maîtrise des processus dans lesquels on doit collectivement réfléchir en termes de buts à atteindre, intermédiaires et finaux, d'étapes de progression, différentiables selon les équipes, de partage et de capitalisation des résultats, avec un cap à tenir et une vision claire du résultat à obtenir.

2. Poursuivre le débat pour l'Afrique

S'agissant du cœur du sujet, il semble exister un consensus autour de l'idée que la seule réponse à la question posée au départ est un enseignement bi-plurilingue pour l'Afrique. Encore faut-il préciser ce que l'on pense réellement y mettre. Peut-être ce type d'enseignement recouvre-t-il une variété de solutions qui devront tenir compte de facteurs locaux.

C'est ce processus coopératif que nous allons essayer de décrire non pour reproduire une expérience, mais pour imaginer ce qu'il est possible de développer dans le contexte africain.

On peut défendre un point de vue opposé et considérer qu'il n'y a que des situations spécifiques et que seul le niveau national est pertinent pour gérer ces situations. C'est en fait considérer que les situations présentes sont satisfaisantes, que les seuls problèmes sont financiers et qu'il suffit de bien former et de bien payer les enseignants, ce qui de notre point de vue a sa part de vérité, mais laisse beaucoup de questions sans réponse.

Dans ce qui suit, nous allons poser plus de questions que nous ne donnerons de réponses, car nous considérons que c'est le processus qui permettra d'apporter collectivement des réponses et parfois plusieurs réponses aux mêmes questions.

Donc dans un premier temps nous allons parcourir les questions auxquelles il faudrait apporter des réponses. Et dans un second temps nous envisagerons les voies par lesquelles il conviendrait de passer pour que le projet prenne son envol.

1er axe : l'état des lieux

C'est un état des lieux exhaustif qu'il faudrait faire ou être en mesure de faire ? Cet état des lieux doit couvrir plusieurs domaines :

- Domaine des langues

Combien de langues dans chaque pays, combien de locuteurs, comment sont-elles réparties, comment sont-elles documentées, sont-elles décrites, existe-il des grammaires,

grammaires de recherche ou grammaires pédagogiques, existence de lexiques, monolingues dans la langue, bilangues ou trans-langues, existence d'une littérature, domaines d'usage, etc. ? –Après des décennies de recherche, notamment dans le cadre du projet ELAN, ce travail minutieux reste à faire. Inutile de dire que le CECRL n'a pas eu besoin de ce travail préalable dont on mesure assez facilement l'ampleur, mais travail nécessaire. Au bout de ce premier chemin, il faut se poser la question de la valorisation des résultats des nombreuses recherches déjà accomplies, : quels types de valorisation, universitaire, muséographique, élaboration de grammaires, de dictionnaires, valorisation scolaire en termes de contenus pédagogiques, et dans ce cas pour quels niveaux et dans quelles formes, etc. et la nécessité ou non de poursuivre, selon que l'on considère la recherche comme aboutie ou inaboutie. ? Comme beaucoup de travaux existent déjà, cet état des lieux n'est aucunement un préalable pour progresser sur les autres axes.

- Domaine de l'enseignement

- Domaine des organisations, des politiques, des programmes, des performances en termes de taux de scolarisation, de taux de réussite, etc.

2e axe : l'idée d'enseignement bi-plurilingue ?

- Domaines des savoirs en général

Une grande partie de ce qui s'enseigne à l'école soit n'a rien de culturellement marqué, apprendre à compter par exemple, soit l'est de manière relative. Selon les systèmes d'enseignement, les différences porteront plus sur la sélection de ce qui doit être appris, sur la pondération à accorder à telle ou telle question. Par exemple si l'on traite de géographie, le marquage culturel dépendra plus de l'importance accordée à la description physique du pays où l'on habite qu'à la manière de définir les montagnes, les fleuves, les océans etc. S'il existe des différences de contenu, cela dépend plus du point de vue d'où l'on se place que du contenu lui-même. Ce qu'il faut considérer

aussi c'est qu'à l'école élémentaire, il n'y en principe qu'un seul maître, instituteur ou professeur qui traite ensemble l'apprentissage de la langue et les premiers apprentissages dits non linguistiques. Donc pour l'école élémentaire se pose clairement la question de l'usage à faire de la ou des langues « nationales ». L'idée même d'enseignement bi-plurilingue semble apporter une réponse globale à cette question. Néanmoins, on peut imaginer que selon le contexte, les réponses peuvent être différentes. Ainsi, Jean-Claude Beacco propose de typologiser les contextes. Pour le niveau collège la question se pose aussi mais de manière différente. Nous essaierons d'approfondir ces questions plus loin dans l'article.

A noter qu'ici nous problématisons le traitement des contenus sans traiter des contenus eux- mêmes. De la même façon on doit observer que le CECRL ne contient aucun contenu et n'est en rien prescripteur de contenu.

- Domaine des « savoirs locaux »

Beaucoup de recherches ont été menées pour l'Afrique en ce qui concerne les savoirs non généraux qui sont nommés de différentes façons, « savoirs ancestraux », « savoirs traditionnels », « savoirs endogènes », ces différentes dénominations ne recouvrant pas toujours les mêmes choses. Nous préférons l'idée soutenue par Henry Tourneux, de « savoirs locaux », car les autres dénominations impliquent une certaine forme d'immobilisme et de fermeture au monde extérieur. Or, c'est une erreur d'imaginer que les sociétés puissent aujourd'hui vivre dans une certaine autarcie et ce n'est pas leur rendre service que de les diriger dans cette direction. Mais ce n'est pas non plus leur rendre service que de dévaloriser des savoirs qui ont leur pertinence technique et économique dans la mesure où ils répondent à l'état de la population et aux besoins sociaux au moment où l'on en parle. Plutôt que traiter de cette question de manière théorique, il est préférable de prendre des exemples que nous emprunterons plus loin à l'ouvrage d'Henry Tourneux *Transmission des savoirs en Afrique.*

3e axe : les niveaux d'enseignement concernés

- Détermination des niveaux et cycles d'enseignement sur lesquels il convient d'agir.

Il est nécessaire de se référer à la Classification Internationale Type de l'Éducation définie par l'OCDE à partir de 1970, dont la dernière révision date de 2011. Il s'agit d'une classification officielle utilisée pour classer et présenter des statistiques relatives à l'éducation comparables à l'échelle internationale.

Cette classification permet d'organiser les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. Les définitions et les concepts fondamentaux de la CITE ont été établis de manière à être internationalement valides et applicables à l'ensemble des systèmes éducatifs.

Les niveaux selon la CITE sont le niveau 0, enseignement préscolaire (avant 6 ou 7 ans), le niveau 1 (6 ou 7 ans à 10 ou 11 ans), enseignement élémentaire, le niveau 2, enseignement du premier cycle du second degré (10 ou 11 ans à 14 à 16 ans), le niveau 3, enseignement du second cycle du second degré, les niveaux 5 à 8 concernant l'enseignement supérieur.

L'unité à l'intérieur d'un niveau est généralement la classe correspondant à une norme d'âge. De plus en plus de systèmes éducatifs ont introduit la notion de cycle. Les cycles correspondent à des objectifs pédagogiques coordonnés embrassant plusieurs classes.

La préoccupation principale ici est dirigée vers les apprentissages fondamentaux donc, l'école primaire. Mais dès lors que l'on inclut les « savoirs locaux » selon la définition d'Henry Tourneux, il faut envisager de toucher aussi le niveau collège.

Donc, si l'on emploie la classification internationale type de l'éducation selon l'OCDE, sont concernés les CITE 0, 1 et 2. La classification de l'OCDE s'appuie sur des analyses comparatives des systèmes scolaires et des programmes. Elle

tient compte de leur diversité et de la structuration des niveaux d'enseignement et de leurs désignations qui peuvent être très différentes d'un système à l'autre. Nous en donnons un bref aperçu et recommandons de se reporter au document de référence, le *guide opérationnel 2011*.

Niveau 0 de la CITE 2011 : Éducation de la petite enfance

> Le niveau 0 de la CITE regroupe les programmes de la petite enfance qui possèdent une composante éducative volontaire. Les programmes de niveau 0 de la CITE ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à celui d'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Ces programmes ont pour but de développer les aptitudes sociales et émotionnelles nécessaires pour participer à la vie scolaire et sociale.

La définition du Cite 0 selon l'OCDE décrit dans le *guide opérationnel 2011*, s'appuie sur les programmes scolaires et donne en exemple quelques programmes scolaires.

> Ghana — Développement de la petite enfance. Ce programme est destiné aux enfants ayant entre 6 mois et 3 ans. Il est supervisé par le Département de l'aide sociale et est assuré par des établissements privés. Après 3 ans, les enfants peuvent intégrer un programme de jardin d'enfants de deux ans (CITE 020), supervisé par le Ministère de l'Éducation (CITE-P : 010).
> Mali — Éducation préscolaire. Il s'agit d'un programme d'enseignement préscolaire de quatre ans proposé aux enfants à partir de 3 ans. L'objectif de ce programme non obligatoire est de préparer les enfants à l'enseignement primaire, qui débute à 7 ans (CITE-P : 020).

En France, dont les programmes sont organisés en cycle, il s'agit du cycle 1 qui inclut les trois années scolaires de la

maternelle. Il met très fortement l'accent sur le langage et le calcul et est organisé en cinq domaines :

- Domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ;
- Domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ;
- Domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » ;
- Domaine 4 « Acquérir les premiers outils mathématiques » ;
- Domaine 5 « Explorer le monde ».

Niveau 1 de la CITE 2011 : Enseignement primaire

L'enseignement primaire débute généralement à 5, 6 ou 7 ans et a une durée typique de six ans. Les programmes du niveau 1 de la CITE sont généralement conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques et établir une base solide pour la compréhension d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'art et la musique. Le commencement des activités de lecture n'est pas un critère suffisant à lui seul pour la classification d'un programme éducatif dans le niveau 1 de la CITE.

Le guide opérationnel donne des exemples de programmes se rattachant au niveau 1, voire au niveau 2. Voici deux exemples africains :

> Kenya — Enseignement primaire. L'enseignement primaire national cible les enfants à partir de 6 ans. Il consiste en huit années d'études groupées en deux cycles : le premier cycle couvre les années d'études 1 à 3 et le second cycle les années d'études 4 à 8. Les Années d'études 1 à 6 sont classées dans l'enseignement primaire (CITE 1) et les années d'études 7 à 8 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2).

> Malawi — Enseignement primaire. La durée de l'enseignement primaire est huit ans. L'âge officiel d'entrée est 6 ans. Dans le CITE 2011, les années d'études 1 à 6 sont classées dans l'enseignement primaire (CITE 1) et les Années d'études 7 et 8 comme les deux premières années d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2). Ces deux années d'études ajoutées aux premières années de l'enseignement secondaire constituent le premier cycle de l'enseignement secondaire.

En France le niveau 1 de la CITE 2011, correspond au cycles 2 et 3. Le cycle 2 consacré aux « apprentissages fondamentaux » va du CP à CE2, et le cycle 3 avec un objectif de « consolidation » inclut les classes de CM1 et CM2 mais se prolonge sur la classe de 6e qui est le premier niveau du collège, c'est-à-dire premier cycle de l'enseignement secondaire qui relève du niveau 2 de la CITE.

Niveau 2 de la CITE 2011 : Premier cycle de l'enseignement secondaire

L'élévation des niveaux de scolarité nécessite la décomposition des enseignements en matières, chaque matière disposant à partir du collège d'un enseignant spécialisé. Ce changement est très important, car aux niveaux 1, l'enseignement du français est un enseignement généraliste qui englobe tous les domaines qui éclateront en matières distinctes à partir du niveau 2. A partir de ce dernier niveau, non seulement l'enseignement se fait plus conceptuel, mais surtout, en se spécialisant, l'enseignement s'enrichit de vocabulaires spécialisés qui s'éloignent de la langue quotidienne. La langue devient une langue scientifique qui peut être restituée plus ou moins dans les langues vernaculaires.

Mais pour que cette classification fonctionne, il faut mettre en place des outils de classification et d'évaluation permettant les comparaisons.

C'est ainsi que les enquêtes PISA ont pour objectif d'évaluer la compétence des élèves de 15 ans dans trois domaines clés : la lecture, les sciences et les mathématiques. Pour comparer les niveaux d'enseignement entre différents systèmes éducatifs, PISA recourt à des évaluations standardisées, un échantillonnage représentatif, des méthodologies statistiques avancées, et des analyses contextualisées. Cela leur permet de fournir des indicateurs fiables et comparables, tout en reconnaissant la complexité et la diversité des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale.

Les enquêtes PIRLS se concentrent sur la lecture chez les élèves de 4e année (en général autour de 9-10 ans), ce qui influence la conception des tests et leur contenu. Mais la méthodologie de base est la même. On a bien des niveaux virtuels qui n'ont pas besoin d'être nommés et que l'on identifie par les noms des enquêtes auxquels ils sont associés.

Une comparaison s'impose ici avec les niveaux définis dans le CECRL.

Les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, et C2 du CECRL s'articulent aux niveaux d'enseignement selon la CITE. On rappelle que les niveaux du CECRL se déclinent eux-mêmes selon les cinq compétences types (compréhension orale puis écrite, production orale puis écrite, interaction) et que chacun de ces niveaux définis sur la base de descripteurs, qui sont autant d'objectifs d'enseignement à atteindre, qui vont eux-mêmes se démultiplier en fonction de la nature des activités d'enseignement[35]. A titre d'exemple, le niveau A1 est censé être

35 Voici la liste des natures d'activité selon le CECRL : **production orale,** production orale générale, monologue suivi : décrire l'expérience, monologue suivi : argumenter, annonces publiques, s'adresser à un auditoire ; **production écrite**, production écrite générale, écriture créative, essais et rapports, planification, compensation, contrôle et correction ; **compréhension de l'oral**, compréhension générale de l'oral, comprendre une interaction entre locuteurs natifs, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et instructions orales, comprendre des émissions de radio et des enregistrements ; **compréhension de l'écrit**, compréhension générale de l'écrit, comprendre

atteint à la fin de l'école élémentaire CITE 1), le niveau A2, à la fin du collège (CITE 2) et le niveau B1 à la fin du lycée (CITE 3). Mais, comme le souligne Jean-Claude Beacco, les descripteurs du CECRL sont des descripteurs adaptés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Une adaptation est nécessaire pour les langues de scolarisation et les langues locales nationales et pour les domaines d'enseignement/apprentissage non linguistiques.

On observe que les programmes d'enseignement définissent des objectifs qui n'ont pas besoin d'être nommés ni n'impliquent des batteries de descripteurs tels qu'ils ont été développés dans le CECRL, dont le nombre au demeurant est proportionnel aux niveaux visés. Il y a ainsi beaucoup plus de descripteurs pour les niveaux B2 à C2 que pour les niveaux A1 et B1.

---

la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions, comprendre des émissions de télévision et des films, reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) ; **interaction, interaction orale,** interaction orale générale, comprendre un locuteur natif, conversation, discussion informelle (entre amis), discussions et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle (par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose), obtenir des biens et des services, échange d'information, interviewer et être interviewé (l'entretien) ; **interaction écrite,** interaction écrite générale, correspondance, notes, messages et formulaires ; **stratégies d'interaction**, tours de paroles, coopérer, faire clarifier ; ***médiation***, *interpréter, conversation et discussion en ligne, transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs, traiter un texte à l'oral, traiter un texte à l'écrit, représenter visuellement une information, exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature), analyser et critiquer des textes créatifs, faciliter la coopération dans les interactions avec les pairs, coopérer pour construire du sens, gérer une interaction, susciter un discours conceptuel, instaurer une ambiance constructive, établir un espace pluriculturel, faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords, relier à un savoir préalable, décomposer une information compliquée, adapter son langage, amplifier un texte dense, élaguer un texte ;* ***compétences langagières,*** *exploiter un répertoire pluriculturel, compréhension plurilingue, exploiter un répertoire plurilingue*, ...

En réalité, pour invoquer de tels niveaux de structuration, il faut admettre les nécessités des comparaisons internationales, des évaluations et autoévaluations et des certifications à des niveaux assez fin pour être visibles et individuellement contrôlables.

La question posée est de savoir s'il convient de développer des classifications aussi élaborées pour mener un projet d'enseignement bi-plurilingue au niveau du continent africain. La réponse peut se formuler en trois temps.

1er temps : as-t-on besoin de descripteurs pour définir des objectifs d'enseignement en français (ou en anglais) selon que les apprenants sont ou non des locuteurs dans leur famille. Si le français n'est pas utilisé dans la vie courante, notamment en famille, la réponse semble évidente. Dans l'hypothèse où les apprenants sont déjà familiers du français dans leur vie quotidienne, la réponse n'a pas le même caractère impératif mais doit selon nous être également positive.

Une petite explication s'impose. Un problème aujourd'hui enfin identifié dans tous les systèmes scolaires par les études PIRLS et PISA de l'OCDE, est qu'une partie des retards scolaires que l'on constate au niveau du collège sont déterminés par un niveau insatisfaisant dans la langue de scolarisation, ce qui veut dire que les élèves ont des difficultés pour suivre les cours non parce qu'ils ne travaillent pas assez les matières, français, mathématiques ou physique par exemple, mais parce qu'ils ne jouissent pas d'une immersion suffisante en dehors de l'école dans la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, et que cette situation n'est pas assez prise en compte dans la pédagogie. La question posée à titre d'action préventive prioritaire concerne en premier lieu non l'enseignement en collège, niveau 3 de la CITE, mais l'enseignement en primaire, niveau 2 de la CITE. Mais elle concerne quand même le niveau 3, car comme il n'est pas question de faire rétrograder les élèves en difficultés, c'est à ce niveau qu'il convient d'engager les

actions correctrices, et dès que les difficultés sont identifiées, c'est-à-dire le plus tôt possible.

Donc, on peut et l'on doit se doter des outils permettant d'afficher des objectifs d'enseignement non seulement en termes de contenu, mais de niveaux contrôlables. De ce point de vue, le CECRL constitue une boîte à outils qui peut être adaptée, enrichie, contextualisée, mais on aurait tort de ne pas l'utiliser en tant que boîte à outils. Les niveaux et les descripteurs associés existent pour de nombreuses langues et particulièrement pour le FLE. Rien n'interdit, dès lors que le besoin est avéré, de l'utiliser pour l'enseignement en général. Bien évidemment, les niveaux d'exigence dans la langue de scolarisation doivent être plus élevés que pour la LV1, eux-mêmes plus élevés que pour la LV2. Prenons le cas du niveau A2. En tant que LV1 il est censé être obtenu au cours du cycle du collège. En tant que langue de scolarisation, il est évident que ce niveau doit atteint dès l'école primaire.

2e temps : si l'on inclut aux niveaux 1 et 2 de la CITE les langues nationales, en supposant que l'on dispose des outils pour le faire, ce que l'on devrait connaître à travers les états des lieux susmentionnés, la question est posée de savoir si ces enseignements nécessitent des descripteurs. On précise que si l'on vise une utilisation minimale, qui est d'employer les langues nationales pour aider à l'apprentissage des langues internationalo-nationales que sont les langues héritées de la colonisation, la question ne se pose pas sérieusement. En revanche, si l'on vise un apprentissage de ces langues nationales, la question est tout autre. En préalable, il convient de déterminer si cet enseignement doit être entrepris distinctement avant, parallèlement ou après, et dans ce cas au collège ou si cet enseignement doit être intriqué avec l'enseignement du français et en français. Dans la première hypothèse, il s'agit d'un enseignement séparé, qui est mis en concurrence direct avec le français en termes de moyens pédagogiques et de temps d'enseignement consacrés. Si cet

enseignement est intriqué avec l'enseignement du français, on se trouve dans un enseignement que l'on peut qualifier de bilingue, voire bi-plurilingue. Il y a dans ce cas deux modalités. Soit l'enseignement est délivré simultanément en deux langues, et dans ce cas il faut penser que les manuels et supports pédagogiques doivent exister en deux langues. Soit l'enseignement est délivré en alternance, certaines matières en une langue et d'autres matières dans l'autre langue, selon le modèle bien connu de l'enseignement EMILE (Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) sur lequel sont bâties en France les classes dites européennes ou les écoles à langue régionale intégrée. En toute hypothèse, le raccordement aux niveaux de la CITE et du CECRL, paraît assez inéluctable en soulignant le fait que les acteurs des systèmes éducatifs sont libres en responsabilité d'en faire le meilleur usage.

3e temps : sur combien d'années est-il envisageable d'étendre la pratique de l'enseignement bi-plurilingue : sur la totalité du cycle 1, c'est-à-dire du CP au CE2, sur les deux cycles ? Jusqu'à quel point est-il pertinent de poursuivre dans la langue africaine si l'enseignement dispensé reste réservé à l'espace scolaire sans déboucher sur une pratique sociale ?

4e axe : La définition des contenus

Il n'y a aucun investissement particulier à envisager en ce qui concerne les savoirs fondamentaux. La matière première est contenue dans les programmes scolaires et les manuels scolaires qui en sont issus. Le référentiel ne peut qu'en être dérivé. Et celui-ci n'a de sens que du fait de l'intégration dans ces savoirs fondamentaux, et dans quelle mesure, des langues africaines et des *savoirs locaux*.

En ce qui concerne les *savoirs locaux*, Henry Tourneux a décrit et expérimenté une démarche très systématique incluant des enregistrements directs auprès de la population et des professionnels. La raison de cette démarche est que les savoirs

locaux que l'on voudrait utiliser ne sont pas figés dans des écrits, mais correspondent le plus souvent à des savoir- faire qui sont des connaissances dignes d'être décrites et transmises. Ce sont la plupart du temps des pratiques professionnelles qui ne sont pas des pratiques ancestrales figées que l'on se contente de reproduire sans tenir compte des évolutions de l'environnement. Or, dans les sociétés rurales l'environnement change également et la question est de savoir capter ce qui est valorisable en termes d'enseignement. L'éducation n'a pas pour objectif de faire découvrir aux enfants tous les métiers auxquels les enfants ne seront pas destinés, ce qui n'aurait aucun sens, mais plutôt d'en extraire la portée culturelle. Par la recherche, certains contenus qui apparaîtront valorisables peuvent être captés. Par exemple si nous sommes dans une région proche de la mer où la pêche est une activité importante, un travail sur la pêche et les connaissances impliquées, qu'il s'agisse de la faune marine, de la météo ou de la navigation, représente une mine d'or que l'on ne traitera pas de la même manière en CE1, en CM2 ou en classe de 6e. Il s'agit d'un vrai travail de *linguistique pour le développement* dont il faut chercher à tirer bénéfice pour l'enseignement.

Une autre question importante est de savoir si toutes les matières doivent être concernées par un enseignement bi-plurilingue ?

Une leçon de calcul ou de mathématique doit être tenue en mode monolingue (en français, en anglais, en portugais ou en espagnol) ou en mode bilingue. C'est une question à se poser pour chaque langue et qui n'appelle pas de réponse uniforme. Cela fait partie de l'évaluation à effectuer à propos de chaque langue.

Incidence des niveaux et descripteurs sur les contenus

Prenons d'abord une hypothèse d'enseignement de mathématique bilingue. L'OPA a publié un lexique de mathématique français-haoussa comprenant 400 entrées en

français et 500 en haoussa (https://plurilinguismeafricain.org/index.php/terminologie/dictionnaires/francais-haoussa).

Pour que ce lexique soit utilisable dans un enseignement bi-plurilingue, il faut effectuer un tri des éléments à utiliser aux différents niveaux de l'enseignement, c'est-à-dire partir d'une base minimale des termes à intégrer en classe de CP (premier niveau du cycle 1 du niveau 2 de la CITE) et d'ajouter un certain nombre de termes nouveaux par année d'enseignement afin de correspondre aux exigences des programmes d'enseignement tels qu'ils existent. Les sources d'information sont les manuels d'enseignement eux-mêmes qui doivent être l'objet d'analyses comparatives.

Bien évidemment ce genre d'exercice est reproductible pour tout autre langue africaine disposant d'un lexique équivalent, existant ou à créer. Nous laissons de côté la question de l'opportunité de la création de néologismes. Celle-ci n'a d'intérêt que dans une perspective d'intégration naturelle dans les pratiques sociales, ce qui doit être démontrée.

Notons que la SIL (Société internationale de linguistique, https://www.sil.org/) qui existe depuis près d'un siècle, alimente une base de connaissances considérable qu'il faudrait méthodiquement utiliser. Elle produit notamment des dictionnaires disponibles via cette adresse https://www.webonary.org/. Selon son rapport d'activité pour 2024, 355 dictionnaires en ligne ont été publiés depuis l'origine et 17 ont été ajoutés dans la seule année 2023.

Pour être intégré dans un enseignement bi-plurilingue, compte tenu des moyens en supports pédagogiques et en formation des personnels enseignants, chaque langue doit faire l'objet d'études d'opportunité. Mais la mission du cadre à venir est de fournir les instruments permettant aux acteurs de progresser à leur rythme.

Il est illusoire d'imaginer laisser les enseignants créer leur propre support à partir de contenus qui n'ont pas été

conditionnés, préparés, en vue d'être enseignés et sans qu'eux-mêmes n'aient pu bénéficier de formations adéquates.

C'est l'objet du cadre qui n'est présentement qu'imaginé à grands traits de tracer des lignes directrices afin que ce travail puisse être mené à une échelle aussi bien nationale qu'internationale dans un contexte plurilingue.

En ce qui concerne les contenus relatifs aux savoirs locaux, dans son livre *Transmission des savoirs en Afrique* évoqué plus haut, Henry Tourneux donne une liste des thématiques qui doivent être couvertes dans cette perspective. Elles sont organisées en deux parties : l'étude du milieu et les activités techniques de l'homme. La plupart de ces thèmes existent potentiellement dans la définition des « compétences générales » au sens du CECRL 2001 dont les champs sont si étendus qu'en réalité ils ne sont pas directement exploitables. Sous le chapitre « connaissance du monde », on notera avec intérêt l'observation suivante (CECRL 2001 : 82) : « La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques, politiques ». On ne peut faire renvoi plus explicite au programme d'enseignement dans les pays considérés. De la même façon, sous le chapitre « savoir socioculturel », le domaine couvert est bien circonscrit : « Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects ». Il s'agit ici d'un renvoi aux développements spécifiques du CECRL dans les différentes langues pour une approche plus concrète des domaines à couvrir.

Il n'est donc pas surprenant que l'on retrouve dans le volume dédié au niveau A1 pour le français (Beacco 2007 : 103-126) au chapitre « notions spécifiques », nombre de similitude, mais sans coïncidente parfaite, avec les thèmes présentés par Henry Tourneux. Donc il n'y a ici aucune recette miracle. Des outils existent, ils ne sont ni parfaits ni exhaustifs. Il faut seulement

s'en servir le mieux et le plus économiquement possible en termes de moyens.

Par exemple à la rubrique « 6.11.9. Laitage et produits laitiers » (Beacco 2007 : 103-126), on trouve lait, beurre, yaourt, fromage […] *noms de fromages* et dans Tourneux (2011 : 55) on trouve à l'article *Cuisine* « fabrication du beurre et des produits dérivés du lait ». Mais très normalement, on trouve d'une manière générale une spécialisation et une contextualisation qui ne peut exister chez Beacco. Par exemple à l'article *Agriculture*, on va trouver « la culture des arbres fruitiers, sorgho pluvial, sorgho de contre-saison (mouskouari), maïs, arachide, niébé, pois de terre, sésame, oignon, gombo, piment, brèdes (amarante, oseille de Guinée, chanvre de Guinée, etc.), Maraîchage préparation et disposition du sol », alors que chez Beacco il n'y a pas d'article *Agriculture*, signe sans doute de civilisation urbaine, car il y a un article *Commerces et courses*, mais on va retrouver quelques notions proches sous l'article *Nourriture et boissons*, mais de façon beaucoup plus sommaire. On mesure sur ces deux exemples, ce qu'il faut entendre par contextualisation, ce que les auteurs du CECRL avaient parfaitement bien anticipé.

On retrouve également chez Tourneux (2011 : 53), mais sans trop de détails, le souci que les contenus enseignés soient adaptés au niveau des enseignements auxquels on envisage de les intégrer. Ainsi, « l'étude des propriétés des plantes sera réservée à des étudiants avancés. Il n'est pas question de risquer, par exemple, que de jeunes élèves s'intoxiquent en expérimentant des recettes non contrôlées qu'ils auraient apprises à l'école ».

L'ambition chez Tourneux (2011 : 53) est grande. « La thématique qui peut donner lieu à des leçons est très large. À terme, on peut viser l'élaboration d'une encyclopédie des savoirs locaux à destination des élèves ».

Tourneux consacre un chapitre à la méthodologie (2011 : 43-52) à mettre en place pour construire des contenus qu'il estime

ne pas trouver dans les productions scientifiques déjà disponibles, car selon lui, il convient d'écarter toute approche archéologique ou muséographique, et de s'attacher à des savoirs réels, bien vivants, qui, s'ils puisent dans la tradition, sont soumis eux-mêmes aux évolutions de toute société en contact avec le monde. Donc, il faut collecter ces savoirs au moyen d'entretiens. Et la construction de ces savoirs enseignables fait appel à des compétences variées que l'on devra retrouver dans les équipes qui en seront chargées. Ainsi aurons-nous le documentaliste, le rédacteur en chef, l'enquêteur, le transcripteur / traducteur, le rédacteur en langue africaine, le relecteur en langue africaine, les vérificateurs du produit fini, et le metteur en page.

Il donne une description précise des tâches à accomplir : le choix des thèmes, la documentation, la préparation de l'interview, l'interview, l'observation directe, la transcription et traduction de l'interview, la validation de la traduction, la rédaction du plan de la leçon, la rédaction en français de la leçon, la rédaction des questions et des réponses, la validation scientifique du texte en français, la rédaction en langue africaine de la leçon et des questions, la vérification de la traduction, version africaine versus version française, la mise en page de la leçon, l'iconographie.

Tourneux donne enfin des exemples d'interview et des exemples de leçons complètes qui sont les suivantes : 1 - Les saisons, 2 — Le caïlcédrat, 3 — Le protoptère, 4 — Les noms de plantes, 5 — La chauve-souris, 6 — Le sorgho repiqué.

Comme il s'agit de « leçons complètes », destinés à des enseignements spécialisés de niveau collège, voire lycée, Tourneux laisse entière la question de l'intégration d'éléments de ces savoirs locaux dans les enseignements de base.

C'est une tâche tout à fait considérable du même ordre de grandeur que la construction et l'exploitation de dictionnaires. Canaliser ces travaux est de notre avis du domaine du « cadre » à construire.

5e axe : La construction des supports

Le CECRL volume complémentaire (2018 : 22) insiste sur le fait qu'il n'a pas vocation à produire ni des supports ni à former des enseignants. Sa mission se limite à

(a) fournir un métalangage pour discuter de la complexité de la compétence langagière, réfléchir, communiquer des décisions sur des objectifs et les résultats d'apprentissage qui soient cohérents et transparents

(b) proposer des idées pour l'élaboration de programmes et la formation des enseignants. Pour assurer ces fonctions, chaque échelle est désormais présentée avec des explications sur sa raison d'être.

Pour rentrer dans le détail, il renvoie à des travaux complémentaires. « Ceux/celles qui ont la responsabilité d'établir un programme pour les langues étrangères et les langues de scolarisation trouveront des conseils pour la promotion d'un enseignement plurilingue et interculturel dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (https://rm.coe.int/16806ae64a).

Il doit être recommandé d'élaborer des prototypes de manuels d'enseignement bi-plurilingue pour les petites classes dont les éditeurs pourraient s'inspirer.

La formation des enseignants n'est pas non plus traitée à aucun moment dans le CECRL pour la raison simple que la formation des enseignants relève exclusivement des institutions qui ont toutes les compétences pour exploiter un cadre restant à construire.

A cet égard, c'est tout autant dans son organisation de projet que dans le métalangage qu'il s'est efforcé de mettre en place, que le CECRL peut servir de référence.

3. Planifier une démarche

C'est sans doute l'aspect le moins connu du CECRL, mais il mérite l'attention : comment conduire un grand projet

international de cette envergure sans des principes organisationnels à la mesure ?

Le principe de base est d'amener par le moyen d'appels à contribution un certain nombre de laboratoires de recherche à travailler dans les directions du projet et sur les sujets à détailler dans les appels à contribution. On espère susciter ainsi de nombreuses thèses de doctorat et mémoires de master destinés à répondre aux objectifs du projet.

Aujourd'hui, de nombreuses recherches sont réalisées de façon peu coordonnée. L'idée est de polariser au maximum les recherches sur des objectifs communs visant à agir en profondeur sur les systèmes éducatifs.

i) Les acteurs

Les chercheurs, les responsables de politiques éducatives, les enseignants, les éditeurs, les apprenants. Chacun doit avoir sa place dans le processus d'élaboration. C'est une condition pour que le processus passe du domaine expérimental où il est cantonné actuellement à un processus massif d'évolution des systèmes éducatifs.

ii) Les instances

Le comité de pilotage doit être composé d'experts, linguistes, didacticiens, spécialistes en sciences de l'éducation, en politiques linguistiques, représentants d'institutions partenaires (OIF, AUF, ACALAN notamment), d'écoles normales supérieures, d'administrations nationales. Il a pour mission de définir le cadre général à long terme et les programmes d'action, de valider les appels à contribution et de valider les rapports d'activités. Le fonctionnement du comité de pilotage doit être assuré par un secrétariat général.

Le comité scientifique également composé d'experts a pour vocation d'évaluer les actions conduites sous l'impulsion et le contrôle du comité de pilotage.

Les groupes de travail ont pour vocation soit de mener eux-mêmes certains travaux, soit d'élaborer des appels à contribution dans le cadre de leur domaine de compétence.

Nous nous inspirons ci-après de la structure des groupes de travail définie par l'OPA :

- Description des langues africaines (DLA)
- Lexicologie-Terminologie-Traduction (LTT)
- Didactique de l'enseignement bi-plurilingue et production d'outils pédagogiques (DEBP)
- Formation des maîtres et formation des formateurs (FMFF)
- Coopération, réseaux, cultures, communication (CRCC)
- Maison d'édition et site web (MESW)

Le premier groupe a comme objectif la description des langues. C'est un processus long et aujourd'hui encore très partiel, mais préalable incontournable à la définition d'une didactique et à la production d'outils pédagogiques dans les langues considérées. Il convient d'évaluer ce qui existe déjà et peut être réinvesti dans la production d'outils pédagogiques et dans la formation des maîtres. Le groupe doit établir un plan de travail pluriannuel. L'état des lieux préalable doit permettre de répondre à des questions concrètes telles que l'importance des populations dont les langues ne sont pas documentées, celles qui sont documentées mais qui ne sont pas pédagogiquement équipées. Cet état des lieux doit faire l'objet d'appels à contribution spécifiques, dont les résultats permettront d'établir des projets de recherche pluriannuels.

Le deuxième groupe est dédié à la « Lexicologie-Terminologie-Traduction » (LTT). Procéder à un inventaire du vocabulaire usuel des enseignements dispensés en vertu des programmes scolaires : Le groupe LTT a un rôle primordial à jouer dans le processus de standardisation des variétés dialectales et sociolectales en présence.

Le troisième groupe se consacrera à la « didactique de l'enseignement bi-plurilingue et à la production d'outils

pédagogiques ». Il devra susciter la production du matériel pédagogique efficace et performant pour tous les couples de français / langues africaines. Un inventaire des matériaux pédagogiques disponibles doit être établi. Il faudra aussi se rendre dans des classes bilingues pour observer ce qui se fait et échanger avec les enseignants à propos de leurs difficultés et de leurs besoins. Cet état des lieux devra déboucher sur une réflexion didactique qui devrait donner un cadre à l'action pratique (recherche-action-formation). Il est raisonnable de viser la réalisation de plusieurs maquettes destinées à servir de référence pour les réalisations futures à la charge des éditeurs et des diverses administrations de l'éducation.

Le quatrième groupe de travail sur la « formation des maîtres et la formation des formateurs » produira des résultats en termes de méthodes de formation et de flux de formations, à partir des premiers résultats du groupe précédents. Ce travail implique l'intégration de représentants d'écoles normales de différents pays impliqués dans le projet.

Le cinquième groupe « Coopération, réseaux, cultures, communication » a pour mission la sensibilisation des enseignants, des universités, des politiques et de la société civile. Il sera plus particulièrement chargé de la communication, en relation étroite avec les autres groupes. Il veillera à maintenir la pertinence du partenariat linguistique entre le français et les autres langues dans le développement des sociétés. Il comprendra des membres issus de pays non francophones, travaillant dans des départements de français.

Le sixième groupe, « Maison d'édition et site Web », fera fonction de plateforme logistique et informatique du projet.

iii) Quelles priorités et quelle progression ?

Devant l'immensité de la tâche, le risque serait de vouloir tout savoir avant de commencer. Ce serait une grave erreur. La marche est trop haute. Une autre erreur serait de vouloir fixer un ordre de priorité entre les chantiers à ouvrir. La réalité c'est que

beaucoup de chantiers sont déjà ouverts, que beaucoup de choses ont été expérimentées, que beaucoup de savoirs ont déjà été accumulés, et il serait dommage de ne pas pouvoir s'en servir. Il est tout-à-fait possible de progresser sur un large front et sur plusieurs chantiers à la fois. Il faut aussi pouvoir avancer de manière circulaire, car les progrès dans un domaine peuvent permettre de progresser dans d'autres. Il faut enfin de la souplesse dans l'organisation. Un comité de pilotage n'est pas une instance figée, constituée une fois pour toutes. Nous avons souligné l'appel à projet comme levier principal pour avancer. Donc en fonction des résultats de ces appels à projet, on peut définir des domaines et des rythmes de progression et l'on peut adapter l'organisation en fonction des ressources humaines effectivement mobilisées et mobilisables.

Nous avons identifié comme point sensible l'intégration de savoirs locaux aux différents niveaux de l'enseignement. Si l'on a cette vision de ce qu'il faudrait faire et qu'une démarche pratique de recherche en linguistique et didactique appliquées prend corps dans cette direction, il ne fait aucun doute que des résultats rapides pourront être observés.

Il est difficile d'en dire beaucoup plus. Ce sont les premières marches qui comptent le plus.

Conclusion

Nous venons de tracer à grands traits la vision que nous avons d'une démarche collaborative coordonnée à l'échelle des pays africains francophones et non francophones visant l'extension d'un enseignement bi-plurilingue au niveau des enseignements fondamentaux et des premières années de collège. L'objectif est l'élévation du niveau général des populations, la défense et la promotion des langues nationales et savoirs locaux dans une perspective de développement économique et social pour tous.

Bibliographie

CECRL 2001, https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference- languages/cefr-and-its-language-versions

CECRL – Volume complémentaire 2020, https://www.coe.int/fr/web/common-european- framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

Guide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle. https://rm.coe.int/a-guide-to-action-oriented-plurilingual-and-intercultural-education-fr/1680b52355

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (https://rm.coe.int/16806ae64a)

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) https://carap.ecml.at/fr/Accueil

Descriptions de niveaux de référence (langue par langue), https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference- level-descriptions

Description des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR), Projet de Guide de réalisation, Version 2, Novembre 2005, Division des Politiques linguistiques, DG IV - Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/guide-pour-la- realisation-de-descriptions-de-niveaux-de-reference-dnr/168077c575

Transpositions du CECRL pour le français, https://didierfle.com/categorie-produit/collections/les-travaux-du-conseil-de-l-europe/*Plurilinguisme et pluriculturalisme*, https://www.coe.int/fr/web/common-european- framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism

SIL (Société internationale de linguistique, https://www.sil.org/), rapport d'activité 2024,

https://indd.adobe.com/view/29114746-ec59-4c21-a082-853dfc271d8d

Tourneux, Henry, Boubakary Abdoulaye, Hadidja Konaï, 2011 *Transmission des savoirs en Afrique - Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement,* Karthala, Dictionnaires et langues. (halshs-00645255). Ouvrage toujours disponible chez l'éditeur accompagné d'un DVD.

Traduction verticale en contexte multilingue africain : au Sénégal, le dilemme pédagogique de la langue A

Vertical translation in a multilingual African context: in Senegal, the educational dilemma of language A

Aly Sambou
Laboratoire Recherches sociolinguistiques et didactiques (RSD), Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal
aly.sambou@ugb.edu.sn

Résumé

L'étude de la compétence de traduction constitue l'un des opérateurs pivot dans la réflexion didactique en traductologie. Par ses diverses implications dans la planification curriculaire, la compétence traductive (Ladmiral, 2005) comporte des enjeux à la fois sociaux et pédagogiques (Hurtado Albir, 2008). Dans le processus de définition des objectifs, de multiples facteurs entrent en ligne de compte afin de rendre la didactisation plus inclusive et efficace. La détermination des langues de la combinaison du profil de sortie ainsi que leur classement et leur hiérarchisation sont des préalables essentiels dans la conception des contenus d'enseignement. Entre langues A, B et C, la didactique de la traduction doit prioritairement s'appuyer sur la sous-compétence bilingue pour établir une directionnalité cohérente de l'exercice de transfert de sens. Mais la tâche se révèle un peu plus complexe lorsque les apprenants présentent des profils linguistiques singuliers où la langue A n'est pas la langue maternelle mais tend à se rapprocher des langues B (semi-active) ou C (passive). C'est cette complexité que la présente étude s'attache à examiner dans le contexte sénégalais, reflet, à bien des égards, d'une configuration socio-didactique commune à beaucoup d'États africains. En partant des échelles d'évaluation des compétences linguistiques (ou contrastives) selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2021) et le modèle

PACTE[36], nous mettons en relief le dilemme pédagogique qui intervient dans l'enseignement de la traduction entre langues « en mode mineur » (Merkle & Klimkiewicz, 2008) et langues de grande diffusion.

Mots-clés : Traduction verticale, Dilemme pédagogique, CECRL, Directionnalité de la traduction, Langues africaines, Langue A.

Abstract

The study of translation competence is one of the pivotal areas of didactic research in translation studies. Through its various implications for curriculum planning, translational competence (Ladmiral, 2005) involves both social and pedagogical issues (Hurtado Albir, 2008). In the process of definition of objectives, multiple factors come into play in order to make didactisation more inclusive and effective. Determining the languages in the combination of the output profile, as well as classifying and prioritising them, are essential prerequisites for designing teaching content. Between languages A, B and C, the didactics of translation must first and foremost rely on the bilingual sub-competence to establish a coherent directionality of the meaning transfer exercise. However, the task becomes a little more complex when learners present singular linguistic profiles where language A is not the mother tongue but tends to resemble languages B (semi-active) or C (passive). It is this complexity that the present study sets out to examine in the Senegalese context, which in many respects reflects a socio-didactic configuration common to many African countries. Using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL, 2021) and the PACTE model as a basis, we highlight the pedagogical dilemma that arises in the teaching of translation between 'minor mode' languages (Merkle & Klimkiewicz, 2008) and mainstream languages.

Keywords: Vertical Translation, Pedagogical Dilemma, CEFR, Translation Directionality, African Languages, Language A.

36 Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation (2003).

Introduction

Dans une perspective didactique, l'étude de la compétence de traduction en contexte multilingue africain offre un terreau fertile à la recherche en traductologie. Parmi les diverses questions de discussion récurrentes sur l'éducation multilingue en Afrique, le choix du médium d'instruction constitue à la fois un enjeu politique, social et pédagogique. Pour nombre de pays francophones, par exemple, la multiplicité des langues locales rend délicate la définition d'une véritable politique linguistique soucieuse de la promotion des spécificités culturelles. Il s'instaure alors une politique du laisser-faire favorisant les tensions entre langue officielle et langues nationales ou même à l'intérieur de ce dernier groupe, lorsqu'une langue nationale, spontanément promue langue de communication par excellence, occupe le statut de langue haute au-dessus des autres. Les cas du Sénégal et du Mali, où le wolof et le bambara sont parlés par plus de 80% de la population (Lyche & Skattum, 2010), sont illustratifs de cette configuration sociolinguistique. La diversité linguistique caractéristique de toutes les régions d'Afrique subsaharienne est sans doute l'une des principales entraves à un aménagement linguistique fluide et inscrit dans la durée. Au grand dam des nombreux efforts déployés pour la construction d'un véritable partenariat linguistique, on constate çà et là que la relation égalitaire entre les langues (Matthey & Conti, 2014) que l'Organisation internationale de la Francophonie appelle de ses vœux peine à se réaliser. Comme dans tout espace de rencontre de différentes entités revendiquant les mêmes fonctions, le multilinguisme africain semble créer plus de tensions qu'il n'en apaise entre les langues. Une approche holistique de la multiplicité des langues, intégrant leurs individualités ethnographiques devrait permettre d'envisager la cohabitation dans une perspective plus réaliste et heureuse. C'est à cette tâche complexe et délicate que les politiques linguistiques s'emploient depuis les années d'indépendance.

En dépit de moult efforts déployés dans l'atteinte des objectifs essentiels relatifs à l'instauration d'un partenariat linguistique dans les systèmes éducatifs nationaux, on note çà et là un certain décalage entre politiques linguistiques et pratiques pédagogiques. Les premiers résultats de ces efforts sur le territoire sénégalais, comme dans d'autres pays[37] de la sous-région, semblent mitigés. Du fait de leur rôle unificateur dans les échanges entre communautés de langues différentes, le français et le wolof ont fini de s'imposer comme médiums d'instruction de référence. Cette omniprésence du couple français-wolof comporte des effets sur l'efficacité des choix pédagogiques, en particulier dans l'enseignement de la compétence de traduction.

Bien qu'elle soit essentiellement fondée sur la construction de la compétence traductive en langue A (active), la didactisation de la traduction à des fins professionnelles accorde une place importante au renforcement des compétences en langues B (semi-active) et C (passive). Mais lorsque, en contexte multilingue, la dissociation des langues de l'apprenant s'avère imprécise et hasardeuse, le choix de la principale langue cible ou langue « maternelle » se présente comme un dilemme pédagogique aux conséquences généralement imprévisibles sur l'identité de la combinaison linguistique du profil de sortie.

La présente contribution examine la complexité de ce choix dans le cadre de l'enseignement de traduction verticale impliquant le français et les langues nationales. En considérant les niveaux de compétences élaborés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2021) et le modèle PACTE, nous analysons le dilemme pédagogique qui intervient dans l'enseignement de la traduction verticale.

37 Le Bénin, le Burkina Faso et le Mali présentent une situation presque similaire résultant de politiques d'alphabétisation jugées peu adaptées aux contextes nationaux. (Baba-Moussa, 2013).

1. De l'éducation en contexte multilingue africain

Sur le continent africain, près du quart des langues du monde sont répertoriées. Entre 1 500, 2 000 et même 3 000 (UNESCO, 2025), leur nombre, du reste imprécis, n'importe pas plus que leur importance et leurs rôles respectifs dans les systèmes éducatifs. Sur cette question, les statistiques fournies par l'organisme onusien ne sont pas rassurantes : « moins de 20% des élèves en Afrique francophone bénéficient d'un enseignement dans leur langue maternelle ». En effet, l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains fait suite à une longue marche ponctuée d'étapes de bilan, d'autocritique et d'ajustements. Entamé au milieu des années 70, le processus de mise en place d'une éducation multilingue en Afrique a atteint aujourd'hui un niveau de non-retour. Plusieurs travaux ont été réalisés à cet effet : des vocabulaires spécialisés, des études sociolinguistiques, des dictionnaires bilingues, etc. Le projet Langues de scolarisation en Afrique francophone (LASCOLAF), lancé en 2008 avec l'appui de plusieurs institutions de l'Etat français, dont l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie, « a permis de mettre en évidence les avancées réalisées en matière d'enseignement en langues africaines dans plusieurs pays où les langues africaines de communication nationale sont désormais « outillées » et la production de matériel didactique bien amorcée » (Maurer, 2010). En appui aux actions engagées par ce grand projet, l'initiative École et langues nationales en Afrique (ELAN) est lancée en 2012. Elle place la langue maternelle des apprenants au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, promeut une éducation bilingue français-langue nationale et vise, à terme, l'amélioration des performances scolaires. À ces mêmes fins, les identités culturelles individuelles des apprenants devraient être davantage prises en compte dans les pratiques de classes et les tensions entre langues officielle et nationales atténuées.

Toutefois, les réalités du terrain, notamment dans les treize pays[38] ayant participé à la première phase de l'initiative (2012-2017) révèlent plusieurs obstacles de différents ordres, au premier rang desquels le manque de ressources est le plus récurrent. En effet, derrière les bonnes volontés timidement affichées dans les politiques linguistiques nationales, se cache un déficit criant de ressources humaines et didactiques. Et aussi longtemps que les programmes des établissements de formation des élèves instituteurs n'intègreront pas, de manière effective, l'acquisition des aptitudes à l'enseignement en langues africaines, les difficultés liées à l'efficacité des politiques éducatives subsisteront. Pour les besoins de la continuité didactique et pédagogique, il est important de s'assurer du respect d'un minimum de conditions préalables :

(i) veiller à éviter toute rupture sur le continuum de didactisation entre le français et les langues maternelles des apprenants, en particulier lorsque celles-ci n'intègrent pas le cursus à son début ; et
(ii) maintenir intact le lien entre apprenants et enseignants, en assurant notamment une adéquation pertinente entre profils d'entrée des premiers et les compétences pédagogiques des derniers.

La continuité pédagogique, à ce titre, transcende la question de la disponibilité du matériel pédagogique et les seules conditions matérielles de poursuite des enseignements ; elle s'intéresse plus précisément aux spécificités ethnographiques des apprenants qui permettent d'opérer les choix adéquats sur les profils enseignants.

D'autres obstacles majeurs à l'efficacité des politiques éducatives multilingues concernent expressément le problème

38 Il s'agit des pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République Démocratique du Congo-RDC, Sénégal et Togo.

de la standardisation des langues africaines et de leurs représentations sociales. Alors que la mise en place de normes orthographiques unifiées et de grammaires standard peine à se généraliser à toutes les langues, les limites objectives montrées par le champ d'action des organismes de normalisation semblent s'être intensifiées avec la codification, dans beaucoup de pays, de nouveaux dialectes. Avec le regain d'intérêt noté partout pour l'outillage des langues africaines, l'harmonisation des variantes dialectales ainsi que la stabilisation des règles d'écriture deviennent des défis majeurs. Mais les résistances les plus délicates à contrôler et qui échappent à l'emprise des politiques linguistiques sont les représentations sociales des langues nationales. La connaissance de leur vrai impact sur l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage et leur modélisation en vue de leur didactisation font des représentations sociales des langues nationales un intrant essentiel dans l'élaboration des politiques éducatives. Les images et perceptions que les apprenants, leurs parents, les acteurs institutionnels, les enseignants eux-mêmes construisent à l'égard des langues nationales permettent de déterminer les facteurs de succès ou d'échec de l'introduction de ces dernières dans le système éducatif[39].

Au gré de la confusion grandissante que créent les dynamiques du multilinguisme en Afrique, les voies d'acquisition et les rôles des langues locales se diversifient, mais ne se normalisent pas pour autant. Entre les langues nationales, les langues étrangères et la langue officielle, un classement objectif des langues de communication des apprenants s'avère de plus en plus difficile, en particulier dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la traduction.

39 L'étude comparée menée par Stella Cambrone-Lasnes (2015) entre la Dominique et Sainte-Lucie offre un large spectre sur la question des représentations sociales des langues dans des contextes où le médium d'enseignement officiel, ici le français, est confronté, dans un rapport de force sans heurt, aux langues locales et à d'autres langues étrangères.

2. Les langues du traducteur : classement et hiérarchisation

Dans le projet PACTE, la compétence en traduction[40] se présente comme une synthèse d'habiletés interdépendantes dans le processus traductif. La mobilisation d'une sous-compétence implique nécessairement que soient mises à contribution, dans les efforts de compréhension, d'analyse et de transfert du sens, des aptitudes de tous ordres, différents par leurs natures et leur objet, mais ayant en commun les compétences contrastives. Enseigner à dissocier les spécificités des langues en combinaison et à prévenir les interférences, tel est l'objectif général de l'acquisition de la compétence contrastive. Elle englobe la sous-compétence bilingue, mais ajoute au maniement expert des langues la capacité à se servir efficacement de toutes les ressources extralinguistiques ayant la langue comme support. Qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères, les langues du traducteur entretiennent entre elles des rapports dont la nature a généralement des effets directs sur la compétence et la performance traductive.

Aborder la question centrale des langues du traducteur nous amène ici à rappeler la condition première, *sine qua non* mais insuffisante, pour exercer le métier de traducteur : la maîtrise d'au moins deux langues. Le bilinguisme du traducteur a ceci de particulier qu'il établit une hiérarchie claire entre les langues de travail. On distingue ainsi les langues A, B et C. La langue A est celle vers laquelle le traducteur traduit. À ce titre, elle porte diverses dénominations : elle est langue maternelle, principale langue de travail, langue première ou langue active. La langue B est une langue semi-active, dont le traducteur a une maîtrise parfaite. Cette compétence lui permet de comprendre à la perfection tout texte produit dans cette langue et, dans

40 La compétence en traduction comprend : la sous-compétence bilingue, la sous-compétence extralinguistique, la sous-compétence de connaissances en traduction, la sous-compétence instrumentale et la sous-compétence stratégique (Hurtado Albir, 2008 : 13).

certains cas[41], de traduire vers elle. La plupart des associations professionnelles de traducteurs (Association internationale des traducteurs de conférences, Fédération internationale des traducteurs, Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec, etc.) insistent, dans leurs codes d'éthique et de déontologie, sur le respect de la directionnalité de la traduction. Elles n'envisageant l'acte de traduction que vers la langue A, mais n'excluent pas des situations exceptionnelles où le traducteur peut aller vers sa langue B. C'est le cas notamment de contextes où l'on note un manque (ou même une inexistence) de traducteurs natifs de la langue B. Le statut de la langue B se rapproche de celui de la langue C, dite langue passive. Le traducteur en a une compréhension parfaite mais ne travaille jamais vers elle ; son emprise sur les spécificités culturelles ainsi que le génie de cette dernière ne sont pas suffisantes pour lui permettre de construire la compétence rédactionnelle qu'il détient en langue A.

Lorsqu'il est porté sur l'échelle des compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues, le classement des langues du traducteur révèle des critères de hiérarchisation bien différents. Mais l'essentiel de cette grande différence est à chercher dans la nature même des compétences. Alors que le Cadre européen commun de référence s'attache à prendre en charge les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite et expression orale), le PACTE, à l'instar d'autres approches de la compétence traductive (Ladmiral, 2005 :96), entrevoit l'intégration de la langue sous la dimension de la sous-compétence bilingue. L'acquisition de cette sous-compétence

41 Lagarde (2009 : 9-10) rend compte de la diversité d'opinions entre les traductologues sur cette question. Alors que certains pensent que la traduction vers la langue B ne doit être possible que lorsque le texte source ne comporte pas un nombre important de référents culturels, d'autres excluent tout bonnement cette possibilité du fait que le traducteur n'a de sens de la langue que dans sa propre langue maternelle.

constitue un préalable fondamental à l'enseignement-apprentissage de la traduction professionnelle et permet de n'aborder la langue qu'en tant qu'outil d'appropriation de la méthodologie et de la pratique de la traduction. La traduction de cette approche en niveaux de compétences analogues à ceux du CECRL s'est heurtée au manque de correspondance entre les descriptifs des deux systèmes. De l'utilisateur élémentaire (A1 et A2) à l'utilisateur indépendant (B1 et B2), le descriptif des compétences attendues ne permet d'établir aucune équivalence entre les deux échelles. C'est plutôt au niveau de l'utilisateur expérimenté (C1 et C2) que le descriptif des compétences se rapproche des composants caractéristiques de la sous-compétence bilingue. En effet, l'exigence d'une capacité à comprendre et à écrire parfaitement ou presque les langues de travail du traducteur entre en cohérence avec les descripteurs du niveau C, où C1 pourrait être assimilé à la langue B et C2 à la langue A. Ici, la langue C, devant être comprise à la perfection mais confinée dans son seul statut de langue de départ, n'opérera que sur l'échelle de la compétence en compréhension écrite.

Toutefois, cette tentative de rapprochement des deux systèmes de référence de la compétence en langues ne peut être qu'approximative, tant les modes d'utilisation et les fonctions des langues en traduction se distinguent de toute autre forme d'acte de communication. Cette spécificité est d'autant plus fondée que l'enseignement de la traduction dans une directionnalité verticale impose que d'autres paramètres de moult ordres, sociolinguistiques notamment, entrent en ligne de compte.

3. Verticalité de la traduction et dilemme pédagogique de la langue A

En traductologie, il existe une confusion, assez courante, entretenue depuis quelques années dans les réflexions relatives

à la traduction didactique, autour de la notion de traduction verticale, opposée à la traduction horizontale.

Chez beaucoup de penseurs de la théorie linguistique de la traduction[42], le processus de traduction est abordé sous l'angle de l'effort de compréhension et du déroulement de celui-ci en rapport avec l'acte de transfert de sens. Cette approche, plus connue sous les termes de « mode vertical » et « mode horizontal » (De Groot, 1997) s'appuie sur les sciences neurocognitives pour modéliser le processus de traduction et comprendre le fonctionnement des opérations mentales de compréhension du texte source et de réexpression en langue cible. L'un des objectifs majeurs derrière cette tentative de modélisation serait d'arriver à distinguer clairement l'effort de compréhension pour la traduction de l'effort classique de compréhension lors d'une lecture monolingue. Mais la présente étude n'abonde pas dans le sens de cette conception de la verticalité de la traduction. Elle s'intéresse particulièrement à une pratique de la traduction en contexte multilingue mettant en combinaison une langue centrale, qui bénéficie d'une grande diffusion au-delà des frontières de son territoire d'origine, et une langue périphérique, couvrant un espace géographique limité et un nombre de lecteurs relativement faible. C'est le cas, par exemple, du français et des vingt-deux langues nationales du Sénégal.

Cette forme de la traduction, qui sublime l'exploration de l'altérité et élève la langue à faible diffusion, connaît un intérêt grandissant sur le marché sénégalais de la traduction. Pour accompagner cette évolution favorable à la promotion et au développement des langues autochtones, les programmes de formation de traducteurs doivent rapidement adapter leurs contenus aux réalités sociodidactiques des apprenants et aux nouvelles attentes du marché.

42 Voir, à ce propos, Meschonnic (1999) et Mounin (1963).

3.1 Statut de la langue A

Entre la langue officielle et les langues maternelles des apprenants, la détermination de la langue A est souvent sujette à des difficultés liées généralement au statut et aux fonctions assumés par chacune. Lorsque la première est choisie comme médium d'instruction officiel, elle jouit de ce fait d'un privilège certain qui en fait, à terme, la langue principale de travail dans le cadre de l'exécution de tâches de communication multilingue.

Dans le système éducatif sénégalais, la langue A s'assimile d'emblée au français, par lequel l'acquisition de toute autre langue, seconde ou étrangère, est souvent facilitée. À un niveau avancé d'éducation, aux cycles secondaire et supérieur notamment, le français langue d'enseignement est plus qu'une langue pivot ; il est le code de référence à partir duquel se déploient les efforts de création lexicale, de codification de nouvelles langues locales, de compréhension et de comparaison des systèmes d'autres langues, etc. Cette position stratégique acquise lui a permis de bénéficier de l'essentiel des investissements intellectuels et matériels le dotant d'importantes ressources éducatives que les langues nationales sont encore loin de posséder. On note ainsi, en dépit de quelques progrès enregistrés au cours de la dernière décennie[43], de vraies inégalités de corpus et un manque de matériaux didactiques pour les langues nationales. Ce handicap, différant d'une langue à l'autre, constitue l'une des principales causes de la grande difficulté à appréhender la langue maternelle des apprenants comme leur langue A. Pour ces raisons et d'autres que la présente étude ne suffirait pas à aborder, la langue maternelle est souvent supplantée dans son rôle par le médium d'instruction, qui entretient avec les apprenants une proximité

43 Avec le soutien financier de l'USAID et de l'AFD, plusieurs matériaux didactiques sont élaborés entre 2015 et 2024. On peut citer, entre autres, pour le wolof (Njàng – Teere Kalaas, 2018) et le pulaar (Guide de l'enseignant, 2018).

susceptible de façonner leur mode de penser, d'appréhender, de comprendre et de s'approprier la connaissance. Cela, parce qu'aussi bien le mode d'appropriation du français que son rapport à l'identité des apprenants ont eu une bonne douzaine d'années (entre les cycles élémentaire et secondaire), au moins, pour se renforcer en chaque apprenant. Cette situation, loin de provoquer un risque d'attrition chez les apprenants, expose leur langue maternelle au phénomène du « near mother tongue » (Birma, 2017), une langue intermédiaire qui serait à la fois la langue maternelle et la langue d'instruction. Dans une récente étude (Sambou, 2021), nous montrions que le français représentait cette langue dans les cours de traduction chez nombre d'apprenants de formations en langues africaines. Et, à la faveur de cette confusion dans la hiérarchie des langues de l'apprenant plurilingue, se développe de plus en plus une forme de « translanguaging » (Williams, 1990) qui permet aux apprenants de mobiliser toute la diversité de leurs ressources linguistiques pour exprimer ou réexprimer du sens. C'est en cela, entre autres causes, que le choix de la langue A constitue un dilemme dans la didactisation de la traduction verticale.

3.2. Du choix de la langue A

Entre le respect de la langue maternelle des apprenants et les exigences curriculaires décrites dans la langue officielle, il est difficile d'opérer un choix nettement favorable à la formation du traducteur en langues nationales. Mais c'est surtout au respect d'un principe simple du code d'éthique et de déontologie de la plupart des corporations de traducteurs que l'on doit l'exigence du choix de la langue A ou langue première, préalable à toute acquisition de la compétence de traduction : le traducteur ne traduit que vers sa langue maternelle. Dans le contexte multilingue de cette contribution, la langue maternelle des apprenants traducteurs ne coïncide presque jamais avec leur langue A. C'est pourquoi à la notion de langue maternelle, nous préférons ici celle de langue A ou langue première.

La délicatesse du choix à opérer entre la langue maternelle et la langue d'instruction, langue officielle, réside dans les statuts, rôles et ressources propres à chacune des deux dans l'éducation et les interactions langagières des apprenants. Aux fins de l'enseignement de la compétence traductive en langue première, le médium d'apprentissage et de transmission des connaissances doit opportunément correspondre à la langue première. Or, chez nombre d'apprenants, celle-ci se confond inconsciemment avec le français langue seconde, pour les raisons évoquées plus haut. Cette confusion perturbe le choix de la directionnalité de la traduction et ne permet pas de distinguer clairement les exercices de traduction linguistique habituels, le thème et la version. Alors que le thème est censé être enseigné vers le français et la version vers la langue première des apprenants, c'est plutôt le sens inverse que prend le processus d'enseignement-apprentissage de la traduction. Cette inversion (Sambou, 2021) de la directionnalité est causée par le statut réel accordé ou prêté à chacune des deux langues et présente à terme des effets sur la combinaison linguistique des profils de sortie.

Ainsi, dans le cadre d'une pédagogie de la traduction verticale, il est important d'envisager la mise en place d'un modèle intermédiaire alliant approfondissement de l'apprentissage de la L1 et consolidation de la L2. Pour ce faire, l'on doit reprendre le processus en amont, bien avant l'intervention de la traduction, quelles qu'en soient les fins (pédagogiques ou professionnelles). Dans cette visée, il est crucial d'éviter toute approche soustractive et de privilégier une approche additive qui s'appuie sur chacune des langues en présence pour consolider et affiner l'acquisition de l'autre. Il s'agira, entre autres préalables, de former les enseignants à la pédagogie interculturelle en y accordant une place de choix au respect des identités culturelles des apprenants. La structuration de cette démarche implique que l'enseignement soit adapté à la construction progressive d'un bilinguisme équilibré chez

l'apprenant, qui facilite la transférabilité des compétences entre langue première et langue seconde. Les résultats de ce processus devraient favoriser la définition d'une combinaison linguistique adéquate, qui présenterait simultanément le français et la langue maternelle comme les langues A de l'apprenant. Une telle double compétence, symbole d'un modèle bilingue optimal, est susceptible de mieux répondre aux besoins spécifiques du marché de la traduction au Sénégal et dans la sous-région. La bidirectionnalité de la traduction, aller et retour, entre langue maternelle et langue officielle pourrait contribuer à renforcer le partenariat linguistique dans une perspective interculturelle favorable à la libre circulation des savoirs.

Conclusion

Alors que l'Agenda 2030 pour l'Éducation[44], qui promeut une éducation inclusive et équitable respectueuse du contexte linguistique, arrive bientôt à son échéance, les politiques d'éducation multilingue en Afrique francophone restent encore majoritairement marquées par un système dominé par le français. Les progrès vers l'intégration effective des langues autochtones semblent timides, au moment où les besoins spécifiques du marché des services linguistiques font état d'une demande croissante en compétences en traduction pour les services publics et les campagnes de sensibilisation. Au Sénégal, dans la quasi-totalité des cas, ces besoins sont de plus en plus exprimés sur le créneau porteur de la traduction verticale impliquant le français et les langues nationales (le jóola, le pulaar, le sereer et le wolof, notamment).

Pour une didactique de la traduction plus inclusive et adaptée aux réalités multilingues africaines, la présente contribution a tenté de montrer que le choix de la langue A des apprenants doit correspondre à leurs vrais profils linguistiques d'entrée. Il est

44 Objectif de développement durable N°4.

important, à ce titre, que les rapports hiérarchiques entre les langues en combinaison, le français, langue d'instruction, et la langue maternelle des apprenants, soient clairement établis. Cette hiérarchisation permet de déterminer, avec efficacité, la directionnalité de la traduction, en particulier dans le cadre d'une didactique de la traduction verticale. Et, au-delà de l'échelle des compétences du CECRL, les préalables liés à la construction de la sous-compétence bilingue, selon l'approche PACTE, devront pleinement prendre en charge les rôles et fonctions dévolus à chacune des langues de combinaisons de apprenants.

Dans cette perspective prometteuse d'une didactique de la traduction verticale, le partenariat linguistique trouvera un nouveau terreau propice à son déploiement au sein des communautés linguistiques minorisées par les avancées irréversibles des savoirs modernes.

Références bibliographiques

Baba-Moussa, A. R. (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : Valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* (12). https://doi.org/10.4000/cres.2332

Birma, M. (2017). L'influence du multilinguisme sur la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria. In Koffi Ganyo Agbefle (Eds.), Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne, pp. 33-45. CAIRN Info. ISBN 9791022749688. https://doi.org/10.3917/oep.agbef.2017.01

De Groot, A. M. B. (1997). The cognitive study of translation and interpretation: Three approaches. In J. Danks, G. Shreve, S. Fountain, & M. McBeath (Eds.), Cognitive processes in translation and interpreting (pp. 25–56). Sage Publications.

Dubĕda, T. (2020). Traducteur natif ou non natif ? La direction

nalité de la traduction et sa perception. *Linguistica Pragensia*, (2). Université de Prague. DOI : 10.14712/18059635.2020.2.6

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The tran slanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.

Gile, D. (2005). *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 278 p.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formtion par compétences. TTR, 21(1), 17–64. https://doi.org/10.7202/029686ar

Matthey, M., & Conti, V. (2015). Cohabitation des langues et politique linguistique : La notion de « langue partenaire ». In Colloque OPALE, Champéry, Suisse, novembre 2014. http://www.reseau-opale.org/ ⟨hal-02008478⟩

Maurer, B. (2010). Langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action – Rapport général. Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Lagrasse : Éditions Verdier.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.

Sambou, A. (2021). Inversus, la version en langue africaine ou quand la traduction est enseignée à l'inverse ». In Enseigner la traduction en contexte francophone, Tiffane Levick & Susan Pickford, Artois Presses Université (Traductologie), France, ISBN : 978-2-84832-513-2, pp. 161-173.

UNESCO. (2025). Les langues comptent : orientations mondiales pour l'éducation multilingue. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : https://www.unesco.org/fr/articles/de-nouvelles-lignes-

directrices-de-lunesco-promeuvent-leducation-multilingue-pour-favoriser

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor, UK: University of Wales.

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/

La documentation des langues du Cameroun : entre actions communautaires et planification linguistique institutionnelle pour une éducation bi-plurilingue efficace

The documentation of Cameroonian languages: between community actions and institutional language planning for effective teaching

Venant Eloundou Eloundou
(Université de Yaoundé 1)

Résumé

Cette recherche se focalise sur l'analyse du niveau de documentation des langues camerounaises. Partant de l'idée que la production quantitative et qualitative de manuels en langues s'adosse aux descriptions linguistiques préalablement effectuées, la réflexion met en évidence un déficit de travaux de description qui s'explique par deux facteurs : l'absence d'une planification institutionnelle consacrée à l'analyse de ces langues et la priorisation d'une approche communautaire chez leurs descripteurs. Pour y remédier, nous proposons une planification de description desdites langues ; afin de faciliter l'élaboration de manuels scolaires de qualité.

Mots-clés : planification linguistique, logique communautaire, linguistes exogènes, linguistes endogènes, manuels de langues camerounaises.

Abstract

This research focuses on analysing the level of documentation of Cameroonian languages. Starting from the idea that the quantitative and qualitative production of textbooks in these languages is based on linguistic descriptions previously carried out, this study highlights a

lack of descriptive work on these languages which can be explained by two factors: the absence of institutional planning devoted to the analysis of these languages and the prioritisation of a community-based approach among their descriptors. To remedy this, we propose a plan for describing these languages, in order to facilitate the production of quality textbooks.

Keywords: Linguistic planning, community logic, exogenous linguists, endogenous linguists, textbooks of Cameroonian language.

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues du Cameroun (désormais LC) se réalisent aujourd'hui à tous les niveaux du système éducatif. Cependant, cette politique linguistique éducative rencontre de nombreux obstacles, si l'on se réfère à certaines études, à l'instar de celle de Bitjaa Kody et Ngue Um, (2018), le rapport du projet APPRENDRE-ELAN (Eloundou Eloundou et *al*., 2023). Il ressort globalement de ces analyses que cette offre de formation est confrontée à l'insuffisance quantitative et qualitative des manuels scolaires dans ces langues. Notre postulat est que les LC n'ont pas encore atteint un degré de documentation suffisant pour être enseignables. Pour qu'elles le soient, il faudrait une planification des actions en vue de leur description. Dans cette optique, cette réflexion se propose de faire un état des lieux de la documentation linguistique au Cameroun afin d'en cerner la pertinence pour un usage didactique et de définir un cadre de planification susceptible de canaliser les travaux sur les LC. La question centrale de cette analyse est la suivante : la description actuelle des LC répond-elle aux besoins de l'enseignement bi-plurilingue en vigueur au Cameroun ? Cette interrogation se décline en deux préoccupations secondaires : comment se présente, en termes de quantité et de qualité, la documentation des LC ? Quelle planification peut-on mettre en place pour une description optimale des LC et une facilitation de leur didactisation ? Notre approche s'adosse à deux concepts

opératoires : la planification linguistique et les politiques linguistiques.

Calvet (1996 : 3) distingue la politique linguistique de la planification linguistique. Il définit la politique linguistique comme la « détermination des grands choix en matière de rapport entre langues et société ». Pour lui, « la planification constitue la mise en pratique » d'une politique linguistique (fondée sur les décisions, les moyens, le cadre règlementaire et législatif).

La matière d'analyse est issue de l'*Atlas linguistique du Cameroun* (Mboum Ndongo-Semengue et *al*., 2012), un répertoire plus ou moins exhaustif des travaux sur les LC.[45] Cet *Atlas* est représentatif des tendances qualitative et quantitative de la description desdites langues. Nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative des descriptions linguistiques. Par la suite, nous examinerons les causes et les conséquences de l'état actuel de documentation desdites langues, avant de proposer des pistes pour favoriser une analyse optimale de ces langues en vue de leur enseignement.

1. Analyse quantitative et qualitative de la documentation des LC

La description des LC commence à la période du protectorat allemand. Elle a été opérée par des missionnaires ambitionnant d'évangéliser les populations par le biais des langues endogènes. À propos de cette initiative des missionnaires, Tabi Manga (2000, p.17) écrit :

> Alfred Saker retint la langue duala comme langue d'évangélisation. Il entreprit, dans cet esprit, un immense travail d'évangélisation de la Bible en duala, tout en

[45] Malgré la publication des travaux de description des LC après 2012, cet atlas est un document de référence. Par ailleurs, même si l'on considère les travaux récents, la logique de leur production est identique à celle observée dans ce document.

> normalisant son orthographe. Son œuvre fut remarquable. Elle marque le début de la formation, de l'éducation camerounaise.

Les actions de l'évangélisation amenaient les missionnaires allemands à s'intéresser aux langues locales, l'enjeu étant de toucher l'âme des fidèles au travers de leur langue maternelle. Pendant la période britannique et principalement dans la partie anglophone du territoire, les missionnaires vont privilégier l'usage et le développement des LC.

Autour des années 1970 et après la création de l'Université fédérale du Cameroun en 1962, et grâce à la formation des premiers linguistes camerounais, l'on assistera à l'ouverture d'un Département de linguistique et de langues africaines dont la mission est de décrire les LC (linguistique générale) et d'élaborer/concevoir des outils linguistiques pour des besoins sociaux (linguistique appliquée).

Dans cette orientation heuristique, deux catégories d'acteurs seront à l'œuvre : les descripteurs exogènes et les linguistes endogènes. Afin d'évaluer le niveau de documentation de ces langues, nous avons opté pour deux démarches complémentaires : l'approche quantitative et l'orientation qualitative.

1.1. Les indicateurs qualitatifs de la description des LC

En nous basant sur notre approche quantitative et en rapport avec les catégories de descripteurs, nous pouvons cerner l'origine sociologique des linguistes ayant analysé les LC. Dans cette dynamique, nous avons tenu compte (de manière aléatoire) de trois zones considérées par *l'Atlas linguistique du Cameroun* ; les zones 1, 4 et 9. À partir des données quantitatives, un panorama de travaux est établi, en mettant en exergue le nombre de travaux produits et le profil sociologique et géographique des linguistes. Le tableau suivant récapitule les typologies sociales de ces descripteurs.

Tableau 1 : échantillon quantitatif des descripteurs des LC

Zones	**Langues décrites et nombre de travaux**	**Origine sociologique/géographique des descripteurs**
Zone 1	*Yedina* : 21	Descripteurs : 1. Yedinaphones d'origine : 04 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 09 (démultiplication des auteurs)
	Hdi : 21	Descripteurs : 1. Hdiphones d'origine : 00 2. Autres Camerounais: 00 3. Étrangers : 08 (démultiplication des auteurs)
	Matal : 06	Descripteurs : 1. Matalophones : 01 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 04 (démultiplication des auteurs)
Zone 4	*Ewondo* : 91	Descripteurs 1. Ewondophones d'origine : 31 2. Non beti/non ewondo : 03 (travaux cosignés/copubliés) 3. Étrangers : 18
	Eton : 10	Descripteurs 1. Etonophones d'origine : 04 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 06
	Bebil : 04	Descripteurs 1. Bebilophones d'origine : 00 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 04
	Fang et assimilés : 70	Descripteurs 1. Fangophones d'origine : 13 2. Autres Camerounais : 03

		3. Étrangers : 54
	Bikele : 03	Descripteurs 1. Bikelephones d'origine : 00 2. Autres Camerounais : 00 3. Etrangers: 03
	Bassa : 109	1. Bassaphones d'origine : 34 (démultiplication des auteurs) 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 23
Zone 9	*Bafut* : 43	Descripteurs 1. Bafutophones d'origine : 09 2. Autres Camerounais : 00 3. Étrangers : 34
	Mankon : 27	Descripteurs 1. Mankonophone d'origine : 04 2. Autres Camerounais : 00 3. Etrangers : 23
	Awing : 06	Descripteurs 1. Awingophones d'origine : 03 2. Autres Camerounais : 00 3. Etrangers : 03
	Ngyemboon : 40	Descripteurs 1. Ngyemboonophones d'origine : 10 2. Autres Camerounais : 00 3. Etrangers : 30
	Ghomala : 53	Descripteurs 1. Ghomalaphone d'origine : 26 2. Autres Camerounais : 00 3. Etrangers : 27

Les données chiffrées de ce tableau dessinent quatre logiques ayant orienté la description des LC, en fonction des profils sociologiques des spécialistes.

(i) La première montre une prédominance des descripteurs exogènes. Sur les quatorze LC identifiées, 246 linguistes exogènes ont étudié les LC. Par contre, 139 chercheurs locaux ont décrit ces langues. Cette disproportion amène à s'interroger

sur la représentativité des acteurs impliqués dans la documentation des LC.

(ii) La deuxième logique révèle que les descripteurs endogènes proviennent majoritairement des communautés auxquelles ils appartiennent. Nous avons relevé 139 linguistes issus de l'aire linguistico-culturelle de la langue analysée, contre seulement 06 linguistes camerounais extérieurs à cette même aire.

(iii) La troisième orientation renvoie aux motivations académiques et aux orientations institutionnelles. Certains linguistes étudient une LC pour obtenir un diplôme académique en linguistique africaine/camerounaise, tandis que d'autres se voient guider, de manière plus ou moins arbitraire, par leur directeur de travaux universitaires (mémoires et thèses).

(iv) Au-delà de ces choix individuels et/ ou communautaires, c'est le poids démographique et l'enracinement culturel de chaque linguiste qui déterminent la probabilité de voir des langues décrites.

Cet état des lieux remet en question les instruments constitutionnels du Cameroun en matière de politiques et de planification linguistiques. En son article 1er, alinéa 3, la Constitution du Cameroun dispose que « la République du Cameroun […] œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». Cette orientation constitutionnelle suppose la mise en place de politiques linguistiques et de dispositifs de planification clairement établis. Or, la loi fondamentale reste muette sur le nombre de langues concernées : s'agit-il de l'ensemble des LC ou de quelques-unes ? La vision politique du président Biya (1987, p. 116-117) tente de préciser le nombre de langues décrites :

> les linguistes camerounais ont dénombré 236 langues parmi lesquelles une centaine de langues standardisées. […]. Face à cette richesse linguistique, l'on choisit deux niveaux de travail : le niveau ethnique et le niveau national. Au niveau ethnique, il faut encourager le

développement de toutes les langues nationales, véhicules privilégiés des cultures qu'elles véhiculent.

Nonobstant cette vision politique, il existe des inégalités dans la documentation des LC. Le tableau ci-après en est une illustration :

Tableau 2 : échantillon quantitatif des descriptions des langues camerounaises

Zones	Langues décrites	Nombre de travaux
Zone 0	*Fulfuldé*	366
	Kanuri	82
	Gambay	40
	Hausa	75
	Laka	03
Zone 1	*Arabe*	53
	Gidar	14
	Gelvaxdaxa	05
	Gevoko	01
	Mabas	01
	Muyang	15
Zone 2	*Jimjimen*	04
	Gude	39
	Tsuvan	01
	Njanyi	02
	Daba	50
	Masana	63
Zone 4	*Ewondo*	91
	Bassa	109
	Bakoko	14
	Eton-mengisa	10
	Bulu	74
	Bembele	06
	Bebil	04
	Kwasio	07
	Kwakum	02
	Kako	40
	Mekaa	54
	So	02
	Bikele	03
	Bagyeli	07

Selon les données de ce tableau, nous avons, dans la zone 1 : *arabe* : 54 travaux, *muyan* : 15 travaux, *gidar* : 14 travaux, *gelvaxdaxa* : 5 travaux, *gevoko* : 1 travail, *mabas* : 1 travail

La zone 4 correspond aux données suivantes : *bassa* : 109 travaux, *ewondo* : 91 travaux, bulu : 74 publications, *meka* : 54 travaux, *kako* : 40 publications, *bakoko* : 14 travaux, *eton-mengisa* : 10 publications, *kwasio* : 7 études, *bagyeli* : 7 travaux, *bembele* : 6 publications, *bebil* : 4 analyses, *bikele* : 3 publications, *kwakum* : 2 publications, *so* : 2 travaux.

1.2. Les indicateurs qualitatifs de la description des LC

Si l'atlas linguistique du Cameroun présente un classement de travaux sur les LC, il faut dire que tous ces travaux ne sont pas du domaine de la linguistique. On y retrouve aussi bien des productions artistiques, voire des études n'ayant aucun rapport avec l'analyse linguistique incluant le fonctionnement interne des LC : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique[46]. Cette pluralité de titres peut donner l'illusion d'une documentation quasi exhaustive de certaines LC. Par ailleurs, les descriptions internes de ces langues sont extrêmement partielles. Elles ne couvrent pas l'ensemble du système linguistique.

2. Les causes et les conséquences de l'état actuel de documentation des LC

Les principales logiques ayant canalisé la description des LC s'adossent à des causes majeures. Les plus fondamentales sont : l'absence d'une planification institutionnelle de la description des LC et la tendance communautaire des spécialistes.

En effet, au moment où les revendications des LC ont débuté après l'indépendance du pays, il aurait été opportun de

[46] À titre d'exemple, nous avons : Léger, A. (1932), *Le chasseur et son chien, l'homme et la femme : conte du pays bamiléké au Cameroun*. Ce titre est compté parmi les travaux sur le groupe bamiléké central, *Atlas linguistique du Cameroun*, 2012, p.52.

construire un cadre logique ou une sorte de programme visant à harmoniser les travaux sur ces langues. Cette planification aurait pris en compte le poids démographique et les rôles sociaux des langues, ainsi que la disponibilité des ressources humaines. Cette planification aurait permis d'aboutir à une saisie du fonctionnement interne des LC et d'envisager, à long terme, une documentation optimale de toutes les unités-langues du Cameroun.

En l'absence d'une orientation stratégique nationale, les chercheurs ont produit des travaux dispersés, guidés parfois par leurs compétences, leurs aspirations et leurs propres projets scientifiques. Ces deux motivations semblent être à l'origine de cinq conséquences majeures : le délaissement de certaines LC, la fragmentation de la recherche autour de micro-communautés linguistiques, renforçant ainsi le morcellement des savoirs linguistiques, l'impossibilité de constituer un corpus documentaire plus ou moins exhaustif pour une exploitation didactique efficace, l'imprécision du nombre réel de LC documentées et la difficulté à élaborer, en quantité et en qualité, des ressources didactiques adaptées.

Cette disproportion consolide la perception de « minorités linguistiques » : les langues non analysées sont souvent celles dont le poids socio-communicationnel et démographique est jugé faible. Ces LC n'attirent pas suffisamment l'attention des linguistes locaux. Les communautés minoritaires ne parviennent pas à avoir des spécialistes endogènes capables de mener des travaux de description linguistique.

Par ailleurs, la formation des linguistes a pris une allure communautaire. Les pionniers endogènes de la linguistique camerounaise ont orienté leurs étudiants vers leur propre langue, sous prétexte qu'ils seront aptes à les analyser en tant que locuteurs natifs. Plus une communauté compte de linguistes natifs, plus les langues liées à cette communauté bénéficient de travaux de documentation. En revanche, les langues issues de

communautés moins fournies en spécialistes ne sont guère étudiées.

L'insuffisance et la qualité des manuels en LC disponible peuvent s'expliquer par deux hypothèses : les descriptions existent, mais leur accès est trop limité. Elles sont disponibles, mais les concepteurs de manuels n'en tiennent pas compte (peut-être à cause du manque de vulgarisation des travaux existants) du fait que les travaux de description ne couvrent pas suffisamment tous les niveaux du système linguistique pour pouvoir être directement didactisés. Par ailleurs, les travaux de documentation se concentrent sur quelques LC.

Or, la transformation des savoirs linguistiques « savants » en savoirs enseignables constitue le cœur de la didactique des langues. Pour favoriser l'enseignement des LC, nous envisageons une véritable planification nationale de leur documentation.

3. Propositions pour une documentation stratégique des LC

Les recherches sur les LC devrait avoir trois objectifs : identifier et prioriser les besoins en LC, garantir la collecte des savoirs linguistiques, assurer la valorisation et la diffusion des savoirs linguistiques pour une conception adaptée et efficiente des ressources didactiques. Une telle démarche de planification linguistique est la condition *sine qua non* pour développer un enseignement efficient des LC.

En vue de planifier la documentation des LC pour une meilleure insertion dans le système éducatif bi-plurilingue du Cameroun, deux niveaux d'actions sont nécessaires : la phase préparatoire et la phase opérationnelle.

3.1. La phase préparatoire

La première étape préparatoire de la planification de la documentation des LC sera fondée sur quelques actions. Il s'agira de faire une mise au point du niveau de description des

LC. Cette phase nécessitera la constitution d'équipes de recherche en vue de recenser exclusivement les travaux linguistiques disponibles, en mettant un accent sur la quantité et la qualité (type et nature des analyses). La bibliothèque de la SIL, les laboratoires et départements de langues africaines, l'Intelligence artificielle, etc. peuvent être mis à contribution

La deuxième action consistera à évaluer, en termes de quantité et de qualité, ces travaux recensés. Le but de cette évaluation est d'avoir le nombre de travaux disponibles par LC, et d'identifier celles qui sont suffisamment décrites et celles qui ne le sont pas. Par ailleurs, il faudrait catégoriser la qualité de ces travaux (travaux universitaires, travaux de recherche appliquée, travaux scientifiques de haut niveau, etc.). En termes de qualité, il sera question de cerner les aspects linguistiques privilégiés dans ces descriptions et d'identifier ceux qui ne sont pas encore abordés.

La troisième action portera sur la détermination non seulement des priorités en fonction des langues, en se fondant sur les observations faites au niveau des deux premières étapes préparatoires, mais également sur les nouvelles orientations pour une description planifiée des LC. On pourra ainsi adopter une feuille de route portée soit par des laboratoires ou des Instituts de Langues Nationales (ILAN) à créer et susceptibles de remplacer des associations ou académies de LC ; soit des équipes de recherche ayant une expertise en la matière. Chaque région du Cameroun devrait avoir une antenne de cet institut devant être impliqué dans les politiques de la décentralisation. Ces structures devront travailler en synergie et selon les objectifs à long terme de la description desdites langues (enseignement, traduction, communication, etc.).

Une planification de la description des LC s'avère nécessaire. Elle a l'avantage de mieux canaliser les travaux de documentation des langues. Le tableau suivant propose un modèle de planification de description des LC :

Tableau 3 : esquisse de planification de description des LC

ILAN et nombre de langues	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**	**25**
Niveaux	ILAN 1	ILAN 2	ILAN 3	ILAN 4	ILAN 5	ILAN 6	ILAN 7	ILAN 8	ILAN 9	ILAN 10
Phonologie	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe
Morphologie	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe
Syntaxe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe
Lexicologie	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe
Sémantique	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe	Équipe

Si l'on considère que chaque antenne régionale de l'institut décrit une LC par an et qu'aucune n'a jamais été étudiée selon les cinq points internistes, au bout de vingt-cinq ans (25), toutes les LC seront documentées et auront chacune une base de données linguistiques pour la conception des manuels scolaires.

La phase préparatoire s'achèvera par la construction des infrastructures adaptées, notamment des bibliothèques physiques et numériques dans l'optique de mutualiser et de vulgariser les ressources linguistiques documentées

3.2. La phase opérationnelle

La phase opérationnelle est réservée aux spécialistes en matière de description des LC. Il sera question de documenter les LC selon deux niveaux indispensables pour leur enseignement : la documentation du système linguistique selon les aspects phonologique, morphologique, syntaxique, lexicologique et sémantique et la documentation des corpus écrits (art littéraire, cinématographique, traduction, etc.) et oraux. Les humanités numériques seront d'un apport capital. Ces données seront au cœur de la conception des ressources didactiques. Les concepteurs desdits manuels auront des bases de données linguistiques et de corpus pour produire des manuels pertinents.

Que ce soient les activités de la première ou de la seconde phase, elles nécessitent des financements en vue de leur réalisation. Dans cette optique, les financements publics, la décentralisation et éventuellement les partenaires au développement devront soutenir ces actions.

Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît un déséquilibre notoire dans les travaux de description des LC. Quand certaines sont suffisamment documentées, d'autres bénéficient de quelques travaux seulement. Cette disparité est une émanation de deux principaux facteurs : l'absence d'une planification institutionnelle rigoureuse découlant d'une politique linguistique centrée sur les LC et la tendance communautariste des descripteurs. En l'état actuel, l'on ne saurait maîtriser le nombre de langues décrites et les niveaux de description. L'idée étant que la production des manuels scolaires en LC est tributaire des descriptions de ces dernières, il est difficile de concevoir ces outils didactiques à cause de la documentation insuffisante desdites langues : ce qui compromet la conception des manuels scolaires en LC et l'enseignement bi-plurilingue au Cameroun. C'est pourquoi, nous préconisons une planification linguistique institutionnelle, consistant à donner un cadre coordonné, systémique, exhaustif, programmatique et mutualisé aux travaux de documentation desdites pour une élaboration des outils pédagogiques de qualité.

Références bibliographiques

Bitjaa Kody, Z. D. & Ngue Um, E. (2018). *Enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun*. Yaoundé : Éditions du CERDOTOLA.

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

Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.

Eloundou Eloundou, V. (2024). « La description des langues en Afrique à l'épreuve de la linguistique structurale: méthodes, enjeux et apports de la sociolinguistique », *Sciences & Techniques du Langage*, n° spécial, 84-209.

Eloundou Eloundou, V. Mba, G., Sademboua, E., MaguiabouYamdjeu, A. & et HacdjouocTewoussi A. (2023). « Représentations sociales des langues enseignées

(nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun ». *Actes du séminaire international APPRENDRE-ELAN*, publication de l'Organisation de la Francophonie, 46-53.

Mboum Ndongo-Semengue, M.-A., Tourneux Assia, Tourneux Henry (éds.) (2012). *Atlas linguistique du Cameroun, tome 2. Ebauche d'une bibliographie des langues camerounaises des origines à 2008. Yaoundé* : Éditions du CERDOTOLA.

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

Fondements d'une gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne

Principles for optimal management of multilingualism in sub-Saharan Africa

Marcel Diki-Kidiri
Membre de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN)
et Membre Associé de l'Académie Malgache des Sciences des Lettres et des Arts (AMSLA)
Président de la Commission Education et Formation du Comité International Préparatoire (VIP) du Mouvement Fédéraliste Panafricain (MFPA)
Président de l'Association YSB SÄNGÖ
mdkidiri@gmail.com

Résumé

Le plurilinguisme en Afrique est un phénomène complexe dont la gestion optimale repose sur une approche holistique et durable, basée sur des choix politiques clairement exprimés, la reconnaissance des langues identitaires qui sont l'expression des communautés ethniques, l'intégration des langues dans le système éducatif, la formation des enseignants à l'enseignement plurilingue des langues africaines, la promotion des langues africaines dans les médias, les politiques inclusives, l'utilisation des technologies pour le traitement informatique des langues africaines, la recherche, l'implication communautaire et une évaluation régulière. En adoptant ces fondements, il est possible de valoriser la diversité linguistique et de contribuer à la cohésion sociale et au développement du pays dans son ensemble.

Mots clés : gestion du plurilinguisme, politique linguistique africaine, promotion des langues africaines.

Abstract

Multilingualism in Africa is a complex phenomenon whose optimal management relies on a holistic and sustainable approach based on clearly expressed political choices, recognition of identity languages that are the expression of ethnic communities, integration of languages into the education system, training teachers in multilingual teaching of African languages, promoting African languages in the media, inclusive policies, using technology for computer processing of African languages, research, community involvement, and regular evaluation. By adopting these foundations, it is possible to promote linguistic diversity and contribute to social cohesion and the development of the country as a whole.

Keywords: management of multilingualism, African language policy, promotion of African languages.

Introduction

Le plurilinguisme en Afrique subsaharienne est un phénomène complexe et diversifié, reflet des multiples identités culturelles et historiques du continent. La diversité linguistique est à la fois une richesse et un défi, nécessitant une gestion optimale pour favoriser la cohésion sociale, l'inclusion et le développement. Les travaux de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) entre 2006 et 2008 ont permis d'identifier une cinquantaine de langues africaines d'expansion remarquable dont 41 langues véhiculaires transfrontalières (LVT). À côté de celles-ci, sont parlées de très nombreuses langues dont la majorité, si ce n'est la totalité, des locuteurs appartient à une même communauté culturelle ethnique. Nous les appellerons ici les langues « identitaires » sachant qu'aucune des étiquettes en usage (autochtones, communautaires, ethniques, locales, vernaculaires, etc.) n'échappe à la critique.

Pour plus de clarification, nous définirons donc une langue identitaire comme la langue propre à une communauté ethnique par laquelle chaque individu issu de cette communauté s'identifie et est identifié comme membre de cette communauté. Même si elle n'est plus transmise dans l'environnement

familial, elle reste un marqueur identitaire pour l'individu et la communauté concernée. Une communauté linguistique n'est jamais totalement homogène, car elle comporte toujours des variétés de parlers plus ou moins différenciées qui, le plus souvent, n'empêchent pas l'intercompréhension. Une politique linguistique peut soit accentuer ces différenciations au risque d'éclater la communauté en micro-communautés identitaires, soit renforcer leurs traits communs et ainsi consolider l'unité de la communauté, selon les objectifs visés. Dans un pays où la totalité de la population appartient à la même communauté linguistique, la langue identitaire devient naturellement « langue nationale » au sens strict de langue parlée par toute la nation.

Une langue véhiculaire est définie par son usage intercommunautaire, mais cet usage qui est définitoire n'a pas besoin d'être exclusif. En effet, une langue véhiculaire peut devenir langue maternelle (langue première) pour tout une génération d'enfants qui ne parlent plus la/les langue(s) de leurs parents, ajoutant ainsi une couche identitaire supplémentaire à celle qui constitue leur héritage premier. Une langue véhiculaire peut avoir une extension très large, voire transfrontalière. Si elle couvre toute l'étendue d'un pays, elle peut devenir une langue nationale au sens strict comme défini ci-dessus. Autrement, dans un sens plus large, sont considérées comme « nationales » toutes les langues d'un pays qui participent de l'héritage culturel patrimonial du pays. Ces deux définitions de « langue nationale » peuvent influencer différemment la gestion optimale du plurilinguisme.

Viennent s'ajouter à ce tableau les langues héritées de la colonisation (anglais, espagnol, français, portugais) qui jouissent du statut de « langues officielles » et sont bien enracinées dans la vie publique et internationale des pays africains. Plusieurs expériences de politiques linguistiques ont été menées un peu partout en Afrique avec des résultats intéressants mais toujours dans des contextes difficiles qui ont

mis en lumière leurs avantages et leurs points faibles. C'est en tenant compte de tout cela que nous esquissons ici quelques fondements essentiels pour une gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne.

1. Recherche et documentation

La recherche et la documentation des langues identitaires sont essentielles pour leur préservation, leur valorisation et leur modernisation. Les institutions académiques et les centres de recherche doivent continuer à mener des études sur les langues et les pratiques linguistiques en Afrique subsaharienne. Les langues à vocation nationale ont besoin d'être enrichies en vocabulaires de spécialités pour prendre en charge toutes les activités de la nation ainsi que l'expression de tous les domaines de connaissance accessibles à la nation. Ces langues doivent constamment évoluer avec l'évolution sociale de la nation en perpétuelle transformation. La collecte de données linguistiques et la création de grands *corpora* peuvent contribuer à mieux comprendre les dynamiques linguistiques et à élaborer des stratégies de gestion adaptées, notamment le traitement informatique des langues et le développement d'applications spécifiques pour les promouvoir. La préservation des langues en danger de marginalisation voire d'extinction est une urgence pour la recherche documentation car toute disparition d'une langue est une perte irréparable pour la connaissance de l'Histoire de la nation. Une langue disparue emporte souvent avec elle des pièces essentielles pour la compréhension des langues en présence aujourd'hui sur le territoire national. La recherche et documentation doit permettre à chaque langue du pays de disposer de tous les instruments nécessaires à sa modernisation, notamment, un système d'écriture utilisant, autant que possible, un alphabet standard commun aux langues du pays, une orthographe stable qui respecte les caractéristiques singulières de la langue, des dictionnaires, des lexiques, des livres de grammaires, des livres

de textes, des manuels d'apprentissage, et de la littérature. Cette activité est incontournable dans le processus de promotion des langues. Le traitement informatique des langues vient faciliter la constitution de tous ces documents dans des proportions inédites. Les résultats de la recherche et documentation sont essentiels pour éclairer les choix politiques de gestion des langues en permettant d'y voir un peu plus clair dans une situation extrêmement plurilingue (Diallo, 2014). La recherche et documentation est donc la première condition préalable à une politique de gestion optimale du plurilinguisme.

2. Politiques linguistiques explicites et inclusives

Dans chaque pays, le gouvernement et les institutions en charge de cela doivent avoir une vision claire de ce que sera leur peuple dans une génération, soit une trentaine d'années. En effet, en trente années, la population sera quasiment renouvelée, les enfants seront devenus des adultes et les adultes d'aujourd'hui auront vieilli. Dans les pays où, nonobstant le plurilinguisme ambiant, une seule langue africaine est parlée par presque toute la population[47], le gouvernement peut décider, sans y être obligé, de faire de cette langue un instrument de cohésion sociale et d'unité nationale, d'instruction et de travail pour tous, les langues européennes étant conservées comme un atout pour l'ouverture au monde et enseignées en conséquence dans des filières spécialisées. La prochaine génération sera donc vue et définie comme celle d'un peuple instruit, très intégré, profondément ancré dans ses valeurs patrimoniales et en même temps tout-à-fait moderne. Cette vision ne s'impose pas. C'est un choix politique que plusieurs pays africains ont fait plus ou moins explicitement.

D'autres pays africains ont choisi de conserver les langues coloniales comme seules langues officielles, utilisées dans

47 Cas du malgache à Madagascar, du kinyarwanda au Rwanda, du Kirundi au Burundi, du kiswahili en Tanzanie, du sango en Républiqu Centrafricaine, du sotho au Lesotho, du swati en Eswatini.

toutes les activités de l'État, et de reconnaître aux langues africaines le statut de langues nationales, ce statut pouvant parfois évoluer vers celui de langues officielles conjointes. Toutefois peu de pays ont, à l'instar du Mali et de l'Afrique du Sud, une politique linguistique explicite consignée dans un document de référence où sont décrits la vision, les objectifs à atteindre à court, moyen et long terme, les stratégies pour y parvenir, les institutions qui en sont chargées, le budget et les modes de financement envisagés, les méthodes d'évaluation et de suivi. L'Afrique du Sud est l'exemple le plus abouti en matière de politique linguistique plurilingue.

3. Implication des communautés locales

Il est très important de développer un programme de sensibilisation des populations à la question linguistique. Outre l'utilisation des media pour cette sensibilisation, l'implication des associations culturelles, des syndicats et autres organisations de la société civile, est importante pour faire participer activement les communautés locales à la promotion et à la gestion des langues identitaires et du plurilinguisme. Par exemple, avant d'introduire les langues africaines dans les systèmes éducatifs, il est judicieux d'organiser plusieurs réunions de sensibilisation avec les enseignants et les parents d'élèves, en les informant des expériences d'autres pays africains et des résultats positifs obtenus, jusqu'à ce qu'ils soient convaincus de la pertinence de cette décision et en deviennent les acteurs et fervents défenseurs de sa mise en œuvre de façon pérenne. Une grande partie de la recherche et documentation nécessite l'envoie d'enquêteurs au sein de la population dans son milieu naturel de vie et de travail ; et les informateurs sont impliqués dans le travail de bout en bout. La formation d'enquêteurs, d'évaluateurs, de traducteurs et de terminologues issus des différentes communautés linguistiques est un autre levier pour assurer la gestion équitable du plurilinguisme, notamment au niveau des organismes nationaux

de standardisation.

4. Importance de la reconnaissance des langues identitaires

Les langues identitaires jouent un rôle crucial dans la préservation des cultures et des traditions. Pour une gestion optimale et équitable du plurilinguisme, il importe de reconnaître officiellement ces langues en leur attribuant un statut clairement défini. Elles peuvent avoir, par exemple, un statut de langues officielles, nationales, régionales voire communales en fonction de l'organisation administrative du territoire national, de l'aire d'extension de chaque langue et de la politique linguistique choisie, car reconnaître ainsi toutes les langues c'est aussi s'engager implicitement à les promouvoir toutes quel que soit leur poids démographique, leur extension géographique ou leur usage sociale. C'est un choix qui est souvent considéré comme idéaliste voire utopique avec l'argument que les locuteurs des langues peu répandues sont très souvent multilingues et parlent aussi des langues véhiculaires de plus large expansion. L'Afrique du Sud a délimité neuf régions ayant chacune une langue officielle régionale localement majoritaire. Une loi d'application de la Constitution oblige chaque région à promouvoir aussi les autres langues minoritaires de la région dans le but d'éviter leur marginalisation, voire leur extinction. Il faut veiller à ce que de telles dispositions soient effectivement appliquées. Le plus souvent les pays se limitent à la reconnaissance de quelques langues par la Constitution, ou à des dispositions réglementant l'usage des langues africaines dans certains secteurs d'activité comme l'enseignement, les médias, les campagnes économiques, sanitaires et électorales, les débats parlementaires, etc. La Tanzanie est sans doute l'un des rares pays au monde à avoir deux langues officielles *de facto,* le kiswahili et l'anglais, qui ne sont ni inscrites dans la Constitution, ni reconnues comme telles dans aucun texte réglementaire, mais simplement portées par l'usage.

5. Formation des enseignants

Pour intégrer efficacement le plurilinguisme dans le système éducatif, il est crucial de former les enseignants à la pédagogie des langues, non seulement celle de chaque langue avec ses spécificités mais aussi celle basée sur une approche plurilingue. Les enseignants doivent être capables de maîtriser et d'enseigner plusieurs langues et de comprendre les dynamiques sociolinguistiques de leurs élèves. Les écoles normales sont les lieux privilégiés de ces formations. Des programmes de formation continue et des ressources pédagogiques adaptées sont nécessaires pour soutenir cette compétence sur le long terme après la formation initiale. Il faut rappeler et souligner que le succès d'une classe dépend avant tout des compétences pédagogiques de l'enseignant et donc de sa formation. Or dans de nombreux pays africains, les enseignants, surtout ceux du primaire, sont formés avec des méthodes obsolètes, parfois datant de la période coloniale. Les livres scolaires en particulier sont rarement à jour. Il est urgent de moderniser la formation des enseignants et plus particulièrement dans la perspective d'une politique linguistique plurilingue pour le développement d'un pays.

6. Intégration des langues et des cultures dans le système éducatif

L'éducation est un vecteur clé pour la promotion du plurilinguisme. L'introduction des langues identitaires dans le système éducatif est une étape décisive et importante dans la mise en œuvre d'une politique linguistique pensée pour le développement de la nation. D'une manière générale, en appliquant le principe du trilinguisme extensif proposé par Maurice Tadadjeu (1985) on peut imaginer que les langues communales soient enseignées et utilisées comme langues d'éveil à la maternelle, que les langues régionales soient introduites dès le primaire et les langues nationales au secondaire. La méthode additive permet d'ajouter une nouvelle

langue à chaque niveau sans mettre fin à la langue précédente au programme. Cette approche permet aux élèves de développer une compétence linguistique dans leur langue maternelle tout en apprenant les langues régionales, officielles et internationales. Elle favorise également une meilleure compréhension des matières enseignées et renforce l'inclusion scolaire. Il va sans dire que les langues africaines introduites à l'école ne doivent pas être confinées dans la catégorie des matières optionnelles. Ceci les dévaloriserait encore davantage aux yeux des élèves qui seront démotivés pour les apprendre. En février 2010, à Ouagadougou, des ministres de l'Éducation de vingt-cinq pays africains ont approuvé un « Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs » préparé à leur intention par une trentaine d'experts africains. Ce document très détaillé donne un déroulé complet des actions à entreprendre pour une intégration réussie (Unesco 2010).

7. Promotion des médias plurilingues

Les médias jouent un rôle essentiel dans la diffusion et la valorisation des langues. La création de contenus médiatiques plurilingues, tels que des émissions de radio, de télévision et des publications en ligne, peut contribuer à sensibiliser le public à l'importance du plurilinguisme et à renforcer la visibilité des langues identitaires. Les médias peuvent servir de plateformes pour des débats publics sur les orientations des politiques linguistiques plurilingues. Des campagnes de sensibilisation au plurilinguisme avec des exemples concrets de promotion des langues identitaires contribuent fortement à l'adhésion de la population au principe de l'unité dans la diversité censée régir les nations africaines. Lorsqu'une langue est dotée d'une orthographe normalisée, ce sont les médias écrits qui en diffusent la représentation et la gravent dans l'esprit des lecteurs en la rendant familière, facilitant ainsi l'apprentissage de la langue écrite. Outre que les médias peuvent constituer des

matériaux précieux pour l'enseignement des langues, ils offrent aussi à la recherche des données inestimables pour la constitution de banques de textes écrits et oraux. La promotion des médias va de concert avec la production de matériaux pédagogiques pour l'enseignement des langues. Les manuels scolaires, toutes disciplines confondues, devraient être renouvelés et mis à jour de façon régulière tous les six ans, durée d'un cycle.

8. Traitement informatique des langues

Tous les aspects des activités d'aménagement linguistique sont grandement facilités par l'utilisation de l'informatique. Mais avant d'en récolter les fruits, il faut d'abord veiller à adapter les programmes et applications informatiques à chacune des langues à traiter, car c'est l'informatique qui doit s'adapter à la langue et non l'inverse. Ce travail aboutit à doter la langue d'applications numériques propres mais aussi à la possibilité d'utiliser toute application informatique pour traiter une langue du moment que celle-ci ne présente pas de caractéristiques spécifiques rédhibitoires. Les technologies numériques offrent des opportunités uniques pour la gestion du plurilinguisme. Des plateformes en ligne et des applications mobiles peuvent être développées pour l'apprentissage des langues, la traduction et la diffusion de contenus multilingues. Elles permettent également de créer des réseaux de communication et de collaboration entre les communautés linguistiques. L'accès aux technologies doit être facilité et encouragé par les autorités locales, régionales et nationales.

9. Évaluation et adaptation continue

La gestion du plurilinguisme est un processus dynamique qui nécessite une évaluation et une adaptation continue. Les politiques et les programmes doivent être régulièrement évalués pour mesurer leur impact et identifier les besoins et les défis émergents. Des mécanismes de suivi et d'évaluation doivent être

mis en place pour assurer la pérennité et l'efficacité des initiatives. Quand on peut mesurer, on peut évaluer et contrôler. Il est donc important de décomposer chaque initiative en des phases successives correspondant à des objectifs intermédiaires à atteindre dans un délai déterminé. L'évaluation de chaque phase prend en compte le temps passé pour la réaliser, le niveau d'achèvement des travaux prévus, les difficultés survenues, les méthodes employés pour résoudre ces difficultés et leurs résultats, les acquis de l'étape pour la poursuite du programme. Il est important de consigner toutes les observations et conclusions des évaluations dans un rapport qui servira d'archives.

Conclusion

La gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne repose sur une approche intégrative et durable, basée sur des choix politiques clairement exprimés, la reconnaissance des langues identitaires, l'intégration éducative, la formation des enseignants, la promotion des médias, les politiques inclusives, l'utilisation des technologies, la recherche, l'implication communautaire et l'évaluation continue. En adoptant ces fondements, il est possible de valoriser la diversité linguistique et de contribuer à la cohésion sociale et au développement du pays dans son ensemble.

Références bibliographiques

ACALAN (2009) *The National Policies: The Role of Cross-border Languages, The Place of Less Disseminated Languages in Africa. ACALAN Conference of Synthesis in Addis-Ababa, 2009 February 5-7.* Marcel Diki-Kidiri and Hassana Alidou : *General Synthesis of the Five Regional Conferences' Reports*. ACALAN archives, January 2009.

Diallo, A. (2014). « Politique linguistique et éducative au Burkina Faso ». In *Revue Baobab, 1er trimestre 2014.*

https://revuebaobab.net/numeros/baobab-numero-15/
(Consulté le 29 avril 2025 à 18 h.)

Tadadjeu, M. (1985). « Pour une politique d'intégration camerounaise. Le trilinguisme extensif ». In *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise*. Yaoundé : MINFOC, 187-201.

Unesco (2010). *Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs.* *https://www.adeanet.org/sites/default/files/publications/PDF/Guide%20de%20politique.pdf* Consulté le 24 avril 2025 à 19 h 14 CET.

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

Présentation de l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique

L'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique (OPA) est une association scientifique internationale qui a pour vocation d'étudier, de promouvoir et d'accompagner les politiques linguistiques qui valorisent l'usage des langues africaines au côté des langues officielles héritées de l'histoire (le français en Afrique francophone), notamment dans les systèmes éducatifs.

L'objectif majeur de l'OPA est de soutenir la mise en place de modèles éducatifs bi-plurilingues, permettant aux jeunes Africains d'apprendre dans leur(s) langue(s) première(s) tout en maîtrisant les langues internationales de communication.

Ses missions s'articulent autour de plusieurs axes :

- production de connaissances scientifiques grâce à un réseau de chercheurs en linguistique, didactique, sociolinguistique, économie de l'éducation et sciences sociales.
- conception, mise en œuvre et évaluation de politiques linguistiques favorisant l'intégration des langues africaines dans l'école et la société.
- développement de ressources pédagogiques et de référentiels de compétences en langues africaines.
- diffusion des travaux *via* les Presses de l'Observatoire du Plurilinguisme en Afrique (POPA).

L'OPA organise également des colloques, séminaires et formations pour favoriser le dialogue entre chercheurs, enseignants, institutions et acteurs publics. Ses travaux portent autant sur les enjeux linguistiques et pédagogiques que sur les dimensions économiques, sociales et culturelles du plurilinguisme.

En s'engageant pour une meilleure reconnaissance des langues africaines dans la formation, la recherche et le développement, l'OPA se positionne comme un acteur majeur dans la réflexion contemporaine sur le plurilinguisme, la diversité culturelle et la construction de politiques linguistiques adaptées aux réalités africaines.

Ndiémé Sow, Présidente de l'OPA

Dépôt légal : février 2026
Impression à la demande : Lulu Press, Inc. Raleigh (NC-USA)
http://www.lulu.com