
L'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun : dérives et conséquences en termes d'insécurité linguistique chez les élèves

Gilbert Daouaga Samari
Université de Ngaoundéré

Résumé

Conformément aux recommandations des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus en 2003, le Cameroun vient de décider d'enseigner la variation du français. L'objectif de cet article est de montrer que les pratiques didactiques actuellement en œuvre pour transmettre la variation phonétique sont susceptibles d'installer des apprenants dans l'insécurité linguistique. En effet, au lieu de les initier à décrypter les accents de leur interlocuteur pour une meilleure communication, les pratiques analysées semblent plus focalisées sur l'identification de ces accents et leur description linguistique. Ces pratiques tendent davantage à transmettre aux élèves des stéréotypes teintés de jugement axiologique des locuteurs du français, ce qui pourrait entraîner des conséquences négatives sur la sécurité linguistique des apprenants. S'inscrivant dans la perspective didactique, cet article analyse, dans une approche qualitative, le manuel de langue française au second cycle au Cameroun et une leçon dispensée à l'attention des élèves de Terminale.

Mots-clés: didactique des langues, accent, transposition didactique, insécurité linguistique

Abstract

In accordance with the recommendations of the meeting on the teaching of French in french-speaking Sub-Saharan Africa held in 2003, Cameroon has just decided to teach French variation. The objective of this paper is to show that the didactic practices currently used to transmit phonetic variation are likely to install learners in linguistic insecurity. Indeed, instead of initiating learners to decrypt their interlocutor's accents for better communication, the practices analyzed seem to focus more on identification and linguistic description. This work will show that these practices tend to more transmit to students stereotypes already known about French accents in Cameroon, which generally aim to

La correspondance devrait être adressée à Gilbert Daouaga Samari : gilbert.daouaga@univ-ndere.cm

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 315–334 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6619

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

axiologically classify speakers, with potentially negative consequences for learners' language security. From a didactic perspective, this paper analyzes the French language Textbook at the second cycle in Cameroon and a lesson given to the students of Terminale (Upper six). This study adopts a qualitative approach.

Keywords: language didactics, accent, didactic transposition, linguistic insecurity

Introduction

La réforme engagée depuis 2012 au Cameroun dans le secondaire a conduit à l'adoption de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie comme nouveau paradigme d'élaboration des programmes, de conception et de conduite des leçons. À cette occasion, une série d'innovations a été insérée dans des disciplines scolaires existantes. Indépendamment des principes même de cette nouvelle approche, présentés comme novateurs, certaines disciplines ont vu leurs activités ou sous-disciplines changer. En français par exemple, l'oral est enseigné, la correction orthographique prise en compte, des leçons sur la variation prévues, etc. C'est l'enseignement de cette variation qui nous intéresse dans ce travail.

Pour comprendre la place accordée à la variation dans les contenus du français au Cameroun, il convient de remonter aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus du 17 au 20 mars 2003 à Libreville au Gabon. Dès sa conférence introductive, Daff (2003) attire l'attention sur le changement qui s'est opéré au niveau de la référence à la norme en français. Contrairement à la « génération coloniale » qui avait une obsession pour la « norme de référence », cet auteur présente une nouvelle génération d'Africains dont les pratiques et les représentations font prendre acte d'une nouvelle tendance qui place la variation sous le signe d'un enrichissement :

La variation linguistique qui caractérise le français n'est plus perçue comme un appauvrissement de la langue mais plutôt comme un facteur d'enrichissement et d'adaptabilité d'une langue devenue copropriété d'un espace de plus en plus vaste et de plus en plus différent culturellement et où le multilinguisme est la règle d'or. (pp. 62–63)

Sanctionner cette variation en milieu éducatif et en classe de français contribue à mettre en insécurité l'enseignant(e) de français, comme l'ont montré de nombreuses recherches dont on retrouve la substance résumée dans cet extrait de Tabi Manga (2003) :

la pédagogie africaine du français vit, de nos jours, une immense distorsion qui pourrait gêner son déploiement. Cette distorsion signifie le décalage

qui existe entre le français de l'école et le français tel qu'il est pratiqué quotidiennement par les citoyens. Cette situation installe l'enseignant de français dans une insécurité linguistique telle qu'il est littéralement tiraillé entre le français normal, fruit de sa représentation, le français ambiant et l'exigence incompressible de se doter d'une codification d'une norme endogène appropriée. (p. 53)

Le rapport de ces états généraux rend clairement compte du souhait des participant(e)s à cet événement d'ouvrir l'enseignement du français à la pluralité et à la variation en Afrique subsaharienne francophone, car, écrit Dumont (2003), le rapporteur, « le temps du purisme élitiste est bien définitivement révolu » (p. 72). Le défi lancé à tous les pays de cette partie du continent était donc celui de la mise en place de ce que Tabi Manga (2003) a appelé à la même époque des « didactiques appropriées » (p. 49).

C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le choix d'intégrer dans les programmes camerounais actuels des leçons au sujet de la variation du français sur le plan phonologique, lexical, syntaxique, etc. Un tel choix devrait pouvoir aider l'enseignant(e) de français à sortir de l'insécurité linguistique dans laquelle elle ou il se trouve, comme l'indique l'extrait de Tabi Manga que nous avons cité précédemment. Mais, si la situation de l'enseignant(e) semble être prise en compte (encore faudrait-il en vérifier les effets véritables), celle de l'apprenant(e) semble problématique pour peu que l'on s'intéresse à la didactique de cette variation : les contenus de la leçon dispensée sont-ils en cohérence avec l'objectif général d'enseignement du français ? Pourquoi et comment la variation phonétique est-elle enseignée ? Quelles sont les potentielles conséquences de cet enseignement sur les apprenants ? En clair, l'objectif de cette réflexion est d'interroger la pertinence des contenus qui configurent la leçon sur les variations phoniques et prosodiques du français, d'analyser l'objectif d'apprentissage visé ainsi que la démarche didactique adoptée pour enseigner ces contenus.

Ce travail n'a pas l'intention de conclure au retrait de l'enseignement des accents des classes de français, dans la mesure où, tel que nous l'avons dit dans les paragraphes précédents, cet enseignement apporte une innovation certaine, en cohérence avec les recommandations des États généraux de 2003 (Organisation internationale de la Francophonie et al., 2003). L'enseignement des accents contribue à sortir des pratiques monolithiques et mononormatives consacrant une norme (prescriptive) fantasmée à laquelle sont censés se conformer enseignant(e) et apprenant(e)s, à l'exclusion de toute pluralité et de toute variation, conduisant ainsi les acteurs de la classe à douter de leurs pratiques linguistiques, à les renier, à chercher à les effacer (pour ce qui est des accents) et, pour finir, à plonger dans l'insécurité. Dans cette étude, il est surtout question, en se félicitant d'une telle avancée, de mettre en

lumière certaines dérives qui sont de nature à entacher cet enseignement et, enfin, de formuler des pistes afin que les accents ne soient plus enseignés de manière à renforcer les stéréotypes déjà connus au Cameroun, mais à les interroger et à les déconstruire pour s'ouvrir à des pratiques didactiques nouvelles qui valorisent les accents, qui amènent à les assumer, à les décrypter et à comprendre l'autre — sans le stigmatiser — pour mieux interagir, vivre et travailler avec elle ou lui dans la paix.

Cadre théorique

La présente étude s'inscrit dans le cadre général de la didactique du français et plus précisément dans la didactique de l'oral ou même la didactique de la prononciation (Miras, 2021). La leçon que nous avons analysée porte sur « la variation phonique et prosodique », mais comme l'élément qui retient le plus notre attention est l'enseignement des accents régionaux du français au Cameroun, l'on ne s'étonnera pas de nous voir utiliser le terme *variation phonétique*. Ce terme est employé dans la littérature scientifique pour désigner l'accent : « Ce phénomène de variation phonétique est désigné par le même mot accent » (Candea, 2020, section 2), c'est dire que l'accent est une variation phonétique d'une langue. Cette définition de Candea (2021) est plus précise : « On peut définir l'accent en sociolinguistique comme un ensemble de traits de prononciation qui affectent les voyelles, les consonnes ou la prosodie, et qui permettent d'identifier le profil de la personne qui les emploie » (p. 19).

Tel que l'indique cette définition, évoquer l'accent exige que cette réflexion prenne également ancrage dans le domaine de la sociolinguistique. Nous nous sommes appuyé sur les travaux menés en matière des accents régionaux au Cameroun (en l'occurrence Biloa, 2003) afin d'examiner les modalités de transposition didactique mises en œuvre pour que les accents régionaux soient enseignés au Cameroun comme le laissent analyser les pratiques actuelles. Cette perspective d'analyse, qui se veut critique, s'inspire des travaux menés sur les accents, particulièrement, les travaux critiques de Feussi (2010) et Eloundou (2019). Loin de se réduire à une simple étude des accents régionaux du français au Cameroun, ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du français (tout en puisant dans la sociolinguistique) dans le but ultime de montrer que l'enseignement de ces contenus, déjà problématiques de par leur organisation, se présente comme un puissant vecteur de l'insécurité linguistique chez les apprenants. Cette situation découle par ailleurs de la démarche d'enseignement mise en place, et surtout du fait que l'enseignant réduit son rôle à la simple transmission des informations contenues dans le manuel sans une possible réflexion critique aussi bien sur les contenus que sur l'objectif de sa leçon.

Methodologie

Les observables analysés dans le cadre de cet article sont de deux ordres. Nous avons le manuel *Langue française. Langue & méthodes au second cycle* (Lessomo Edene et al., s.d.), élaboré par un collège de quatre enseignants de français intervenant comme professeurs des lycées d'enseignement général : Jean-Claude Lessomo Edene, Jean Bitoua Bi Ze, Jérôme Mebara Nomo et Maurice Belly Awoumpe. En dehors du quatrième auteur qui est surveillant général, les trois premiers sont ou ont été inspecteurs pédagogiques. Tel qu'indiqué sur la première page de couverture, il s'agit d'un « manuel agréé », un « livre unique, conforme aux nouveaux programmes » qui obéissent aux canons de l'approche par compétences. Ce manuel de 235 pages a été publié chez Africa Education Publishing House. Jean-Claude Lessomo Edene en a assuré la direction. Le document est construit autour de huit séquences qui constituent ses deux parties.

La leçon qui retient notre attention ici est située dans la première partie (Langue et communication) et dans la première séquence (la communication). Dans cette séquence, 11 leçons sont prévues, au rang desquelles « les variétés du français : les variations phonique et prosodique », huitième leçon analysée dans cet article. Cette leçon est immédiatement précédée du cours sur « les éléments de la phonétique articulatoire et combinatoire » (Lessomo Edene et al., s.d., pp. 31–34). C'est pour cette raison que, dans le cours fait à distance analysé également dans ce travail, l'enseignant l'annonce comme prérequis (1 minute 36 secondes à 1 minute 48 secondes). Cette référence au cours nous introduit dans le deuxième ordre d'observables annoncés. Dans le but de croiser le contenu du manuel avec les pratiques didactiques effectives, nous allons par ailleurs analyser une leçon conçue par le ministère des Enseignements secondaires et dispensée à distance à la télévision nationale en novembre 2020 et mise en ligne le 19 juin 2021. Elle est destinée aux élèves de Terminale et correspond à la leçon 15 faite à distance. La vidéo que nous avons exploitée est celle qui est sur le site du ministère et tient sur 29 minutes et 29 secondes (Ministère des enseignements secondaires [Minesec], 2021).

Pour des besoins d'analyse, nous utiliserons le terme *Manuel de français* ou simplement *Manuel* pour désigner le manuel analysé qui, d'ailleurs, bien qu'ayant des auteurs clairement mentionnés, ne fournit pas l'année de publication. Le recours à cette référence nous permettra de nous soustraire à l'obligation éditoriale d'indiquer le nom de l'auteur et l'année qui n'existe pas dans ce cas. Pour ce qui est du cours à distance, nous parlerons tout simplement de *cours (à distance)*. L'enseignant dont il sera généralement question est celui qui a dispensé ce cours en ligne.

Le choix du manuel analysé s'explique par le fait qu'il est agréé, officiel et donc utilisé dans tous les lycées du Cameroun. Le cours à distance, pour

ce qui le concerne, est supposé avoir fait l'objet d'une validation au niveau de l'inspection nationale du français avant qu'il ne soit déroulé à la télévision nationale. Ces cours, réalisés, enregistrés et mis en ligne pour assurer la continuité pédagogique à la suite du confinement de 2020, ont continué à être réalisés par le ministère des Enseignements secondaires dans le cadre d'une politique de digitalisation des enseignements afin de renforcer la formation des apprenants en complément aux activités de la classe ordinaire. Toute une page¹ est consacrée d'ailleurs sur le site de ce ministère à l'éducation à distance. Les contenus et pratiques didactiques analysés sont en conséquence considérés comme reflétant la volonté du Ministère.

L'approche adoptée dans ce travail est essentiellement qualitative. Dans une perspective descriptive (Simard et al., 2019) mais aussi critique et évaluative (Thouin, 2014), elle aidera à rendre compte des évolutions au niveau de l'enseignement de la variation phonétique, des dérives constatées et à formuler des pistes exploitables pour l'amélioration de l'enseignement de la variation du français au Cameroun.

Résultats

Notre analyse porte sur trois points essentiels : les contenus enseignés, l'objectif d'apprentissage visé et la démarche choisie par l'enseignant pour conduire sa leçon sur la variation phonétique.

Les accents enseignés

Que ce soit dans le Manuel ou dans le cours, l'enseignement des accents est envisagé suivant un regroupement en quatre zones. La figure contenue à la page 38 de ce manuel renseigne sur la manière dont les accents régionaux sont structurés. Cette figure est composée de trois colonnes. La première est réservée aux différents types d'accents régionaux : l'accent du centre et du sud, l'accent de l'Ouest, l'accent du Littoral et l'accent du Nord. La deuxième colonne quant à elle donne les caractéristiques de chaque accent. Ainsi, selon le *Manuel de français*, l'accent du Centre et Sud serait marqué, sur le plan phonique, par la difficulté des locuteurs à prononcer les sons [y], [ø] et [œ], ce qui les amènerait, dans leur discours, à les remplacer respectivement par des sons plus familiers : [i], [e] et [ɛ]. La troisième colonne, portant sur les exemples, illustre cette idée par « bureau » qui serait réalisé [bɪro]. Pour le cas de l'accent de l'Ouest, la figure informe que le niveau de difficulté se trouve dans la prononciation des phonèmes /l/, /r/ et /n/. Le mot « porte » serait donc prononcé [pɔkdt] par les locuteurs de cette région. Dans le Littoral, parmi les sons que les locuteurs ne parviendraient pas à prononcer, figure [y] qui serait

¹Voir <https://minesec-distancelearning.cm/>

réalisé [i] ou [u]. Enfin, dans le Nord, l'une des marques est l'utilisation du r apical. Ce sont exactement ces accents que l'enseignant présente dans le cours en ligne à partir de la troisième seconde de la dix-huitième minute (18 minutes 03 secondes).

L'objectif d'apprentissage des accents

Dans sa leçon dispensée en ligne, l'enseignant annonce que l'objectif est d'« analyser les variétés phoniques du français afin d'en dégager les effets de sens induits » (Minesec, 1'25–1'36²). Cet objectif est une reformulation de celui qui figure dans le *Manuel* : « identifier les variations phonique et prosodique du français pour les analyser, en vue d'en dégager les effets de sens » (Lessomo Edene et al., s.d., p. 35). L'objectif est donc unique : donner aux apprenants des outils linguistiques leur permettant d'analyser les variations phonétiques, ce qui passe par l'identification des variétés et l'indication de leur valeur d'emploi.

La démarche d'enseignement

Pour sa leçon sur la variation phonétique, l'enseignant utilise un texte littéraire comme déclencheur. Il s'agit de l'un des cinq textes (ou documents) prévus dans le *Manuel de français* (pp. 35–36). Précisément, c'est le *Document 2* de cette leçon qui a été utilisé, soit un extrait de l'œuvre *Les Bimanes* de Séverin Cécile Abéga. Après avoir rappelé aux élèves que le cours s'appuiera sur des prérequis en rapport avec des cours déjà faits sur la phonétique et la phonologie, il présente son texte d'appui par une lecture magistrale. Par la suite, il fait travailler les apprenant(e)s sur trois questions afin de les aider à découvrir la notion du jour. Les élèves étant à distance, les réponses qu'il a prévues sont immédiatement projetées. Ensuite, il enchaîne avec le traitement de la notion. Pour cette phase, cinq questions sont prévues. Chaque question est suivie de la réponse. Une fois la réponse à la dernière question communiquée, l'enseignant annonce l'étape de la formulation de la règle, qui présente ce que les élèves devront retenir au sujet des variétés phonétiques du français au Cameroun. Les quatre variétés sont présentées avec leurs caractéristiques et des exemples précis puisés du corpus analysé au début de la leçon. Pour boucler sa leçon, il propose un audio qu'il fait écouter aux élèves avant de leur donner la consigne, celle de déterminer les aires culturelles des locuteurs présents dans le texte.

²Dans la suite du travail, nous abrègerons les références de la vidéo analysée suivant ce code pour indiquer que l'extrait cité de la vingt-cinquième seconde de la première minute (1'25) à la trente-sixième seconde de la même minute (1'36).

Discussion

Une catégorisation problématique des accents enseignés

La catégorisation observée des accents dans le manuel et dans le cours nous semble problématique.

En apparence, cette catégorisation semble pertinente, surtout lorsque, en plus des idées circulantes au Cameroun, l'on a connaissance des travaux menés sur les accents régionaux du français au Cameroun depuis les années 70 ou 80. En effet, de nombreuses études (Bilola, 2003; Dumont, 1983; Lafage, 1995; tous les numéros de la revue *Le français en Afrique*) ont porté sur ce qui a été pendant longtemps appelé « les particularités du français ». Ces travaux s'inscrivent dans le cadre global des réflexions conduites sur les français en Afrique ou même sur les « français d'Afrique ». Sur le cas du Cameroun, selon la synthèse de Eloundou (2017), les études suivent plusieurs pistes, entre autres, lexicologie-lexicographie et morphosyntaxe différentielles, français en contact avec les autres langues, politique linguistique et perspectives didactiques. En général, dans ces travaux, les accents régionaux du français au Cameroun sont catégorisés exactement tel que ce découpage apparaît dans la figure décrite plus haut. L'on peut facilement consulter Bilola (2003) pour s'en convaincre. D'ailleurs, dans les conversations quotidiennes au Cameroun, ces catégorisations sont fréquentes. Dans une enquête menée par Eloundou (2019), on voit que c'est exactement à cette catégorisation que procèdent ses informatrices et informateurs.

Les accents régionaux sont catégorisés sur la base de *grandes familles de langue*, appellation inappropriée dans ce contexte, puisqu'il est su que des quatre grandes familles linguistiques ou phylums en Afrique, trois sont représentées au Cameroun : le Congo-Kordofanien, l'Afro-Asiatique et le Nilo-Saharien (Métangmo-Tatou, 2001). C'est la famille Khoisan qui est absente au Cameroun, selon cette autrice. Visiblement, ce n'est pas dans ce sens reconnu que ce terme a été employé. Il s'agit plutôt de ce que l'enseignant du cours en ligne a préféré appeler *aires linguistiques*, terme qui apparaît dans la consigne donnée à la dernière étape de la leçon, à la phase de consolidation. Ces aires linguistiques correspondent aux aires culturelles dont le nombre est généralement estimé à quatre : aire fang-beti (Centre, Sud, Est), aire soudano-sahélienne (Adamaoua, Extrême-Nord, Nord), aire grassfields (Ouest, Nord-Ouest) et aire sawa (Littoral, Sud-Ouest), tel que cela est par exemple présenté par le ministère du Tourisme (2022). Les régions (Centre et Sud, Ouest, Littoral et Nord) indiquées à la première colonne de la figure de la page 38 du manuel confirment que c'est ce regroupement qui a été respecté dans la catégorisation des accents. Mais derrière ces régions, se cachent des ethnies ou des groupes ethniques précis dont les pratiques linguistiques

sont évaluées. L'exploitation de la deuxième colonne (*Manifestations*) de la figure fait apparaître clairement dans les accents régionaux du Centre et Sud et de l'Ouest, ce sont, respectivement, les particularités du « locuteur ewondo » et des « locuteurs bamiléés » (*Manuel de français*, p. 38) qui sont indiquées. Ce manuel ne donne aucune information relative aux ethnies ni aux groupes ethniques sur les deux autres accents ; mais l'idée reste la même : des ethnies sont perçues en filigrane. D'ailleurs, à la deuxième étape de sa leçon, l'enseignant dont les pratiques didactiques sont analysées n'a pas manqué d'informer ses élèves que les particularités analysées dans le corpus proposé correspondent à celles d'un locuteur originaire du Nord-Cameroun, habitué à la pratique du *fulfulde*, langue véhiculaire dans cette zone (Minesec, 11'28–11'46).

Cependant, ce découpage des accents pose un sérieux problème, qui ne se décline pas en termes de conformité ou de fidélité aux savoirs savants, d'autant que des résultats de recherches ont été *transposés* telles quelles dans l'enseignement du français. Cela est sans doute problématique en soi, puisque le savoir enseigné dans le cadre scolaire, même s'il est issu d'un savoir scientifique — ce qui n'est pas toujours le cas — subit des transformations afin qu'il soit enseignable et évaluable (Carette & Rey, 2010). Le problème qui est dégagé est que ces contenus (sur les accents) enseignés en classe de français découlent des recherches dont les résultats sont scientifiquement contestables de nos jours mais que l'on s'est contenté de reproduire au second cycle.

Ce découpage fait plonger inéluctablement dans les questions de transposition didactique en amenant à s'interroger sur la pertinence et la validité des contenus sélectionnés et enseignés. Les accents sont présentés aux apprenants comme si, à chaque groupe ethnique, correspondaient des traits phonétiques distinctifs impossibles à retrouver dans des pratiques linguistiques du français d'autres ethnies au Cameroun. Ces contenus sont donc enseignés « selon une vieille logique corrélationniste » (Feussi, 2010, p. 17). Pourtant, l'observation des interactions quotidiennes suffit pour s'apercevoir que ce que l'on a souvent tendance à présenter comme la marque phonétique d'une aire particulière se retrouve ailleurs. On ne s'étonnera pas, en conséquence, de voir qu'un même trait phonétique passe d'un groupe à un autre selon les publications ou en fonction des auteurs. Feussi donne par exemple le cas de la confusion entre [y] et [i], trait « identifié comme caractéristique tantôt de l'ethnie bassa, tantôt du groupe des Ewondo/Bulu et parfois aussi des Nordistes, sans aucun rapprochement » (2010, p. 17). Le *Manuel de français* règle ce problème en attribuant cette particularité phonétique à l'accent du Centre et Sud. Mais tous les locuteurs originaires de ces régions confondent-ils forcément ces sons ? En procédant à une telle généralisation, la classe de français pose des étiquettes sur des locuteurs en laissant l'impression que

l'ensemble des locuteurs d'un groupe ethnique s'expriment de la même façon. Dans ses analyses, Eloundou (2019) reconnaît que « l'étiquetage ethnique du français repose sur le principe de la généralisation » (p. 214). Cette généralisation passe sous silence la complexité sociolinguistique du Cameroun qui fait que les locutrices et locuteurs, même dans une même famille, ne s'expriment pas de la même façon. Cela tient à plusieurs facteurs : la trajectoire de vie (qui fait que chacun(e) fait face à des expériences diverses qui forgent ses relations avec les langues et donc ses pratiques), le réseau social de la locutrice ou du locuteur, entendu dans le sens de Milroy (1980) paraphrasé par Moore (2006) comme « la somme de ses relations individuelles avec d'autres personnes et les relations de ces autres personnes entre elles » (p. 33), le contexte d'interaction, l'interlocutrice ou l'interlocuteur, etc. Il est désormais connu qu'un(e) même locutrice ou locuteur ne s'exprime guère de la même manière dans tous les contextes d'échange. On assiste alors à un enseignement des pratiques caricaturales et stéréotypées. En focalisant l'attention sur la dimension diatopique de la variation phonétique, le *Manuel de français* comme le cours en ligne analysés écartent les autres dimensions — surtout diaphasique et diastratique — que le manuel a pourtant pris le soin de présenter (p. 37) mais sans qu'aucune relation ne soit établie avec le cas concret de la variation phonétique (p. 38). Les particularités phonétiques enseignées sont présentées comme stables ; pourtant, les pratiques linguistiques sont évolutives, constamment changeantes.

Cela signifie que, du point de vue phonétique, l'enseignement de la variation ne tient pas compte de la dynamique des pratiques linguistiques dans le contexte camerounais. Cette orientation didactique est largement influencée par les travaux scientifiques dont se sont inspirés les acteurs des programmes et manuels. Des efforts de transposition didactique ont été consentis pour modeler les contenus en fonction des exigences de l'école. C'est le cas de la décision prise de ne pas transposer le flottement dans la catégorisation de la confusion entre les sons [y] et [i] dont nous avons déjà parlé. Alors que cette particularité se retrouve changeant d'un accent à un autre selon les chercheurs ou parfois chez un même auteur (voir aussi Biloa, 2003, pp. 62–63), le *Manuel de français* a décidé de l'attribuer à un seul accent. Cela facilitera, au moins, l'évaluation des apprentissages. Toutefois, il ne faudra manquer de dire qu'en général, la transposition globale permettant le passage de ces travaux scientifiques au manuel et aux pratiques de classe reste problématique. Par moments, certains travaux sont tout simplement reproduits avec une légère modification. Prenons un exemple concret. S'appuyant sur Mendo Ze (1990), Biloa (2003) présente les caractéristiques de « l'accent bamiléké de l'Ouest du Cameroun » de cette manière : « Ainsi dans les discours des locuteurs bamiléqués, les consonnes apico-dentales /r/, /l/, /n/ ont un caractère évasif en position implosive » (p. 61).

Cette phrase a été reprise dans le *Manuel de français* en ces termes : « Chez les locuteurs bamilékes, les consonnes apico-dentales [l], [r], [n], ont un caractère évasif lorsqu'elles apparaissent en position implusive » (*Manuel de français*, p. 38). Pour comprendre ce choix, il faut s'intéresser à l'objectif visé par un tel enseignement.

Un objectif d'apprentissage insatisfaisant soutenu par une démarche inductive

En observant l'objectif, on remarque que la compétence principale visée est d'ordre métalinguistique. Il s'agit avant tout pour les apprenant(e)s d'apprendre à décrire les variétés phonétiques du français au Cameroun, en les répertoriant par aires linguistiques, puis en en dégagant les caractéristiques phonétiques, l'idée étant que chaque groupe ethnique a des marqueurs qui lui soient propres. Une telle compétence aura pour avantage d'aider les apprenants à identifier les zones culturelles ou les ethnies des locuteurs camerounais du français en fonction de leur accent. C'est dans ce sillage que le cours dispensé à distance repose, pour sa phase de consolidation, sur un audio diffusé par l'enseignant qui a donné pour consigne aux apprenants d'identifier l'aire linguistique à laquelle appartiennent les locuteurs dont les voix ont été écoutées dans la bande sonore. Les questions posées dans les activités prévues convergent vers cette idée. Lorsqu'il introduit l'*accent bamiléké* à la phase de la formulation de la règle, l'enseignant pose deux questions essentielles : « comment se reconnaît-il ? » et « Qu'est-ce qui est la cause de cet accent sur le plan phonétique, sur le plan phonologique et sur le plan prosodique ? » (Minesec, 19'46–19'58). Les apprenant(e)s sont invité(e)s à identifier les accents, à les décrire et à les expliquer.

La prégnance de cet objectif métalinguistique, tout en reléguant l'objectif communicatif au second rang, a entraîné une transposition directe des savoirs issus des recherches avec un menu travail adaptatif, comme nous l'avons déjà relevé. Mais encore, elle crée une déconnexion entre ces savoirs enseignés et les situations de vie dans lesquelles l'apprenant aura besoin aussi bien des connaissances métalinguistiques que des savoir-faire (d'ordre communicatif). Bien entendu, il n'est pas question de négliger l'intérêt du métalinguistique dans les classes de Terminale ; mais cet objectif gagnerait à être complété par le communicatif, surtout pour une leçon comme celle-là. En conséquence, une approche essentiellement descriptive ne nous semble pas suffisante pour ce genre de cours. Falkert (2019) l'affirmait en ces termes : « De ce fait, un enseignement de la variation qui s'appuie exclusivement sur une approche descriptive, c'est-à-dire sur la présentation de marqueurs dialectaux, ne peut suffire pour habituer les apprenants à la diversité des usages » (p. 12). Elle demande à être complétée par une approche communicative et même

relationnelle, car la notion d'accent implique incontestablement une relation altéritaire qui fait qu'elle ne puisse être réduite « à un faisceau de traits (phonétiques) » (Gasquet-Cyrus, 2010, p. 185). L'intérêt accordé à cet objectif métalinguistique est également visible au niveau des choix opérés pour conduire la leçon.

La démarche suivie par l'enseignant obéit aux prescriptions de l'approche par compétences, nouvellement adoptée dans le système éducatif camerounais. Les étapes suivies nous permettent d'affirmer qu'il a eu recours à la démarche inductive, plus recommandée pour les classes de langue de nos jours. Simard et al. (2019, pp. 323–324) enseignent que cette démarche se décline en cinq étapes : la mise en situation, l'établissement d'un corpus, l'observation guidée du corpus, la formulation et la vérification des régularités observées, la synthèse et la consignation des régularités dégagées. La démarche suivie par l'enseignant dans sa leçon dispensée à la télévision nationale obéit à cet itinéraire qui consiste à partir du corpus vers la règle. Durant toute la leçon, les apprenants sont entraînés sur l'identification des accents, sur leur regroupement en catégories régionales et ethniques, sur la description de leurs caractéristiques phonétiques et sur la détermination de leurs valeurs dans un texte. Les choix faits par l'enseignant à chaque étape visent à atteindre cet objectif.

Ces choix sous-tendant un objectif précis, ils nous paraissent discutables par moments, surtout lorsque l'on a en mémoire le volet communicatif éminemment important dans cette leçon, en principe. Le choix d'un texte littéraire comme déclencheur s'interprète comme visant davantage l'objectif métalinguistique. La priorité accordée au texte littéraire, alors même qu'un document authentique sonore plus efficace existe (puisque il a été exploité plutôt à la fin de la leçon), s'explique par le fait que l'enseignant est influencé dans ses choix par le déroulement à l'horizon du Baccalauréat que les apprenants composeront à la fin d'année. Généralement à cet examen, c'est le texte littéraire qui est proposé en langue française pour analyse : d'où le travail intense et prioritaire sur l'identification des accents, leur description et sur leurs effets de sens dans des textes. Ce sont des éléments qui font partie intégrante de l'épreuve.

Dans l'enseignement des accents, il se dégage aussi une posture normative que l'on considérera comme consubstantielle aux résultats des recherches sur lesquels se sont appuyés les concepteurs des programmes et des manuels. En effet, même si certains de ces travaux se sont donné pour objectif de décrire la pluralité et la diversité des pratiques linguistiques au Cameroun, ils en sont parvenus à ériger ces particularités ethniques en règles intangibles au point où un(e) locutrice ou locuteur est considéré(e) comme incompetent(e) lorsqu'elle ou il ne parvient pas à poser des étiquettes ethniques sur des pratiques précises

(Feussi, 2010). Eloundou (2019) rapporte d'ailleurs que ces travaux « décrivent les écarts phonétiques observés dans les pratiques langagières de locuteurs de certaines ethnies du pays » (p. 194). Dans la synthèse de la leçon qui figure dans le *Manuel de français*, dans la rubrique « L'essentiel », l'on perçoit cette variation sous le prisme de la transgression de la norme : « Le français se renouvelle, se réinvente, se transforme et n'hésite plus à *transgresser les règles* » (p. 37). Tout cela n'est pas sans conséquences sur les apprenants, notamment en termes d'insécurité linguistique.

Des stéréotypes à l'exposition des apprenants à l'insécurité linguistique

Les accents tels que catégorisés habituellement sont innervés de stéréotypes circulants au quotidien au Cameroun. Ayant contribué à alimenter de nombreux travaux de recherches qui ne les ont pas interrogés, ils ont été reproduits et insérés dans les manuels puis officiellement enseignés en classe de Terminale aujourd'hui. Feussi (2010) est de cet avis quand il déclare : « Bien que ce discours sur les catégorisations linguistiques et ethniques soit assez répandu dans les pratiques camerounaises, on se rend compte qu'il s'agit simplement de stéréotypes, constructions ponctuelles » (p. 19). Ce sont ces stéréotypes qui sont donc véhiculés aux apprenants sans aucun travail de déconstruction. Les élèves analysent juste ces accents, ce qui les rend capables de reconnaître un locuteur à partir de son accent, d'analyser les caractéristiques phonétiques et d'en expliquer les causes.

Limiter le travail de l'enseignant(e) à ce niveau est lourd de conséquence pour les apprenant(e)s. En effet, cela revient tout simplement à valider le découpage de ces accents avec tout ce qu'il comporte comme insuffisances scientifiquement prouvées de nos jours. L'effet pervers d'un tel enseignement est que derrière ces accents tels qu'enseignés, se cachent généralement des idées bien sombres. Généralement, les catégorisations faites ne sont pas anodines, elles visent à hiérarchiser les locutrices et locuteurs du français suivant un axe axiologique (Eloundou, 2019). Il est en fait question de déterminer, compte tenu de ces accents, les « bons » et les « mauvais » locuteurs du français au Cameroun. Il y aurait d'un côté les locutrices et locuteurs dont les pratiques sont valorisées et de l'autre celles et ceux dont les pratiques sont dévalorisées et stigmatisées. Et cela se perçoit jusqu'au niveau du positionnement socioprofessionnel, d'après les travaux d'Eloundou (2019). L'enseignement tel qu'il est pensé n'a pas, évidemment, pour finalité d'opérer une telle discrimination. Ni les programmes ni les pratiques didactiques ne sont elles-mêmes explicitement en faveur de cela. Toutefois, en enseignant les accents en fonction des catégorisations reconnues comme stigmatisantes, les pratiques didactiques courantes contribuent *implicitement* à la transmission et à la valorisation de stéréotypes déjà bien prégnants au Cameroun. Au lieu d'aider

à interroger ces accents, à analyser leur mode de fonctionnement et leur place dans la communication entre plusieurs interlocuteurs, les pratiques actuelles montrent simplement la distinction entre ces accents. Cet enseignement n'intervenant pas clairement sur les représentations des apprenants, celles et ceux dont les pratiques ou les accents sont catégorisés de « mauvais » sont susceptibles d'être tournés en dérision. Pour le dire avec Eloundou (2019), « cette dévalorisation du français [qui] est adossée aux clichés qui circulent au Cameroun » (p. 211) vise en réalité à dévaloriser l'autre ainsi que son être. Ainsi, selon les résultats de son enquête, dans l'échelle d'évaluation, les *Duala* puis les *Beti* seraient de « bons locuteurs » du français, pendant que les Bamilékés, les originaires du nord et parfois de l'est seraient de « mauvais locuteurs ». Il arrive alors que celles et ceux qui ont ces accents soient l'objet de raillerie : « Avoir un accent bamiléké ou nordiste devient ainsi un objet de moquerie. Cette raillerie aboutit à la péjoration des entités ethniques » (Eloundou, 2019, p. 216). Une telle attitude exerce une influence négative sur les représentations que des locutrices et locuteurs visés pourraient avoir de leurs propres pratiques. C'est le sens même de l'insécurité linguistique, tel que cela se lit sous la plume de Francard et al. (1993, cité Blanchet et al., 2014) :

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (p. 293)

L'insécurité linguistique ne découle plus de la non prise en compte de la pluralité à l'école, mais elle est plutôt le fait d'un enseignement d'accents visant à la transmission de stéréotypes qui servent à dévaloriser et à discriminer des locuteurs. Cette situation a une influence énorme sur les pratiques des élèves dans la société en général, comme dans la salle de classe particulièrement. Il n'est pas rare d'entendre des personnes se moquer de l'accent d'une autre, quand elle n'est pas tout simplement imitée dans sa manière de parler. On est en réalité dans un cadre général de *glottophobie* :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes). (Blanchet, 2016, p. 45)

Pour finir, un(e) apprenant(e) qui n'a pas appris à déconstruire les stéréotypes qui circulent sur sa manière de parler pourrait dévaloriser ses

propres pratiques et, plus loin, commencer à stigmatiser sa ou ses langues identitaires, puisque l'enseignement de ces accents repose sur l'idée que le français des apprenants est affecté par les langues locales : « À l'oral, elle [la variation prosodique] concerne l'intonation, le rythme, le débit et l'accent tous influencés par la langue maternelle » (*Manuel de français*, p. 38). Les langues camerounaises étant pointées comme responsables, il ne sera pas étonnant que les apprenant(e)s dont les pratiques sont dévalorisées pratiquent de moins en moins ces langues, ce qui pourrait conduire à développer une attitude de répulsion vis-à-vis des langues camerounaises, alors que la loi d'orientation de l'éducation de 1998 appelle en même temps à l'enracinement culturel et que l'État intègre ces langues dans le système éducatif. Le rôle de l'école devra être de sortir les apprenant(e)s d'une telle situation insécurisante.

Sortir des pratiques didactiques insécurisantes

Pour sortir de ces pratiques didactiques qui installent les apprenant(e)s dans l'insécurité linguistique, nous suggérons des pistes qui pourraient être exploitées. Elles sont en cohérence avec les problèmes pointés dans ce travail.

Pour commencer, l'objectif de l'enseignement des accents pourrait être revu pour tenir compte à la fois du métalinguistique et du communicatif. Les élèves n'apprennent pas le français uniquement pour décrire cette langue et composer le Baccalauréat. Elles et ils devront également l'utiliser dans la vie concrète, puisque cette langue a le statut de langue officielle. Les élèves la rencontreront encore dans les études universitaires et dans des cadres formels (administration, justice, médias, etc.). Ajouter l'objectif communicatif au métalinguistique n'est pas inutile. Cela aidera à prendre en compte une dimension essentielle dans l'enseignement des accents : la compréhension. Un tel enseignement devrait aider les apprenant(e)s en leur donnant des outils pour interpréter le discours d'une autre locutrice ou d'un autre locuteur du français au moment des interactions. Il s'agit d'apprendre à donner un sens aux propos de l'autre, en fonction de ses accents. Nous faisons nôtre cette affirmation de Falkert (2019) : « Je ne veux pas nier ici l'intérêt de présenter aux apprenants des faits linguistiques considérés comme 'caractéristiques' d'un accent, mais il me semble que les explications d'ordre phonétique ne peuvent se substituer à des activités centrées sur la compréhension. » (p. 10). À ces deux objectifs (métalinguistique et communicatif), l'on gagnerait à ajouter un troisième (didactique) qui repose sur la *norme pédagogique* de Valdman (1998), expliquée comme suit par Favart (2010) :

la norme pédagogique a comme caractéristique première d'être observable, puisqu'elle prend en compte les variantes langagières les plus fréquentes des locuteurs de la langue étudiée. Ensuite, les variantes sélectionnées doivent correspondre aux attentes des membres de la communauté cible. En d'autres

termes, elles doivent être en accord avec le parcours d'apprentissage, mais aussi avec les caractéristiques extra linguistiques des alloglottes. Enfin, sur le plan de l'acquisition, l'idée de progression domine. Elle incite à tenir compte des systèmes approximatifs par lesquels passe nécessairement l'acquisition de la version la plus approchée de la langue cible. (p. 182)

De telles options didactiques convergentes auraient par exemple permis de noter qu'un fait linguistique comme la diversité de réalisation du /r/ ne peut être mis sur le même plan qu'une confusion entre [y] et [i]. Dans le premier cas, on assiste à un cas de consonnes allophones dont la réalisation n'a aucune influence évidente sur la réception ou l'interprétation du message. On a donc affaire à une variation. En revanche, dans le deuxième cas, il ne s'agit pas d'une variation (même si ce contenu est intégré dans le cadre d'une leçon sur la variation) mais d'un indicateur ou d'un marqueur d'identité, selon que la locutrice ou le locuteur a conscience ou non de sa production. Cette confusion de lettre demande que l'enseignant(e) mette en place une stratégie spécifique d'enseignement pour aider l'apprenant(e) à mieux prononcer la lettre en question. En mettant le curseur à la fois sur la production et la compréhension, le tout soutenu par l'idée de norme pédagogique de Valdman (1998) telle que résumée plus haut par Favart (2010), on voit bien que la leçon ne saurait se réduire à une communication de stéréotypes déjà connus par les apprenant(e)s avant même le déroulement de ce cours au second cycle, puisqu'ils sont omniprésents dans les échanges au Cameroun. Pour rester sur le cas du r apical dont l'exemple est pris dans le cours, cet extrait confirme que la réalisation n'ayant aucune influence sur le sens du message, on a affaire plus à un cas de stigmatisation : « Mentionnons également que, bien que la réalisation d'un /R/ apical ([r]) soit très souvent stigmatisée, elle n'est en aucun cas fonctionnelle, le signifié n'étant pas modifiée par cette réalisation. Elle renvoie en revanche à la problématique de la norme » (Didelot et al., 2019, p. 9). L'enseignant, dans son cours à distance, a bien fait de distinguer des cas de confusion de sons de ceux où la variation touche par exemple l'intonation. Mais cela demande un travail supplémentaire pour des cas qui brouillent la compréhension du message à la réception lors de la conversation. Les travaux de phonétique corrective peuvent bien être exploités à ce propos (Nocaudie et al., 2019). Et vu que, globalement, l'accent fait appel à l'altérité, les pistes dessinées par Castellotti (2017) pour la didactique relationnelle pourraient être exploitées.

L'enseignant(e) de français pourrait, par ailleurs, aider les apprenant(e)s à déconstruire les préjugés avec lesquels elles et ils viennent en classe au sujet des accents dévalorisés et même moqués. Pour y parvenir, elle ou il doit se débarrasser de ses propres préjugés et y être préparé(e) aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Selon Feussi (2010), « les

discours construits dans la logique de la catégorisation ethnique devraient être considérés comme des stabilisations ponctuelles, susceptibles de changer à tout instant » (p. 19). Ce sera dans le cadre d'une formation que l'enseignant(e) sera mieux initié(e) aux questions de didactique intégrée de langues, de sociodidactique, de phonétique correctrice et de sociophonétique. Un des défis en classe de français est aussi d'exploiter des documents authentiques pour des leçons qui l'exigent. Pour le cas de l'enseignement des accents par exemple, un extrait d'un débat télévisé au Cameroun pourrait facilement aider les acteurs pédagogiques à comprendre que les accents ne sont pas étanches, avec des locutrices et des locuteurs produisant des discours faisant apparaître des caractéristiques phonétiques différentes forcément d'un individu à un autre ou d'une ethnie à une autre. Au contraire, à partir des pratiques effectives, on verra que ces accents sont parfois diffus mais toujours labiles et évolutifs.

Conclusion

Aux enjeux importants relevés aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus en 2003 (Organisation internationale de la Francophonie et al., 2003), le Cameroun a répondu en introduisant dans le programme de français des contenus sur la variation de cette langue. Figurent alors des leçons sur la variation phonique et prosodique, sur les variations lexicale, morphosyntaxique, etc. Le présent article s'est intéressé à l'enseignement de la variation phonétique en classe de Terminale. Partis d'une bonne intention au départ, les concepteurs de programmes et du *Manuel de français* ont prévu l'enseignement des accents régionaux du français au Cameroun. Mais les contenus sélectionnés posent un problème de transposition didactique, dans la mesure où ils sont issus des résultats de recherche dont les insuffisances, au regard d'autres travaux ainsi que des pratiques linguistiques, sont palpables et évidents. Ces contenus, mis au service de l'objectif métalinguistique, sont enseignés suivant une démarche inductive qui demande à être enrichie par l'usage de documents authentiques, en rapport notamment aux conversations réelles. L'usage du texte littéraire s'avère limité, vu la complexité des contenus abordés. Finalement, ce travail appelle à l'association de l'objectif communicatif à l'objectif métalinguistique essentiellement visés dans les pratiques actuelles qui pourraient bénéficier des orientations données par Valdman (1998, tel que cité par Favart, 2010) dans le cadre de la norme pédagogique. Cela aidera à préparer les apprenant(e)s à la compréhension de leurs interlocutrices et interlocuteurs, qu'elles ou ils aient un accent ou pas. Réussir une telle entreprise demande que l'enseignant(e) soit préparé(e), d'autant plus qu'elle ou il aura besoin de nouveaux outils que lui offriront des disciplines appropriées auxquelles ni elle ni lui n'ont peut-être encore été sensibilisé(e)s.

Références

- Bilola, E. (2003). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*. Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Candea, M. (2020). Accents et styles de prononciation au prisme de la norme du français. Dans A. Cunita & C. Lupu (Éds.), *Norma și uz în limbile romanice actuale* (pp. 53–65). Editura universitatii din Bucuresti. <https://shs.hal.science/hal-02889714v1>
- Candea, M. (2021). Accent. *Langage et société*, (HS1), 19–22. <https://doi.org/10.3917/lhs.01.0020>
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. De Boeck.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension relation*. Didier.
- Daff, M. (2003, 17–20 mars). Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 57–65). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Agence de coopération culturelle et technique-Kathala.
- Dumont, P. (2003, 17–20 mars). Rapport de synthèse. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 69–77). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Eloundou, V. (2017). Les recherches sur le français au Cameroun : bilan critique et perspectives analytiques. *Le français en Afrique*, 31, 43–62.
- Eloundou, V. (2019). Le français au Cameroun : constructions socio-identitaires et significativité. *Série monographique en sciences humaines/Human Sciences Monograph Series*, 22, 193–218. https://seriemono.ca/wp-content/uploads/2020/09/SMSH_22_Venant_Eloundou_Eloundou.pdf

- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLEZ : réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques linguistique, littéraire, didactique*, 145–146, 179–196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1551>
- Feussi, V. (2010). Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(15), 13–28. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0013>
- Gasquet-Cyrus, M. (2010). L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ? Dans H. Boyer (Éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique* (pp. 179–188). Lambert-Lucas.
- Lafage, S. (1995). De la particularité lexicale à la variante géographique ? Une notion évolutive en contexte exolingue. Dans M. Francard & D. Latin (Éds.), *Le régionalisme lexical* (pp. 89–99). De Boeck Supérieur.
- Lessomo Edene, J.C., Bitoua Bi Ze, J., Mebara Nomo, J., & Awoumpe, M.B. (s.d.). *Langue française. Langue & méthodes au second cycle : 2nde, 1ère, Tle (toutes séries ESG/ESTP)*. Africa Education Publishing House.
- Mendo Ze, G. (1990). *Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*. ABC.
- Métangmo-Tatou, L. (2001). 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans *Cameroun 2001 : politique, langues, économie et santé* (pp. 33–60). L'Harmattan.
- Ministère des enseignements secondaires. (2021, 19 juin). *IP-LAL Français (Langue) Tle Leçon 15 Variations phoniques et prosodiques du français* [vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/pAsZdpkvegs>
- Ministère du tourisme et des loisirs cameroun. (2022, 15 mars). *Les quatre aires culturelles du Cameroun* [vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/R-ZmupfIgro>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : une réconciliation transdisciplinaire à construire* [note de synthèse, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France]. HAL SHS. <https://shs.hal.science/tel-03283517/document>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique correctrice dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.). (2003, 17–20 mars). *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général*. Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->

- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, Cl. (2019). *Didactique du français langue première* (2e é). De Boeck.
- Tabi Manga, J. (2003, 17–20 mars). Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 47–56). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.