

NAMA Didier Dieudonné (杜迪)
(Éd)

L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS AU CAMEROUN :

Enjeux sociopolitiques,
innovations didactiques
et perspectives africaines

CHINESE LANGUAGE TEACHING IN
CAMEROON :

*Sociopolitical Challenges, Didactic
Innovations, and African
Perspectives*

中喀



**L'enseignement du chinois au Cameroun : enjeux sociopolitiques,
innovations didactiques et perspectives africaines,
Volume 2, (N° 1)/2026**

Directeur de Publication : Nama Didier Dieudonné

Coordonnateur administratif : Youssouf Ousmanou Biri

Coordonnateur du Pôle Lettres, Arts et Cultures : Mvogo Mbassi
Telesphore

Mise en page et couverture : Youssouf Ousmanou Biri

**©AFRICA EDUCATION PUBLISHING HOUSE - RISE AFRICA
TOUS DROITS RÉSERVÉS**

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre, sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Contacts : (+237) 222 30 97 24/(+237) 650 04 32 66

Email: africeducc@gmail.com - **Site web :** www.afrikaeducation.com

Date de publication : Avril 2026 - Yaoundé, Cameroun.

ISSN : 3105-5311 (En ligne)

À propos de la revue

RISE Africa est une revue scientifique éditée par Africa Education Publishing House, basée à Yaoundé, au Cameroun. Son acronyme, **RISE (Revue Internationale des Sciences de l'Éducation)**, traduit l'ambition de cette publication: documenter et analyser sur le double aspect synchronique et diachronique, la recherche en éducation qui est au cœur du développement et de l'émergence du Cameroun en particulier et du continent africain en général.

La revue est publiée périodiquement et diffusée en version papier ainsi qu'en ligne. Afin de garantir sa visibilité et son accessibilité à l'échelle internationale, **elle est identifiée par son numéro ISSN : 3105-5311**. Les articles publiés font l'objet d'une évaluation rigoureuse en double aveugle, assurant la qualité scientifique et l'intégrité académique de chaque contribution.

RISE Africa s'adresse à un public large composé de chercheurs, d'enseignants, formateurs et praticiens de l'éducation, du primaire au supérieur, dans les filières générales, techniques et professionnelles.

La mission première de **RISE Africa** est de mettre en lumière les défis éducatifs auxquels sont confrontés les acteurs africains et de valoriser leurs contributions au renouveau des sociétés. En diffusant aussi bien des pratiques innovantes que des réflexions théoriques, la revue se veut une plateforme d'échange, de dialogue et de diffusion des savoirs au service du développement éducatif et scientifique de l'Afrique.

Pour remplir cette mission, **RISE Africa** accueille des travaux issus de divers champs disciplinaires, structurés autour de **trois pôles de recherche** :

Sciences Humaines et Sociales

Arts, Lettres et Cultures

Sciences et Technologie

Chaque pôle est placé sous la responsabilité d'un directeur scientifique et d'une équipe de coordonnateurs garants de la rigueur scientifique, de la pertinence des réflexions et de l'expertise des publications.

Le Directeur de Publication

NAMA Didier Dieudonné

Directeur de Publication :

NAMA Didier Dieudonné

Coordonnateur administratif :

YOUSOUF OUSMANOU BIRI

Coordonnateur du Pôle Lettres, Arts et Cultures :

MVOGO MBASSI Telesphore

Comité de Rédaction :

- *NAMA Didier Dieudonné*
- *MVOGO MBASSI Telesphore*

Comité Scientifique:

- Pr. LI YUMING (Beijing Language and Culture University-China)
- Pr. WANG HUI (Zhejiang Normal University-China)
- Pr. XU LIHUA (Zhejiang Normal University-China)
- Pr. SUN YIN (Zhejiang Normal University-China)
- Pr. MOUKOUTI ONGUEDOU Georges (Université de Bertoua-ENS-Cameroun)
- Pr. BIKITIK Hyppolite Mathias (Université de Douala-Cameroun)
- Pr. HATOLONG BOHO Zacharie (Université de Maroua-ENS-Cameroun)
- Pr. ATOUGA Jean Pierre (Advanced School of Translators and Interpreters, University of Buea-Cameroun)
- Dr. NAMA Didier Dieudonné (Université de Yaoundé I-ENS-Cameroun)
- Dr. NGO BAYIHA Jeanne Berthe (Université de Bertoua-Cameroun)
- Dr. KAMDEM MAGUE Sorelle Edith (Université de Bertoua - Cameroun)
- Dr. DU FEI (Institut Confucius de l'Université de Yaoundé 2 -Cameroun)
- Dr. CHI Derek (Advanced School of Translators and Interpreters, University of Buea-Cameroun)
- Dr. MVUH ZOULIATOU (Université de Maroua-ENS-Cameroun)
- Dr. LONGMENE FOPA Arnaud (Université de Dschang-Cameroun)
- Dr. BABONG Richard (Université de Garoua)
- Dr. NGWOBELA Arnold (University of Buea-Cameroun)
- MVOGO MBASSI Telesphore (Université de Bertoua-Cameroun)

Présentation des contributeurs

BABONG Richard is a PhD Holder in Chinese studies, he graduated at Zhejiang Normal University, specializing in the dissemination of Chinese culture in Cameroonian universities. He holds a Master's degree in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages from Zhejiang Normal University. As an instructor at the Confucius Institute Annex at the University of Garoua, he teaches Chinese language and culture. His research focuses on Chinese cultural dissemination, teacher training, and intercultural exchanges between China and Cameroon. His academic contributions include studies on language education and cultural integration in Cameroon.

CHI Derek ASABA is a Teacher, Sinologists and Senior Translator and Interpreter. He holds a Master degree in Translation and Interpretation, Masters degree in Linguistics and Applied Linguistics and a PhD in Translatology. He's currently working at the Advanced School of Translators and Interpreters of the University of Buea where he teaches Chinese and Chinese-English Translation. He has published several articles on Chinese-English translation, Chinese grammar and Classical Chinese Philosophy.

DEUZOUMBE Denis est docteur en science politique, titre obtenu à l'Université de Dschang. Il est spécialiste des politiques publiques et de la coopération internationale. Il possède également une solide expertise en analyse sociopolitique et en étude des médias sociaux, développée lors de son mémoire de master consacré à la socialisation politique des jeunes Camerounais. Depuis 2016, il enseigne la langue et la culture chinoises dans divers établissements au Cameroun, contribuant ainsi à la diffusion du mandarin et à la promotion du dialogue interculturel sino-camerounais.

Du Fei, Chinese teacher at the Confucius Institute of the University of Yaoundé II, holds a Master's degree in International Chinese Language Education and a Doctorate in Educational Management. With 12 years of experience in the field of international Chinese language teaching, he has taught Chinese at primary schools, secondary schools, and universities in South Korea, Thailand, China, and Cameroon. From 2019 to 2022, and again from 2025 to the present, he has served as a Chinese Government-sponsored Chinese teacher at the Confucius Institute of the University of Yaoundé II in Cameroon.

GUEMKAM OUAFO Diane Armelle est une chercheuse camerounaise de langue chinoise spécialisée dans la didactique du chinois langue étrangère, ainsi que dans les études linguistiques et culturelles chinoises. Elle est titulaire d'un doctorat (PhD) en linguistique étrangère et linguistique appliquée obtenu à l'Université des Langues Étrangères de Shanghai. Elle est actuellement enseignante de langue chinoise à l'Université de Maroua, où elle assure également la responsabilité de la filière chinois au sein de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. Ses travaux de recherche s'inscrivent principalement dans le champ de la didactique du chinois langue étrangère, avec un intérêt particulier pour les questions liées à l'enseignement/apprentissage du chinois en contexte africain, ainsi que pour les dimensions linguistiques et culturelles de la langue chinoise. Elle est l'auteure de plusieurs publications scientifiques dans ces domaines.

KAMDEM MAGUE Sorelle Edith est titulaire d'un DIPES II en langue chinoise obtenu à l'École normale supérieure de Maroua, d'un Master II en enseignement international du chinois de l'Université normale de Zhejiang, ainsi que d'un Doctorat PhD en linguistique et linguistique appliquée de l'Université normale de Shanghai, avec une spécialisation en théories de grammaire et leurs applications. Elle cumule huit années d'expérience dans l'enseignement du chinois, dont sept au niveau secondaire et une dans l'enseignement supérieur. Ses travaux de recherche portent principalement sur les dynamiques linguistiques, les théories grammaticales et les problématiques liées à l'apprentissage et à l'usage des langues. Elle est actuellement enseignante-chercheuse au département des Langues Étrangères Appliquées de la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Bertoua, son institution d'attache.

LONGMENE FOPA Arnaud est titulaire d'une Thèse de doctorat en Histoire des Relations Internationales sur le thème «Présence chinoise en Afrique centrale : de la coopération économique aux échanges culturels (1971-2012)». Il est par ailleurs enseignant associé à l'Université de Dschang depuis 2014 et membre de plusieurs groupes de recherches en Histoire, en Science Politique et en Études Sino-africaines. Il est auteur d'un ouvrage intitulé : Les instruments culturels chinois au Cameroun. Acteurs majeurs de la promotion de la culture chinoise et outils de développement disponible sur Amazon. Contributeur de quatre ouvrages collectifs et d'une quinzaine d'articles scientifiques dans son domaine, son centre de recherche porte entre autres sur les dynamiques chinoises en Afrique, les relations internationales et les politiques des puissances en Afrique centrale.

MVUH ZOULIATOU est enseignante chercheuse en langue chinoise à l'Université de Yaoundé II. Elle est diplômée de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua en didactique du chinois, titulaire d'un Master en enseignement du chinois langue étrangère obtenu à l'Université normale du Zhejiang (Zhejiang Normal University), et docteure en études africaines de la même institution, où elle a mené des recherches sur les dynamiques linguistiques sino-africaines. Ses travaux portent principalement sur l'acquisition des tons en mandarin par les apprenants africains, l'interférence linguistique entre les langues locales camerounaises et le chinois, la phonétique comparée, ainsi que la didactique du chinois langue étrangère en contexte plurilingue. Elle s'intéresse également aux problématiques de pédagogie innovante et d'adaptation culturelle des contenus d'enseignement du chinois en Afrique centrale. Chercheuse active et engagée, elle participe à la diffusion scientifique sur les questions de linguistique chinoise en Afrique et peut être retrouvée à travers diverses ressources académiques et médiatiques accessibles en ligne.

NAMA Didier Dieudonné est un expert de renommée internationale dans le domaine de l'enseignement du chinois. Diplômé en enseignement international du chinois de l'Université des Langues et Civilisations de Beijing ainsi que de l'Université Normale du Zhejiang, il est auteur de plusieurs ouvrages et articles scientifiques consacrés à la didactique des langues, à l'éducation et aux échanges interculturels. Il est Directeur de publication de la Revue Internationale des Sciences de l'Éducation en Afrique (RISE Africa) et promoteur d'Africa Education SARL, un consortium éducatif et éditorial engagé dans le développement de l'éducation en Afrique. Il siège également au sein des comités éditoriaux de plusieurs revues scientifiques internationales, notamment Asia-Pacific Publishing Group, World Sinology Center et Digital Studies in Language and Literature.

Actuellement Professeur honoraire de l'Université Normale du Zhejiang (Chine), Dr NAMA Didier Dieudonné est coordonnateur de la filière chinoise à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I et Inspecteur Pédagogique National de chinois au Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun. Il occupe également les fonctions de Vice-président de la Société internationale de l'enseignement du chinois, la plus importante organisation académique internationale dédiée à l'enseignement du chinois.

NGO BAYIHA Jeanne Berthe, diplômée de l'Université de Langue et Culture de Beijing (BLCU) en Littérature, Linguistique et Linguistique Appliquée, 2020. En 2006, elle a commencé à enseigner le chinois au Centre de Formation en Langue Chinoise de l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) - 喀麦隆国际关系学院汉语培训中心. Suite à la création de l'Institut Confucius à l'Université de Yaoundé II, le chinois a été progressivement intégré au système éducatif camerounais en 2009 et introduit dans le groupe des langues étrangères du secondaire en 2011. Afin d'harmoniser l'enseignement du chinois dans le pays, elle a supervisé l'élaboration d'un programme provisoire pour l'enseignement du chinois dans le secondaire camerounais et a mis en place le premier programme de formation pour les professeurs de chinois locaux. Depuis 2013, elle occupe le poste d'Inspecteur National de Pédagogie en charge de la langue chinoise au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Elle a élaboré le premier projet national d'apprentissage du chinois et a conçu les premiers sujets d'examen de chinois pour le secondaire. Par la suite, ses principales responsabilités ont consisté à élaborer des programmes d'enseignement, à organiser des formations continues pour les professeurs de chinois locaux et à superviser les examens officiels de langue chinoise. En juin 2020, elle a obtenu son Doctorat PHD de l'Université de Langues et de Culture de Beijing.

TCHINENBA Armand est titulaire d'un PhD en science politique, avec une spécialisation en relations internationales. Enseignant-chercheur à l'Université de N'Djamena, au Tchad, il dirige l'École des Hautes Études Internationales et Politiques de N'Djamena. Ses travaux portent sur les dynamiques politiques et les enjeux internationaux contemporains.

WAPOU LIDANNE Jacob est un spécialiste de l'enseignement du chinois au Cameroun. Rattaché à l'Université de Maroua, il exerce comme enseignant et Inspecteur Pédagogique Régional de Chinois à la Délégation Régionale des Enseignements Secondaires pou l'Extrême-Nord du Cameroun. Passionné par l'ingénierie didactique et l'intelligence artificielle appliquée à l'éducation, il développe des approches innovantes intégrant les TICE et les nouveaux médias. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement du chinois au secondaire, notamment dans le contexte de Maroua. Il est également impliqué dans la formation des chefs d'établissements et de leurs adjoints dans le cadre du Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Secondaire et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE).

SOMMAIRE

Sigles et abréviations	11
Introduction générale	13
Partie 1 : Perspectives Historiques et Sociopolitiques de l'Enseignement du Chinois au Cameroun.....	17
I. More than a Decade of Chinese Language Teaching in Secondary Education in Cameroon: Past, Present and Future.....	19
NAMA Didier Dieudonné	
II. L'enseignement du chinois au Secondaire au Cameroun : vers une percée du soft power chinois dans le secteur éducatif	39
LONGMENE FOPA Arnaud	
III. Les enseignants camerounais face à la diplomatie culturo-linguistique chinoise : vecteurs, médiateurs ou relais ambivalents du soft power?.....	67
DEUZOUMBE Denis, TCHINENBA Armand	
Partie 2 : Approches Pédagogiques Innovantes et Outils Didactiques pour l'Apprentissage du Chinois	87
IV. La digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun : une analyse des enjeux et perspectives.....	89
KAMDEM MAGUE Sorelle Edith	
V. L'impact des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) sur l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire : le cas de l'Extrême-Nord du Cameroun.....	105
WAPOU LIDANNE Jacob, KAMDEM MAGUE Sorelle Edith	
VI. Impact des supports audiovisuels, notamment de la poésie chantée, sur l'apprentissage et la pédagogie du chinois langue étrangère : cas des étudiants de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua.....	131
GUEMKAM OUAFO Diane Armelle	
VII. Le multimédia dans l'enseignement du chinois au Cameroun : Analyse critique du dispositif CEAD (2020-2025)	151
NGO BAYIHA Jeanne Berthe	
VIII. Research on Innovative Strategies for Teaching Chinese Culture and Civilization in Cameroon's Secondary Education / 喀麦隆中学中国文化教学的创新策略研究.....	177
BABONG Richard	

IX. Using translation as a didactic tool to reinforce Chinese language learners’ linguistic competences195
CHI Derek ASABA

X. Cameroonian Local Languages, an Asset in the Acquisition of the Chinese Pronunciation 225
MVUH ZOULIATOU

XI. A study on Chinese Vocabulary Teaching in the First Year of High School in Cameroon/喀麦隆高中一年级汉语词汇教学研究 249
NAMA Didier Dieudonné, DU FEI

Sigles et abréviations

AEEC - Amicale des Enseignants de la Langue et de la Culture Chinoises du Cameroun / Association of Chinese Language and Culture Teachers in Cameroon

ALL - Apprentissage des Langues assisté par ordinateur / Computer-Assisted Language Learning, CALL

APC - Approche Par Compétence / Competence-Based Approach

BRI - Initiative «Ceinture et Route» / Belt and Road Initiative / 一带一路

BTP - Bâtiments et Travaux Publics/ Public Works and Construction

CALC-Centre d'Apprentissage de la Langue Chinoise / Chinese Language Learning Centre

CALL - Computer-Assisted Language Learning / Apprentissage des langues assisté par ordinateur

CAMDIX - Cameroon Digital (plateforme éducative nationale)

CEAD - Centre d'éducation à distance

CLEC - Centre pour l'Éducation et la Coopération Linguistique / ex-Hanban depuis 2020

CRM - Centres de Ressources Multimédia

CRTV - Cameroon Radio Television

EDUCA-TV - Chaîne éducative de la CRTV (lancée en 2024)

ENS - École Normale Supérieure / Higher Teacher's Training College

FOCAC - Forum sur la Coopération Sino-Africaine / Forum on China–Africa Cooperation

FOCCA - Forum on China-Africa Cooperation (même sigle que FOCAC) (forme erronée parfois utilisée)

GCE Board - General Certificate of Education Board / Organisme des examens officiels anglophones

Hanban - Office national pour l'enseignement du chinois comme langue étrangère -ancien nom (→ CLEC depuis 2020)

HSK - Hànyǔ Shuǐ píng Kǎoshì (Examen officiel de compétence en chinois)/ Chinese Proficiency Test

HSKK - Hànyǔ Shuǐ píng Kǎoyǔ Kǎoshì (Examen d'expression orale en chinois) Chinese Speaking Test

I.C - Institut Confucius / Confucius Institute / 孔子学院

IGE - Inspection Générale de l'Éducation

IPES - Instituts Privés d'Enseignement Supérieur

IRIC - Institut des Relations Internationales du Cameroun / Cameroon International Relations Institute

LV 2 - Langue Vivante 2 (deuxième langue étrangère au secondaire) / Second Foreign Language

LVII - Langue Vivante II (forme parfois utilisée pour LV2)

MAO - Méthodologies Audio-Orales

MAV - Méthodologies Audio-Visuelles

MINEDUB - Ministère de l'Éducation de Base / Ministry of Basic Education

MINEPAT - Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire

MINESEC - Ministère des Enseignements Secondaires / Ministry of Secondary Education

MINESUP - Ministère de l'Enseignement Supérieur / Ministry of Higher Education

MINPOSTEL - Ministère des Postes et Télécommunications

MOOC - Massive Open Online Course (Cours en ligne ouvert et massif)

NDLA - Nasjonal digital læringsarena (plateforme norvégienne)

ONG - Organisation Non Gouvernementale / NGO

PBHev -Programme de distribution de tablettes et ordinateurs aux étudiants (MINESUP)

PCC - Parti Communiste Chinois / Chinese Communist Party

PLEG – Professeur des Lycées d'Enseignement Général

PCEG - Professeur de Collèges d'Enseignement Général

RDC - République Démocratique du Congo

RPC -République Populaire de Chine / People's Republic of China

SAMR - Substitution – Augmentation – Modification – Redéfinition / Modèle d'intégration technologique (Puentedura)

SIL - Société Internationale de Linguistique / Summer Institute of Linguistics

SND30 - Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 / National Development Strategy 2020-2030

TIC - Technologies de l'Information et de la Communication / Information and Communication Technologies

TICE - Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation Educational ICT

TNI - Tableau Numérique Interactif / Interactive Whiteboard

TPACK-Technological Pedagogical Content Knowledge/ Connaissances technopédagogiques du contenu

YCT - Youth Chinese Test (Test de chinois pour jeunes apprenants) / 青少年汉语考试

ZEP - Zone d'Éducation Prioritaire / Priority Education Zone

zōuchūqù - « Aller vers l'extérieur » (stratégie chinoise d'internationalisation) / Going Out Strategy

Introduction générale

Depuis l'introduction officielle du chinois dans les programmes du secondaire camerounais en 2012, et son extension progressive à près de 300 lycées et collèges en 2025, ainsi qu'à plusieurs universités, l'enseignement du mandarin est devenu l'un des marqueurs les plus visibles de la coopération sino-camerounaise. Porté à la fois par les Instituts Confucius, les départements universitaires et une diplomatie culturo-linguistique active, cet enseignement s'inscrit dans un double mouvement : d'une part, une volonté chinoise d'élargir son *soft power* par la langue et la culture ; d'autre part, une demande camerounaise croissante d'ouverture vers une langue perçue comme porte d'entrée vers l'emploi, la mobilité internationale et la compréhension d'une puissance économique majeure.

Le présent ouvrage collectif, premier du genre à réunir des recherches exclusivement consacrées à cet enseignement au Cameroun, propose un état des lieux à mi-parcours, treize ans après la décision historique de 2012. À travers onze contributions issues de terrains variés, il explore les réalités concrètes de la classe de chinois dans un contexte plurilingue et pluriculturel camerounais francophone et anglophone. Les travaux réunis s'organisent en deux grandes parties complémentaires.

Partie 1 : Perspectives historiques et sociopolitiques de l'enseignement du chinois au Cameroun

La première partie replace l'enseignement du chinois dans ses dimensions temporelles, institutionnelles et géopolitiques. Elle réunit trois contributions qui interrogent, chacune à sa manière, les conditions d'émergence, de légitimation et de mise en œuvre de cet enseignement au sein du système éducatif camerounais.

Ouvrant le volume, la contribution de **Nama Didier Dieudonné** (*More than a Decade of Chinese Language Teaching in Secondary Education in Cameroon: Past, Present and Future*) dresse un panorama historique de plus d'une décennie d'enseignement du chinois dans le secondaire camerounais. En retraçant les étapes fondatrices, les dynamiques institutionnelles et les perspectives d'avenir, elle offre le cadre de référence à partir duquel s'articulent toutes les réflexions de l'ouvrage.

Longmene Fopa Arnaud (*L'enseignement du chinois au secondaire au Cameroun : vers une percée du soft power chinois dans le secteur éducatif*) examine ensuite la dimension géopolitique de cette expansion. Son analyse montre comment l'introduction du chinois dans les lycées camerounais s'inscrit dans une stratégie globale d'influence culturelle et linguistique, et interroge les modalités concrètes par lesquelles le *soft power* chinois pénètre le champ éducatif national.

Prolongeant cette réflexion, **Deuzoumbe Denis** et **Tchinenba Armand** (*Les enseignants camerounais face à la diplomatie culturo-linguistique chinoise : vecteurs, médiateurs ou relais ambivalents du soft power ?*) placent les enseignants au cœur de l'analyse. Ni simples courroies de transmission, ni acteurs pleinement autonomes, ces profes-

sionnels se révèlent des figures ambivalentes, écartelées entre leur rôle de passeurs culturels et les injonctions d'une diplomatie linguistique aux intérêts bien définis.

Partie 2 : Approches pédagogiques innovantes et outils didactiques pour l'apprentissage du chinois

La seconde partie, plus nettement tournée vers la classe et ses acteurs, rassemble huit contributions qui explorent les pratiques, les outils et les ressources mobilisés pour enseigner et apprendre le chinois dans les contextes camerounais. Elle couvre un spectre large, du numérique aux langues locales, en passant par la traduction, le multimédia et la didactique du vocabulaire.

Kadem Mague Sorelle Edith ouvre cette partie avec une vue d'ensemble sur la transformation numérique en cours (*La digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun : une analyse des enjeux et perspectives*). Son analyse cartographie les avancées, les résistances et les conditions d'une intégration réussie du numérique dans l'enseignement du chinois, soulignant notamment le fossé persistant entre équipements disponibles et usages pédagogiques effectifs.

En collaboration avec **Wapou Lidanne Jacob**, elle approfondit cette réflexion dans un cadre géographique précis (*L'impact des TICE sur l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire : le cas de l'Extrême-Nord du Cameroun*). Le cas de l'Extrême-Nord, région pionnière mais confrontée à de fortes contraintes infrastructurelles, illustre de façon saisissante le paradoxe entre potentiel numérique et réalités de terrain.

Guemkam Ouafu Diane Armelle déplace le regard vers les supports audiovisuels (*Impact des supports audiovisuels, notamment de la poésie chantée, sur l'apprentissage et la pédagogie du chinois langue étrangère : cas des étudiants de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua*). Sa recherche démontre l'efficacité remarquable de la chanson et de la poésie récitée pour favoriser la mémorisation et la compréhension orale, tout en plaidant pour une meilleure articulation entre supports culturels et réalités camerounaises.

Ngo Bayiha Jeanne Berthe soumet à une évaluation critique le dispositif CEAD sur la période 2020–2025 (*Le multimédia dans l'enseignement du chinois au Cameroun : analyse critique du dispositif CEAD*). En croisant analyse institutionnelle et observation des pratiques, elle identifie les atouts et les limites d'un outil numérique pensé pour le contexte camerounais, et formule des recommandations pour en améliorer l'efficacité pédagogique.

Babong Richard s'intéresse aux stratégies innovantes pour l'enseignement de la culture et de la civilisation chinoises (*Research on Innovative Strategies for Teaching Chinese Culture and Civilization in Cameroon's Secondary Education*). Ses propositions didactiques mettent en évidence la nécessité d'une localisation des contenus culturels, afin de créer de véritables ponts entre l'univers de référence des apprenants camerounais et les réalités culturelles chinoises.

Chi Derek Asaba explore une piste didactique encore peu exploitée dans ce contexte (*Using Translation as a Didactic Tool to Reinforce Chinese Language Learners' Linguistic Competences*). En réhabilitant la traduction comme outil pédagogique à part entière, sa contribution montre comment le recours aux langues de médiation — français, anglais, voire langues locales — peut renforcer significativement les compétences linguistiques des apprenants de chinois.

Mvuh Zouliatou renouvelle le regard sur les langues camerounaises en les envisageant non comme un obstacle mais comme une ressource (*Cameroonian Local Languages, an Asset in the Acquisition of Chinese Pronunciation*). Son étude démontre que les locuteurs de langues à tons — bamiléké, ewondo, duala, basa, bamoun — bénéficient d'une sensibilité tonale supérieure qui facilite l'acquisition de la phonologie du mandarin, plaidant ainsi pour une pédagogie différenciée et culturellement ancrée.

Clôturent le volume, **Nama Didier Dieudonné** et **Du Fei** reviennent sur une dimension fondamentale de l'apprentissage du chinois en classe de seconde au secondaire camerounais (*A Study on Chinese Vocabulary Teaching in the First Year of High School in Cameroon*). Leur analyse des pratiques et des stratégies d'enseignement du vocabulaire met en lumière les défis spécifiques que pose la langue chinoise — caractères, tons, polysémie — et propose des pistes concrètes pour en améliorer la maîtrise chez les apprenants débutants.

En croisant approches empiriques, analyses de politiques publiques et propositions didactiques concrètes, cet ouvrage ne se contente pas de dresser un bilan. Il formule des recommandations opérationnelles : refonte contextualisée des programmes et des manuels, renforcement massif de la formation des enseignants, intégration systématique du numérique et des langues locales dans la didactique, extension de l'enseignement du chinois aux filières techniques et professionnelles.

À l'heure où le nombre d'apprenants camerounais de chinois ne cesse de croître et où le pays forme chaque année plusieurs dizaines d'enseignants locaux, le défi n'est plus seulement d'enseigner la langue, mais de construire un modèle camerounais d'enseignement du chinois : africain, plurilingue, technologiquement adapté et critique face aux enjeux géopolitiques. Cet ouvrage souhaite contribuer modestement à cette ambition collective.

L'éditeur scientifique

Nama Didier Dieudonné

Partie 1 :
Perspectives Historiques et
Sociopolitiques de l'Enseignement
du Chinois au Cameroun

More than a Decade of Chinese Language Teaching in Secondary Education in Cameroon: Past, Present and Future

- **NAMA Didier D.** ([didiinama237@gmail.com](mailto:didinama237@gmail.com)). Chargé de cours à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ; Inspecteur Pédagogique National de chinois – MINESEC Cameroun ; Vice-président de la Société Internationale de l'Enseignement du Chinois (SIEC), sous tutelle du Ministère chinois de l'Éducation

Abstract

This study evaluates the decade-long evolution of Chinese language teaching and learning in Cameroon's secondary education system, from 2012 to 2025. Despite rapid growth, several challenges have emerged, including inadequate teacher training programmes, uneven distribution of teachers, and irrational teaching objectives. The research, based on document analyses, interviews, observations, and self-experience, identifies key problems and proposes solutions. The findings reveal a rapid increase in schools, teachers, and students, but also highlight issues such as an inappropriate Chinese language syllabus, insufficient teaching periods, and inadequate lecturers at the Higher Teacher Training College (HTTC). The study recommends optimising human resources, introducing Chinese language to technical education, and rationalising teaching time and objectives. It also proposes improving the teacher training curriculum at HTTC and strengthening in-service training programmes for teachers.

Keywords

Chinese language teaching, secondary education, Cameroon, teacher training, curriculum, language policy

Résumé

Cette étude évalue l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire au Cameroun sur la période 2012–2025. Malgré une croissance ra-

pide, plusieurs défis ont émergé, notamment l'insuffisance des programmes de formation des enseignants, la répartition inégale du personnel enseignant et l'irrationalité de certains objectifs pédagogiques. La recherche, fondée sur l'analyse de documents, des entretiens, des observations et l'expérience professionnelle de l'auteur, identifie les principaux problèmes et propose des pistes de solutions. Les résultats révèlent une augmentation significative du nombre d'établissements, d'enseignants et d'apprenants, tout en mettant en évidence des difficultés liées à l'inadéquation du curriculum de chinois, à l'insuffisance des volumes horaires et au manque d'enseignants-formateurs à l'École Normale Supérieure (ENS). L'étude recommande l'optimisation des ressources humaines, l'introduction du chinois dans l'enseignement technique, ainsi que la rationalisation du temps d'enseignement et des objectifs pédagogiques. Elle préconise également l'amélioration du curriculum de formation des enseignants à l'ENS et le renforcement des programmes de formation continue.

Mots-clés

enseignement du chinois, enseignement secondaire, Cameroun, formation des enseignants, curriculum, politique linguistique

Introduction

Language education plays a vital role in shaping global citizenship and international perspectives. Cameroon, with its diverse cultural and linguistic landscape, has been promoting foreign language education since independence (Nama, 2016, p. 57-58). Studies have shown that introducing foreign languages in secondary schools can enhance cultural exchange and international relations (Xu Yongliang, 2016, p. 12).

Despite progress, challenges persist in the development and implementation of Chinese language education in Cameroon's secondary schools, including inadequate teacher training programmes and uneven distribution of teachers, indicating a need for further research and evaluation (Fei, 2013, p. 365-380).

This study aims to evaluate the progress and challenges of Chinese language education in Cameroon's secondary schools over the past decade, identifying key issues and providing recommendations for improvement. By examining the experiences of Chinese language learners and teachers in Cameroon, the study seeks to contribute to what Nama (2018, p. 365-380) calls the growing body of research on Chinese language education in Africa.

The article is structured into five sections. The first section reviews relevant literature and outlines the methodology used in this study. The second section presents the initial situation of Chinese teaching in 2012, providing a baseline for evaluation. The third section examines the development of Chinese language teaching and learning in Cameroon from 2012 to 2025, highlighting key trends and achievements. The fourth section identifies problems related to Chinese language teaching and learning in secondary education in Cameroon, analyzing their causes and implications. The final section offers recommendations to stakeholders, including the Ministry of Secondary Education, the Chinese Centre for Language Education and Cooperation, National Pedagogic Inspectors, Regional Pedagogic Inspectors, and the Higher Teacher Training College, aimed at improving the quality and effectiveness of Chinese language education in Cameroon's secondary schools.

I. Literature Review and Methodology

The growing importance of Chinese language education in Cameroon necessitates a comprehensive understanding of its evolution, challenges, and opportunities. This section reviews existing literature on Chinese language education in Cameroon, focusing on research conducted at secondary schools. Additionally, it outlines the methodology employed in this study, including document analysis, interviews, observation and self-experience, to investigate the development and challenges of Chinese language education in Cameroon's secondary schools. By combining these approaches, this study aims to provide a nuanced understanding

of the current state of Chinese language education in Cameroon and inform future developments.

I. 1. Literature Review

Cameroon and Egypt are at the forefront of research on Chinese language education in Africa, with a substantial body of work dedicated to this field (Nama, 2021, p. 209-219). In Cameroon, research has primarily focused on the promotion of Chinese language in universities. However, some studies have equally provided valuable insights into the teaching of Chinese in the Ministry of Secondary Education. These studies have shed light on the challenges and opportunities in Chinese language education, informing the development of effective teaching and learning strategies.

I. 1. 1. The Confucius Institute at the University of Yaoundé II and Comprehensive Research

Studies on the Confucius Institute at the University of Yaoundé II have provided a comprehensive understanding of Chinese language education in Cameroon. Xu Lihua's (2009, pp. 12–20) examination of the developmental status quo and trends of Chinese language promotion in Cameroon revealed a growing demand for Chinese language instruction, driven largely by the strengthening of Sino-Cameroon relations and the increasing economic importance of China in Africa. However, Xu also highlighted persistent challenges which hinder the sustainable growth of Chinese language programmes, such as inadequate resources, limited teaching infrastructure, and insufficiently trained local instructors. Similarly, Chen Lianxiang's (2013, pp. 45–50) investigation into the operations of the Confucius Institute identified uneven teacher qualifications, frequent turnover among Chinese instructors, and weak management mechanisms as major obstacles to consistency and quality in teaching. These institutional challenges, according to Chen, affect the continuity of pedagogical approaches and the overall learning experience of students. Furthermore, Xu Yongliang's (2016, pp. 23–30) analysis of the contradictions between intensified development efforts and limited talent support, as well as between optimised teaching methods and the shortage of locally contextualised didactic materials, underscored the need for a more nuanced and sustainable approach to Chinese language education in Cameroon.

Taken together, these studies reveal that while the Confucius Institute and related initiatives have played a central role in promoting Chinese language learning, the long-term success of such programmes in Cameroon depends on addressing both structural and contextual challenges ranging from resource limitations and teacher training to curriculum adaptation and strategic policy alignment.

I. 1. 2. Chinese Language Teachers in Secondary Schools

Fei (2013, pp. 33–40) examines the training model for German teachers in Cameroon and uses it as a case study to provide insights for training native Chinese language teachers in secondary schools in Cameroon. The study investigates the training needs and abilities of native Chinese language teachers, identifying areas for improvement and suggesting training programme adjustments to address specific problems like the lack of basic Chinese knowledge or professional skills.

Xu Yongliang (2016, pp. 40–47) examined the cross-cultural adjustment experiences of Chinese language teachers dispatched to Africa in general, and to Cameroon in particular. As a multi-ethnic, multi-religious, and multilingual Chinese-importing country with a significant socio-economic and cultural gap compared to China, Cameroon presents unique adaptation challenges for these teachers. The author emphasised the importance of these findings as a valuable reference for the selection, training, management, and cross-cultural adjustment of future international Chinese language teachers.

Nama (2021) builds on this line of inquiry by situating the teaching of Chinese within the broader framework of Cameroon's strategic development goals in the 21st century. Drawing on the growing international status of the Chinese language, its expanding role in global organisations, international markets, scientific innovation, and diplomacy, Nama (2021) argues that the introduction of Chinese language teaching in Cameroonian secondary schools represents a significant asset for the nation's development objectives. The study further outlines the overall objectives of Chinese language instruction as defined in the national curriculum, along with the regional distribution of Chinese language teachers and students. Based on these pedagogical aims and the available human and material resources, he proposes practical strategies to improve their implementation, including the introduction of Chinese language programmes in technical schools and the regional deployment of teachers according to local specificities to optimise resource use.

I. 1. 3. Chinese Language Curriculum and Textbook Materials for Secondary Schools

Studies on Chinese language curriculum and textbook materials for secondary schools have highlighted the need for contextualisation and localisation. Feuba's (2016, p. 45-50) comparative analysis of two major Chinese language textbooks used in Cameroon, *New Practical Chinese Textbook (I)* and *Hello Cameroon*, revealed several pedagogical insights. The study found that teachers and students generally preferred a broader range of communicative questions reflecting local contexts, as well as the inclusion of more contextualised exercises to enhance learning and practice. It also recommended that cultural explanations incorporate richer, locally relevant content to facilitate intercultural understanding. Regarding *Hello*

Cameroon, the findings indicated that most teachers considered the selected topics relevant and practical, while both teachers and students appreciated the cultural section for effectively comparing Chinese and Cameroonian cultures.

Nama (2018, pp. 10–18) further observed that the rapid expansion of Chinese language teaching in Cameroonian secondary schools has, however, faced several challenges, particularly in relation to syllabus and textbook design. The author recommended a revision of the Chinese language syllabus based on three main criteria: alignment with the national foreign language teaching framework, coherence with the general international Chinese teaching syllabus, and adaptation to the unique characteristics of the Chinese language, especially its writing system. Regarding the textbook *Hello Cameroon*, Nama suggested strengthening coherence between its content and the national Chinese syllabus, reducing the excessive use of Chinese characters, including more grammar-based exercises, and adhering to the comparative pedagogical methods promoted by the Ministry of Secondary Education for the teaching of Chinese culture.

I. 2. Methodology

This study employed a mixed-methods approach to investigate the evolution and challenges of Chinese language education in Cameroon's secondary schools. The research design consisted of three main components: document analysis, interviews, and observation and self-experience.

I . 2. 1. Document Analysis

A comprehensive review of official documents, research papers, and progress reports on Chinese language education in Cameroon's secondary schools was conducted. Documents analysed included:

- 10 papers on Chinese language education in Cameroonian secondary schools
- Official documents such as national education policies and guidelines
- 20 activity reports from the Regional Pedagogic Inspectors of Chinese of the Ministry of Secondary Education
- 7 Chinese language syllabi and curricula for the first and second cycles of Secondary Education
- 5 Chinese textbooks used in secondary schools

The document analysis provided basic information for the study, inspired research ideas, and helped to identify gaps in existing research.

I .2. 2. Interviews

In-depth interviews were conducted with key stakeholders in Chinese language education, including:

- 3 Chinese teachers at the Higher Teacher Training College (HTTC)
- 10 national and regional pedagogic inspectors of Chinese language for secondary schools
- 1 secondary school Chinese language curriculum designer
- Authors of nationally approved Chinese language textbooks for secondary schools
- The current Director(2021-2025) of the Confucius Institute at the University of Yaoundé II
- 30 Cameroonian and Chinese teachers of Chinese language

The interviews aimed to systematically review the history of Chinese language education in Cameroon's secondary schools, summarise its current situation and problems, and propose countermeasures for these problems.

1.2.3. Observation and Self-Experience

The author's extensive experience as a teacher of Chinese in secondary schools, a former student of Chinese at the University of Maroua, a lecturer in Chinese at the University of Maroua and the University of Yaounde I, and a National Pedagogic Inspector of Chinese language at the Ministry of Secondary Education, was leveraged to collect and analyse the most recent information on Chinese language education in Cameroon. This experiential knowledge provided valuable insights into the challenges and opportunities in Chinese language education in Cameroon's secondary schools.

II. Situation of Chinese Teaching in 2012

This section examines the state of Chinese language teaching in Cameroon's secondary schools in 2012, a pivotal year in the development of Chinese language education in the country. It provides an overview of teacher training staff and students at the Higher Teacher Training College (HTTC-UMa), as well as the number of teachers, students, and secondary schools where Chinese was taught.

II. 1. Teacher Training Staff and Students in HTTC-UMa

The introduction of Chinese language in HTTC-UMa in 2008 marked a significant milestone in the development of Chinese language education in sub-Saharan Africa. By 2012, the teaching staff consisted of eight Chinese teachers, all of whom were Chinese nationals with diverse backgrounds. Staff members held varying academic degrees, including Bachelor's, Master's, and PhD degrees, in fields such as Teaching Chinese as a Second Language, Chinese Linguistics, and English (Nama, 2019). Notably, in 2012, the Chinese specialty at HTTC-UMa saw a record enrollment of 134 students (not counting the 14 trained student teachers), including 31 Level 3 students, 40 Level 2 students, and 63 Level 1 students.

Number of HTTC Students and Teachers in 2012

Category	Number
Cameroonian Teachers	0
Chinese Teachers	8
Students	134

II. 2. Teachers, Students, and Secondary Schools

In 2012, there were 11 Cameroonian secondary schools where Chinese was taught, among which were 9 public and 2 private schools. The total number of students stood at 258. The majority of these students were concentrated in the Centre, Far North, Littoral, and West regions.

Number of Teachers, Students, and Secondary Schools in 2012

Regions	Public Schools	Private Schools	Students	Teachers
Adamawa	1	0	15	1
Centre	1	0	50	2
East	1	0	14	1
Far North	3	1	54	2
Littoral	1	1	50	1
North	0	0	0	1
North-west	1	0	30	2
West	1	0	45	1
South	0	0	0	1
South-west	0	0	0	1
Total	9	2	258	13

II. 3. Chinese Language Curriculum and Textbook

In 2012, there was no official curriculum for Chinese language as a secondary school subject, and teaching activities were based on the textbook *Hello*. This textbook was specially compiled for secondary school students in Cameroon by the Confucius Institute at the University of Yaoundé II. *Hello* features five units, each containing three or four texts, cultural knowledge, and a unit summary. The textbook also includes a list of new words, a Chinese character knowledge sup-

plement, and exercises in translation, dialogue, listening, and reading. The cultural knowledge section introduces students to various aspects of Chinese culture, including greetings, handshakes, and Chinese traditional customs.

III. Rapid Development of Chinese Language Teaching and Learning in Cameroon from 2012 to 2025

This section examines the rapid development of Chinese language teaching and learning in Cameroon's secondary schools over the past decade. It highlights the significant growth in the number of schools, teachers, and students, as well as the contextualisation of the Chinese language teaching curriculum, teacher trainers, and textbooks.

III. 1. Rapid Rise in the Numbers of Schools, Teachers, and Students

The number of schools in Cameroon offering Chinese language classes has grown exponentially over the past decade. In 2012, there were 11 schools (9 public and 2 private) with 258 students. By 2025, the number had risen to 211 schools (157 public and 54 private) with 16,017 students and 286 teachers.

Number of Schools, Teachers, and Students in the 2024-2025 school year

Region	Public schools	Private schools	Students	Teachers
Adamawa	16	1	793	22
Centre	34	26	5456	75
East	12	2	1633	25
Far North	30	7	2364	66
Littoral	12	6	1382	28
North	25	2	1175	28
North-West	3	0	12	2
West	13	1	1400	20
South	11	8	1730	19
South-west	1	1	72	1
Total	157	54	16017	286

The rapid growth in Chinese language teaching and learning led to the appointment of additional national and regional pedagogic inspectors in 2019.

III. 2. Contextualisation of the Chinese language teaching Curriculum

The first Chinese language teaching curriculum was introduced in 2014 for the first cycle, and in 2018, 2019 and 2020 for the second cycle. The curriculum outlines the teaching objectives and content for secondary school Chinese language classes. It emphasises the importance of cultural awareness, language skills, and learning strategies. It also highlights the significance of Sino-African cooperation and friendly relations.

In 2021, the Ministry of Secondary Education revised and published a new Chinese teaching curriculum.

The curriculum is organised around five main domains of life, including Family Life and Social Integration, Health and Environmental Protection, Media and Communication, Economic Life, and Civic Life and Openness to the World. Each domain has associated teaching objectives and class hours.

Outline of Domains of Life and Class Hours

Unit	First cycle Class Hours	Second cycle class hours
Family Life and Social Integration	18hours	21hours
Health, Comfort and Environmental Protection	18 hours	21hours
Media and Communication	18 hours	21hours
Economic Life	18 hours	21hours
Civic Life and Openness to the World	18 hours	21hours

The cultural knowledge objectives listed in the curriculum align with the teaching of aspects of culture and intercultural communication such as:

Learn about the impact of the daily lives of Chinese citizens on China's rapid development.
Understand the role of the current Chinese governmental system in China's rapid development.
Understand the impact of Chinese culture on civic behaviour.
Understand the similarities and differences, advantages and disadvantages of China's family planning policy and Cameroon's related policies.

III .3. Hiring of Local Teacher Trainers at HTTC

As noted above, in 2012 the teaching staff consisted of eight Chinese teachers, all of whom were Chinese nationals. By 2025, however, the teacher-training

staff at HTTC-UMa and HTTC-Bertoua included ten Cameroonian teachers, all of whom were former students of HTTC-UMa who had studied in China on scholarship.

This represents a near-complete transition from a system staffed exclusively by Chinese nationals to one dominated by Cameroonian teachers. This shift became possible as Cameroonian universities began recruiting their own graduates, while the Confucius institute at the University of Yaoundé II progressively reduced the number of Chinese nationals and increasingly recruited Cameroonian instructors.

Number of Students and Teachers in HTTC-UMa and HTTC-Bertouain 2025

Cameroonian teachers	Chinese teachers	Students
10	0	137

III. 4. Contextualisation of Textbooks

In 2015, the National Council for the Approval of Textbooks and Didactic Materials approved *Hello Cameroon* as the official textbook for Chinese language instruction in Cameroon's secondary schools. This textbook was developed by a collaborative research team comprising native Cameroonian teachers and Chinese teachers with experience in teaching Chinese in Cameroon. In 2025, over 200 secondary schools and approximately 15,000 students utilise this textbook series, making *Hello Cameroon* the most widely used Chinese textbook in Cameroonian secondary schools.

The *Hello Cameroon* textbook series consists of five bilingual volumes in Chinese and French, designed for students in the 4^{ème}, 3^{ème}, *Seconde*, *Première*, and *Terminale* classes. The series was compiled in accordance with the Chinese teaching syllabus outlined by Cameroon's Ministry of Secondary Education.

The content of the textbook series is organised around five thematic modules: Family Life and Social Integration, Health and Environmental Protection, Civic Life and Global Awareness, Economic Activities, and Media and Communication. The first two volumes, tailored for the 4^{ème} and 3^{ème} levels, provide clear guidance on teaching grammar and culture. The subsequent volumes, targeting the 2^{nde}, 1^{ère}, and Tle levels, cover a range of topics, including:

- Rural and urban life in Cameroon
- Chinese geography and cities
- Youth and society
- Chinese history and art
- Social associations and cultural practices

- Private and official correspondence
- Chinese civilisation and philosophy (Laozi and Confucius)
- International African organisations and global issues
- Chinese literature and Cameroonian history
- Sino-African cooperation and African development

In 2023, following the revision and publication of a new curriculum for the first cycle by the Ministry of Secondary Education, the National Council for the Approval of Textbooks and Didactic Materials officially approved *I love Chinese* as the national textbook for Chinese language instruction in Cameroon's lower-secondary education classes. This textbook was developed by a collaborative research team composed primarily of native Cameroonian teachers.

IV. Problems Related to Chinese Language Teaching/Learning in Secondary Education in Cameroon

Despite the rapid development of Chinese language teaching and learning in Cameroon's secondary schools, several challenges persist, including issues with the Higher Teacher Training College (HTTC), the secondary school Chinese language syllabus, the uneven distribution of native Cameroonian Chinese language teachers, and the lack of adequate training programmes for in-service teachers. These aspects are examined in the following sub-sections.

IV. 1. The Higher Teacher Training College (HTTC)

The HTTC faces three primary challenges: an inappropriate Chinese teaching curriculum, insufficient teaching periods, and a shortage of lecturers.

4.1.1 Inappropriate Chinese Language Curriculum at the Higher Teacher Training College

The Chinese language curriculum used at HTTC-UMa does not align with the needs of Cameroonian secondary school Chinese teachers. The curriculum was designed by native Chinese teachers from the Confucius Institute at the University of Yaoundé II, who may not have been familiar with the specific requirements and standards of the Cameroonian Ministry of Secondary Education. As a result, the teaching content does not fully meet the needs of native Cameroonian secondary school Chinese teachers.

IV .1. 2. Insufficient Number of Teaching Periods for Chinese Courses

The number of teaching periods allocated to Chinese courses at HTTC-UMa is insufficient. Over time, these periods have been gradually reduced. Initially, major Chinese courses were each allocated 112 hours. This was later reduced to 72 hours. The current allocation is limited to 36 hours. Similarly, minor Chinese

courses were originally allocated 56 hours. This was initially reduced to 48 hours, and current allocations include only 24 hours. Although the course content has remained unchanged, the instructional time devoted to these courses has been significantly reduced.

This reduction in teaching hours is likely to have a negative impact on the quality of teacher training (Hulda and Gonondo, 2022, pp. 86-107).

This sharp reduction in instructional time creates a serious mismatch between the ambitious objectives of Chinese language training and the actual learning conditions provided to trainee teachers. Given the complexity of Chinese with a non-alphabetic writing system, such limited exposure is insufficient to ensure the development of adequate linguistic, pedagogical, and intercultural competencies.

IV. 1. 3. Insufficient Number of Lecturers at HTTC

Hulda and Gonondo (2022, pp. 86-107) noted that from the beginning of the Chinese language programme (in 2008) until 2013, all lecturers at HTTC were from the Confucius Institute (C.I.). Since 2014, the Cameroonian government has been responding progressively to address the shortage of lecturers. They also noticed that from 2014, the number of lecturers sent by the C.I. to HTTC-UMa has progressively reduced. Whereas in 2014, ten lecturers were sent by the C.I., by 2022, only two lecturers were dispatched to HTTC-UMa.

During the 2020-2021 academic year, there were four levels (Levels Two and Three for the first cycle, and Levels One and Two for the second cycle). The above description makes evident that there were 9 different levels of students to be trained by 6 lecturers.

In the 2025 academic year, the number of lecturers devoted to the training of Chinese language teachers was limited to three for five levels at HTTC-UMa and three for four levels at HTTC-Bertoua.

The foregoing description shows clearly that the number of levels has increased, while the number of lecturers has gradually decreased. The progressive decrease in the number of lecturers has led to a situation where there is less than one lecturer per level.

This situation would ineluctably affect training quality and efficiency, thus adversely impacting the proficiency and competences of secondary school Chinese language teachers.

IV. 2. Secondary School Chinese Language Curriculum

The Chinese language curriculum for secondary schools in Cameroon has been identified as a major issue. According to Nama (2018), the main problems include irrational time allocation and teaching objectives, as well as unclearly de-

efined and irrational language teaching objectives. Although the Ministry of Secondary Education revised and published a new Chinese teaching programme in 2023, which addressed the issue of unclearly defined and irrational language teaching objectives, the problem of irrational time allocation and teaching objectives persists.

The blending of time schedules and teaching objectives is a critical element to consider when formulating a curriculum. Cameroon's Ministry of Secondary Education under-targets the teaching of foreign languages, allocating 72 hours of teaching time for the first cycle and 108 hours of teaching time for second cycle, per academic year. All foreign languages in the Cameroonian secondary education system have the same general teaching objectives and time, which may not be suitable for Chinese due to its unique characteristics such as Chinese characters.

IV. 3. Uneven Distribution of Native Cameroonian Chinese Language Teachers in Secondary Schools

The distribution of native Cameroonian Chinese language teachers in secondary schools is uneven, with some schools being overstaffed while others are understaffed. This has resulted in underemployment and over employment of teachers, with some teachers having as few as 2 to 3 teaching hours per week. According to Article 66 of Decree No 2000/359 of December 05, 2000, all civil servants in the teaching corps are required to provide weekly teaching or service set at 18 hours for high school teachers and 20 hours for secondary schoolteachers.

The statistics reveal that teachers from various schools have about 2 to 3 teaching hours per week instead of the 18 to 20 hours required by the regulations. The highest number of teaching hours per week is 15, which still falls short of the required 18 to 20 hours (Nama, 2021, pp. 209-219).

IV. 4. Lack of Adequate Training Programmes for In-Service Teachers

Most student teachers graduating from the Chinese language programme at HTTC lack sufficient teaching skills. After graduating, those who land full-time teaching roles in secondary schools must continue receiving appropriate teacher training to update their concepts of education, improve their general skills, and contribute to the improvement of the general quality of the Chinese language teaching force in secondary schools.

According to the interview with the Director of the Confucius Institute at UYII and some regional pedagogic inspectors in charge of Chinese, CI-UYII organises one or two seminars annually. The regional pedagogic inspector in charge of Chinese also mentioned that they organise 1 or 2 seminars each year. Howe-

ver, given the significant shortage in the number of teaching periods allocated to student teachers during their initial training, one or two seminars per year are insufficient to meet the needs of in-service teachers.

V. Recommendations

The challenges identified in this study require coordinated and sustained interventions from key institutional stakeholders involved in Chinese language education in Cameroon. These recommendations are grounded in empirical findings and are designed to enhance the quality, equity, and sustainability of Chinese language teaching in secondary education.

V. 1. Recommendations to the Ministry of Secondary Education (MINESEC)

As the supervisory authority for secondary education in Cameroon, MINESEC plays a central role in strategic planning, human resource management, and pedagogical guidance for educational institutions. The following recommendations aim to optimise the governance of Chinese language teaching and to ensure better alignment between educational provision and field-level needs.

V.1.1. Strategic Optimisation of Human Resources

The uneven distribution of Cameroonian Chinese language teachers has resulted in both underemployment and inefficient use of public resources. It is recommended that MINESEC conduct a national audit of Chinese language teaching posts, mapping teaching hours, student enrolment, and regional demand. Based on this audit, a rational redeployment plan should be implemented to ensure that each teacher meets the statutory weekly workload (18–20 hours), while underserved schools receive adequate staffing.

Furthermore, in order to maximise learner motivation and long-term programme viability, teacher deployment should take into account regional socio-economic specificities, including local interest in foreign languages, presence of Chinese enterprises, and cross-border economic activities.

V.1.2. Institutionalisation of Chinese Language Teaching in Technical Education

Given the growing demand for technically skilled, Chinese-speaking personnel by Chinese enterprises operating in Cameroon, Chinese language instruction should be formally introduced into technical and vocational secondary schools. This integration would align language education with national employment priorities and facilitate technology transfer.

A Chinese-for-Specific-Purposes (CSP) curriculum tailored to technical fields

(engineering, construction, logistics, agriculture, and manufacturing) should be developed, with clearly defined communicative objectives focused on workplace interaction rather than academic proficiency alone.

V.2. Recommendations to the Centre for Language Education and Cooperation and Pedagogic Inspectors

The Centre for Language Education and Cooperation, together with pedagogic inspectors, is responsible for the design, adaptation, and monitoring of teaching programmes. Their role is crucial in harmonising pedagogical content and providing professional support to teachers. The recommendations below address curricular adjustment and the strengthening of continuous professional development.

V.2.1. Rationalisation of Teaching Objectives and Instructional Time

The current secondary school Chinese language curriculum places excessive demands on learners within a limited instructional timeframe. It is therefore recommended that curriculum objectives be prioritised and streamlined, with greater emphasis placed on listening, speaking, and reading competencies, while reducing the compulsory requirements for Chinese character writing.

Teaching objectives should be calibrated to match realistic learning outcomes within the annual teaching time allocation, thereby ensuring coherence between time, content, and expected proficiency levels.

V.2.2. Strengthening and Institutionalising In-service Teacher Training

While existing in-service training initiatives represent a positive step, their limited frequency is insufficient to address the pedagogical gaps identified in this study. It is recommended that continuous professional development (CPD) be institutionalised through:

- Regular regional training workshops (at least one per term);
- Blended training models combining face-to-face seminars with online modules;
- Structured mentoring systems linking experienced teachers with newly recruited staff.

Training content should focus on classroom management, curriculum interpretation, assessment strategies, and contextualised teaching methods suitable for Cameroonian learners.

V.3. Recommendations to the Higher Teacher Training College (HTTC-UMa and HTTC-Bertoua)

The Higher Teacher Training Colleges constitute the main mechanism for the initial training of Chinese language teachers in Cameroon. The quality of this training directly determines the professional competence of future teachers and, consequently, the effectiveness of Chinese language teaching in secondary schools. The following recommendations aim to strengthen the relevance and effectiveness of the teacher training curriculum.

V.3.1. Alignment of Teacher Training Curriculum with Secondary School Needs

The Chinese language teacher training curriculum at HTTC should be redesigned to align more closely with the secondary school Chinese curriculum, pedagogical objectives, and classroom realities. Course content should integrate:

- Practical teaching methodologies;
- Secondary school curriculum analysis;
- Lesson planning and assessment design;
- Classroom-based teaching practice.

Such alignment would ensure that graduating teachers possess not only linguistic competence but also the pedagogical skills required for effective classroom implementation.

V.3.2. Reinforcement of Teaching Time and Academic Staffing

To safeguard training quality, the progressive reduction in teaching periods for Chinese language courses should be reconsidered. Adequate instructional time is essential for developing both language proficiency and teaching competence.

In addition, targeted recruitment of qualified lecturers—both nationally and through international academic cooperation—should be prioritised to restore an appropriate lecturer-to-student and lecturer-to-level ratio. This would significantly enhance training effectiveness and learning outcomes.

V.3.3. Promotion of Inter-Institutional and Inter-Teacher Collaboration

HTTCs should actively promote structured platforms for collaboration among Chinese language lecturers and teacher trainers. Regular pedagogical forums, joint curriculum review sessions, and collaborative research projects would facilitate knowledge sharing and contribute to the continuous improvement of training programmes.

V.4. Cross-Cutting Recommendation: Policy Coordination and Long-Term Planning

Finally, the study recommends the establishment of a national coordination framework involving MINESEC, the Centre for Language Education and Co-

peration, Confucius Institutes and teacher-training institutions. Such a framework would support coherent policy formulation, data sharing, and long-term strategic planning for Chinese language education in Cameroon.

Conclusion

In conclusion, this study has provided a comprehensive evaluation of the more than a decade-long evolution of Chinese language teaching and learning in Cameroon's secondary education system. The findings reveal a rapid growth in the number of schools, teachers, and students, but also highlight several challenges that need to be addressed.

The study identifies key issues such as an inappropriate Chinese language curriculum, insufficient teaching periods, and an inadequate number of lecturers at the Higher Teacher Training College. In addition, the limited number of language teachers in secondary schools and the lack of adequate training programmes for in-service teachers are significant concerns.

To address these challenges, the study makes several recommendations, including optimising the use of human resources, introducing Chinese language in the secondary school technical education sector, rationalising teaching time and objectives, and improving the teacher training curriculum at HTTC. Strengthening in-service training programmes for teachers is also crucial for enhancing their skills and knowledge.

By implementing these recommendations, stakeholders can work together to improve the quality of Chinese language education in Cameroon's secondary schools. This, in turn, can contribute to the development of a more skilled and knowledgeable workforce better equipped to engage with China's growing economic and cultural presence in Africa.

Ultimately, this study contributes to the growing body of research on Chinese language education in Africa and provides valuable insights for policymakers, educators, and stakeholders. By understanding the challenges and opportunities in Chinese language education, we can work towards creating a more effective and sustainable education system that benefits both Cameroon and China.

References

- Chen, L. X. (2013). Investigation and Research on Chinese Teaching Status in Primary and Secondary Schools in Cameroon—Taking two Schools in Cameroon as an Example. *Journal of Zhejiang Normal University*.
- Fei, S. S. (2013). *The Training Mode of German Teachers in Cameroon Secondary Schools and the Enlightenment to the Training of Native Chinese Language Teachers in Secondary Schools*. *Journal of Zhejiang Normal University*.
- Feuba, H. (2016). *Comparative analysis of two major Chinese language textbooks used in Cameroon: New Practical Chinese Textbook (I) and Hello Cameroon*. Master's thesis, *Beijing Foreign Studies University*.
- Hulda, G., & Gonondo, J. (2022). *Rethinking Initial Teacher Training model of secondary school Chinese language teachers in Cameroon*. *Journal of Sino-African Studies*, 1(1), 86–107.
- Liu, X. (Ed.). (2006). *New Practical Chinese Textbook (Book 1)*. Beijing Language and Culture University Press.
- Nama, D. (2016). *Bref historique et situation actuelle de l'enseignement des langues nationales au Cameroun*, 57–58.
- Nama, D. (2018). *L'enseignement du Chinois au Secondaire au Cameroun : état de lieu et solutions*, Édition proximité 365–380.
- Nama, D. (2021). *L'enseignement/apprentissage du Chinois au Cameroun : Enjeux et stratégies*. Édition proximité, 209–219.
- Nama, D. (2021). *A preliminary study of cultural content of Chinese curriculum in Cameroon's Middle Schools*. *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 102–118.
- Nama, D., & Tidjon, G. (2017). *Bonjour Cameroun* (Tomes I–V). CHINA D&L/Zhejiang Education Publishing House.
- Nama, D. (2024). *Bonjour Cameroun* (Tomes I–II). Africa Education Publishing House.
- Xu, L. H. (2009). *Examination of the developmental status quo and trends of Chinese language promotion in Cameroon*. *Journal of Zhejiang Normal University*, 1, 12–20.
- Xu, Y. L. (2016). *The Present Situation, Problems and Response Strategies of Chinese Language Promotion in Cameroon*, 12. Zhejiang Normal University Press.
- Xu, Y. L. (2016). *Analysis of the contradictions between intensified development efforts and limited talent support in Chinese language education in Cameroon*. *Journal of Zhejiang Normal University*, 41, 23–30, 40–47.



L'enseignement du chinois au secondaire au Cameroun : vers une percée du soft power chinois dans le secteur éducatif

- **LONGMENE FOPA A.** (arnaudfopa729@gmail.com), Université de Dschang

Résumé

L'introduction du chinois dans le système scolaire camerounais constitue une part importante du soft power de Pékin au Cameroun depuis 2007. Officiellement inscrit dans les programmes éducatifs depuis 2012, le chinois apparaît de nos jours comme l'un des symboles durables de la présence chinoise au Cameroun. Cette étude a pour objectif de jeter un regard à mi-parcours sur la présence culturelle chinoise au Cameroun, en prenant en compte l'enseignement du chinois au secondaire. Il en ressort que l'insertion du chinois dans les programmes scolaires depuis 2012 participe à la stratégie offensive de «pénétration douce» de Pékin au Cameroun.

Mots-clés

Enseignement du chinois, secondaire Cameroun, soft power, Chine.

Abstract

The introduction of Chinese into the Cameroonian school system has been an important part of Beijing's soft power in Cameroon since 2007. Officially included in educational programs since 2012, Chinese appears today as one of the sustainable symbols of the Chinese presence in Cameroon. The aim of this study is to take a mid-term look at the Chinese cultural presence in Cameroon, specifically regarding Chinese language teaching in secondary education. It appears that the insertion of Chinese into school programs since 2012 is part of Beijing's offensive strategy of "gentle penetration" in Cameroon.

Key-words

Teaching Chinese, secondary Cameroon, soft power, China.

Introduction

Depuis le début des années 1950, la République populaire de Chine (RPC) dispose des outils nécessaires à son expansion sur le continent africain (Kémadjou, 2015, p. 72). C'est dans cette logique qu'elle a créé, dès novembre 2005, des pôles d'apprentissage de sa langue et de sa culture en Afrique. Son émergence économique et culturelle depuis le début des années 1990 l'a définitivement placée parmi les acteurs incontournables de la scène mondiale (Longmené, 2023, p. 38).

Au Cameroun, pays clé d'Afrique centrale, Pékin s'est engagé à développer et à promouvoir sa culture à travers l'implantation de centres culturels dénommés Instituts Confucius, dont le premier pôle a été installé en 1996 au sein de l'Université de Yaoundé II. À la faveur de l'intensification des échanges entre le Cameroun et la RPC, ce pôle se transforme dès 2007 en Institut Confucius (I.C¹) du Cameroun, basé au sein de l'Université de Yaoundé II et logé à l'Institut des relations internationales du Cameroun (IRIC). La multiplication des pôles d'enseignement du chinois, notamment l'extension des lieux d'apprentissage vers les grandes métropoles entre 2011 et 2012, a apporté un sang neuf à l'enseignement du chinois au Cameroun.

Si ces I. C. servent, depuis leur implantation, à diffuser la langue et la culture chinoises, ils ont également facilité l'intégration économique des entreprises chinoises et l'arrivée massive de leurs ressortissants qui s'en est suivie (Gonondo, 2021, p. 37). Avec l'adoption du chinois dans le système scolaire camerounais depuis 2012 comme langue vivante au choix parmi d'autres, cet instrument est devenu un outil essentiel du soft power de Pékin, destiné à faciliter la croissance économique de la Chine au Cameroun.

Dans la perspective d'une étude sur l'évaluation du processus d'enseignement du chinois au Cameroun, il ressort que l'introduction de la langue chinoise dans le système scolaire du Cameroun constitue un important outil du soft power chinois dans le secteur éducatif camerounais. La réflexion sur le déploiement de cette discipline au Cameroun et son apport à la Chine reste le mobile de cet article, qui tente d'identifier les enjeux de l'adoption du chinois dans le système éducatif national qui sert de base à la construction économique de la Chine au Cameroun. Une étape qui apparaît comme le modus operandi de la stratégie d'influence globale de Pékin en Afrique centrale. Entre la prolifération des établissements scolaires ayant adopté le chinois et les objectifs économiques poussés de Pékin, il y a lieu de s'interroger sur les ambitions et les stratégies de leur adoption. Notre préoccupation centrale est donc celle de savoir quels sont les motifs, les enjeux et les stratégies qui soutiennent l'insertion du chinois dans le système éducatif camerounais et quelles en sont les incidences pour les deux acteurs ?

1 Nous allons utiliser ce sigle tout au long de ce travail.

De nombreux travaux, majoritairement constitués de documents académiques, de rapports d'ONG locales et internationales, de travaux et rapports institutionnels, de comptes rendus journalistiques ainsi que d'appels à contribution, se sont d'ailleurs intéressés à la question de l'enseignement du chinois dans l'espace éducatif camerounais. Il s'agit notamment de : Biloa (2009), Menjiang (2009), Awowo (2012), Barga (2015), Kémadjou (2015), Djallo (2015), Longmené (2016, 2023), Nama (2021), Cabestan (2021), Gonondo & Djiraro (2021), Djombi & Gonondo (2024), etc.

En explorant ces travaux et d'autres dans leurs différentes thématiques, on dispose d'une vue d'ensemble de la littérature existante sur l'offensive culturelle chinoise en Afrique ainsi que sur les dynamiques chinoises en général sur le continent. Cependant, les aspects liés à l'enseignement du chinois auprès des catégories d'âge inférieures, notamment les jeunes apprenants des lycées et collèges, n'ont pas été suffisamment traités et restent une préoccupation permanente pour les chercheurs. Il devient donc nécessaire de mener une étude approfondie sur cette dimension de la coopération culturelle, qui touche l'élite intellectuelle dès le plus jeune âge, afin de mieux cerner les enjeux au cœur de la stratégie chinoise au Cameroun. Il est urgent de réexaminer ce volet de l'hégémonie culturelle chinoise au Cameroun, qui s'appuie sur le soft power pour éclairer la compréhension des dynamiques culturelles et économiques actuelles. C'est pourquoi la présente étude se propose d'analyser non seulement les aspects relatifs à l'enseignement du chinois au Cameroun, mais aussi les stratégies et les effets locaux de cette politique qui, en arrière-plan, accompagne l'émergence de la Chine dans le pays.

La méthodologie de ce travail repose sur l'exploitation d'entretiens réalisés auprès de la population cible et sur l'analyse de divers documents en lien avec la thématique, dans une approche pluridisciplinaire et une perspective historique. L'ancrage disciplinaire principal est l'histoire, qui permet une analyse diachronique du projet culturel grâce auquel la Chine a renforcé sa présence au Cameroun et consolidé son emprise économique. Les documents exploités portent sur les dynamiques historiques, économiques et culturelles qui évoquent l'offensive chinoise sur le continent. Au total, quatorze personnes ont été interviewées lors de nos enquêtes; elles étaient âgées de 16 ans (apprenants du secondaire) à 60 ans (membres de la communauté éducative nationale, responsables des centres culturels chinois au Cameroun, universitaires et commerçants). La synthèse des informations collectées nous a cependant conduits à n'en retenir que six. Le présent article est organisé en deux grandes parties : il s'agit d'abord d'évaluer l'état des lieux du paysage linguistique au secondaire au Cameroun en interrogeant les dynamiques existantes, ensuite de questionner les enjeux, les stratégies et les incidences de l'insertion du chinois dans les programmes scolaires.

I. Approche théorique et contextuelle

Le cadre théorique et contextuel de cette recherche s'articule autour de la sociohistoire et de la théorie de l'éducation multilingue.

I. 1. La sociohistoire

Approche historique apparue dans les années 1990, la sociohistoire est une méthodologie propre aux relations internationales qui emprunte des éléments à la sociologie et aux autres disciplines des sciences sociales. L'un de ses pionniers, Gérard Noiriel, l'appréhende comme une méthode historique ou, mieux, comme «une boîte à outils» (Noiriel, 2006, p. 3). Avec ses précurseurs, les historiens Marc Bloch et Gérard Noiriel, ou encore les sociologues François Simiand, Maurice Halbwachs, Michel Offerlé ainsi que Norbert Elias, il s'agit de s'intéresser aux problèmes de domination sociale, de solidarité sociale et de pouvoir symbolique, notamment à la question importante de la langue, qui est chère aux théoriciens de l'éducation multilingue.

I. 2. L'éducation multilingue

L'éducation multilingue vise à utiliser plusieurs langues comme langues d'enseignement afin d'assurer l'équité et la justice sociale. Si cette théorie privilégie les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement, elle repose sur l'idée que l'enseignement dans une langue maternelle est crucial pour le développement cognitif et scolaire, dans la mesure où il améliore l'accès à l'éducation et favorise la réussite dans d'autres matières. Portée par des auteurs comme Bruno Maurer, Ofelia García, Kirk Person, Lev Vygotski ou encore Jim Cummins, cette théorie promeut une approche qui contribue à développer la tolérance, l'inclusion et la compétence interculturelle. L'un des points clés de cette approche reste le développement d'une maîtrise de plusieurs langues en les utilisant comme outils d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit, par ailleurs, de respecter et de promouvoir la diversité linguistique et culturelle en favorisant la compétence interculturelle et la citoyenneté mondiale.

Pour établir le lien entre ces deux théories et notre sujet, il faut relever que le Cameroun constitue une entité sociale et un espace d'échange interculturel. La cohabitation de plus de 250 langues locales, auxquelles s'ajoutent d'autres langues étrangères telles que le chinois, est non seulement un signe d'ouverture du Cameroun à d'autres cultures, mais également la concrétisation d'une ambition stratégique destinée à poursuivre et à renforcer le dispositif culturel chinois dans le pays. Dans cette logique, la sociohistoire et l'éducation multilingue nous aident à circonscrire le processus d'instrumentalisation de la langue et de la culture chinoises à des fins de croissance économique. Elles nous permettent aussi, d'une

part, d'évaluer les rapports entre les acteurs en présence et, d'autre part, les liens établis entre les enseignants de chinois et les communautés locales.

II. État des lieux du paysage linguistique au secondaire au Cameroun : Une analyse des dynamiques locales

L'émergence chinoise au Cameroun depuis le début des années 2000, conjuguée à la mondialisation, a stimulé un intérêt marqué pour l'enseignement du chinois dans un espace encore fortement dominé par les langues coloniales et régionales.

II.1. Un système linguistique national dominé par les langues coloniales

Bien que le système linguistique national soit resté dominé par les langues coloniales, il est demeuré fidèle à la logique du colonisateur. Faire l'état des lieux de cette séquence historique revient d'abord à assumer cet héritage historique, ensuite à analyser les politiques linguistiques post-indépendances qui ont façonné le paysage linguistique national.

II.1.1. Assumer l'héritage culturo-linguistique

Il est reconnu que l'Afrique est le continent le moins développé au monde. La pauvreté y est omniprésente, le taux de croissance économique y est le plus faible et la modernisation y a pris un immense retard (Kissinger, 1990, p. 212). C'est dans la même logique que l'universitaire camerounais Robert Kpwang Kpwang (2011, p. 351) observe que l'Afrique noire présente un visage bien plus triste par rapport à l'Asie qui, pourtant, a autant souffert de la colonisation occidentale et des affres du capitalisme marchand. Cette réalité est tout autre en Afrique centrale où les dynamiques linguistiques sont restées retardées, car essentiellement calquées sur les langues coloniales, dans un contexte où la langue est devenue un outil essentiel d'échange, de contrôle et de domination des peuples. Le Cameroun n'échappe pas à cette logique, car ce pays fut anciennement dominé par trois puissances colonialistes (Allemagne, Grande-Bretagne, France). Pays important d'Afrique centrale, le Cameroun assume pourtant son héritage culturel depuis son indépendance acquise en 1960 (Longmené, 2016, p. 1). Caractérisé par une diversité linguistique portée par plus de 250 langues nationales et deux langues officielles issues de la colonisation, il partage ainsi son histoire à la fois avec l'Allemagne avec qui il eut son premier contact, la France et l'Angleterre qui ont par la suite laissé leur empreinte indélébile sur tous les pans de la nation camerounaise. C'est cette triple domination² qui consacra l'orientation des politiques linguistiques du pays depuis 1960.

2 Il faut tout de même préciser que, contrairement aux autres territoires colonisés, le Cameroun avait un statut différent, bien qu'il fût finalement géré comme une colonie.

II.1.2. Les politiques linguistiques post-indépendances

Le Cameroun constitue une mosaïque linguistique et culturelle. Les anciens pays colonisateurs ont imposé aux colonisés de cet espace un plurilinguisme bien dosé comportant, outre les langues locales, des langues coloniales à la réputation connue. Ce qui fait dire à Kouma Kottin (2010, p. 34) que cette situation a stimulé l'existence, sur le sol africain, d'espaces linguistiques francophones, anglophones, lusophones et germanophones. Depuis la période coloniale, et faute d'une stratégie nationale d'élaboration d'une langue nationale propre, le Cameroun a adopté des politiques linguistiques qui sont fonction de son orientation à la fois politique et économique (Bissaya, 2023, p. 90). Dans cet espace aux dynamiques retardées, voire absentes, il n'y a pas eu de grande évolution malgré toutes les initiatives prises dans cette perspective (Dumont, 1962, p. 210). Si Biloa (2011) présente la diversité linguistique nationale à la fois comme une richesse et un frein à la cohésion nationale, Djombi et Gonondo (2024, p. 2) évoquent les difficultés majeures de l'enseignement des langues étrangères aussi culturellement et linguistiquement éloignées. Samuel Huntington (1997, p. 10), l'un des théoriciens connus de la civilisation, observe quant à lui que les chocs entre civilisations représentent la principale menace pour la paix dans le monde, bien qu'ils soient également, au sein d'un ordre international désormais fondé sur les civilisations, le garde-fou le plus sûr contre une guerre mondiale. La communauté linguistique apparaît ainsi comme une marque d'identité, voire un symbole de cohésion des peuples. Le développement des langues locales au Cameroun, bien que dominant dans certains espaces du territoire national, fut ralenti par la culture franco-anglaise. Dans ce contexte, quelques langues locales régionales réussirent à se frayer un chemin dans certains espaces du pays.

II.2. L'existence d'autres langues régionales moins dominantes

Le Cameroun est un pays multilingue où le français et l'anglais sont les langues officielles, mais où de nombreuses langues locales jouent un rôle clé dans la communication quotidienne et la transmission culturelle (Chumbow, 2009, p. 32). Ces langues locales cohabitent ainsi aux côtés des langues officielles qui dominent l'espace public.

II.2.1. Une dominance légitime des langues officielles

Avec la disparition de certaines langues camerounaises au profit de celles coloniales et asiatiques, les langues locales, piliers importants de la culture, se retrouvent désormais à la merci de l'acculturation dans un contexte fortement dominé par le concept de «village planétaire» qui tend à globaliser les cultures sur

un seul palier. Dans ce contexte, les langues locales, qui restent par ailleurs la manifestation la plus haute de la culture d'un peuple, se retrouvent malmenées dans leur survie par les langues officielles et celles issues de la coopération comme le chinois. Au sein de la société camerounaise, la langue est restée un outil essentiel de communication et d'échange (Bissaya, 2010, p. 92). Il est à noter que huit des dix régions du Cameroun sont en majorité francophones, soit 83 % de la population du pays, et deux à majorité anglophone, soit 17 %. «Le bilinguisme officiel ne pose pas de problème au Cameroun pour le développement des langues locales. Nous avons plutôt un problème avec l'encadrement des politiques publiques mises sur pied pour cela³», affirme Gilbert Enama. Si le Cameroun est membre de plusieurs organisations linguistiques, dont la Francophonie et le Commonwealth, le développement du français et de l'anglais fut accéléré par l'ambition du pouvoir dans le projet de consolidation de l'unité nationale. Il s'agit d'un héritage colonial qui a consacré le Cameroun au régime de tutelle depuis 1946. La multiplicité des langues au Cameroun a donc exclusivement profité au français et à l'anglais, et, dans une moindre mesure, au pidgin qui est également utilisé dans la presse. De même que la progression du français dans les deux régions est consécutive à la vitalité ethnolinguistique du fait notamment d'une majorité de cette langue sur l'ensemble du territoire national et de l'appui formel dans les médias dont elle jouit. Dans un entretien que nous avons réalisé avec un cadre à la délégation régionale de l'éducation de base⁴ pour l'Extrême-Nord, il ressort que dans cette région, le taux d'alphabétisation en langue officielle est resté assez faible, en faveur des langues locales souvent utilisées dans certaines écoles et services de base. L'on note ainsi que le milieu urbain présente un taux de 86 % contre 51,7 % dans les zones rurales. Dans ce classement, l'Extrême-Nord enregistre ainsi 30,7 % contre 35,2 % dans le Nord et 42,2 % dans l'Adamaoua. Ces trois régions sont celles qui enregistrent le plus faible niveau d'utilisation de la langue officielle. Si globalement, le français et l'anglais dominent l'espace public dans ces régions, l'on se rend compte de ce que les langues locales gardent toute leur vitalité. C'est le cas par exemple du fulfulde très présent dans la partie septentrionale ainsi qu'à l'Est du pays. C'est également le cas du haoussa, du pidgin-anglais et du camfranglais très utilisés par les jeunes dans certains espaces du pays.

3 Entretien avec Fouodji Jacob, Inspecteur régional des Langues et cultures Nationales a pour le compte du Ministère des Enseignements Secondaires, le 2 juin 2025 à Bafoussam.

4 Entretien avec Hamadou Galjéré, enseignant, cadre à la Délégation Régionale de l'éducation de base pour le l'Extrême-Nord, le 3 janvier 2025 à NGAoundéré.

II.2.2. L'existence des langues régionales moins dominantes

Au Cameroun cohabitent plusieurs langues locales avec les langues officielles (Awowo, 2012). Certaines parmi elles sont considérées comme moins dominantes au regard de leur utilisation limitée dans certaines régions du pays. Dans l'ordre du nombre de locuteurs, le fulfulde apparaît comme l'une de ces langues locales aux nombreux locuteurs. Elle se taille un grand nombre de locuteurs aux côtés de l'arabe tant dans l'espace public que dans l'éducation. C'est ainsi que les travaux de Daniel Barreteau et Michel Dieu (2009, p. 143) confirment la suprématie des Tupuri dans la scolarisation en français dont le taux avoisine les 20 % de la population. Les Arabes, les Kanuri et les Kotoko se partagent ainsi respectivement 5 % et 10 %. Selon les auteurs de cette recherche, ces trois derniers connaissent moins le français et demeurent d'ailleurs les moins scolarisés. Parlée par une population estimée à environ 30 000 âmes, soit un peu plus de 25 % de la population du septentrion, le fulfulde est une langue locale dominante qui couvre l'entièreté du Grand Nord et une bonne partie de la région de l'Est. En dehors de ces espaces cités, on la retrouve dans les quartiers des villes camerounaises où cohabite leur forte communauté. Vient ensuite le haoussa, une langue parlée par les populations originaires du Nigeria et du Tchad. Très utilisée dans la région de l'Extrême-Nord après le fulfulde, la langue haoussa reste l'une des langues régionales importantes dans le septentrion grâce à la forte présence des communautés tchadiennes. Le camfranglais fait également partie des langues régionales moins dominantes au Cameroun. C'est une variété linguistique issue d'un mélange entre le français et l'anglais et les autres langues locales. C'est une création de la jeunesse urbaine qui varie selon les villes. Si elle est apparue au milieu des années 1970, c'est-à-dire dix ans après la réunification des deux Cameroun, ce code linguistique est devenu la mode dans tout le pays à la fin des années 1990 en partie grâce à certains musiciens très populaires⁵. Mendozé (2009, p. 66) indique d'ailleurs que la langue française a connu une réelle expansion au Cameroun de par son caractère dominant parmi les langues parlées. En dehors de ces trois langues à la réputation connue, il existe bien d'autres langues locales qui frayent leur chemin au quotidien dans les différentes régions du Cameroun à l'exemple de l'arabe, du bassa, du bulu, de l'ewondo, du bamoun, du medumba, etc. Ces différentes langues résistent aux côtés des langues officielles grâce aux dynamiques engagées depuis quelques décennies pour leur valorisation. Par exemple, l'intégration de certaines de ces langues dans le système éducatif dans un contexte formel comme dans les journaux ou au travail a contribué à les préserver de la disparition totale. Dans de nombreuses familles, les langues locales ont fait des progressions importantes jusqu'en 2021 (Bi-

⁵ Entretien avec Mathieu Kamdoun, ancien commerçant au Marché A de Bafoussam, 14 juin 2025 à Mbouda.

loa, 2011, p. 126). C'est ainsi qu'une étude faite en cette année-là révèle que 21 % des locuteurs parlent le ffulde au Cameroun contre 19 % d'ewondo et 36 % de pidgin (Mendozé, 2009, p. 452). Malgré l'intérêt poussé pour la préservation des langues locales au Cameroun, l'alphabétisation en langue locale reste encore très faible, soit 6,4 % donc 7,1 % en milieu urbain contre 5,6 % en milieu rural. Dans des pays voisins comme le Sénégal ou la République Démocratique du Congo (RDC), les langues coloniales se sont retrouvées en perpétuelle concurrence avec les langues locales très en vue comme le wolof et le lingala. Avec les démultiplications des foras de la Francophonie, du Commonwealth, et le renforcement de la coopération culturelle avec la Chine, la dimension linguistico-culturelle semble s'effriter de plus en plus au Cameroun, laissant place au développement d'autres réalités culturelles. C'est dans ce contexte que le chinois fait sa progression au Cameroun depuis 1996. Elle a finalement été intégrée comme langue vivante au secondaire constituant ainsi un important outil du soft power chinois dans le secteur éducatif.

III. L'adoption du chinois au secondaire au Cameroun : entre diversification de l'espace linguistique et matérialisation du soft power dans le secteur éducatif national

La présence culturelle de la Chine au Cameroun suit un processus initié depuis 1972 (Kombi, 1996, p. 54). Depuis lors, l'on assista à l'intensification des échanges économiques, politiques et culturels qui aboutirent en 2007 à l'ouverture de l'I.C. Pionnier de l'apprentissage du chinois au Cameroun, son intégration dans le système secondaire dès 2011 consacra une nouvelle étape du processus dont le parcours nous amène à questionner la discipline pédagogique elle-même ainsi que son apport sur l'émergence de la Chine au Cameroun.

III.1. Parcours du chinois au secondaire au Cameroun : contexte et enjeux

Interroger aujourd'hui le parcours du chinois au secondaire revient à dresser un état des lieux qui fixe le contexte et les enjeux de la diversification de l'espace linguistique national.

III.1.1. Contexte de l'adoption du chinois dans l'espace linguistique au Cameroun

Les échanges culturels entre le Cameroun et la Chine commencent dès 1972 avec la signature du premier accord de coopération entre les deux pays (Longmené, 2016, p. 43; Pokam, 2016, p. 7). À en croire Amadou (2008, p. 91), cet acte juridique est considéré comme le fondement de l'intensification de l'échange

des experts observé entre ces deux pays. Gonondo (2017, p. 58) précise que ces échanges se limitèrent à ce moment à l'octroi des bourses pour la formation des Camerounais en Chine. C'est donc par ce premier accord de coopération technique signé le 17 août 1972 et ratifié par le décret n° 72/500 du 22 décembre 1972 que sont précisées clairement les modalités de coopération entre le Cameroun et la Chine dans plusieurs domaines. Le Cameroun fut choisi par les autorités de Pékin pour établir un centre d'apprentissage de la langue chinoise en 1996; conséquence logique de la multiplication des échanges diplomatiques, économiques et culturels. Si le choix du Cameroun s'explique par son ouverture à la mer, la présence sur son territoire des ressources énergétiques (Courmont, 2009, p. 28; Gweth, 2010, p. 6), l'on constate tout de même que la RPC compte bien s'appuyer sur les ressources dont dispose le Cameroun pour consolider son ascension économique dans la sous-région (Kémajou, 2015, p. 75). Le contexte de son ouverture est donc étroitement lié à l'action diplomatique du Cameroun et de son partenaire chinois⁶. La création de l'I. C. du Cameroun est ainsi à l'actif des ballets diplomatiques incessants qui ont suivi la troisième conférence du FOCAC tenue en 2006 à laquelle se sont succédé les rencontres diplomatiques des deux chefs d'État. Après l'accord de partenariat signé conjointement par les deux universités partenaires le 9 août 2007, le Centre d'apprentissage de la langue chinoise (CALC) devient le 9 novembre 2007 l'I. C. dans lequel sont désormais dispensés des cours sur la langue et la civilisation chinoises (Longmené, 2016, p. 121). Le contexte de son ouverture est assez particulier notamment, la décision d'implantation de ce point de langue en Afrique subsaharienne francophone à la suite de la visite du Premier ministre chinois Jiang Zemin en 1995 (Gelin Kouma, 2010, p. 18). Le choix de Pékin porta sur le Cameroun et une délégation chinoise arriva à Yaoundé la même année pour finaliser le projet.

L'Institut des relations internationales du Cameroun (IRIC) est l'institution qui abrite pour la première fois le point de langue chinoise au Cameroun. Ce choix stratégique du Cameroun et de l'IRIC ne fut pas anodin. Jenny Li (2011, p. 2) affirme en effet que des pays sont soigneusement choisis pour l'implantation d'un centre Confucius de par leur position géographique et leur potentiel d'influence dans leur sous-région. De par sa situation géographique, stratégique et son statut de leader au sein de la sous-région, le Cameroun attire un grand nombre d'étudiants des pays voisins, ce qui permettrait à cette dernière d'étendre son influence dans d'autres pays voisins. L'engouement poussé de l'apprentissage du chinois au Cameroun amène les acteurs à rendre public cet apprentissage jusque-là confiné à l'IRIC dès 2001. Six ans après, c'est-à-dire en novembre 2007, le troisième I. C.

⁶ Propos extraits de l'entretien avec Kolo Foé, enseignant chercheur à l'Université de Yaoundé I, 15 mars 2024 à Yaoundé.

est créé sur le continent africain, soit le tout premier en Afrique francophone (Longmené, 2023, p. 35; Gonondo, 2021, p. 38). Commence une nouvelle étape de la diffusion de la langue chinoise qui passe notamment par son extension vers les métropoles du pays notamment à Douala dans le Littoral en 2010 et à Maroua dans l'Extrême-Nord en 2011 (Longmené, 2023, p. 46). Ce fort déploiement du chinois dans les grandes villes du pays montre une dimension nouvelle que la culture chinoise est appelée à incarner pour son émergence outre-mer.

L'ouverture de l'I. C. du Cameroun répond ainsi à de nombreux enjeux (Kouma, 2010, p. 18). Jean Paul Balga (2015, p. 94) évoque en effet la logique de la quête d'une influence internationale qui sortira progressivement Pékin de son confinement économique. Par ces I. C., la Chine essaie de refaire sa santé économique. C'est pourquoi elle use des médiateurs du désir dont la culture fait partie intégrante (Pelletier, 2010; Bénazéraf, 2014, p. 6). L'enseignement du chinois présente ainsi un contexte assez particulier porté par divers enjeux.

III.1.2. Les enjeux pour les deux acteurs

Les enjeux de ce projet sont surtout académiques et socioéconomiques pour les deux partenaires. Sur le plan académique, il s'agit pour le Cameroun, signataire volontaire du partenariat éducatif avec la Chine, de diversifier ses offres en bourses habituellement orientées vers l'Occident afin de rendre son espace linguistique compétitif à l'échelle mondiale. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'un des objectifs du centre Confucius est celui de nouer le partenariat scientifique et éducatif avec les institutions et entreprises locales. Cette formation s'adresse donc, d'après les explications d'Etienne Songa, aux jeunes scolarisés, étudiants, cadres administratifs publics et privés, hommes d'affaires, etc. Il affirme à ce sujet que : «La formation en chinois constitue un atout pour tous ceux qui y sont soumis. À l'Institut, nous avons à peu près 5 % des élèves du primaire et du secondaire, 75 % d'étudiants, 20 % de fonctionnaires et agents publics et privés, 05 % d'hommes d'affaires⁷». Chaque année, l'État chinois octroie un certain nombre de bourses d'études, destinées notamment aux apprenants du centre et à ceux de l'IRIC. Ces bourses concernent aussi bien les bacheliers que les licenciés. Par exemple, durant l'année académique 2018-2019, la Chine a financé 28 bourses d'études supérieures, dont 10 du niveau baccalauréat et 18 en post-universitaire, dans des filières telles que la médecine, l'agriculture, le génie électrique, ainsi que les télécommunications et l'informatique. Pour le compte de l'année académique 2021-2022, Pékin a mis 21 bourses d'études supérieures à la disposition du Gouvernement camerounais dont 9 du niveau Baccalauréat et 12 pour les aspirants au master.

7 Entretien avec Etienne Songa, coordonnateur de langue à l'Institut Confucius, 30 Juin 2015 à Yaoundé.

Du côté chinois, il faut noter que la divulgation de la langue repose toujours sur un projet qui n'est pas forcément linguistique et la Chine s'est inscrite dans cette logique en plaçant sa langue au-devant de ses conquêtes extérieures. C'est pourquoi le choix par exemple du nom Confucius dans le projet culturel chinois à l'extérieur n'a rien de commun avec le penseur chinois. Pékin s'est assuré qu'il ne s'agissait ni de la doctrine de Confucius ni de sa philosophie, encore moins de son enseignement. C'est une figure historique chinoise qui aide la Chine à vendre sa culture et son savoir-faire au monde entier; ce que certains auteurs qualifient d'opportunisme culturel chinois. Tout comme la création des instruments culturels, l'enseignement du chinois au Cameroun obéit à une stratégie de pénétration dans laquelle les images de la Chine sont plutôt valorisantes et portées en grande partie par des produits culturels que sont le cinéma, les bandes dessinées, les arts, la langue (Bel & Feussi, 2015, p. 11). Si la Chine accorde du crédit à l'éducation des tout-petits, précisément à la jeunesse scolaire, c'est parce qu'elle est consciente que cette catégorie représente l'avenir⁸. Ces derniers, au-delà de représenter une future élite sinophone, capable de prendre le relais partout où les Chinois seraient absents, les apprenants étrangers aident les universités et les universitaires chinois à devenir de plus en plus internationaux. Les instruments culturels accompagnent à cet effet, les discours des locuteurs qui représentent la Chine comme un pays émergent avec des performances exceptionnelles. Toutes ces stratégies visent finalement l'encadrement de l'action économique locale de la Chine.

Dans l'optique de soutenir la création des I. C. afin de faciliter la promotion de la langue chinoise et la vulgarisation de la culture chinoise au Cameroun, d'encourager les meilleurs enseignants et les étudiants talentueux de la langue chinoise, l'I. C. lance chaque année un programme dénommé «Bourse de l'Institut Confucius». Son objectif est de fournir une aide financière aux apprenants de toutes les catégories et enseignants de la langue chinoise du Cameroun afin qu'ils puissent atteindre un niveau supérieur ou qu'ils mènent des recherches dans les domaines majeurs comme la langue et la littérature chinoises, l'histoire de la Chine et la philosophie chinoise.

III.2. État des lieux de l'enseignement du chinois au secondaire

L'enseignement du chinois a débuté au Cameroun avec les enseignants de l'I. C. initialement venus de Chine pour des stages linguistiques limités. Ces derniers commencèrent les cours de langue chinoise à l'I. C. de Yaoundé avant de se retrouver dans les universités publiques et dans les Instituts privés d'enseignement supérieur (IPES). Depuis 2024, les cours de chinois sont dispensés en

⁸ Ibid, 30 juin 2015 à Yaoundé.

filrière recherche, parcours Licence fondamentale dans les Universités de Dschang et Bertoua, situées respectivement à l'Ouest et à l'Est du pays. Ce qui démontre la progression du chinois dans les milieux pédagogiques du Cameroun. Il s'agit d'une filière trilingue français-anglais-chinois qui offre aux jeunes bacheliers de cette filière issue du grand sud, une occasion de faire une véritable immersion dans la langue chinoise sans être forcément obligé de s'inscrire à l'Université de Maroua où la filière est véritablement implantée.

Les effectifs chez les jeunes apprenants ont bien évidemment évolué depuis 2012 avec l'adoption du chinois au secondaire comme langue vivante. Il faut rappeler qu'au niveau secondaire, quelques établissements proposent les cours de chinois depuis 2007 (Longmené, 2016, p. 78). Il s'agit de l'École Primaire Saint-André de Douala avec laquelle un accord de partenariat avec l'I. C. est conclu depuis 2007. Cette école primaire privée abrite le site provisoire de l'I. C. de Douala depuis son inauguration en 2010. Cette initiative fut suivie par le Complexe International la Gaieté de Yaoundé où il fut ouvert depuis 2008 une classe Confucius.

Images 1 et 2 : Les jeunes apprenants en situation de classe au Cameroun.



Source : Par nous, complétée avec les informations prises dans le site chinafrica.cn. consulté le 20 mai 2025.

Par ces images, l'on peut se rendre compte que le Cameroun constitue l'un des pays ayant une longue histoire d'enseignement du chinois en Afrique. Sur le plan local, les enseignants de chinois sont formés au niveau universitaire, plus précisément à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua (ENS) située à l'Extrême-Nord du pays. Depuis la sortie de la première promotion de cette filière et l'inauguration de l'I. C. de l'Université de Maroua, le chinois évolue désormais

dans le moule pédagogique national grâce à l'accord signé entre le ministère des Enseignements secondaires et l'I. C. de Yaoundé (Balga, 2015, p. 89). C'est ainsi que les arrêtés n° 414/14/MINESEC/IGE du 9/12/2014 et n° 226/18/MINESEC/IGE du 22/08/2018 portent respectivement sur l'enseignement du chinois au secondaire et sur la définition des programmes d'études des classes de 4e, 3e et 2de (Nama, 2021).

Entre 2012 et 2024, des milliers d'apprenants ont suivi les cours de langue chinoise dans les établissements secondaires de la République permettant ainsi à cette nouvelle langue de connaître un sérieux ancrage dans le système éducatif national. Dans cette fourchette chronologique, plusieurs promotions d'apprenants ont été formées dans les lycées et collèges de la République pour un effectif d'environ 280 enseignants. En effet, si Nama (2021, p. 84) totalise 155 établissements secondaires au Cameroun avec environ 15 123 élèves inscrits encadrés par 350 enseignants formés, Djomdi et Gonondo (2024, p. 10) avancent un chiffre en dessous, soit 277 enseignants chinois répartis dans les dix régions.

Tableau 2 : Effectifs d'enseignants au secondaire de 2012 à 2024.

Région	A d a - maoua	Centre	Est	Ouest	Sud	E x - trême-Nord	Littoral	Nord	Nord- Ouest	Sud- Ouest	TOTAL
Effectif ensei- gnants	22	75	25	20	21	25	28	22	02		277

Source : Abdoul-Nasser D.&Gonondo,J,« Caractéristiques de la localisation de l'enseignement du chinois au Cameroun», Revue d'Études Sino-Africaines (RÉSA),3(2),1-15,2024,p.10,consulté le 22 mai 2025 sur <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n2.0115>.

À l'analyse de ces données, il ressort que l'enseignement du chinois couvre tout le territoire national. Ainsi, sur 1159 établissements secondaires que compte le Cameroun en 2025, le chinois est enseigné dans 134 lycées et 21 collèges privés dont 74 PLEG sur 203 PCEG, un chiffre pas très loin de celui de Djombi et Gonondo (2021, p. 139). L'on observe par ailleurs que certaines régions sont plus pourvues que d'autres en termes d'enseignants et d'apprenants. Ce qui rejoint l'analyse faite par Jean Gonondo et Djiraro Mangué (2021) qui évoquent la localisation de l'enseignement de la langue chinoise au Cameroun comme une démarche essentielle pour assurer son succès. Les régions de l'Extrême-Nord, du Centre et du Littoral bénéficieraient donc de ces facteurs tels que les politiques éducatives, les partenariats locaux et surtout la proximité avec les I. C. Une re-

cherche faite sur la localisation des enseignants dans certaines régions spécifiques souligne qu'en adaptant les méthodes pédagogiques et le contenu éducatif aux réalités culturelles, linguistiques et sociales du Cameroun, les enseignants peuvent rendre l'apprentissage du chinois plus accessible, pertinent et efficace pour les apprenants locaux (Djombi & Gonondo, 2024, p. 5).

Pour comprendre cette importante progression, il faut souligner que les représentations des étudiants de l'I. C. et les témoignages des boursiers camerounais en Chine ont joué un rôle décisif. Les apprenants de chinois, qu'ils soient des jeunes scolarisés, des enseignants de la langue en quête de perfectionnement ou des employés d'autres secteurs véhiculent le plus souvent des témoignages magnifiés du chinois qui rappellent par moment les produits culturels historiques que sont notamment le cinéma et les bandes dessinées. Il s'agit surtout de faire ressortir une image valorisante de la Chine, de rappeler le parcours de cette dernière et d'exalter régulièrement sa réussite qui l'a hissée désormais au toit du monde. Tout ce qui contraste avec une représentation péjorative de l'Afrique condamnée à la pauvreté, aux conflits de toute nature et au sous-développement permanent. La multiplication des bourses d'études octroyées à de nombreux étudiants chaque année et l'inondation des articles chinois dans les galeries nationales, la construction des bâtiments et divers autres ouvrages par les entreprises chinoises, le partage des expériences chez les étudiants ou encore le partage des souvenirs chez les journalistes et autres personnalités de la République aident à renforcer chez les Africains le désir de Chine. Depuis l'établissement des relations sino-camerounaises en 1971, le gouvernement chinois octroie des bourses d'études chaque année aux étudiants camerounais dans des domaines variés. Ces derniers bénéficient de la bourse de coopération chinoise et, entre autres, ils sont pris en charge par la Chine. Ces bourses couvrent à la fois les frais liés à la scolarité et ceux liés au logement, à l'habitat, et à l'alimentation. Maurice Tchouta, un jeune bachelier camerounais qui ambitionne de faire ses études en Chine confie : « Depuis l'enfance, je suis fasciné par les bandes dessinées et la culture orientale. Je vais surtout m'inscrire à l'Institut Confucius, à la rentrée prochaine, pour ensuite suivre des études de médecine en Chine⁹ ». Cette ambition est partagée par de nombreux autres diplômés camerounais qui n'hésitent pas à adhérer aux activités pédagogiques et culturelles pour leur adaptation facile à la langue.

III.3. La multiplication des activités pédagogiques et culturelles comme stratégie d'implantation durable

Depuis l'intégration du chinois dans le système éducatif camerounais, des activités pédagogiques et culturelles sont régulièrement organisées dans les éta-

⁹ Entretien avec Tchouta Maurice, jeune Bachelier, Bafoussam, le 10 Août 2025.

blissements scolaires ou dans les I. C. présents dans les grandes métropoles. Ces activités tournent autour de la gestion des cours de langue chinoise et l'organisation des examens de langue dans les I. C. alors que celles culturelles concernent la participation des apprenants aux compétitions nationales et internationales et des journées culturelles chinoises. Il s'agit des activités telles que le Chinese Bridge, le Summer Camp, la célébration de la journée internationale de la langue chinoise qui a lieu chaque 20 avril et célébrée depuis l'année 2010 à l'I. C. Il s'agit aussi de la célébration du nouvel an chinois à l'international plus connu sous la fête du printemps à l'étranger. Des examens comme le Younger Chinese Test (YCT) pour les tout-petits et le HSK 1, 2, 3 et 4 pour leurs aînés en fin de cycle secondaire sont proposés par les responsables de ces instituts (Gonondo, 2020, p. 229 ; Longmené Fopa, 2023, p. 38). L'examen YCT (Younger Chinese Test) littéralement test de langue chinoise pour les plus jeunes a été créé afin d'encourager les élèves des écoles primaires et secondaires n'ayant pas le chinois comme première langue à entrer en contact avec les cours de chinois (Longmené, 2023, p. 38). De nombreuses activités culturelles se sont greffées aux activités pédagogiques au fil du temps, telles que les cours d'arts martiaux pour les volontaires, des camps d'été, etc. Ces activités offrent d'énormes opportunités aux apprenants, aux employés des entreprises chinoises ainsi qu'aux fonctionnaires camerounais de vivre une expérience en Chine¹⁰. Depuis l'adoption du chinois au lycée, l'enthousiasme des élèves n'a eu de cesse de grandir dans les établissements scolaires et le nombre d'inscrits a connu un boom important. Ce qui fait dire à Ndjomo (2021, p. 70) que le Cameroun serait le pays ayant le plus grand nombre d'apprenants de la langue chinoise en Afrique. L'I. C. de l'Université de Yaoundé II a organisé le 10 novembre 2012, pour la première fois au Cameroun le YCT, destiné à évaluer le niveau de chinois des élèves d'écoles primaires et secondaires.

¹⁰ En 2013, une équipe du temple de Shaolin en Chine a visité l'I.C de Yaoundé et a dispensé les cours d'arts martiaux aux camerounais volontaires. Le centre Confucius a profité pour lancer deux compétitions baptisées « La Chine dans mon esprit, un concours de karaoké et de dessin ouvert aux élèves du primaire et du secondaires. En 2009, dans le cadre du programme chinois « Camp d'Été, 23 camerounais issues des entreprises publiques et privées ont obtenus des bourses d'étude pour approfondir la langue chinoise pour une durée d'un an et demi en Chine.

Image 3 : Première session du *Younger Chinese Test* au Cameroun.



Source : [Http://www.cameroontribune.cm/article.php?lang=Fr&old=j12082009&idart=561](http://www.cameroontribune.cm/article.php?lang=Fr&old=j12082009&idart=561), consulté le 23 avril 2025.

L'organisation réussie de cette session du Younger Chinese Test représente, pour l'I. C. de l'Université de Yaoundé II, une grande percée au niveau de la promotion du chinois et de la diffusion de la culture chinoise dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun. L'examen s'est déroulé au Groupe Scolaire Bilingue Saint André de Douala qui abrite le point d'enseignement du chinois à Douala depuis 2007 et à l'École Internationale la Gaieté (Yaoundé), où s'est établie une classe Confucius depuis 2008. Les 107 candidats dont 57 de l'École la Gaieté et les 50 autres du Groupe Scolaire Bilingue Saint André de Douala essayaient par l'occasion d'obtenir le niveau 1 du Younger Chinese Test (YCT).

III.4. Vers une mutation pédagogique de la discipline

Dans les premières années de l'expérimentation du chinois au Cameroun chez les tout-petits, la pédagogie appliquée était celle des établissements secondaires chinois. Cependant, avec les difficultés d'adaptation, le gouvernement camerounais a fini par intégrer cet enseignement au système éducatif local. Dans le cadre de l'approche par compétence (APC), une technique pédagogique en cours d'implémentation au Cameroun depuis plusieurs années, l'appréciation des aptitudes et des acquis se fait à partir d'une évaluation continue assurée par l'enseignant. L'évaluation des connaissances en langue chinoise se fait donc à plusieurs niveaux au cours de l'apprentissage. L'accent est mis sur les activités qui développent chez les apprenants les quatre compétences linguistiques à savoir la lecture, l'écriture, la compréhension et l'expression orale. Les exercices audios « Tīngshuōliànxí (听说练习) » sont des exercices élémentaires qui permettent à l'apprenant de mieux asseoir les compétences audios et orales. Ils forgent la capacité à différencier les sons afin de les prononcer avec exactitude. Ces exercices tournent autour de l'identification des sons de la langue chinoise et leur interaction dans la langue

courante. Les exercices de lecture et rédaction « dúxiěliànxí (读写练习) » permettent à l'apprenant de développer ses compétences en lecture et rédaction à travers diverses activités que sont : la lecture, l'orthographe des sons et caractères, la dictée, les exercices de substitution et d'élargissement qui leur permettent de mettre en pratique par écrit ou oralement les contenus de la leçon, la traduction, les jeux à caractère pédagogique. La structuration des épreuves tient compte de la spécificité des langues LVII en vigueur au Cameroun. L'épreuve de chinois contient à cet effet, trois parties en écrit sur 40 points et une évaluation orale sur 20 points pour un total de 60 points. Il s'agit globalement du « Tīnglìliǎojiě (听力了解) », exercices audios dans lesquels l'apprenant écoute une série de conversations dont le contenu est en relation avec les thèmes de vocabulaire étudiés et répond aux questions ; du « Zōnghé (综合) » (chinois général). Cette partie englobe les exercices de grammaire au sens large du terme et de communication. Il s'agit des phrases à compléter dans le cadre d'une conversation, dont des exercices de substitution. Le « Yuèdúliǎojiě (阅读了解) » (Lecture de compréhension) dont les exercices tournent autour de l'identification et la compréhension des caractères. Vient enfin la rédaction « Xiězuò (写作) » dans laquelle l'accent est mis sur l'identification des caractères et la reproduction des phrases. Tout a été mis sur pied pour l'harmonisation en ce qui concerne les approches pédagogiques en cours dans les deux pays. Mais les effets de l'insertion du chinois dans les programmes scolaires camerounais sont bien visibles d'un côté ; bien évidemment, c'est l'acteur principal qui se retrouve être le principal gagnant.

III.5. Une discipline pédagogique au service du soft power chinois au Cameroun

Les effets de l'intrusion du chinois dans les programmes scolaires camerounais sont nettement visibles et en défaveur du Cameroun. Si au final, la maîtrise de la langue chinoise permet aux jeunes camerounais de saisir les opportunités de travail ou d'obtenir une bourse d'études pour un séjour d'étude en Chine, il faut tout de même rappeler que l'objectif visé par les partenaires chinois va beaucoup plus loin que ceci. Loin de chercher à juguler le chômage dans un pays qui ne les intéresse pas, et face à des régimes politiques qui travaillent à conserver et à durer au pouvoir qu'à la véritable satisfaction de leur peuple, les Chinois sont bien là pour capitaliser leur ascension économique. David Bel évoque à propos une rencontre non prévue, voire non désirée pour parler de l'opportunisme économique comme étant au cœur de la Chinafrique (Bel & Feussi, 2015, p. 18). Il est donc clair que l'exportation du chinois et son adoption chez les tout-petits répondent à des besoins géostratégiques de la Chine qui s'inspire du modèle des pays européens ayant développé des expériences réussies dans l'expansion linguistique, culturelle, et surtout économique. Si nous prenons par exemple le cas de l'alliance

française, on peut facilement paraphraser Chaubet (2004) qui la considère comme une diplomatie de la langue ou les projets académiques institutionnels relèvent plutôt d'une politique d'influence visant à asseoir la domination symbolique de la Chine en Afrique.

L'idée d'envisager une étude sur le soft power chinois au Cameroun sous le prisme de l'enseignement du chinois au secondaire est intéressante dans la mesure où, cette réflexion explore une autre piste de recherche souvent négligée qui rejoint celle des dynamiques économiques et culturelles chinoises longtemps au cœur des échanges entre les deux pays. Bien que les Instituts Confucius soient considérés comme des espaces stratégiques de construction et d'agrandissement de l'hégémonie chinoise au Cameroun, elles demeurent tout au moins des laboratoires culturels d'influence économique et culturelle de Pékin. Barthélémy Courmont (2009, p. 28) les considère d'ailleurs comme la face la plus visible d'une offensive culturelle souhaitée et fortement assistée par les pouvoirs publics chinois.

Avec l'intégration du chinois dans le système éducatif national, les enjeux sont grands notamment chez les catégories jeunes. Il s'agit surtout des opportunités d'emploi, la croissance de la diversité linguistique nationale qu'offre cette discipline pour une intensification encore plus poussée des échanges économiques et culturels. Sur le plan géostratégique, les jeunes diplômés en langue chinoise constituent un important atout dans un pays en développement comme le Cameroun. En tant qu'outil de communication interculturelle, les diplômés de cette nouvelle langue peuvent servir de courroie entre la Chine et le Cameroun notamment dans des chantiers étatiques d'envergure. Au-delà de la garantie de leur emploi, ces derniers peuvent dans leurs rôles de traducteurs et d'interprètes, influencer la qualité de la coopération dans un contexte de transfert difficile de technologie (Gonondo et Djiraro, 2021, p. 88). Malheureusement, les élites africaines n'y comprennent pas souvent grand-chose dans ce type de projet, car au-delà de tous les avantages cités ci-haut et susceptibles d'aider les autorités camerounaises, l'adoption du chinois chez les tout-petits serait plutôt avantageuse pour la Chine. Certains auteurs (Barga, 2015; Kemadjou, 2015; Courmont, 2009) considèrent que la pénétration de la Chine en Afrique centrale comme partout ailleurs est très silencieuse et tributaire de son charme culturel¹¹.

Dans un contexte porté par l'offensive chinoise en Afrique depuis le début des années 2000, la progression de la culture chinoise vise la construction d'une élite sinophone capable de défendre les intérêts de Pékin partout où celui-ci serait absent en hommes et en articles. Il s'agit selon Pierre Cabestan (2021, p. 21) de

11 Le rôle joué par la RPC en Afrique fait l'objet de critiques régulières et d'un nombre croissant de publications, dont certaines mettent en lumière le déploiement d'un *soft power* chinois sur le continent. Selon David Bénazéraf, les outils du *soft power* chinois seraient toutes-fois plus étendus que ceux définis par Joseph Nye selon que le *soft power* consiste à obtenir des autres ce que l'on veut soi-même par l'acceptation plutôt que la coercition.

construire un réseau de partenaires à travers les moyens attrayants pour consolider petit à petit le pouvoir de persuasion de la Chine dans les affaires internationales pour un nouvel ordre international. Il s'agit également, selon les chercheurs Biaoliang et Xu Lihua (2018, p. 21) de présenter l'I.C comme une fenêtre par laquelle la Chine peut établir des partenariats éducatifs et promouvoir les avantages du régime socialiste et des investissements chinois en Afrique. Selon Fouté (2009, p. 30), la formation et le perfectionnement des étudiants constituent l'un des volets stratégiques de la coopération sino-camerounaise. *Cette stratégie permet à la Chine de poursuivre la quête de son influence, leitmotiv de son leadership depuis 1949.*

En observant ce marketing culturel, il est certain que l'apprentissage du chinois au secondaire Cameroun obéit à une logique de soutien à l'action économique chinoise en même temps que l'intégration économique de ses ressortissants. En 2007, le *Livre Blanc* sur la politique étrangère fit explicitement référence au *soft power* et lors du 17^e Congrès du Parti communiste chinois, le président Hu Jintao encouragea les Chinois à mettre leur culture en avant de toutes les actions de partenariat (Livre Blanc, 2007, p : 24). C'est d'ailleurs pour cette raison que l'I.C constitue la deuxième Ambassade de la Chine à l'extérieur. Selon David Bénazéraf (2014, p. 11), l'influence chinoise passe par une pluralité de vecteurs dont l'économie et la culture, non sans user des moyens colossaux pour améliorer son image à l'égard de l'Afrique combinant à la fois le *hard power* et le *soft power*. Si certaines puissances continuent d'utiliser les moyens coercitifs pour faire valoir leur hégémonie, la Chine quant à elle privilégie la voie de développement pacifique. Il s'agit selon la formule du professeur Wu Jianmin de trois «non» : non à l'expansion (ne pas suivre la voie des puissances coloniales), non à l'hégémonie (pas de domination mondiale) et non aux alliances (avec une ou des puissances afin d'éviter de provoquer une nouvelle guerre froide) (Wu, 2008, p. 15). On peut dès lors s'accorder avec le chercheur Tanguy Struye de Swielande pour se rendre compte qu'aujourd'hui, la puissance ne se limite plus au *hard power*, mais comprend également le *soft power*, les deux étant en définitive au service du *smart power* qui n'est rien d'autre que l'application de tous les moyens, faute de moyens de ses ambitions dont dispose un État pour atteindre sa «grande stratégie». La Chine a ainsi opté pour le *soft balancing* car n'ayant pas encore véritablement les moyens de ses ambitions. L'enseignement du chinois au secondaire Cameroun suit ainsi une logique rectiligne initiée depuis 2012 avec de nombreux apprenants qui choisissent cette nouvelle langue au détriment des autres langues existantes.

Au regard de cette politique linguistique mûrement réfléchi, l'on constate que le Think tank¹² chinois est en bonne marche en Afrique. Si la décision du Came-

¹² Un ThinkTank est une institution de droit privé (fondation ou association) regroupant des experts destinés à réaliser des études ou à faire des propositions de manière régulière sur des politiques publiques.

roun de se mettre à l'école chinoise est louable, mieux une opportunité à saisir, l'on note que c'est le soutien économique de la Chine qui est mis en exergue. C'est donc la présence de leurs multiples entreprises au Cameroun et l'exécution de nombreux chantiers par celles-ci qui motiva l'insertion du mandarin dans les programmes scolaires camerounais avec pour finalité de préparer une génération de jeunes Chinois africains qui auront la tâche d'assurer le relais de la présence chinoise au Cameroun.

Conclusion

En définitive, l'on constate que dans sa quête d'influence globale, la Chine a fait de sa culture un pilier stratégique sur lequel elle s'appuie désormais. Elle a créé l'I. C. de Yaoundé en 2007 pour clôturer un processus culturel initié depuis 1996. Des structures qui couvrent aujourd'hui la quasi-totalité des grandes métropoles camerounaises. Si le développement de ces structures a rencontré un important succès au Cameroun notamment avec l'ouverture des annexes dans les grandes métropoles du pays, l'on note que l'insertion de cette discipline dans les programmes scolaires en mars 2012 et le déploiement des activités pédagogiques et culturelles du chinois à l'échelle nationale ont au fil du temps contribué à agrandir l'influence culturelle et économique chinoise au Cameroun. En investissant massivement dans l'éducation des jeunes au Cameroun via les I. C., Pékin voit plus loin. Plutôt que de se cantonner seulement au rôle d'acteur économique majeur, c'est finalement toute une génération de sinophones qui est en train d'émerger pour poursuivre les mêmes finalités économiques que les stratégies occidentales. Derrière cette coopération culturelle tant vantée qui enivre les autorités camerounaises, voire africaines, qui considèrent l'approche de la Chine comme une alternative, il en découle que le modèle chinois reste inquiétant. S'il présente quelques avantages limités, il est un modèle trompe-l'œil, susceptible de générer encore plus de tares.

Sources et références bibliographiques

Sources orales

	Nom(s) et prénom(s)	Qualité(s) socioprofessionnelle(s)	Date(s) et lieu(x) d'entretien
1	Fouanda Estelle	Apprenante à l'Institut Confucius de Yaoundé	30 juin 2019 à Yaoundé.
2	Fouodji Jacob	Inspecteur régional des langues et cultures au ministère des Enseignements secondaires.	2 juin 2025 à Bafoussam.
3	Gilbert Enama	Membre de la Société Internationale de linguistique du Cameroun(SIL).	18 mai 2025 à Yaoundé.
4	Hamadou Galjéré	Enseignant, cadre à la Délégation régionale de l'Éducation de Base pour le l'Extrême-Nord.	3 janvier 2025 à Ngaoundéré.
5	Kamdoum Mathieu	Ancien commerçant au Marché A de Bafoussam.	14 juin 2025 à Mbouda
6	KoloFoé	Enseignant-chercheur à l'Université de Yaoundé I,	15 mars 2024 à Yaoundé
7	Songa Etienne	Coordonnateur administratif de l'I.C de Yaoundé	3 septembre 2021 à Yaoundé.
8	Tchouata Maurice	Jeune bachelier	Bafoussam, le 10 août 2025.

Sources écrites

- Amadou, S., (2008). La présence chinoise au Cameroun : cas des provinces du Centre et du Littoral (1971-2008). Mémoire de Master en Histoire politique et Relations internationales, Université de Ngaoundéré.
- Amaizo, E., (2015). Pour une nouvelle coopération Afrique Chine : des erreurs à ne plus reproduire. Visible sur <http://www.afology.com>. Consulté le 12 juin 2025.
- Anonyme., (2009).Le chinois à la portée de tous.www.ic.uy2.org, consulté le 30 juin 2014.
- Ateba Eyene, C., (2010). *La pénétration de la Chine en Afrique*. Yaoundé,

Édition Saint-Paul.

- Awowo, A., (2012). L'insertion des langues camerounaises dans le système éducatif : enjeux, perspectives, et coûts. Thèse de Doctorat PhD, Département de linguistique et langue africaine, Université de Yaoundé I.
- Barga, J.P., (2015). Politique linguistique chinoise au Cameroun : bilan et perspectives. In La Revue *Croisement*, n° - 3, pp.82-88.
- Barreteau, D., Michel, D., (2005). *Linguistique» Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, édité par Christian Seignobo et Olivier Iyébi-Mandjek, IRDÉditions,<https://doi.org/10.4000/book.Idredition.11> consulté le 11 juin 2025.
- Barthelemy, C., (2009). *Chine, la grande séduction. Essai sur le Soft Power chinois*. Paris, Choiseul.
- Bel, D; Feussi, V., (2015). La Chinafrique en contexte universitaire, une francophonie non prévue. Recherche en didactiques des langues et des cultures (online) sur<https://doi.org/10.4000/book.idredition> consulté le 12 juin 2025.
- Bénazéraf, D., (2014). *Soft power chinois en Afrique, renforcer les intérêts de la Chine au nom de l'amitié sino-africaine*. Centre Asie.
- Biloa, E., (2009). Le partenariat langues officielles et langues identitaires camerounaises. Quelques propositions d'aménagement linguistique et didactique, PUB.
- Biloa, E., (2011). *Le français parlé et écrit en Afrique, bilan et perspective*. Londres, Éditions Universitaire Européenne.
- Bissaya Bissaga, E.T., (2021). Repenser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation. Chap 3 : quelle(s) langue(s) pour l'émergence au Cameroun? Enjeux d'un nouvel aménagement linguistique.
- Bourdieu, P., (1980). *Le sens pratique*. Paris, Édition de Minuit.
- Cabestan, J-P (sd), (2021). Les influences chinoises en Afrique. Les outils politiques et diplomatiques du «grand pays en développement», Études de l'Ifri.
- Chaubet, F., (2004). L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique*, Vol.4, n°-632, pp.763-785.
- Chumbow, B.S., (2009). Linguistic diversity, pluralism and national development in Africa. *AfricaDevelopment*,34(2),pp.21-45.<https://doi.org/DOI:10.4314/ad.v34i2.57364>. Consulté le 9 avril 2024.
- Courmont, B.,(2009). *Chine, la grande séduction. Essai sur le Soft Power chinois*. Paris, Choiseul.
- Djallo, E.,(2015). Diffusion de la langue chinoise dans l'enseignement secondaire en Afrique Centrale : le cas du Centre Confucius de Maroua. *Monde chinois, Nouvelle Asie*, N° 33.

- Djombi A.N., & Gonondo, J., (2024). Caractéristiques de la localisation de l'enseignement du chinois au Cameroun. *Revue d'Études Sino-Africaines (RÉSA)*,3(2),pp.1-15.<https://doi.org/10.56377/jsas.v3n2.0115>consulté le 16 juin 2025.
- Dumont, R., (1962). *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Seuil.
- Gao, Y., (2018). *Diplomatie publique : grand enjeu pour les relations sino-africaines*», École Nationale d'Administration, mémoire de master en études européennes et relations internationales, spécialité Relations internationales et actions à l'étranger, parcours «Actions internationales», Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Juin.
- Gendreau-Massaloux, M., (2004). *Les langues ni anges, ni démons*», in *Francophonie et Mondialisation*, Hermès, no 40, CRNS.
- Gono, L., (2017). *La coopération chinoise et le développement en Afrique Subsaharienne : opportunités ou impacts?* Mémoire de Maîtrise en Science politique, Université du Québec à Montréal.
- Gonondo, J., Mangué Djiraro C.L., (2021). Développement de la langue chinoise au Cameroun : enjeux et perspectives, *Revue semestrielle de l'Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP)*, n° 1, pp.65-93.
- Han, I., (2008). *L'enseignement des langues étrangères en classe de collège en République Populaire de Chine : du «Maître» au «Maître» : regards et réalités d'enseignants à Chengdu*, Paris, INALCO, consulté sur <https://www.idref.fr/139061126/id.le.20.juin.2025>.
- Huang, Z.A., (2019). Étudier le chinois et fêter le *ChunJie* à Nairobi : Les Instituts Confucius au service de la diplomatie publique et du *Soft Power* chinois. *Revue de Communication sociale et publique*, vol.25, pp.39-59.
- Huang, Z.A., (2021). *The Confucius Institute and Relationship Management: Uncertainty Management of Chinese Public Diplomacy in Africa*. in P.Surowiec et I. Manor (dir.), *Public Diplomacy and the Politics of Uncertainty*, Cham, Switzerland : Springer International Publishing, pp.197-223.
- Kemadjou,L.,(2015).« Les Instituts Confucius en Afrique Francophone : outils stratégiques du Soft Power de la République Populaire de Chine aux enjeux multifformes »,in *La revue Croisement*, no- 3, pp.72-81.
- Kissinger, H., (2003). *La Nouvelle Puissance américaine*. Paris, Édition Nouveaux Horizons.
- Kouma Kottin, G., (2010). *Le facteur culturel dans la coopération sino-camerounaise : le cas de l'implantation de l'Institut Confucius à l'Institut des Relations internationales du Cameroun(IRIC)*. Mémoire de Master II en Relations internationales, Université de Yaoundé II.

- Kpwang Kpwang, R., (2011). La jeunesse d'Afrique noire d'aujourd'hui et l'impératif de la redécouverte et de la renaissance culturelle. In *Revue internationale des Arts, Lettres et Sciences Sociales*, (RIALSS), vol.1, n^o-4, pp.339-370.
- Kurlantzick, P., (2007). *Charm offensive: how china's Soft Power is transforming the World*, New-York, Yale University Press.
- Liu, X., (2019). So Similar, So Different, So Chinese: Analytical Comparisons of the Confucius Institute with its Western Counterparts. *Asian Studies Review*, vol.43, n^o 2.
- Livre Blanc du gouvernement chinois (2007). *La voie de développement pacifique de la Chine, décembre*.
- Longmené Fopa, A., (2016). Les Instituts Confucius : pôles de développement de la langue chinoise au Cameroun. Master II en Histoire des relations internationales, Université de Dschang-Cameroun.
- Longmené Fopa, A., (2023). *Les instruments culturels chinois au Cameroun : acteurs majeurs de la promotion de la culture chinoise et outil de développement*, Londres, Éditions Universitaire Européenne.
- Mendozé, G., (dir) (2009). *Ethnolinguistique et sociolinguistique*. Yaoundé, Éditions Clé,
- Menjiang, L., (2009). *Soft power: China's emerging strategy in international politics*, New-York, Lexington Books.
- Mouandjo Mouandjo, E., (2000). La V^{ème} Commission Mixte sino-camerounaise de coopération économique, technique et commerciale. Mémoire de maîtrise professionnelle, IRIC, Université de Yaoundé.
- Mouelle Kombi, N., (1996). *La politique étrangère du Cameroun*. Paris, L'Harmattan.
- Nama, D.D. (2021). *Enseignement/apprentissage du chinois au Cameroun : Enjeux et stratégies*. In *Enseignement des langues étrangères au Cameroun : Dimensions scientifique et socio-politique d'une discipline*. Éditions CLÉS.
- Ndjomo, N., & Nama, D., (2021). Le Cameroun est le pays où il y a le plus grand nombre d'apprenants de la langue chinoise en Afrique. SUKULU. Visible sur [https://sukulu.News/dr-nama-le-cameroun-est-le-pays-ou-il-y-a-le-plus-grand-nombre-dapprenants-de-la-langue-chinoise-en-afrique/3\(2\),pp.1-15](https://sukulu.News/dr-nama-le-cameroun-est-le-pays-ou-il-y-a-le-plus-grand-nombre-dapprenants-de-la-langue-chinoise-en-afrique/3(2),pp.1-15). <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n2.0115> consulté le 12 avril 2025
- Noiriel, G., (2006). *Introduction à la sociohistoire*. Paris, La découverte, Collection Repère.
- Nye, J., (1999). *The changing Nature of World Power*. Political Science Quarterly.
- Offerlé, M., (dir) (2010). *La profession politique XIX^{ème}-XX^{ème}*. Paris, Belin, Collection Socio-histoire.

- Pelletier, B., (2010). *Soft Power chinois en Afrique, une gestion des risques* interculturels.com;publierle31mars2010.Lien:<http://gestion-des-risqueinterculturels.com:interculturels./pays/europe/france/soft-power-chinois-en-afrique/>. consulté le 11 juin 2025.
- Pokam, HDP., (2015). *Migration chinoise et développement du Cameroun*. Paris, L'Harmattan.
- Wu, J., (2008). Past, Present and Future in China Security.Vol.4 N°-3, Summer.



Les enseignants camerounais face à la diplomatie culturo-linguistique chinoise : vecteurs, médiateurs ou relais ambivalents du soft power ?

- **DEUZOUMBE Denis**, (deuzoumbedeni@gmail.com), Université de Dschang
- **TCHINENBA Armand** (armandtchinenba10@gmail.com), Université de Dschang

Résumé

Dans un contexte de recomposition des puissances à l'échelle internationale, la Chine déploie au Cameroun une stratégie d'influence fondée sur le soft power et portée par la diplomatie culturo-linguistique. Cette étude analyse le rôle des enseignants camerounais de la langue et de la culture chinoises comme vecteurs et médiateurs de cette politique. À partir de données empiriques, elle éclaire les mécanismes de diffusion du soft power chinois et les formes d'appropriation ou de résistance qu'il suscite. L'articulation entre une lecture macro de la politique étrangère chinoise et une analyse micro des acteurs locaux révèle les ambiguïtés d'une coopération éducative marquée par la reconfiguration des rapports de pouvoir et la consolidation d'une influence chinoise au Cameroun.

Mots-clés

Soft power, diplomatie culturo-linguistique, Chine, enseignants, Cameroun.

Abstract

In a context of global power realignment, China is implementing in Cameroon an influence strategy grounded in soft power through cultural and linguistic diplomacy. This study examines the role of Cameroonian teachers of Chinese language and culture as both vectors and intermediaries of this policy. Drawing on empirical data, it highlights the mechanisms through which Chinese soft power is disseminated and the forms of appropriation or resistance it generates locally. By combining a macro-level analysis of China's foreign policy with a micro-level examination

of local actors, the study reveals how educational cooperation, under the guise of partnership, contributes to a reconfiguration of power relations and the consolidation of Chinese influence in Cameroon.

Key-words

Soft power, cultural and linguistic diplomacy, teachers, China, Cameroon.

Introduction

La montée en puissance de la Chine et sa stratégie de positionnement international ont suscité un foisonnement de travaux visant à appréhender les enjeux de cette dynamique, ainsi que les comportements des pays partenaires. Trois principales catégories de recherches peuvent être distinguées. La première¹, à dominante théorique, s'intéresse aux stratégies du *soft power* mises en œuvre par la Chine. La deuxième² se concentre sur l'analyse des partenariats bilatéraux entre la Chine et le Cameroun, en articulant diplomatie d'influence, déploiement culturel et enjeux économiques. Enfin, une troisième série de travaux³ étudie l'enseignement de la langue et de la culture chinoises dans les établissements secondaires camerounais ainsi qu'au sein des Instituts Confucius. Ces recherches mettent en lumière le rôle central de ces institutions dans la diffusion de la langue et de la culture chinoises au Cameroun. Bien que ces corpus soient essentiels pour comprendre la projection internationale de la Chine, ils n'abordent pas directement la problématique spécifique de ce travail : la participation, consciente ou non, des enseignants de langue et culture chinoises à la construction du *soft power* chinois au Cameroun. L'analyse sociologique de la diplomatie culturo-linguistique chinoise permet ainsi de mettre en évidence une nouvelle forme de diplomatie, fondée sur l'implication d'acteurs dits « informels » ou « de terrain » dans la stratégie d'affirmation internationale de la Chine.

Dès lors, la question centrale de cette étude est la suivante : comment la participation des enseignants camerounais à la diffusion de la langue et de la culture chinoises révèle-t-elle les logiques croisées du *soft power* chinois au Cameroun ? Cette interrogation repose sur l'hypothèse selon laquelle les enseignants camerounais, en diffusant la langue et la culture chinoises, agissent à la fois comme instruments du *soft power* chinois et comme acteurs de recontextualisation locale, révélant ainsi une diplomatie culturo-linguistique fondée sur des logiques d'influence et d'appropriation réciproques. Ce faisant, ils participent à l'émergence d'une forme d'influence douce qui reconfigure les dynamiques de pouvoir et engendre des effets sociaux et symboliques durables au Cameroun.

Afin de répondre à la problématique de cette recherche, nous avons adopté une démarche hypothético-déductive. Cette approche s'appuie sur un dispositif

¹ La première, à dominante théorique a été effectuée par Courmont (2012). Elle s'intéresse aux stratégies de *soft power* mises en œuvre par la Chine.

² La deuxième, développée par De Prince Pokam en 2011, porte sur l'analyse des partenariats bilatéraux entre la Chine et le Cameroun.

³ La troisième, proposée par Gonondo et Mangue se consacre à l'étude de l'enseignement de la langue et de la culture chinoises dans les établissements secondaires camerounais ainsi qu'au sein des instituts Confucius.

méthodologique mixte combinant des volets quantitatifs et qualitatifs. Les données empiriques ont été recueillies auprès d'enseignants de langue et de culture chinoises exerçant dans les établissements secondaires camerounais. Sur le plan quantitatif, un questionnaire a été administré en ligne via le groupe WhatsApp intitulé AEEC (Amicale des Enseignants de la Langue et de la Culture chinoises du Cameroun), afin de collecter des informations relatives aux représentations, aux pratiques pédagogiques et aux perceptions des enseignants vis-à-vis de la diplomatie culturo-linguistique chinoise. Sur le plan qualitatif, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de certains enseignants dans le but d'approfondir la compréhension des dynamiques d'appropriation et de médiation du soft power chinois. Pour des raisons de confidentialité et d'éthique, chaque participant a été identifié par un code alphanumérique composé de la lettre E suivie d'un chiffre (E1, E2, E3, E4). Ces quatre entretiens ont été retenus pour l'analyse thématique. Les extraits d'entretiens cités dans ce travail proviennent de données primaires recueillies en mai 2024 auprès des enseignants camerounais de langue et de culture chinoises. Ces entretiens constituent des sources primaires non publiées : ils sont citables dans le texte (par exemple : Entretien E1, 2024), mais ne peuvent donc pas figurer dans la bibliographie finale, car ils ne sont pas accessibles publiquement. Enfin, une observation participante, structurée autour de cinq axes d'investigation, ainsi que notre expérience de terrain, ont contribué à enrichir la triangulation des données et à affiner le cadre théorique et analytique de la recherche.

Il s'agit donc de mettre en lumière l'enjeu macrostructurel de la politique étrangère de la Chine en l'articulant à des dynamiques microstructurelles. Cet exercice se fera à l'aune du rôle d'acteurs dits «informels» dans la construction de la puissance étatique chinoise. Dans cette perspective, nous analyserons d'abord l'ingénierie du soft power chinois au Cameroun, en étudiant les instruments culturels et institutionnels mobilisés pour favoriser la socialisation des Camerounais à la culture chinoise. Il sera également question d'analyser le rôle des enseignants camerounais dans la transmission des valeurs chinoises et la facilitation de son rayonnement international. Ensuite, nous nous attarderons à examiner l'ambivalence de cette diplomatie culturo-linguistique et ses répercussions sur le champ sociopolitique camerounais.

I. Cadre théorique et contextuel

Le cadre théorique et contextuel de cette recherche s'articule autour du constructivisme d'Alexander Wendt, de la théorie de la dépendance, de l'historicité du *soft power* chinois dans le Sud global et de son déploiement au Cameroun.

I.1. Constructivisme wendtien et théorie de la dépendance

Le constructivisme en relations internationales soutient que les structures du système international sont socialement construites. Les identités et les intérêts des États ne sont pas donnés a priori, mais se façonnent à travers les interactions. La politique internationale est, de ce fait, intersubjective et dépend des représentations partagées par les acteurs du système. En anthropomorphisant l'État, Wendt lui attribue une identité propre, comprenant l'intention, le désir et l'intérêt. L'État ne se réduit pas à ses gouvernants : il peut se dédoubler en déléguant certaines de ses fonctions.

Dans cette perspective wendtienne, la volonté d'affirmation internationale de la Chine apparaît comme une construction identitaire. Elle se présente comme une civilisation pacifique, forte d'une culture plurimillénaire, et aspire à offrir un leadership alternatif à celui des puissances occidentales dans le Sud global. Sa stratégie ne se limite pas à exporter sa culture ; elle engage un dialogue avec d'autres États et sociétés afin de redéfinir les rapports identitaires, tout en promouvant ses valeurs et ses intérêts nationaux. Ses relais locaux, notamment les Instituts Confucius, les établissements d'enseignement secondaire et les enseignants de mandarin, contribuent à créer un espace discursif partagé, où la Chine peut être perçue comme bienveillante et modernisatrice. Comme le souligne Lacassagne (2008, p. 140), « Ce que tu es fait ce que tu veux, et en partie comment tu agis ».

La théorie de la dépendance, développée par des auteurs latino-américains tels que Raúl Prebisch (1950), André Gunder Frank et Theotonio Dos Santos, explique la structuration du système mondial autour d'un « Centre » (pays industrialisé) et d'une « périphérie » (pays en développement), liés par des rapports structurellement asymétriques. Le développement du Centre se nourrit du sous-développement de la périphérie, notamment à travers l'exportation de matières premières à faible valeur ajoutée et l'importation de biens manufacturés à forte valeur ajoutée. Cette relation inégalitaire est renforcée par l'intégration des élites de la périphérie dans les logiques politiques, économiques et idéologiques du Centre, assurant la reproduction de la dépendance. Bien que cette théorie ait été pensée pour les rapports Nord-Sud dominés par l'Occident, elle peut être appliquée aux relations sino-camerounaises, où la Chine, devenue une puissance industrielle et technologique, agit comme un Centre face à un Cameroun périphérique, exportateur de matières premières et importateur de produits manufacturés chinois.

Cette logique d'échange inégal s'étend aujourd'hui au domaine culturel et lin-

guistique, dans le cadre d'une dépendance culturelle. L'implantation des Instituts Confucius au Cameroun, l'enseignement du chinois dans les établissements secondaires et la promotion des valeurs chinoises participent à la construction d'un capital symbolique favorable à Pékin. Ces dispositifs contribuent à socialiser les élites camerounaises aux normes et intérêts chinois, consolidant l'influence de la Chine au-delà de l'économie. Ainsi, malgré la rhétorique du partenariat «gagnant-gagnant», les relations sino-camerounaises tendent à reproduire des logiques de domination proches de celles exercées historiquement par les puissances occidentales. Pékin utilise à la fois les financements et son rayonnement culturel pour renforcer sa position stratégique et sa projection géopolitique.

I.2. Soft power chinois et recomposition des influences dans le Sud global : du monde émergent au Cameroun

La diversification des pôles et des facteurs de puissance contraint les États à faire preuve d'ingéniosité dans leurs stratégies de déploiement international. La Chine, en tant que puissance émergente, ne déroge pas à cette dynamique caractéristique du système international contemporain. Dans ce que Barthélemy Courmont (2012) qualifie de «mouvement de balancier de Washington vers Pékin», la Chine réoriente sa diplomatie vers le Sud global en mobilisant les instruments du *soft power*. Le développement de cette capacité d'action s'inscrit dans une conception renouvelée de la puissance, telle que formulée par Joseph Nye (2012), qui propose une lecture plurielle des modalités d'exercice de l'influence internationale.

Aux côtés du hard power, critère traditionnel de puissance fondé sur la coercition, Nye (2012) introduit la notion de *soft power*, centrée sur l'attractivité culturelle, idéologique et diplomatique. Selon lui, le hard power repose sur la capacité à contraindre, en mobilisant la force militaire, le poids démographique, les ressources naturelles et la géographie stratégique. Il s'agit d'«une capacité à modifier le comportement des autres par la contrainte», autrement dit, un pouvoir d'imposition. À l'inverse, le *soft power* s'appuie sur la persuasion. Il se définit comme «un pouvoir de séduction, un pouvoir de cooptation fondé sur des ressources immatérielles telles que la culture, les institutions ou les idées, permettant à un acteur d'inciter d'autres à l'imiter» (Paquin & Deschênes, 2009, p. 37).

Dans ses relations avec le Sud global, la Chine privilégie ainsi *le soft power*, conçu comme une stratégie d'influence soutenue par une volonté politique et intellectuelle de consolidation de son statut de grande puissance. Cette orientation s'inscrit dans la lignée de courants de pensée tels que l'École culturelle, dont les partisans considèrent que l'histoire ancienne et la culture traditionnelle constituent les principaux vecteurs du *soft power* chinois, à promouvoir sur la scène internationale dans l'intérêt de la nation (Courmont, 2012).

C'est lors du XVI^e Congrès du Parti communiste chinois, en 2002, que les autorités chinoises ont exprimé leur volonté de faire de la culture un instrument stratégique au service de l'intérêt national. Cette orientation a été consacrée en 2007, à l'occasion du XVII^e Congrès, comme une véritable stratégie d'influence. Le président Hu Jintao soulignait alors que «la puissance culturelle [de la Chine] et son influence ne correspondent pas encore à sa place internationale», ajoutant que «les domaines culturels et idéologiques constituent le principal vecteur d'infiltration à long terme des forces hostiles» (Gazeau-Secret, 2023, p. 103). Pour s'affirmer comme puissance émergente, la Chine mobilise des attributs de puissance immatérielle, notamment sa langue et sa culture.

La relance des relations diplomatiques sino-camerounaises en 1971, après une période de tensions (Ngono, 2017, pp. 56-57), a offert à la Chine une opportunité concrète d'expérimenter cette nouvelle stratégie. Le Cameroun s'est ainsi intégré dans la politique chinoise du Sud global, avec la particularité d'occuper une position stratégique sur les «Nouvelles Routes de la Soie», ce qui lui confère une importance géostratégique particulière.

II. L'ingénierie du soft power chinois au Cameroun : dispositifs et relais locaux

Selon Alexandre Wendt, cité par Lacassagne (2008, pp. 132-139), les identités et les intérêts des États se construisent à travers les interactions avec leurs pairs. Cette dynamique relève d'un processus social de différenciation et d'identification par lequel les acteurs internationaux affirment leur puissance. Dans cette perspective, la Chine cherche à se démarquer des puissances occidentales et à s'identifier au Sud global en exportant sa culture et ses valeurs. Au Cameroun, des dispositifs institutionnels ont été mis en place pour favoriser l'appropriation de cette culture par les populations locales, créant ainsi un environnement propice à l'acculturation (Badawe, 2022).

II.1. Les instruments culturels et institutionnels de l'influence chinoise au Cameroun

La Chine investit tant symboliquement que matériellement dans la construction de son identité corporatiste, de rôle et collective afin de se faire connaître, reconnaître (Frost, 2012) et s'identifier à d'autres. Dans cette logique, les Instituts Confucius ainsi que les programmes d'enseignement de la langue et de la culture chinoises dans les établissements scolaires constituent des relais essentiels à son ancrage discret et à sa légitimation institutionnelle.

L'Institut Confucius s'impose comme un outil stratégique de «Nation Branding» destiné à façonner et à redéfinir l'image de la Chine à l'international. Selon

les données du Hanban⁴ (devenu en 2020 le Centre pour l'Éducation et la Coopération Linguistique), on comptait à la fin de l'année académique 2023 plus de 500 Instituts Confucius dans plus de 105 pays, dont le Cameroun (Babong, 2024). Leur implantation s'inscrit dans une politique étrangère de long terme visant à promouvoir un soft power capable d'influencer les mentalités et d'atténuer les appréhensions suscitées par l'ascension de la Chine (Bella & Ezzo Enyegue, 2022, p. 132). Les objectifs déclarés de ces instituts sont de : «promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture chinoises; favoriser les échanges culturels et éducatifs entre la Chine et les autres pays; renforcer la compréhension mutuelle et l'amitié». Leurs principales activités comprennent l'organisation de cours de mandarin, d'événements culturels, la formation d'enseignants, la fourniture de matériel pédagogique et la préparation aux examens officiels tels que le HSK5 ou le HSKK6 (汉语水平口语考试 :Hànyǔ Shuǐ píng Kǒuyǔ Kǎoshì).

Ces objectifs placent les Instituts Confucius au cœur de la diplomatie publique chinoise. Pan (2013) les définit comme une «forme de diplomatie culturelle parrainée par l'État et pilotée par les universités, un effort conjoint visant à offrir à la Chine une réception mondiale plus favorable». Ils constituent ainsi des plateformes d'interaction et de légitimation de l'identité chinoise. Car, sans identité, il ne peut y avoir d'intérêt. Ces instituts représentent, dans ce cadre, les vecteurs du *soft power* chinois au Cameroun. Leur présence revêt une forte valeur symbolique : elle témoigne de la reconnaissance des attributs culturels de la Chine par les autorités camerounaises et de l'ouverture du pays à son influence culturelle. Elle participe aussi à l'affirmation et au rayonnement international de la Chine. Comme le souligne Zaharna (2014, p. 9), «la Chine semble promouvoir la langue et la culture chinoises dans le but d'accroître son *soft power* sur la scène internationale». Les Instituts Confucius apparaissent ainsi comme les relais d'une diplomatie publique conquérante qui diffuse de manière non coercitive le patrimoine immatériel chinois, fondement de sa puissance symbolique. Ils sont des espaces d'échange d'idées, d'informations, de valeurs et de comportements, visant à favoriser une compréhension mutuelle (Pan, 2013). Le Hanban, bras opérationnel de cette diplomatie culturelle rattaché au ministère de l'Éducation, joue un rôle central dans la mise en œuvre des missions de coopération linguistique et culturelle entre la Chine et le Cameroun. Il supervise notamment les programmes

4 Hanban : C'est un office national chinois pour l'enseignement du mandarin à l'étranger qui favorise les échanges linguistiques et culturels entre la Chine et le reste du monde.

5 Le HSK (汉语水平考试 :*hànyǔshuǐpíngkǎoshì*) est un examen officiel standardisé qui évalue le niveau de compétence (compréhension écrite et orale, grammaire, vocabulaire) chinoise chez les apprenants

6 HSKK (汉语水平口语考试 :*hànyǔshuǐpíngkǒuyǔkǎoshì*): c'est un examen officiel d'expression orale en mandarin qui mesure spécifiquement de la prononciation, la fluidité et la capacité à s'exprimer à l'oral.

d'échanges, l'administration des examens (HSK) et la délivrance des certifications en langue et culture chinoises. Ce dispositif contribue à établir un cadre institutionnel favorable à la coopération académique et linguistique bilatérale.

Depuis la création de l'Institut Confucius au Cameroun, de nombreux étudiants camerounais saisissent les opportunités offertes par ces structures pour poursuivre leurs études en Chine. Cette dynamique a permis la formation d'une dizaine de docteurs spécialisés en langue et culture chinoise, devenus aujourd'hui des porte-étendards du *soft power* chinois. À l'Université de Maroua et à celle de Garoua, compte tenu de l'insécurité provoquée par la nébuleuse Boko Haram, l'enseignement du mandarin est désormais assuré exclusivement par des enseignants camerounais, signe d'une localisation progressive des compétences. Selon les données recueillies auprès des responsables dans lesdites universités, on dénombre deux (2) enseignants locaux à l'Université de Garoua et quatre (4) à celle de Maroua. Cette indigénisation de la langue et de la culture chinoises à des fins stratégiques se matérialise à travers des manuels scolaires et des curricula.

L'introduction de l'enseignement du chinois dans les établissements secondaires camerounais ne relève pas d'un simple choix pédagogique, mais s'inscrit dans une stratégie globale de diplomatie culturelle. Encadré par des programmes officiels et soutenu par des manuels conçus dans le cadre d'une coopération éducative bilatérale, ce dispositif mobilise directement les instances de promotion du *soft power* chinois, telles que le Centre pour l'éducation et la coopération linguistique et l'Institut Confucius, en partenariat avec des spécialistes camerounais de la langue et de la culture chinoises. Les curricula des classes de 4e, 3e, 2de A4, 1re A4 et Tle A4 présentent le chinois non seulement comme un objet d'apprentissage linguistique, mais aussi comme un vecteur de civilisation, mettant en avant l'impact historique et contemporain de la Chine sur le développement économique et social. Les contenus pédagogiques intègrent ainsi des valeurs centrales du discours politique chinois : patriotisme, nationalisme, primauté de l'intérêt collectif et esprit de sacrifice, qui, alignés sur les récits officiels de réussite, participent à façonner une perception favorable du modèle chinois chez les jeunes Camerounais. Les manuels scolaires, au-delà de leur fonction d'apprentissage, servent de supports idéologiques structurés. Ils offrent une vision syncrétique où la culture camerounaise et la culture chinoise coexistent, mais où la seconde est érigée en référence et en modèle de modernité, reléguant la première à un statut secondaire. Cette hiérarchisation implicite traduit un mécanisme d'influence culturelle visant à orienter les imaginaires et à légitimer la Chine comme partenaire stratégique incontournable. Ainsi, l'enseignement du chinois au Cameroun se présente comme un dispositif hybride : outil éducatif formel et instrument diplomatique informel. Les enseignants, par la diffusion de références, de valeurs et de représentations alignées sur les intérêts de Pékin, contribuent à l'ancrage durable d'une vision du

monde favorable à la Chine, tout en renforçant sa présence dans la compétition internationale pour l'influence culturelle et géopolitique.

II.2. Les enseignants et la socialisation aux valeurs culturelles chinoises : de médiateurs pédagogiques à agents stratégiques

La Chine a pleinement intégré l'importance du *soft power* dans la construction de son rayonnement mondial. Se « vendre » auprès des autres requiert une approche de proximité, parfois une forme de duplication symbolique dans l'autre. C'est pourquoi elle a opté pour une stratégie d'autochtonisation de sa diplomatie culturelle, en misant sur des relais locaux capables d'incarner et de valider implicitement ses valeurs. Cette approche s'inscrit dans la perspective de Joseph Nye (2004), selon laquelle le *soft power* gagne en efficacité lorsqu'il est relayé par des acteurs locaux.

Dans le contexte de l'enseignement du chinois au Cameroun, cette stratégie se traduit par l'élaboration de contenus pédagogiques, de manuels scolaires et de supports audiovisuels, majoritairement produits par les Instituts Confucius et des chercheurs camerounais spécialisés⁷. Ces derniers participent souvent, sans remise en question explicite, à la diffusion et à la légitimation implicite de contenus idéologiques favorables à la Chine. Sur les quinze (15) enseignants interrogés, treize (13), soit 86,7 %, déclarent intégrer l'histoire de la Chine dans leurs cours ; onze (11), soit 73,3 %, abordent des aspects artistiques tels que le cinéma, la calligraphie ou la musique ; et huit (8), soit 53,3 %, enseignent les fêtes traditionnelles chinoises. Ces pratiques pédagogiques sont en conformité avec les programmes d'enseignement du chinois en vigueur. Les manuels scolaires renforcent cet encadrement institutionnel. À la fin de chaque leçon, une section intitulée « Connaissance culturelle » (文化知识 : Wénhuà Zhīshi) est dédiée à la culture chinoise, accompagnée d'exercices visant à tester l'appropriation culturelle des apprenants par le biais de comparaisons interculturelles. Dans ce contexte, certains enseignants se perçoivent comme porteurs d'une mission culturelle. À la question : « Vous sentez-vous investi(e) d'une mission diplomatique ou culturelle dans votre rôle d'enseignant(e) ? », une des enseignantes interrogées affirme : « Oui, d'une mission culturelle, car dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous faisons une comparaison entre les différentes cultures » (Entretien E1, mai 2024). Ce rôle de médiateur linguistique et culturel fait des enseignants locaux des relais stratégiques d'un récit sinocentré. Pour cet enseignant du lycée classique de Bafoussam, son rôle consiste à « faciliter les échanges culturels entre les appre-

⁷ Il s'agit des manuels d'enseignements de la langue et culture chinoises produits par Dr Nama Didier, Inspecteur Pédagogique National de cette discipline au Ministère des enseignements secondaires

nants camerounais et la culture chinoise, en fournissant des informations et des connaissances sur la Chine» (Entretien E2, mai 2024). Cette opinion est partagée par une autre enseignante : «Oui, je suis actrice de la diplomatie culturelle, car je suis enseignante de la langue chinoise et, par ricochet, de la culture chinoise. À travers mon métier, je promeus la culture chinoise» (Entretien E3, mai 2024).

Ces enseignants participent ainsi, par leur activité éducative, à une intériorisation tacite et dépolitisée des normes idéologiques véhiculées par la Chine. Comme le souligne Rouai (2019), «les autorités chinoises misent sur le fait que plus la langue et la culture chinoises seront enseignées et comprises, moins la place de la Chine sur la scène internationale sera contestée». Selon l'enseignant E4 (entretien, mai 2024), le statut social des enseignants leur confère un capital symbolique susceptible d'influencer la perception de la Chine chez les apprenants. Par leurs stratégies d'adaptation culturelle, le partage d'expériences et la valorisation des opportunités liées à la maîtrise du mandarin, ils suscitent un intérêt croissant chez les élèves. Parmi les enseignants interrogés, 60 % estiment que les apprenants manifestent un intérêt modéré pour la langue et la culture chinoises, motivé soit par les opportunités professionnelles, soit par la curiosité culturelle, soit encore par l'obtention potentielle d'une bourse d'études.

Cette configuration représente l'un des succès majeurs de la diplomatie publique par procuration de la Chine. En s'appuyant sur des acteurs locaux, elle parvient à contourner les résistances endogènes et à asseoir sa légitimité par l'ancrage local. Outre les enseignants dans les contextes formels, d'anciens boursiers chinois contribuent également à cette stratégie de séduction. Ces «acteurs du bas» facilitent les échanges entre les institutions diplomatiques chinoises et les autorités académiques camerounaises.

La construction, l'affirmation et la consolidation de l'identité chinoise, ainsi que sa «mise en marche» à travers des instruments idéologiques au Cameroun, poursuivent des intérêts stratégiques. Sans identité, il n'y a pas d'intérêt, selon Wendt. Cette «anthropomorphisation» de l'État attribue une nature humaine à l'action étatique (Lacassagne, 2008, p. 138). L'interaction par le biais de la diplomatie culturelle publique permet ainsi la formation d'une identité partagée et la poursuite des intérêts nationaux.

III. Enjeux croisés de la diplomatie culturo-linguistique sino-camerounaise

Comme mentionné précédemment, la diplomatie publique chinoise, adossée au «*Nation Branding*»⁸, ne relève pas d'un simple engouement conjoncturel. Elle s'inscrit dans une stratégie réfléchie, intégrée à l'appareil idéologique du Parti

⁸ Le «*Nation Branding*» est une stratégie et technique issues du marketing visant à promouvoir et à valoriser l'image de marque d'un pays sur la scène internationale.

communiste chinois (Babong, 2024), et vise à instaurer une hégémonie à la fois idéologique et géopolitique.

III.1. La langue et la culture chinoises comme instruments d'influence idéologique et géopolitique

La diplomatie publique contemporaine est fortement imprégnée du concept de *soft power*, que la Chine a su mobiliser pour renforcer sa présence sur la scène internationale. Cette diplomatie vise à «promouvoir les intérêts politiques et économiques afin de créer un environnement réceptif et une image positive du pays à l'étranger» (Szondi, 2008, p. 7). Créer un contexte international propice à son essor constitue ainsi une priorité stratégique pour Pékin, qui valorise ses attributs culturels afin de contester l'hégémonie occidentale et de se présenter comme une alternative à un Occident souvent perçu comme dominateur.

Le soft power chinois (中国软实力 : Zhōngguó Ruǎn Shíli) puise notamment ses ressources dans l'héritage de la civilisation confucéenne, dont le principe d'«harmonie» constitue un fondement. La Chine promeut donc une diplomatie fondée sur sa tradition plurimillénaire à travers des concepts tels que le «monde harmonieux» (和谐世界 : Héxié Shìjiè) et le «développement pacifique» (和平崛起 : Héping Juéqǐ). Ce discours valorise une puissance coopérative et responsable, en rupture avec la diplomatie occidentale perçue comme moralisatrice (Zheng, 2009), et permet à la Chine de séduire ses partenaires par une image de confiance et de réciprocité, tout en consolidant sa légitimité de puissance bienveillante (Huang, 2020, p. 109).

Les centres linguistiques et culturels chinois jouent ainsi un rôle déterminant dans la diffusion d'une image soigneusement contrôlée du pays. Comme l'indique un responsable du Hanban, il s'agit de «montrer le charme chinois dans tous ses aspects à l'égard des publics étrangers» (Huang, 2020, p. 71). Les manuels utilisés au Cameroun regorgent ainsi de représentations valorisantes de la Chine : diversité ethnique, grands empereurs, fêtes traditionnelles, légendes, événements culturels internationaux. Ces contenus pédagogiques deviennent les vecteurs d'une domination symbolique latente.

À l'instar des puissances occidentales, la Chine tend à reproduire une logique de domination caractéristique des rapports Centre-Périphérie. Cependant, sa démarche se distingue par une approche incrémentale, centrée sur la diffusion culturelle. Selon Hongying Wang, l'objectif est de «convaincre le monde des intentions pacifiques de la Chine et d'obtenir les ressources nécessaires à sa croissance fulgurante» (Huang, 2020, p. 113). Cette stratégie renforce une dépendance structurelle du Cameroun envers la Chine, où langue et culture deviennent des instruments d'influence. Dans une perspective dépendantiste, cette relation s'analyse comme une causalité systémique où les Centres organisent un ordre mon-

dial dans lequel les périphéries doivent se conformer aux dynamiques imposées (Peixoto, 1977, p. 620). Dans ce contexte, le *soft power* chinois au Cameroun révèle une influence idéologique implicite qui traduit un désir de domination symbolique (Cornu, 2008, p. 2). Cette domination est d'autant plus marquée qu'aucune réciprocité culturelle n'est observée dans les échanges. Comme le note Mauger (2012, p. 13), «la violence symbolique s'applique à toutes les formes "douces" de domination qui parviennent à obtenir l'adhésion des dominés». On assiste alors à une redéfinition géopolitique des rapports de pouvoir culturel entre États.

L'enseignement du mandarin et de la culture chinoise dans les établissements camerounais induit un processus d'acculturation et d'intériorisation des valeurs chinoises. Cette acculturation, souvent inconsciente, repose sur l'adhésion implicite aux normes véhiculées par la Chine. La socialisation des élèves, à travers les contenus pédagogiques et les activités périscolaires (chant de l'hymne national chinois, célébration de fêtes traditionnelles, etc.), favorise leur identification à la culture chinoise. Cette dynamique est renforcée par des méthodes d'enseignement fondées sur la répétition et la mémorisation, facilitant l'appropriation des codes culturels chinois. L'élève devient alors un sujet dominé, tandis que le capital culturel chinois acquiert une valeur symbolique supérieure. Cette domination symbolique est encore plus manifeste chez les enseignants camerounais de mandarin, formés dans les Instituts Confucius. Leur socialisation à la culture chinoise les conduit à la survaloriser, parfois au détriment des référents locaux ou occidentaux, contribuant à faire du mandarin un marqueur de distinction sociale.

L'introduction de la langue et de la culture chinoises dans le système éducatif camerounais suscite de nombreux espoirs, notamment pour une jeunesse confrontée au chômage et au sous-emploi. Depuis l'ouverture de la filière de chinois à l'École Normale Supérieure de Maroua en 2008, 277 jeunes ont été formés et intégrés dans la fonction publique (Djomdi & Gnonondo, 2024, p. 10). Nombre d'entre eux exercent un double emploi : en plus de l'enseignement, ils travaillent comme traducteurs pour des entreprises chinoises opérant dans des secteurs tels que les mines dans la région de l'Est, le BTP, ou encore dans les centres commerciaux des grandes métropoles comme Douala et Yaoundé.

Cependant, l'acquisition du capital culturel chinois (Glevarec, 2018, p. 206) s'inscrit dans une logique de dépendance culturelle qui reproduit des mécanismes coloniaux. Le fonctionnement des Instituts Confucius en est révélateur. L'attribution de noms chinois aux étudiants constitue un acte symbolique fort d'hybridation, voire d'effacement identitaire. Cette pratique, justifiée par des raisons pédagogiques, est observable aussi bien dans les interactions quotidiennes qu'à travers les documents officiels (certificats, feuilles de composition, etc.), et accompagne même l'octroi de bourses.

La stratégie d'influence culturelle de la Chine au Cameroun s'appuie donc sur

des instruments idéologiques et géopolitiques. Derrière les discours de « partenariat gagnant-gagnant », de « non-ingérence » et de « communauté de destin », se profile une logique de domination asymétrique reposant sur une violence symbolique diffuse et subtile (Voirol, 2004, p. 413). Ce rapprochement sino-camerounais participe à un jeu d'intérêts géostratégiques complexes, appelant une analyse critique des finalités poursuivies et de la reconfiguration des équilibres de pouvoir.

III.2. Enjeux diplomatiques et géostratégiques du rapprochement sino-camerounais : entre ambitions chinoises et intérêt camerounais

La diffusion de la langue et de la culture chinoises constitue un levier stratégique majeur de la politique d'ouverture internationale de la Chine, incarnée par la stratégie dite « Zōuchūqù » (走出去 : « aller vers l'extérieur »). Elle s'impose comme un instrument central de renforcement des liens diplomatiques sino-camerounais, tout en contribuant à un rééquilibrage progressif de la diplomatie éducative camerounaise sur la scène internationale.

La Chine privilégie une approche bilatérale orientée vers une influence directe auprès de ses partenaires, afin de défendre ses intérêts de manière individualisée. Cette orientation s'inscrit dans une logique de construction d'un ordre multipolaire et d'un alignement politique différencié à l'échelle mondiale. Par le biais de son *soft power* culturo-linguistique, combiné à une rhétorique articulée autour du concept de « communauté de destin », la Chine cherche à façonner une image empathique et solidaire vis-à-vis des pays du Sud. Elle promet ainsi une coopération fondée sur des intérêts partagés, en contraste avec les pressions exercées par l'ordre international issu des accords de Bretton Woods, dont les politiques de conditionnalité ont fragilisé les économies de nombreux États en développement. Cette « diplomatie de l'affect » (Liartre, 2020) s'exprime à travers une stratégie de fabrication du consentement dans plusieurs pays africains, notamment le Cameroun. Ce dernier s'est régulièrement aligné sur les positions de Pékin concernant des dossiers sensibles tels que la question de l'« unicité de la Chine » ou le statut de Hong Kong. À travers cette posture, la Chine vise à constituer un réseau d'alliés susceptibles de soutenir son agenda international (Rouai, 2018).

La répartition géographique des Instituts Confucius illustre les ambitions économiques et stratégiques de la Chine (Thorez, 2019). Les premières implantations ont eu lieu dans des pays situés le long des axes clés des « Nouvelles Routes de la Soie », notamment à Nairobi (Kenya) et Yaoundé (Cameroun), positionnant l'Afrique comme un maillon essentiel de la reconfiguration des échanges commerciaux, énergétiques et culturels au XXI^e siècle. La présence culturelle chinoise constitue ainsi une étape préparatoire à l'établissement de partenariats écono-

miques durables. Au Cameroun, l'ouverture des Instituts Confucius coïncide avec le développement de l'exploitation semi-artisanale de l'or dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua. Parallèlement, la Chine a remporté d'importants marchés publics dans les secteurs du transport, de l'énergie (barrages de Lom-Pangar, Memve'ele, Mekin) et des industries extractives (projet de Mbalam), consolidant une coopération économique et diplomatique déjà étroite.

Le renforcement de cette coopération à travers le *soft power* culturo-linguistique offre au Cameroun l'opportunité de diversifier ses partenariats internationaux, notamment dans le domaine éducatif. L'introduction de la langue chinoise dans plusieurs universités et la signature d'accords académiques bilatéraux participent à une redéfinition des stratégies éducatives nationales. Malgré une asymétrie structurelle persistante dans ce partenariat, le Cameroun s'efforce de tirer profit des opportunités offertes par la Chine pour rééquilibrer la relation. Ce rapprochement lui permet également de repositionner ses relations avec ses partenaires traditionnels. La Chine s'impose aujourd'hui comme un acteur académique de premier plan. Elle accorde un nombre croissant de bourses aux étudiants camerounais. Pour l'année universitaire 2025-2026, treize bourses ont été attribuées pour des études de Licence, Master et Doctorat, selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP). Entre 2006 et 2009, le nombre annuel de bourses est passé de 2 000 à 4 000. En 2016, environ 1 700 étudiants camerounais poursuivaient leurs études en Chine, selon un dossier de presse publié à l'occasion de la visite officielle du chef de l'État camerounais en 2018. La Chine se positionne ainsi comme un nouveau pôle de développement des compétences pour le Cameroun, confronté à un déficit chronique de ressources humaines qualifiées. Elle constitue désormais le troisième partenaire académique du pays, après l'Allemagne et la France (Guiaké et al., 2023).

Le Forum sur la Coopération Sino-Africaine (FOCAC) joue un rôle déterminant dans l'orientation de la diplomatie éducative des États africains. Cette plateforme multilatérale facilite l'attribution de bourses bilatérales et multilatérales. Le Cameroun, à l'instar d'autres pays africains, y a recours pour renforcer sa coopération académique. Le plan d'action de Pékin 2025-2027 (Forum sur la Coopération Sino-Africaine, 2024) prévoit la formation de ressources humaines africaines dans des domaines prioritaires liés à la modernisation des États, notamment l'innovation scientifique et technologique. Cette ambition, portée par une déclaration d'intention forte, engage cependant le gouvernement camerounais à développer ses capacités de négociation afin de mieux équilibrer la coopération avec un partenaire de cette envergure. Un tel effort, selon ce plan d'action, permettrait au Cameroun de bénéficier de l'expertise chinoise dans des secteurs variés : sciences agronomiques, halieutiques, aéronautiques, spatiales, numériques, médicales, de santé publique, d'ingénierie, de pétrole et de gaz.

Conclusion

Cet article a analysé la manière dont les enseignants camerounais, en diffusant la langue et la culture chinoises, participent activement, et parfois involontairement, à la projection du *soft power* chinois au Cameroun. En mobilisant la théorie constructiviste d'Alexander Wendt et la théorie de la dépendance, l'analyse a permis de cerner les dynamiques de construction, de projection et de diffusion de l'identité chinoise, ainsi que leurs implications géopolitiques et géostratégiques. Elle révèle que la Chine s'appuie sur des relais locaux disposant d'un capital symbolique et d'un pouvoir de persuasion pour socialiser les Camerounais à ses représentations culturelles. Cette stratégie contribue ainsi à une diplomatie d'influence visant à construire une contre-hégémonie vis-à-vis de l'Occident. Toutefois, elle engendre une forme de domination symbolique, malgré les bénéfices qu'elle apporte en matière de diversification des partenariats et de consolidation de la diplomatie académique du Cameroun. Ces résultats mettent en lumière l'ambivalence des politiques de diffusion culturelle et linguistique portées par les grandes puissances vers les périphéries. Ils révèlent des formes contemporaines de domination dissimulées sous le label du «Nation Branding», servant à renforcer la puissance des États émergents auprès des «États faibles». Des recherches futures pourraient élargir l'analyse à d'autres formes du soft power chinois ainsi qu'à la perception de la société civile camerounaise face à l'influence croissante de la Chine.

Références bibliographiques

- Babong, R. (2024). Confucius Institute and the spread of Chinese culture in Cameroon. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(6), 1672–1680.
- Bella, A. E., & Aboudi, S. F. (2023). La culture chinoise au cœur de la coopération bilatérale Chine-Cameroun (1970–2017). *Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisation*, N° 04.
- Cornu, T. (2008). *L'ambiguïté du concept de domination symbolique dans Le Savant et le Populaire*. Calenda. <https://calenda.org/195799>
- Courmont, B. (2012). Le soft power chinois : entre stratégie d'influence et affirmation de puissance. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 43 (1), 287–309. <https://doi.org/10.3917/receo.431.0287>
- Djomdi, A.-N., & Gonondo, J. (2024). Caractéristiques de la localisation de l'enseignement du chinois au Cameroun. *Revue d'Études Sino-Africaines*, 3 (2), 1–15. <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n2.0115>
- Frost, M. (2012). Théorie constitutive : reconnaissance, éthique et politique dans les relations internationales. *Cultures & Conflits*, 87(3), 37-46. <https://doi.org/10.4000/conflits.18472>
- Gazeau-Secret, A. (2013). « Soft power » : l'influence par la langue et la culture. *Revue internationale et stratégique*, 89 (1), 103–112. <https://doi.org/10.3917/ris.089.0103>
- Glevarec, H. (2018). Du «capital culturel» au savoir. Critique des usages substantiels et cognitifs d'un rapport social arbitraire. *Sociologie et sociétés*, 50 (1), 205-234. <https://doi.org/10.7202/1063697ar>
- Gonondo, J. (2021). Confucius Institute and the development of Chinese language teaching in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 12(3), 34–39. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-3-05>
- Guiaké, M., Gonondo, J., & Bêche, E. (2024). Formation en Chine et employabilité des diplômés camerounais de retour au pays. *Revue d'Études Sino-Africaines*, 3 (2), 61–78. <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n2.3846>
- Huang, Z. A. (2020). *Servir le soft power et la diplomatie publique à la chinoise : Analyse communicationnelle de l'Institut Confucius de l'Université de Nairobi* [Thèse de doctorat, Université Paris-Est]. <https://theses.fr/2020PESC2022>
- Lacassagne, A. (2007). *Une construction éliassienne de la théorie d'Alexander Wendt : Pour une approche relationniste de la politique internationale* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux IV]. <https://www.theses.fr/2007BOR40051>
- Mauger, G. (2012). Sur la domination. *Savoir/Agir*, 1 (19), 11-16. <https://doi.org/10.3917/sava.019.0011>
- Moumbagna, Y.-L. (2023). La coopération franco-camerounaise face au déploiement chinois en Afrique : du privilège au rejet (1986–2021). *Revue d'Études Sino-Africaines*, 2 (1), 68–80. <https://doi.org/10.56377/jsas>

v2n1.6880

- Ngono, L. (2017). *La coopération chinoise et le développement en Afrique subsaharienne : opportunités ou impacts ?* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10769/>
- COURMONT, B. (2012). «Le soft power chinois : entre stratégie d'influence et affirmation de puissance», *Revue d'Études Comparatives Est-Ouest*, 1, (43), pp. 287-309. ; ZHENG, R. (2007). «La Chine et sa nouvelle stratégie globale», *La Revue Internationale et Stratégique*,
- De Prince Pokam, H. (2011). «La médecine chinoise au Cameroun», *Perspectives chinoises*, (3), pp. 54-62; NGONO, L. (2017).«La coopération chinoise et le développement en Afrique subsaharienne : opportunité ou impact?», Mémoire de Maitrise en Science Politique, Université du Québec à Montréal. Moumbagna, Y. -L. (2023).«La coopération franco-camerounaise face au déploiement chinois en Afrique: du privilège au rejet (1986-2021). *Revue d'Études Sino-Africaines* (RÉSA), 2 (1), 68–80.); BELLA, A.E. (2022). « La culture chinoise au cœur de la coopération bilatérale Chine-Cameroun (1970-2017) », *Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisation*, (04), pp. 123-138.
-
- GONONDO, J. & MANGUE, C.L. (2021). « Développement de l'enseignement de la langue chinoise au Cameroun: enjeux et perspectives », *LIELE* (001), pp. 65-9; Hulda, G., & Gonondo, J. (2022). “Rethinking Initial Teacher Training model of secondary school Chinese language teachers in Cameroon”. *Journal of Sino-African Studies*, 1 (1), 86–107.
- <https://doi.org/10.56377/jzas.v1n1.8607>; GONONDO, J. (2021), “Confucius Institute and the Development of Chinese Language Teaching in Cameroon”, *Journal of Education and Practice*, 12 (3); Badawe Tondje J.P. (2022). « Les apprenants de la langue chinoise au Cameroun : motivations, enjeux et défis », *Revue Études Sino-Africaines*, 1 (1), 139-151, <https://doi.org/10.56377/jzas.v1n1.3951>. (consulté le 20 avril 2025).
- Pan, S. (2013). Confucius Institute project: China's cultural diplomacy and soft power projection. *Asian Education and Development Studies*, 2 (1), p. 22.
- R.S. Zaharna, (2014), “China's Confucius Institutes: Understanding the Relational Structure & Relational Dynamics of Network Collaboration”, in Zaharna, Jennifer Hubbert, and Falk Hartig, *Confucius institutes and the globalization of china's soft power*, FIGUEROA PRESS, Los Angeles, p. 9.
- Djomdi, A.-N., & Gonondo, J. (2024). Caractéristiques de la localisation de l'enseignement du chinois au Cameroun. *Revue d'Études Sino-Africaines*, 3 (2), p. 10.

- <https://ehne.fr/eduscol/premiere-specialite-histoire/premiere-specialite-histoire/theme-2-analyser-les-ressorts-et-les-dynamiques-des-puissances-internationales/instituts-confucius>
- Arrêté n° 419/14/ MINESEC/IGE du 9 DEC 2014 portant définition des programmes d'Études de classe de 4^{ème} et 3^{ème} chinois de l'établissement secondaire Général.

Partie 2 :
Approches Pédagogiques
Innovantes et Outils Didactiques
pour l'Apprentissage du Chinois

IV

La digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun : une analyse des enjeux et perspectives

- *KAMDEM MAGUE Sorelle Edith* (Kames24@yahoo.fr), Université de Bertoua

Résumé

Le processus de digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun s'inscrit dans la dynamique nationale de modernisation du système éducatif, impulsée par le Plan stratégique «Cameroun Numérique 2020» et les initiatives du Ministère des Enseignements Secondaires en matière d'apprentissage à distance (République du Cameroun, 2020; MINESEC, 2023). Initialement centré sur des approches pédagogiques classiques, l'enseignement du chinois, introduit dans le pays à travers la coopération sino-camerounaise et l'Institut Confucius, a amorcé une transition vers le numérique, particulièrement accélérée durant la pandémie de COVID-19 (Mangue & Gonondo, 2023). Ce processus s'est traduit par la mise en place de cours en ligne via des plateformes telles que Zoom, WhatsApp ou Google Classroom, l'élaboration de contenus audiovisuels et l'expérimentation de modèles hybrides combinant enseignement en présentiel et à distance (UNESCO, 2020). Ces innovations ont favorisé une plus grande accessibilité des apprentissages et une continuité pédagogique malgré les contraintes sanitaires. Cependant, plusieurs défis subsistent : la rareté des ressources pédagogiques numériques francophones, la faible maîtrise des technologies éducatives par une partie des enseignants, ainsi que les inégalités d'accès à Internet et aux équipements numériques entre les régions urbaines et rurales (Kouankem & Djidji, 2024). Ainsi, la digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun apparaît comme un processus en construction, à la fois porteur d'opportunités et limité par des contraintes structurelles et institutionnelles. Pour assurer sa durabilité, il est essentiel de renforcer la formation aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE), de développer des ressources numériques contextualisées en français et d'améliorer les infrastructures numériques des établissements scolaires et universitaires. Ces me-

sures contribueraient à une appropriation plus autonome et durable du numérique dans l'enseignement du mandarin au Cameroun.

Mots-clés

Digitalisation, enseignement du chinois, contenu contextualisé, TICE, politique numérique éducative.

Abstract

The digitalization of Chinese language teaching in Cameroon is part of the country's broader effort to modernize its educational system, as outlined in the "Digital Cameroon 2020" Strategic Plan and initiatives led by the Ministry of Secondary Education (MINESEC) (Republic of Cameroon, 2020; MINESEC, 2023). Initially based on traditional pedagogical methods, the teaching of Chinese—introduced through Sino-Cameroonian cooperation and the Confucius Institute—has gradually transitioned to digital modes, a shift particularly accelerated by the COVID-19 pandemic (Mangue & Gonondo, 2023). This transformation has been characterized by the adoption of online courses through platforms such as Zoom, WhatsApp, or Google Classroom, the development of audiovisual materials, and the experimentation with hybrid teaching models combining face-to-face and distance learning (UNESCO, 2020). These innovations have enhanced learning accessibility and ensured educational continuity during the health crisis. However, several challenges remain: the scarcity of French-language digital resources, insufficient teacher training in educational technologies, and unequal access to the internet and digital equipment between urban and rural areas (Kouankem & Djidji, 2024). Therefore, the digitalization of Chinese language teaching in Cameroon is an ongoing process, promising yet constrained by structural and institutional limitations. For sustainable progress, it is essential to strengthen ICT in Education (ICTE) training, develop contextualized digital resources in French, and improve technological infrastructure in schools and universities. Such actions would promote a more autonomous, inclusive, and durable integration of digital technologies in Mandarin teaching in Cameroon.

Key-words

Digitalization, Chinese language teaching, contextualized content, ICT in Education, digital education policy.

Introduction

La révolution numérique de la fin du XXe siècle a profondément transformé de nombreux secteurs, notamment celui de l'éducation à l'échelle mondiale. Selon l'UNESCO (2019), les technologies numériques représentent aujourd'hui un levier majeur pour améliorer l'accès, la qualité et l'équité des systèmes éducatifs. En Afrique, et plus particulièrement au Cameroun, la digitalisation de l'enseignement est progressivement perçue comme une réponse stratégique aux défis persistants liés à l'accessibilité, à la qualité et à l'innovation pédagogique (Ndongko & Tchombe, 2005). Cette dynamique a été fortement accélérée par la pandémie de COVID-19 qui, en imposant le confinement, a rendu incontournable l'intégration des technologies dans les pratiques éducatives (UNESCO, 2020).

Cependant, le contexte camerounais se distingue par sa complexité linguistique et ses inégalités structurelles en matière d'accès au numérique. En effet, malgré la centralisation des programmes scolaires par les ministères compétents, les réalités locales sont souvent marginalisées dans la planification pédagogique (Tchombe, 2001). En parallèle, un fossé important persiste entre les zones urbaines, relativement bien desservies en infrastructures numériques, et les zones rurales, qui demeurent en marge de ce processus.

Dans ce paysage éducatif en mutation, certaines disciplines comme le français, les mathématiques ou les sciences bénéficient déjà d'une intégration progressive d'outils numériques, qu'il s'agisse de plateformes officielles (GCE Board, CAMDIX), de ressources internationales (Google Classroom, Khan Academy) ou de solutions locales (Educlick, iSchool). En revanche, les langues étrangères, à l'instar du chinois, restent en marge de cette transition. L'enseignement du chinois au Cameroun a pourtant connu un essor significatif au cours de la dernière décennie, soutenu par le développement des relations sino-camerounaises et l'implantation d'institutions comme l'Institut Confucius de l'Université de Yaoundé II en 2007. De nombreux établissements secondaires et universitaires ont intégré le mandarin dans leurs programmes, dans une logique d'ouverture culturelle et économique. Toutefois, la digitalisation de cet enseignement reste confrontée à de nombreux obstacles qui freinent son développement.

Face à ce constat, cette recherche se propose d'explorer comment la digitalisation peut transformer l'enseignement du chinois au Cameroun, en identifiant les opportunités à saisir ainsi que les obstacles à surmonter. Pour ce faire, trois axes seront développés : le cadre général de la digitalisation dans l'éducation camerounaise, les initiatives spécifiques à l'enseignement du mandarin, puis les défis et perspectives pour une intégration numérique réussie.

I. Cadre théorique et contexte général

Comme l'affirme Castells (2000), l'accès et l'usage des technologies numériques transforment profondément les modes d'apprentissage et de diffusion du savoir. Cette intégration des outils numériques enrichit l'enseignement classique, surtout dans des contextes multilingues et multiculturels. C'est sur cette base que nous analysons le processus de digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun, en mettant en avant la transformation pédagogique ainsi que les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage.

I.1. La digitalisation de l'enseignement : éclairage conceptuel

La digitalisation est un concept qui a évolué au fil du temps et qui est souvent confondu avec la numérisation. Il est important de les distinguer. La numérisation est le processus technique de conversion d'une information analogique (physique) en un format numérique. On peut citer comme exemples le fait de scanner un document papier pour en faire un fichier PDF ou d'enregistrer une chanson sur un CD (conversion du son analogique en données numériques). La digitalisation, quant à elle, est un processus plus large qui va au-delà de cette simple conversion. Selon Bican et Brem (2020), «la digitalisation est un processus sociotechnique qui implique la mise en œuvre de méthodes de digitalisation dans des contextes institutionnels et sociaux plus larges pour jeter les bases de la technologie digitale». Elle consiste à utiliser les technologies numériques pour transformer, améliorer ou créer de nouveaux processus, modèles d'affaires ou services. La numérisation n'est que la première étape de la digitalisation, rendant l'information accessible et exploitable par des outils informatiques. Les exemples les plus fréquents de digitalisation dans notre environnement sont la création de sites de commerce en ligne pour vendre des produits auparavant uniquement disponibles en magasin, ou encore l'automatisation des tâches administratives (facturation, gestion des stocks) grâce à des logiciels dédiés. En somme, la digitalisation est un processus de transformation qui s'appuie sur les technologies numériques pour repenser et améliorer les activités d'une organisation.

Appliquée à l'éducation, la digitalisation des enseignements peut être définie comme le processus d'intégration des technologies numériques dans l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle va bien au-delà de la simple numérisation de supports (comme les PDF de cours) pour englober une transformation profonde des méthodes pédagogiques, des interactions entre les acteurs et de l'environnement d'apprentissage lui-même. Le responsable du site «Distance Éducation» du Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun,

M. Adjaba Biwoli Jean-Pierre, la définit comme l'«utilisation des technologies de l'information pour améliorer les processus d'Enseignement-Apprentissage» (cité dans Kouakep Tchaptchié, 2023). Il ne s'agit donc pas seulement de remplacer les documents physiques par des fichiers numériques, mais de provoquer un véritable changement dans la manière d'apprendre et d'enseigner. Cela signifie non seulement créer des cours en ligne, mais également repenser les méthodes pour donner plus d'autonomie aux apprenants, favoriser l'interaction et rendre l'éducation plus accessible.

La digitalisation des enseignements fait appel à plusieurs supports, qui désignent les différentes manières de convertir un contenu physique en format numérique, ainsi que les types de fichiers ou de stockage utilisés. On peut les classer en deux grandes catégories : les formats de fichiers numériques (documents texte comme PDF, Word, TXT ; images comme JPEG, PNG, GIF ; audio comme MP3, AAC ; vidéo comme MP4, MOV) et les supports de stockage physiques (disque dur, clé USB, CD/DVD, carte mémoire) ou dématérialisés (cloud, plateformes de gestion électronique de documents, serveurs). Le choix du format dépend généralement du type de contenu, de la qualité souhaitée, de l'usage (consultation, archivage, impression) et de la compatibilité avec les logiciels ou plateformes.

Selon Beetham et Sharpe (2013), ce processus transforme les contenus, les méthodes d'évaluation, les outils, ainsi que les relations entre étudiants et professeurs. Concrètement, il se traduit par l'émergence de nouveaux formats pédagogiques tels que la classe inversée (Lebrun, 2015), où l'apprenant étudie le cours chez lui (vidéos, lectures) et utilise le temps en classe pour des activités pratiques et des échanges. On observe aussi le développement de l'apprentissage hybride (blended learning), qui combine cours en ligne et en présentiel (Graham, 2006), ou encore de l'apprentissage adaptatif, où des systèmes ajustent dynamiquement le contenu selon le profil et les progrès de chaque apprenant (Brusilovsky, 2001). Des plateformes comme Khan Academy, par exemple, adaptent automatiquement les exercices en fonction des résultats de l'élève (Khan Academy, s.d.).

Caron et Heutte (2020) affirment que la digitalisation favorise une pédagogie active où l'apprenant devient acteur de son parcours. Les pratiques évoluent vers des modèles plus hybrides, asynchrones, personnalisés et centrés sur l'apprenant. Des plateformes comme Moodle, Google Classroom ou Khan Academy incarnent bien cette tendance. Moodle permet de structurer un cours en ligne complet (ressources, quiz, forums), tandis que Google Classroom offre un environnement collaboratif simple pour distribuer et corriger les devoirs.

Malgré ses nombreux avantages (ouverture à la connaissance, flexibilité, diversité des formats), le déploiement de la digitalisation fait face à plusieurs obstacles. Selon l'UNESCO (2021), en Afrique subsaharienne, ces freins incluent l'inégalité d'accès aux équipements numériques (environ 89 % des élèves n'ont pas d'ordi-

nateur à domicile et 82 % n'ont pas accès à Internet), des infrastructures insuffisantes (manque de connexion fiable, d'électricité stable et d'équipements adaptés dans les écoles) et une formation limitée des enseignants, qui peinent à intégrer ces outils dans leur pédagogie. Ces défis montrent que la digitalisation ne se limite pas à une présence en ligne ; elle repose sur des moyens concrets et une préparation adéquate, sans lesquels ses bénéfices restent inégalement répartis.

I.2. Le système éducatif camerounais face à la transformation numérique

L'engagement du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) dans le processus de numérisation, accéléré par la pandémie de COVID-19, a permis la mise en place de dispositifs facilitant la production et l'accès à des ressources pédagogiques. Parmi eux, on compte la plateforme «Distance Learning», le télé-enseignement via la télévision nationale, et l'utilisation de médias sociaux comme Zoom et WhatsApp. La plateforme «Distance Learning», accessible aux enseignants et aux apprenants, propose des ressources institutionnelles dont les contenus sont conçus et financés par l'État en conformité avec les programmes officiels (Kouankem & Djidji Doudou, 2024).

Par ailleurs, à travers le programme «Cameroun Numérique 2020¹», les autorités ont affiché une volonté de moderniser l'enseignement. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) a lancé des initiatives comme le programme PB Hev (distribution d'ordinateurs aux étudiants), la création d'espaces numériques dans les universités et la mise en ligne de contenus. Une chaîne éducative sur la CRTV (EDUCA-TV, lancée en mai 2020) a diffusé des cours pour le primaire et le secondaire. Des équipements (ordinateurs, tableaux numériques, vidéoprojecteurs) ont également été distribués dans plusieurs établissements. En complément, des plateformes privées comme EduclickAfrica et iSchool Cameroun proposent des contenus adaptés aux programmes scolaires nationaux. Educlick, par exemple, offre des cours animés et des quiz interactifs, accessibles en ligne ou hors-ligne via un système SMS.

Malgré ces efforts, l'accès à la digitalisation reste inégal. Si certaines écoles urbaines sont bien équipées, la couverture et la qualité des installations demeurent limitées en zones rurales. Un rapport de l'UNESCO (2022) sur la transformation

¹ Le Plan Cameroun numérique est une stratégie nationale de développement de l'économie numérique mis sur pied par le gouvernement camerounais, sous la supervision du Ministère des Postes et Télécommunications (MINPOSTEL). Il repose sur trois piliers principaux : 1) développement de l'offre (se concentrer sur les infrastructures, les services et la création de contenu) ; 2) stimulation de la demande (encourager l'adoption des TIC par les citoyens et les entreprises) et 3) régulation et gouvernance (établir des politiques et des institutions pour soutenir l'écosystème numérique).

numérique en Afrique souligne que moins de 35 % des écoles au Cameroun disposent d'une connexion Internet fiable, ce qui freine la diffusion des ressources numériques dans de nombreuses régions.

II. État des lieux de la digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun

L'introduction du chinois dans le système éducatif camerounais s'inscrit dans une dynamique de rapprochement diplomatique, culturel et économique entre le Cameroun et la Chine. Depuis les années 2000, la coopération bilatérale dans le domaine de l'éducation a conduit à la création de l'Institut Confucius de l'Université de Yaoundé II en 2007, fruit d'un partenariat avec l'Université de Zhejiang. Cet institut fonctionne sur un modèle centralisé avec plusieurs antennes («一院多点»), le centre étant à Yaoundé et les antennes à Maroua, Douala et Buea. Ces institutions assurent la formation linguistique, l'organisation des certifications HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) et l'animation d'activités culturelles. En parallèle, plusieurs universités (Yaoundé II, Maroua, Buea, Bertoua, Garoua, Ebolowa) ont intégré le chinois comme langue étrangère, en filière ou en option. Depuis 2012, le mandarin est également enseigné dans certains établissements secondaires comme Langue Vivante II (LV2), au même titre que l'espagnol, l'allemand, l'italien et l'arabe.

Cependant, en comparaison avec des disciplines comme le français, les sciences ou les mathématiques, qui bénéficient d'une importante production locale de manuels, l'enseignement du chinois au Cameroun s'appuie encore majoritairement sur des ouvrages importés, souvent rédigés en anglais ou en chinois et rarement adaptés aux réalités locales. La collection «Bonjour Cameroun» a longtemps été l'une des rares exceptions et la principale référence pour le secondaire, après son homologation par le Ministère des Enseignements Secondaires. Toutefois, une actualisation récente de la liste officielle des manuels a introduit de nouveaux ouvrages, notamment «J'aime le chinois» pour les classes de 4e et 3e, témoignant d'une volonté d'améliorer la qualité pédagogique. Malgré ces avancées, le dispositif reste confronté à un manque de ressources numériques, à une faible disponibilité des manuels dans certaines régions et à une harmonisation encore inachevée entre les programmes et les supports.

La méthode d'enseignement reste très traditionnelle et repose fortement sur des enseignants natifs qui, bien que linguistiquement compétents, n'ont pas toujours accès à des outils numériques adaptés ni à une formation solide en technologies éducatives. Selon un rapport de Hanban (2019), de nombreux professeurs de chinois envoyés en Afrique manquent de compétences techno-pédagogiques pour adapter leur enseignement au contexte local. Le manque de contenus numériques contextualisés (vidéos, applications, exercices) rend l'apprentissage en ligne

du mandarin quasi inexistant. En l'absence de supports pensés pour les réalités culturelles et linguistiques du Cameroun, la démocratisation du chinois via le numérique reste un défi majeur.

En somme, si la digitalisation progresse pour les matières classiques au Cameroun, l'enseignement du chinois demeure largement exclu de cette dynamique. Son intégration numérique est freinée par l'absence de politiques dédiées, de ressources adaptées et de formation ciblée pour les enseignants. Il est donc nécessaire d'analyser en profondeur la place du chinois dans l'environnement numérique camerounais actuel.

II.1. Une digitalisation quasi inexistante de l'enseignement du chinois

L'enseignement du chinois au Cameroun connaît une digitalisation très limitée, ce qui restreint l'accès à des ressources adaptées et freine le développement de méthodes pédagogiques innovantes. Cette situation est visible à plusieurs niveaux.

- **Le manque de plateformes spécifiques** : En dehors de quelques cours disponibles sur la plateforme «Distance Éducation» du MINESEC, il n'existe pas de plateforme nationale dédiée aux ressources numériques en chinois pour le Cameroun. Les enseignants et étudiants se tournent donc vers des outils internationaux (Du Chinese, Hello Chinese, ChineseClass101), qui sont souvent en anglais, déconnectés des réalités africaines et exigeants en matière de connexion Internet.

- **L'absence de contenus contextualisés** : La majorité des manuels utilisés (HSK Standard Course, New Practical Chinese Reader, Developing Chinese) sont importés sans adaptation linguistique ou culturelle. Seuls quelques manuels comme «J'aime le chinois» et son prédécesseur «Bonjour Cameroun» tentent de répondre à ce besoin. Cette situation crée une double barrière linguistique (anglais/chinois vers le français), ce qui complexifie l'apprentissage et freine l'appropriation des contenus.

- **Le faible usage des outils techno-pédagogiques** : Bien que les enseignants soient souvent compétents en langue, peu sont formés à la pédagogie numérique. Selon Liu (2020), moins de 30 % des professeurs interrogés en Afrique subsaharienne utilisent régulièrement des outils numériques en classe, en raison d'une formation insuffisante et d'un accès limité au matériel.

II.2. Les facteurs limitant la digitalisation du chinois au Cameroun

Plusieurs freins ralentissent la digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun :

- **L'absence de politique sectorielle** : Contrairement aux disciplines jugées

prioritaires, le chinois ne bénéficie pas d'une politique sectorielle ou d'un budget dédié dans les ministères en charge de l'éducation. Le plan «Cameroun Numérique 2020» n'intègre pas de volet spécifique aux langues étrangères non européennes (MINPOSTEL, 2016).

- **Des infrastructures et un accès limité** : Les instituts Confucius fonctionnent souvent de manière indépendante, sans lien fort avec le système public. Les outils technologiques (ordinateurs, vidéoprojecteurs, tableaux interactifs) sont rares ou concentrés dans les grandes villes. L'UNESCO (2022) rappelle que plus de 60 % des élèves du secondaire au Cameroun n'ont pas un accès quotidien à Internet, ce qui accentue les inégalités.

- **Le manque de coopération technologique sino-camerounaise** : Bien que la Chine investisse massivement dans les infrastructures africaines, très peu de projets numériques éducatifs sont déployés pour l'enseignement du chinois au Cameroun. Des projets pilotes comme le «Smart Classroom²» de Huawei, présents dans d'autres pays africains, ne sont pas encore opérationnels dans ce domaine au Cameroun (Zhang, 2021).

En dépit d'un développement lent, mais constant, la digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun est donc quasi inexistante. Sans stratégie nationale claire, sans contenus adaptés et sans infrastructures suffisantes, le mandarin reste à la traîne du virage numérique. Une réforme profonde, soutenue par les institutions camerounaises et une coopération technologique mieux équilibrée avec la Chine, s'avère indispensable. Les pistes de solution suivantes seront explorées ci-dessous.

III. Perspectives et recommandations pour une meilleure intégration numérique du chinois

L'intégration du numérique dans l'enseignement du chinois au Cameroun représente une étape décisive pour la modernisation du système éducatif et l'amélioration de la qualité des apprentissages. Pour y parvenir, il est nécessaire de proposer des recommandations concrètes visant à renforcer l'usage des technologies, à stimuler l'innovation pédagogique et à garantir une appropriation effective du numérique par les enseignants et les apprenants.

III.1. Bonnes pratiques et initiatives innovantes

Un levier essentiel consiste à créer et adapter des contenus pédagogiques numériques spécifiquement pour le contexte local. Actuellement, les enseignants

2 «*Smart Classroom*» est un programme d'HUAWEI qui vise à construire un environnement intelligent avancé et un environnement numérique où les étudiants peuvent apprendre à tout moment et en tout lieu, enrichir les méthodes d'enseignement, améliorer les effets de l'enseignement et faciliter la transformation de l'enseignement.

et apprenants jonglent avec des ressources en anglais ou en chinois, ce qui complexifie l'apprentissage. Une stratégie pertinente serait de développer des supports multilingues, notamment en français et, si possible, dans certaines langues locales, afin de les rendre plus accessibles (MINESEC, 2022). De tels projets ont déjà fait leurs preuves sur le continent. Au Kenya et en Afrique du Sud, des plateformes comme African Storybook et la Global Digital Library ont permis de produire des ressources éducatives locales grâce à la collaboration entre enseignants et communautés (African Storybook, 2023; Global Digital Library, 2022). L'initiative African Storybook, par exemple, offre un accès libre à des récits pour enfants que les enseignants peuvent créer, adapter ou traduire, illustrant la puissance du numérique au service de la diversité linguistique (UNESCO, 2021). Les universités camerounaises pourraient s'inspirer de ce modèle pour concevoir des dialogues ou des récits en chinois contextualisés, intégrant des éléments culturels locaux.

D'autres initiatives collaboratives peuvent être envisagées. Des applications mobiles multilingues comme Teesas et uLesson au Nigeria, qui combinent vidéos de cours, quiz interactifs et accès hors ligne, pourraient servir de modèle pour une application de chinois en français fonctionnant sans connexion permanente. De même, des jeux et ressources interactifs comme le dessin animé éducatif Ubongoen Tanzanie, qui utilisent le storytelling pour enseigner les bases des mathématiques et du langage, pourraient inspirer une version animée pour introduire des mots ou des concepts en chinois, doublés en français. Des outils gratuits comme Quizlet, Anki ou H5P permettent de créer des cartes mémoire (flashcards), des jeux de répétition et des quiz interactifs, des moyens efficaces pour motiver les apprenants (Hockly, 2018). Enfin, une plateforme comme Mshule au Kenya, conçue pour l'apprentissage par SMS, pourrait être adaptée pour enseigner les bases du chinois via SMS ou WhatsApp, avec du contenu audio et visuel simple.

Au Cameroun, les universités de Yaoundé I, Yaoundé II et Bertoua pourraient devenir des pôles de production pour ce type de contenus, en partenariat avec le Center for Language Education and Cooperation (anciennement Hanban). Un tel partenariat renforcerait l'ancrage local de l'enseignement du chinois.

III.2. Recommandations pour les institutions éducatives

La digitalisation de l'enseignement du chinois ne peut reposer uniquement sur l'Institut Confucius ou quelques initiatives isolées. Elle nécessite une stratégie globale impliquant le Ministère de l'Enseignement Supérieur, le Ministère des Enseignements Secondaires, le Ministère des Postes et Télécommunications, les universités, les ambassades et les entreprises technologiques. Le Ghana offre un bon exemple avec sa plateforme iCampusGH, qui regroupe des ressources pour toutes les matières, y compris les langues étrangères. Un modèle similaire au Cameroun, intégrant le chinois dans les plateformes éducatives nationales, assurerait

une diffusion cohérente et structurée de la langue.

Par ailleurs, la coopération sino-camerounaise doit s'étendre au numérique éducatif. Des entreprises technologiques chinoises comme Huawei, Tencent Education ou ByteDance Education pourraient fournir du matériel, développer des contenus ou soutenir la transition digitale des établissements camerounais. Selon Zhang (2021), des accords bilatéraux pourraient permettre la création de laboratoires de langues numériques ou le lancement de MOOCs³ (Massive Open Online Courses) en mandarin pour les francophones d'Afrique. Huawei, déjà très actif au Cameroun avec son programme «Seeds for the Future⁴», pourrait être un partenaire clé pour équiper les universités, former les enseignants et développer des contenus de qualité.

III.3. Propositions pour les apprenants

Le succès de ce projet dépend aussi de l'implication des apprenants. Il faut les encourager à devenir créateurs de contenu (micro-vidéos, vlogs, podcasts en chinois) pour s'approprier la langue. Il est également essentiel de les initier à des applications mobiles utilisables hors ligne comme Hello Chinese, Pleco ou Skritter. L'organisation de compétitions nationales, comme des quiz HSK en ligne ou des concours de vidéos culturelles, serait un excellent moyen de stimuler la motivation et de donner plus de visibilité à l'apprentissage du chinois au Cameroun.

En résumé, la réussite de la digitalisation repose sur quatre piliers : des contenus adaptés, la formation des enseignants, des infrastructures adéquates et un cadre institutionnel solide. Un modèle mixte, intégrant innovations pédagogiques, ressources locales et partenariats internationaux, peut permettre au chinois de sortir de sa position marginale et de contribuer à la diversité linguistique à l'ère du numérique.

³ L'acronyme MOOC signifie «Massive Open Online Course» que l'on peut traduire par «cours en ligne ouvert et massif». Il s'agit donc des cours de niveau universitaire gratuits et libres d'accès.

⁴ Programme qui regroupe de jeunes talents TIC du monde entier pour participer à une formation de huit jours sur les notions telles que la 5G, l'Intelligence artificielle, le Cloud computing, le Big data, l'Internet des objets et l'énergie digitale.

Conclusion

L'essor de la digitalisation dans les systèmes éducatifs africains représente une opportunité majeure pour moderniser les pratiques pédagogiques, faciliter l'accès au savoir et préparer les apprenants aux exigences du monde contemporain. Au Cameroun, des efforts importants ont été consentis pour intégrer les technologies dans l'enseignement, traduisant une volonté politique de renforcer les acquis dans des domaines clés. Cependant, l'enseignement du chinois, encore émergent, révèle des défis spécifiques qui soulignent les limites d'une digitalisation inégalement répartie. Le manque de ressources pédagogiques adaptées, la faible formation des enseignants aux compétences techno-pédagogiques et les disparités d'accès aux infrastructures numériques freinent considérablement le développement d'un enseignement efficace du mandarin.

Pourtant, dans un contexte de mondialisation et de renforcement des relations sino-africaines, l'apprentissage du chinois constitue un atout stratégique pour la jeunesse camerounaise. Dès lors, la digitalisation de cette discipline ne peut se réduire à la simple numérisation de contenus. Elle doit être envisagée comme une démarche globale, fondée sur trois piliers : la contextualisation, pour concevoir des contenus ancrés dans les réalités locales ; la coopération, en mobilisant les synergies entre partenaires nationaux et institutions chinoises ; et l'innovation pédagogique, pour repenser les approches d'enseignement à l'ère numérique. Réussir cette transformation implique une coordination étroite entre les différents acteurs (ministères, enseignants, institutions, chercheurs) et une vision stratégique qui tienne compte des spécificités locales tout en s'inscrivant dans les dynamiques mondiales. C'est à ce prix que la digitalisation de l'enseignement du chinois au Cameroun pourra devenir un véritable levier de démocratisation linguistique et d'ouverture sur l'avenir.

Références bibliographiques

- Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078952>
- Caron, P.-A., & Heutte, J. (2020). *Pédagogies actives et apprentissages numériques : Enjeux et perspectives* (Vol. 5). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.
- Hartig, F. (2016). *Chinese public diplomacy: The rise of the Confucius Institute*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750088>
- Hockly, N. (2018). The digital classroom: New technologies and learning. *ELT Journal*, 72(2), 181–185. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy006>
- Kouankem, C., & Djidji Doudou, B. (2024). Numérisation des enseignements des langues et cultures nationales camerounaises : Quelles ressources pour quels rendements? *JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 3 (1). https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/kouankem_et_djidji2024/
- Lakisa, J. (2024). Le numérique éducatif au Cameroun : Défis et perspectives. *Revue Lakisa*, 5 (2), 45–62.
- Lebrun, M. (2015). *Classes inversées : Enseigner à l'endroit et à l'envers*. De Boeck-Supérieur.
- Liu, Y. (2020). Challenges in teaching Chinese as a foreign language in Sub-Saharan Africa: A survey of digital readiness. *Journal of Chinese Language Teaching*, 17(2), 45–63.
- Mangué, C. L. D., & Gonondo, J. (2023). Cameroon and China educational cooperation in the post-COVID era: The case of Chinese language teaching and learning. In A. M. Vasiliev, D. A. Degterev, & T. M. Shaw (Eds.), *Africa and the formation of the new system of international relations—Vol. II* (pp. 69–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34041-3_5
- Ngouo, M. (2020). Intégration des TIC dans le système éducatif camerounais : Bilan et enjeux. *Revue Camerounaise des Sciences de l'Éducation*, 14 (1), 77–95.
- Owona, C. (2018). Les centres de ressources multimédias et la modernisation de l'enseignement secondaire au Cameroun. *Cahiers de l'Éducation et du Développement*, 12 (3), 101–118.
- Tchinda, R. (2023). Vers une éducation connectée : Politiques et pratiques numériques dans les écoles camerounaises. *Revue Africaine du Numérique Éducatif*, 8 (1), 23–40.
- Tchombe, T. M. S. (2001). Psychosocial environment and secondary school

curriculum in Cameroon. In A. M. Abdi & A. Cleghorn (Eds.), *Issues in African education: Sociological perspectives* (pp. 261–281). Lynne Rienner Publishers.

- Wang, J. (2021). Hybrid teacher training for Chinese language instructors in Africa. *China–Africa Education Review*, 6(1), 34–51.
- Zhang, L. (2021). Smart education in Africa: China’s role in digital classrooms. *China–Africa Education Review*, 5(1), 78–95.
- Zhao, Q., & Huang, M. (2019). Cultural mismatch in Chinese language teaching materials for African learners. *Language and Intercultural Communication*, 19(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1594571>

Sites web et rapports

- EduclickAfrica. (2022). *Présentation de la plateforme*. <https://www.educlick.net>
- Ghana Ministry of Education. (2021). *iCampusGH digital learning platform*. <https://icampusgh.com>
- Hanban. (2019). *Annual report on Confucius Institutes*. Confucius Institute Headquarters. <https://www.hanban.org/report/> (URL approximative; consulter le site officiel pour l’accès)
- Institut Confucius de Dschang. (2021). *Rapport d’activités annuel*. Université de Dschang.
- MINEPAT. (2020). *Stratégie nationale de développement 2020-2030 (SND30)*. Ministère de l’Économie, de la Planification et de l’Aménagement du Territoire.
- MINESUP. (2022). *Statistiques de l’enseignement supérieur 2021–2022*. Ministère de l’Enseignement Supérieur du Cameroun.
- MINPOSTEL. (2016). *Stratégie Cameroun numérique 2020*. Ministère des Postes et Télécommunications.
- Ndongko, T. M., & Tchombe, T. M. S. (2005). *Education in Cameroon*. UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Educational_Practices/Cameroon.pdf
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>
- UNESCO. (2021a). *The digital transformation of education: Africa regional report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381125> (URL vérifiée et complétée).
- UNESCO. (2021 b). *Digital learning platforms in Africa: Innovations and policy challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381130> (URL approximative basée sur des rapports similaires; vérifier sur le site UNESCO).
- UNESCO. (2022). *ICT in education in Africa: Progress and challenges*. <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385725 (URL vérifié pour un rapport équivalent).

- World Bank. (2021). *Smart classrooms for smart learning: Rwanda's digital schools initiative*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2021/06/15/smart-classrooms-for-smart-learning-rwanda-s-digital-schools-initiative>

V

L'impact des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) sur l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire : le cas de l'Extrême-Nord du Cameroun

- **WAPOU LIDANNÉ Jacob** (lidannejacob@gmail.com), ENS-Université de Maroua
- **KAMDEM MAGUE Sorelle Edith** (Kames24@yahoo.fr), Université de Bertoua

Résumé

Cet article évalue l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) sur l'apprentissage du chinois (LV2) dans les lycées de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, où les défis pédagogiques et infrastructurels en limitent l'adoption. Une étude mixte, combinant des questionnaires administrés à 225 élèves, des entretiens avec 10 enseignants et des observations en classe, révèle que 62 % des élèves ont recours à des outils numériques (applications mobiles, plateformes en ligne) pour un apprentissage autonome, qu'ils perçoivent comme motivant et efficace. Cependant, 80 % des enseignants intègrent les TICE de manière empirique, une pratique freinée par le manque de formation (75 %), l'instabilité de la connexion Internet (75 %) et l'insuffisance d'équipements (45 %). Les résultats confirment le potentiel des TICE pour surmonter les difficultés inhérentes à la complexité de la langue chinoise (caractères logographiques, tons), mais soulignent un écart important entre les usages idéaux et les réalités locales. L'article propose des solutions ciblées, notamment une formation des enseignants aux outils spécialisés (Pleco, Youdao), l'équipement des salles de classe en technologies interactives et la mise en place de politiques éducatives adaptées.

Mots-clés

TICE, apprentissage du chinois, Extrême-Nord Cameroun, outils numériques, innovations pédagogiques.

Abstract

This article evaluates the impact of Information and Communication Technologies for Education (ICTE) on the learning of Chinese as a second language in high schools located the Far North region of Cameroon, where pedagogical and infrastructural challenges limit their adoption. A mixed-methods survey—combining questionnaires submitted to 225 students, interviews with 10 teachers, and classroom observations—reveals that 62% of students use digital tools (mobile apps, online platforms) for autonomous learning, which they perceive as motivating and effective.

However, 80% of teachers integrate ICTE in an empirical manner, but the lack of training (75%), unstable internet connectivity (75%), and insufficient equipment (45%) are factors that hold that practice back. The results confirm the potential of ICTE to overcome the inherent difficulties of the Chinese language (logographic characters, tones) but highlight a significant gap between ideal usage and local realities. The article proposes targeted solutions, including teacher training for specialized tools (Pleco, Youdao), equipping classrooms with interactive technologies, and implementing adapted educational policies.

Key-words

ICTE, Chines Language Learning, Far North Cameroon, Digital tools, pedagogical innovations.

Introduction

L'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) a profondément transformé les pratiques pédagogiques à l'échelle mondiale. Chaque enseignant et apprenant est appelé à se les approprier et à en faire un usage judicieux dans l'exercice de ses fonctions pour demeurer en phase avec l'évolution des pratiques du monde de l'éducation (MenyeNga et Mohammed Hamza, 2025, p. 36). De nombreux pays¹ encouragent d'ailleurs leurs établissements d'enseignement secondaire à participer à l'effort des pouvoirs publics pour la vulgarisation et la maîtrise de ces outils. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ou langues vivantes 2 (LV2), ces technologies ont ouvert de nouvelles perspectives en matière d'accès au savoir, de diversification des supports d'apprentissage et de développement de l'autonomie des apprenants. Le chinois, langue à caractères logographiques et à tonalité complexe, requiert des approches pédagogiques innovantes pour en faciliter l'assimilation, particulièrement dans un contexte francophone où son enseignement est encore récent. Les lacunes observées dans ce domaine ont conduit les instances internationales, notamment l'UNESCO à travers son programme pour l'éducation, ainsi que de nombreux États, dont le Cameroun, à engager une réflexion sur le renouvellement des pratiques pédagogiques. L'objectif est de promouvoir des approches d'enseignement plus adaptées aux mutations contemporaines, plus efficaces sur le plan didactique et plus à même de répondre aux exigences croissantes des enseignants et des apprenants. L'intégration des TICE dans la pédagogie apparaît comme une réponse pertinente aux défis actuels de l'enseignement et de l'apprentissage. Son rôle s'avère très positif lorsque l'objectif est une éducation de qualité (Karsenti et TchameniNgamo, 2007, p. 665). Il convient toutefois de ne pas oublier que l'impact positif des TICE en éducation dépend avant tout des types d'usages qui en sont faits (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001, p. 86).

Au Cameroun, l'offre de LV2 dans l'enseignement secondaire est riche et variée. Le chinois, qui connaît une popularité croissante, bénéficie d'une expansion progressive, soutenue par la coopération sino-camerounaise. Toutefois, cette expansion se heurte à de nombreux défis, notamment dans les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) comme la région de l'Extrême-Nord, marquées par des contraintes socioéconomiques, infrastructurelles et pédagogiques. Dans ce contexte, l'intégration des outils numériques dans l'enseignement du chinois

¹ C'est le cas de : l'Argentine (programme *ConectarIgualdad*), la Colombie (*Computers for Education*), la Chine (intégration systémique des TIC dans les écoles secondaires), le Bangladesh (plan d'accès numérique national), la Norvège (plateforme *NDLA*), ainsi que plusieurs pays européens comme l'Autriche, la Lettonie et les Pays-Bas, qui ont mis en œuvre des stratégies nationales de numérisation de l'enseignement secondaire (OCDE, 2023 ; UNESCO, 2022).

pourrait représenter une solution pertinente pour pallier certaines lacunes du système éducatif traditionnel, en particulier le manque de manuels, d'enseignants qualifiés et de ressources audiovisuelles.

Cette étude vise à analyser la manière dont l'intégration des TICE peut améliorer l'enseignement du chinois dans les collèges et lycées de l'Extrême-Nord du Cameroun, tout en mettant en évidence les obstacles d'ordre structurel et pédagogique qui entravent leur utilisation. Pour ce faire, l'étude s'inscrit dans une approche à la fois descriptive et analytique, combinant des données qualitatives et quantitatives. Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de notre travail, nous exposerons les résultats de notre enquête de terrain, avant de discuter des perspectives d'amélioration en matière d'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement du chinois au Cameroun.

I. Cadre théorique et contextuel

Le cadre théorique et contextuel de cette étude a pour objectif de clarifier les fondements conceptuels et pédagogiques relatifs à l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) dans l'enseignement du chinois au sein du système secondaire camerounais. Il s'appuie sur les approches constructivistes et socioconstructivistes, ainsi que sur des modèles technopédagogiques tels que TPACK et SAMR, afin de mieux appréhender les dynamiques d'innovation éducative propres à ce contexte. En outre, il met en perspective les enjeux et les réalités spécifiques au système éducatif de l'Extrême-Nord du Cameroun, où l'usage des TICE dans l'enseignement des langues étrangères, et notamment du chinois, constitue un levier essentiel pour l'amélioration de la qualité des apprentissages.

I.1. Définition des concepts clés

Cette étude emploie un ensemble de termes et de notions qui méritent d'être explicités.

- **TIC** : Technologies de l'Information et de la Communication. Cet acronyme désigne un ensemble d'outils numériques facilitant l'acquisition, le traitement, le stockage et la diffusion des connaissances. Dans le contexte éducatif, elles incluent les ordinateurs, les smartphones, les tablettes, les tableaux numériques, les vidéoprojecteurs, les applications mobiles, les plateformes d'apprentissage en ligne et les réseaux sociaux.
- **TICE**: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.
- **TNI** : Tableaux Numériques Interactifs.
- **CALL**: *Computer-Assisted Language Learning* (Apprentissage des langues assisté par ordinateur).

- **LV2** : Langue Vivante 2. Il s'agit d'une deuxième langue étrangère apprise par un élève au cours de son parcours scolaire. Elle est généralement introduite dans l'enseignement secondaire et vient compléter l'apprentissage de la première langue vivante (LV1), qui est souvent l'anglais ou le français, selon les contextes. La LV2 peut être, par exemple, l'espagnol, l'allemand, le chinois, etc.
- **MAO**: Méthodologies Audio-Orales.
- **MAV**: Méthodologies Audio-Visuelles.
- **MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires.
- **ZEP** : Zone d'Éducation Prioritaire.
- **Innovation pédagogique**: Elle se définit comme l'introduction de nouvelles méthodes ou approches dans les pratiques d'enseignement en vue d'une meilleure efficacité, rendue possible par l'intégration des technologies éducatives.
- **Mobile Learning**: Apprentissage via des appareils mobiles, principalement les smartphones.
- **Outils numériques** : Il s'agit d'un logiciel, d'une application, d'un programme informatique ou de tout autre dispositif électronique conçu pour accomplir une tâche spécifique, améliorer une fonction ou faciliter un processus grâce à la technologie numérique.
- **Technologies éducatives** : Elles représentent l'ensemble des outils numériques et des ressources technologiques ayant pour fonction de faciliter l'apprentissage et l'enseignement.

I.2. Approches théoriques

Notre étude s'appuie principalement sur deux approches théoriques : le constructivisme de Piaget (1969), tel que présenté dans *Psychology and Pedagogy*, et le socioconstructivisme, issu des travaux de Vygotsky (1978) et exposé dans *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Selon le constructivisme piagétien, l'apprenant construit activement ses savoirs à travers diverses expériences. Les technologies, en tant qu'environnements interactifs, favorisent cette construction autonome et progressive des savoirs. Elles transforment radicalement la manière dont les apprenants élaborent leurs connaissances en offrant des opportunités pour un apprentissage plus engageant, personnalisé et autonome, tout en encourageant la collaboration et la communication. L'intégration des technologies dans l'éducation, en accord avec les principes constructivistes de Piaget (1969), représente une avancée significative pour l'enseignement et l'apprentissage. Les technologies offrent des possibilités illimitées et constituent des outils précieux pour une éducation moderne, enrichie d'expériences éducatives capables de répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

Quant au socioconstructivisme de Vygotsky, il met l'accent sur le rôle central de l'interaction sociale dans le développement cognitif. Dans le cadre des TICE, l'usage de plateformes collaboratives (forums, chats, classes virtuelles) permet aux apprenants de construire du sens à travers des échanges significatifs avec leurs pairs ou les enseignants. Cette approche doit être mise en œuvre en respectant la théorie de la charge cognitive. Celle-ci soutient que l'intégration des TICE doit tenir compte des capacités cognitives des apprenants (MenyeNga et Mohammed Hamza, 2025, p. 42). Ainsi, tout enseignant, dans le but d'éviter une surcharge cognitive ou d'équilibrer les efforts d'apprentissage, doit sélectionner des outils numériques adaptés et structurer les activités d'apprentissage. Dans ce cadre, la théorie de l'input compréhensible de Krashen (1982) prend tout son sens. Cette théorie stipule que l'exposition répétée à des contenus linguistiques légèrement supérieurs au niveau de compétence de l'apprenant, par le biais de ressources numériques telles que les vidéos, les podcasts et les dialogues sous-titrés, s'inscrit dans une logique d'exposition naturelle et progressive à la langue cible.

I.3. TICE et apprentissage du chinois comme langue étrangère

La didactique des langues étrangères a été profondément renouvelée par l'intégration des TICE, passant des méthodes audio-orales (MAO) et audio-visuelles (MAV) du XXe siècle aux environnements multimodaux et interactifs contemporains. Dans les années 1990, le développement du CALL (Computer-Assisted Language Learning) a mis en avant l'autonomie, l'interactivité et la personnalisation de l'apprentissage (Levy, 1997 ; Chapelle, 2001), ouvrant la voie à une utilisation pédagogique des nouvelles technologies (ordinateurs, tablettes, smartphones, TNI), des logiciels (plateformes d'apprentissage, dictionnaires numériques, outils de reconnaissance vocale) et des applications éducatives (visioconférence, réseaux sociaux pédagogiques, applications mobiles). Dans l'enseignement du chinois comme langue étrangère, où la complexité graphique et phonétique exige une approche multimodale, ces outils numériques offrent des opportunités inédites et innovantes pour associer de manière intégrée les dimensions visuelle, orale et écrite. Cependant, leur efficacité reste conditionnée par les contextes locaux d'implantation, comme au Cameroun, où les contraintes matérielles et pédagogiques limitent parfois leur impact.

I.3.1. L'introduction des TICE dans la didactique des langues

Depuis les années 1990, l'intégration des TICE dans le domaine de la didactique des langues a profondément transformé les pratiques pédagogiques. Le développement du CALL a permis une nouvelle approche de l'apprentissage, fondée sur l'interaction, la personnalisation et l'autonomie de l'apprenant (Levy,

1997). Chapelle (2001) insiste sur la nécessité de concevoir l'usage des technologies non pas comme une simple assistance technique, mais comme une reconfiguration des méthodes et des objectifs pédagogiques. Elle plaide pour une réflexion méthodologique rigoureuse autour de l'intégration des outils numériques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Les environnements multimodaux, qui combinent texte, audio, image et parfois vidéo, représentent un levier important pour l'apprentissage linguistique. Bien avant l'essor des technologies numériques, les méthodologies audio-orales (MAO) et audio-visuelles (MAV), développées au cours du XXe siècle, avaient déjà mis en évidence l'importance de mobiliser simultanément plusieurs canaux sensoriels pour favoriser l'acquisition linguistique. Dans la continuité de ces approches, Chapelle (2001) souligne que les environnements multimodaux actuels permettent de solliciter divers canaux cognitifs à la fois, ce qui renforce la compréhension et la mémorisation. De même, en s'appuyant sur la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2005, pp. 1–17), on comprend que ces supports facilitent le traitement de l'information en activant simultanément les systèmes visuels et auditifs de l'apprenant. Cette approche se révèle particulièrement adaptée à l'enseignement des langues, où la prononciation, l'orthographe et la compréhension contextuelle doivent être appréhendées de manière intégrée. En effet, l'utilisation conjointe de plusieurs modalités sensorielles permet de traiter simultanément les dimensions orales, écrites et contextuelles de la langue, favorisant ainsi une acquisition plus holistique et ancrée dans des situations réelles d'usage.

1.3.2. Typologie des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues

Aujourd'hui, les TICE élargissent considérablement les possibilités d'enseignement et d'apprentissage en mettant à disposition une variété d'outils matériels, de logiciels et d'applications éducatives. Ces dispositifs permettent d'intégrer efficacement l'audio, le visuel et l'interactivité dans un même cadre d'enseignement, rejoignant ainsi la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2005, pp. 1–17), selon laquelle l'activation simultanée des systèmes visuels et auditifs facilite le traitement et la rétention de l'information.

De façon plus précise, les TICE se déclinent en trois grandes catégories complémentaires :

- **Les appareils et équipements matériels** : Ils constituent le support

technique de base nécessaire pour accéder aux ressources pédagogiques et les exploiter. On peut citer les ordinateurs de bureau et les ordinateurs portables, utilisés pour la production écrite et la recherche documentaire ; les tablettes et les smartphones, très pratiques, qui favorisent un apprentissage mobile et ubiquitaire ; les tableaux numériques interactifs (TNI), qui intègrent projection, annotation et interaction collective ; ainsi que les casques audio, les microphones, les caméras et les projecteurs, essentiels pour les pratiques d'écoute, d'expression orale et la diffusion de supports visuels.

- **Les logiciels et plateformes** : Ils offrent des environnements structurés et interactifs pour organiser et accompagner l'apprentissage. Parmi eux figurent les suites bureautiques (Microsoft Office, LibreOffice, Google Workspace), destinées à la conception de supports pédagogiques ; les plateformes d'apprentissage en ligne comme Moodle, Blackboard ou Google Classroom, qui permettent le suivi et l'évaluation des apprenants ; les logiciels de reconnaissance vocale et d'analyse phonétique (Dragon NaturallySpeaking, Praat), utiles pour l'entraînement à la prononciation ; les dictionnaires et traducteurs numériques (Google Traduction, WordReference, DeepL, Linguee), qui facilitent la compréhension et la traduction en contexte ; ainsi que les outils de création multimédia (Camtasia, Audacity, Canva, Animaker), conçus pour élaborer des ressources audiovisuelles pédagogiques.
- **Les applications et environnements interactifs** : Ils favorisent un apprentissage personnalisé, collaboratif et motivant. On y retrouve les applications mobiles dédiées à l'apprentissage des langues (Duolingo, Busuu, Babel, HelloChinese), qui proposent des activités multimodales ; les outils de visioconférence (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), devenus incontournables pour l'enseignement synchrone à distance ; les réseaux sociaux éducatifs (Edmodo, groupes WhatsApp à vocation éducative, serveurs Discord éducatifs), qui servent de canaux d'échanges pédagogiques ; ainsi que les applications collaboratives et ludiques (Padlet, Kahoot!, Quizlet, Mentimeter), qui intègrent interactivité, gamification et participation collective.

Cette typologie met en évidence la complémentarité des TICE : les appareils constituent les supports matériels, les logiciels fournissent les environnements de travail, et les applications stimulent l'interaction et la collaboration. Leur intégration judicieuse dans la classe de langue permet de renforcer l'apprentissage multimodal et de créer des expériences pédagogiques riches et adaptées aux besoins des apprenants.

1.3.2. L'enseignement/ apprentissage du chinois en contexte numérique

L'apprentissage du chinois comme langue étrangère présente des défis spécifiques, tels que son système d'écriture logographique, ses tons phonétiques et l'absence d'un alphabet phonétique de type occidental. Ces caractéristiques nécessitent des approches pédagogiques adaptées. Les environnements numériques multimodaux, comme les plateformes interactives, les vidéos éducatives ou les applications mobiles, offrent des opportunités uniques pour visualiser les caractères, écouter les tons, associer le pinyin et contextualiser les usages.

Chapelle (2001, pp. 27-43) souligne l'efficacité de ces dispositifs dans les contextes d'apprentissage linguistique, en particulier pour des langues aussi complexes que le chinois. L'association de plusieurs modalités permet de construire du sens et de renforcer l'acquisition. Par exemple, le fait de voir un caractère, d'entendre sa prononciation correcte, de le lire en contexte et de le tracer virtuellement participe à un apprentissage holistique et plus durable. En cela, l'usage du numérique n'est pas un simple outil, mais bien un support didactique structurant.

Dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois langue étrangère, plusieurs TICE sont devenues des ressources privilégiées. Les logiciels de saisie et de reconnaissance des caractères chinois, comme Sogou Pinyin, Google Pinyin ou Hanyu Pinyin Input Method, facilitent l'écriture numérique et la maîtrise des sinogrammes. Des applications mobiles spécialisées, telles que Pleco, Skritter, HelloChinese, Pinyiner et HSK Online, soutiennent l'acquisition du vocabulaire, l'entraînement à l'écriture et la correction de la prononciation tonale. D'autres outils, comme Youdao, permettent d'accéder à des dictionnaires numériques et à des traductions contextuelles de qualité. Les plateformes d'apprentissage en ligne, notamment ChinesePod, MandarinSpot ou Duolingo, offrent des cours interactifs, des dialogues authentiques et des exercices autocorrectifs qui favorisent une progression autonome. Les outils de visioconférence, tels que Zoom, Teams ou ClassIn, facilitent la communication orale en temps réel avec des enseignants ou des locuteurs natifs, ce qui est essentiel pour travailler les tons et améliorer la fluidité. Les réseaux sociaux et les applications de messagerie, comme WeChat, WhatsApp, Facebook ou TikTok, sont également mobilisés pour créer des échanges spontanés, partager des vidéos pédagogiques et favoriser une immersion culturelle. Enfin, les tableaux numériques interactifs et les ressources multimédias, telles que les vidéos éducatives, les podcasts et les MOOC, enrichissent l'expérience d'apprentissage en combinant les dimensions visuelle, auditive et contextuelle.

Face aux défis pédagogiques propres à l'apprentissage du chinois comme langue étrangère, les environnements numériques apparaissent comme des leviers majeurs pour repenser les pratiques d'enseignement et d'acquisition. En effet, la complexité du système logographique, la maîtrise des tons ou encore l'absence d'alphabet phonétique occidental appellent des solutions innovantes, capables de

mobiliser plusieurs modalités sensorielles et cognitives. C'est dans ce cadre que les TICE s'imposent comme des supports didactiques structurants, transformant les contraintes en opportunités d'apprentissage immersif et interactif.

I.3.4. Le contexte camerounais : entre potentiel et obstacles

Dans des régions comme l'Extrême-Nord du Cameroun, l'introduction des TICE dans les lycées se heurte à plusieurs contraintes : l'insuffisance d'équipements, une mauvaise connectivité à Internet, le manque de formation des enseignants et, parfois, l'absence d'une politique éducative cohérente en matière de numérique. Malgré ces limites, des initiatives locales et individuelles (dons de matériel informatique, par exemple) permettent de contourner certains obstacles, notamment par l'usage de contenus accessibles hors ligne (comme les capsules vidéo du programme MINESEC - Distance Education²) ou par le recours aux smartphones personnels. En réalité, les travaux sur l'enseignement du chinois à l'aide des TICE restent encore rares. Quelques mémoires universitaires mentionnent l'intérêt croissant des élèves pour cette langue et les efforts déployés par les enseignants pour adapter leurs méthodes. Toutefois, peu d'études ont exploré de manière spécifique l'impact des TICE dans l'enseignement secondaire, particulièrement dans le contexte de l'enseignement du chinois au sein des zones d'éducation prioritaire comme l'Extrême-Nord.

Les travaux de Puren (2002, pp. 55-71) et de Depover et al. (2007, p. 123) montrent que, dans les pays du Sud, l'impact des TICE dépend largement du contexte institutionnel et socioéconomique. Ainsi, les enseignants jouent un rôle central : ils doivent non seulement maîtriser les outils, mais aussi adapter leurs pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, l'enseignement du chinois en tant que langue vivante 2 (LV2) devient un espace d'innovation, mais aussi de tension entre les ambitions pédagogiques et les réalités matérielles.

En somme, la revue de la littérature souligne que les technologies éducatives offrent un fort potentiel pour soutenir l'apprentissage du chinois, notamment grâce aux environnements plurimodaux. Toutefois, leur efficacité dépend largement du contexte d'implantation, des choix pédagogiques opérés et des moyens disponibles. Dans le cas du Cameroun, et plus particulièrement de l'Extrême-Nord, une analyse contextualisée s'impose pour évaluer dans quelle mesure les TICE contribuent réellement à l'amélioration des apprentissages en chinois LV2.

II. Méthodologie

² Système d'enseignement où l'apprenant et l'enseignant sont séparés par la distance géographique, et la communication se fait par le biais de différents médias, principalement technologiques.

La présente recherche adopte une approche méthodologique mixte, qui combine des données quantitatives et qualitatives. Cette complémentarité permet de croiser les perceptions, les pratiques observées et les résultats mesurables, afin d'obtenir une vision globale et nuancée de l'impact des TICE sur l'apprentissage du chinois dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun.

II. 1. Méthodes de recherche

L'étude repose sur trois méthodes complémentaires :

- **Le sondage** : Des questionnaires ont été administrés aux apprenants de chinois afin de recueillir des données quantitatives sur leur fréquence d'utilisation des outils numériques, ainsi que sur leur perception de l'efficacité de ces outils dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue (Dörnyei & Taguchi, 2010, pp. 45–60).
- **L'entretien semi-directif** : Cette méthode qualitative, menée auprès des enseignants de chinois, a permis d'approfondir l'analyse de leurs pratiques, de leurs motivations et des défis qu'ils perçoivent (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 67–82).
- **L'observation en situation de classe** : Elle a eu pour but de comprendre les stratégies pédagogiques adoptées, les conditions réelles d'enseignement et les obstacles rencontrés sur le terrain (Cohen et al., 2018, pp. 483–502).

II. 2. Population et échantillonnage

Cette étude adopte une approche méthodologique mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs pour assurer une triangulation des données (Creswell et Plano Clark, 2018, pp. 15-32). L'échantillonnage a suivi une stratégie par choix raisonné (Pires, 1997, pp. 113-169), également appelée échantillonnage intentionnel ou théorique. Cette méthode consiste à sélectionner des participants en fonction de critères précis, afin d'assurer une représentativité équilibrée des différents contextes scolaires (urbains, semi-urbains, publics et privés). Elle permet de couvrir la diversité des réalités éducatives tout en garantissant la pertinence des données recueillies pour répondre aux objectifs de la recherche.

L'échantillon retenu est composé de deux catégories d'acteurs :

- 225 élèves apprenant le chinois dans 10 établissements secondaires répartis dans cinq villes de l'Extrême-Nord du Cameroun : Maroua, Mokolo, Mora, Kousséri et Kaélé. Ces établissements comprennent 6 lycées publics et 3 établissements privés.
- 10 enseignants de chinois exerçant dans ces mêmes établissements, sélectionnés en fonction de leur disponibilité et de leur implication dans l'usage du numérique en classe.

II. 3. Outils de collecte de données

Trois principaux outils de collecte ont été mobilisés :

- Le questionnaire destiné aux élèves, structuré en sections thématiques : accès aux technologies, types d'outils utilisés, fréquence d'usage et perception de l'utilité des TICE.
- La grille d'entretien semi-directif, utilisée pour approfondir les représentations, les pratiques et les contraintes liées à l'usage des TICE par les enseignants de chinois.
- La grille d'observation directe en situation de classe, portant sur les interactions pédagogiques, l'intégration effective des outils numériques et l'engagement des élèves.

II. 4. Période et cadre de l'enquête

L'enquête de terrain s'est déroulée de mars à mai 2025 dans les dix établissements retenus de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Les données ont été recueillies à la fois pendant les heures de cours, lors d'entretiens individuels avec les enseignants, et au moyen de questionnaires distribués à la fin des séances de chinois.

Cette méthodologie vise à cerner les dynamiques concrètes d'usage des TICE dans l'enseignement du chinois LV2, en tenant compte des spécificités régionales, institutionnelles et technologiques du contexte camerounais.

III. Analyse des résultats : Présentation et interprétation des données

L'analyse des résultats présentés dans cette section vise à mettre en lumière la réalité des usages et des perceptions des outils numériques par les apprenants et les enseignants de chinois dans l'enseignement secondaire de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. À travers les données issues du sondage mené auprès des élèves et des enseignants, complétées par des observations en classe, il s'agira d'identifier à la fois les pratiques actuelles, les apports perçus et les obstacles rencontrés. Cette démarche permet non seulement de dresser un état des lieux précis, mais également de confronter les discours aux usages effectifs, afin de mieux comprendre l'impact des technologies sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les conditions de leur intégration dans le contexte camerounais.

III. 1. Résultats du sondage des élèves

Cette section présente les résultats de l'enquête menée auprès des élèves et des enseignants. Les données recueillies portent sur le profil des répondants, leur accès et leur usage des technologies numériques, ainsi que leur perception de l'im-

pact de ces outils sur l'apprentissage et l'enseignement du chinois langue vivante 2 (LV2).

III.1.1 Répartition par âge des élèves

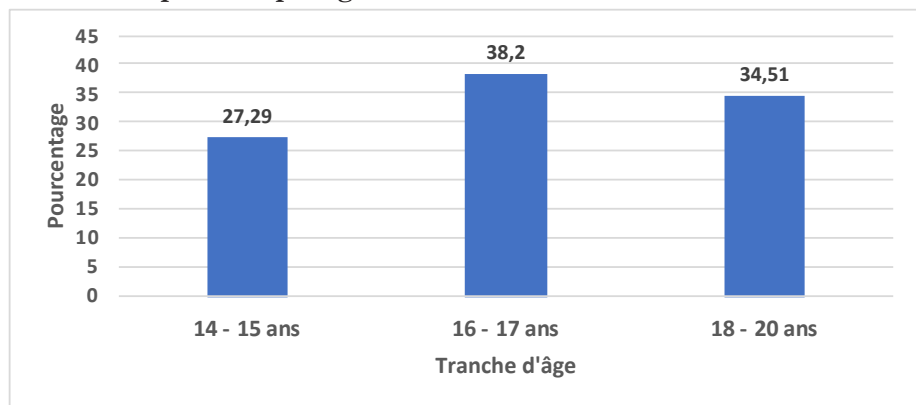


Figure 1. Répartition des élèves par tranche d'âge (en pourcentage)

L'analyse de la Figure 1 met en évidence une distribution relativement homogène des élèves selon l'âge, avec une légère prédominance des cohortes 16-17 ans (38,2 %) et 18-20 ans (34,51 %). Cette répartition est pertinente pour évaluer le niveau de maturité technologique et cognitive des apprenants.

III.1.2 Taux de possession de téléphone portable par les élèves

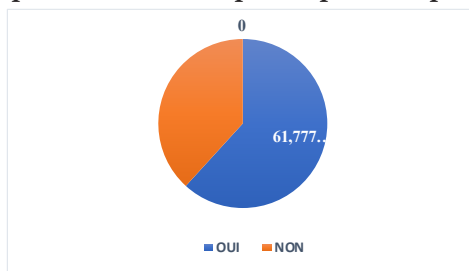


Figure 2. Pourcentage d'élèves possédant un téléphone portable

La Figure 2 indique que 61,78 % des élèves possèdent un téléphone portable, ce qui atteste d'une accessibilité technologique significative. Cette proportion élevée représente un levier majeur pour l'intégration du Mobile Learning³ dans l'enseignement du chinois.

³ Désigne toute forme d'apprentissage qui se déroule sur des appareils mobiles, tels que les smartphones et les tablettes. Cette définition englobe l'usage de ces outils pour permettre aux apprenants d'accéder à du contenu éducatif à tout moment et en tout lieu, rendant l'apprentissage plus flexible et accessible selon le principe de la mobilité numérique.

III.1.3 Régularité d'accès à Internet

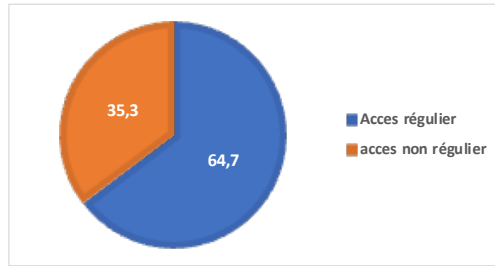


Figure 3. Pourcentage d'élèves disposant d'un accès régulier à Internet

Il ressort de la Figure 3 que 64,7 % des élèves bénéficient d'un accès régulier à Internet. Cette donnée suggère qu'une majorité d'entre eux évoluent dans un environnement propice à l'utilisation de ressources numériques, à la consultation de contenus multimédias en chinois ou à la participation à des cours en ligne. Néanmoins, la proportion d'apprenants n'ayant pas un accès régulier (35,3 %) constitue un facteur limitant qu'il est impératif de considérer pour garantir une intégration équitable des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE).

III.1.4 Lieux d'accès à Internet

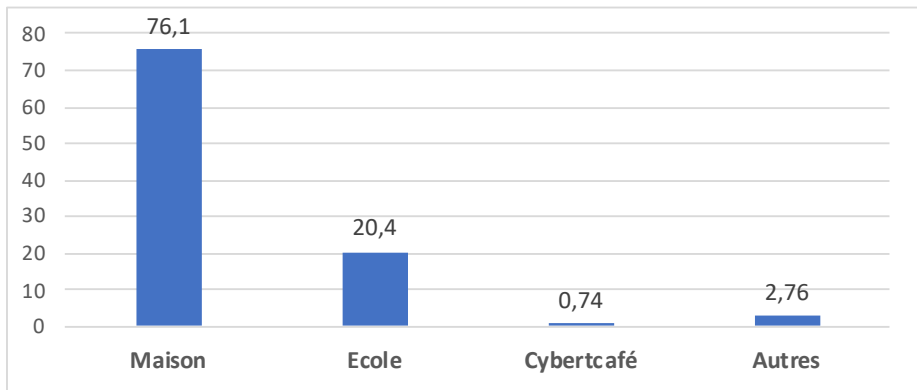


Figure 4. Répartition des élèves selon le lieu principal d'accès à Internet

La Figure 4 révèle que la majorité des élèves interrogés accèdent à Internet principalement depuis leur domicile (76,1 %). Une proportion nettement moindre le fait à l'école (20,4 %), dans les cybercafés (0,74 %) ou à d'autres endroits (2,76 %). Ces résultats suggèrent que l'essentiel des activités numériques liées à l'apprentissage s'effectue en dehors du cadre scolaire. Bien que l'établissement joue un rôle central dans l'éducation, l'accès aux infrastructures numériques y demeure comparativement restreint.

III.1.5 Fréquence d'utilisation des outils numériques par les élèves

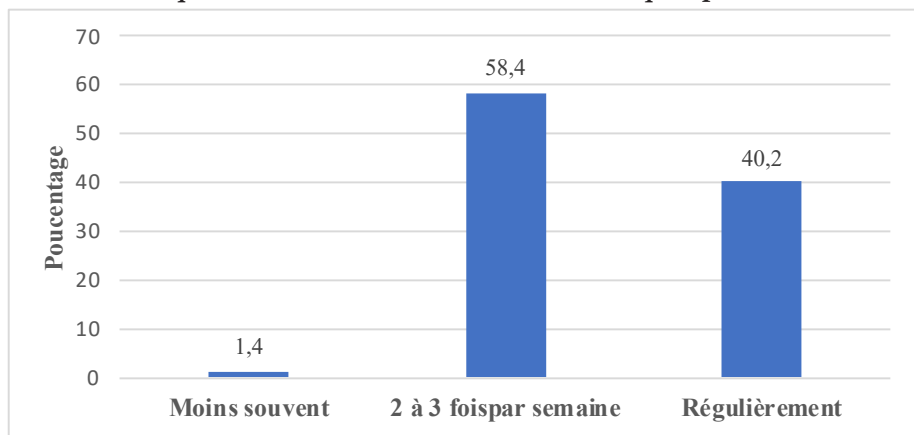


Figure 5. Fréquence d'utilisation des outils numériques par les élèves

La Figure 5 met en évidence une utilisation fréquente des outils numériques : 41,2 % des élèves les utilisent quotidiennement et 58,8 % deux à trois fois par semaine. Cette régularité d'usage témoigne d'une familiarité marquée avec les technologies, ce qui représente une condition favorable à l'intégration des nouveaux médias dans les pratiques d'apprentissage du chinois.

III.1.6. Types d'outils numériques utilisés

Type d'outil	Applications mobiles	Plateformes en ligne	Logiciels de traduction
Effectif	150	120	90
Pourcentage	66,7 %	53,3 %	40 %

Tableau 1 : Représentation des outils numériques utilisés

Les données révèlent que les **applications mobiles** sont l'outil le plus couramment mobilisé (66,7 %), suivies des **plateformes en ligne** (53,3 %) et des **logiciels de traduction** (40 %). Il est important de noter que cette enquête a été menée auprès d'un échantillon de 225 élèves. Le dépassement du cumul de 100 % s'explique par la possibilité, pour les participants, d'utiliser simultanément plusieurs types d'outils numériques.

III.1.7. Motivations pour l'utilisation des outils numériques

Motivation	Amélioration des performances	Facilité d'utilisation	Curiosité	Ressources variées	Apprentissage autonome	Aspect ludique et interactif
Effectif	199	225	51	146	130	160
Pourcentage	88,44 %	100 %	22,66 %	64,88 %	57,77 %	71,11 %

Tableau 2 : Motivations d'utilisation des outils numériques par les élèves

Selon ces données, la motivation principale, citée par 88,44 % des répondants, est l'**amélioration des performances** en chinois. L'intégralité des participants (100 %) affirme par ailleurs que ces outils **facilitent significativement leur apprentissage**. Parmi les autres motivations majeures figurent le caractère **ludique et interactif** (71,11 %), l'accès à des **ressources diversifiées** (64,88 %) et la possibilité d'un **apprentissage autonome** (57,77 %). La curiosité est la motivation la moins citée (22,66 %). Le dépassement du cumul de 100 % est dû au fait que les répondants pouvaient exprimer plusieurs motivations simultanément.

III.1.8. Synthèse des résultats du sondage des élèves

Les résultats du sondage révèlent une **appropriation marquée** des technologies numériques par les élèves, qui les utilisent fréquemment et perçoivent leur impact comme positif sur l'apprentissage du chinois. La majorité dispose d'un téléphone portable et d'un accès régulier à Internet, principalement à domicile, favorisant ainsi un apprentissage autonome et flexible.

Toutefois, l'accès limité aux infrastructures numériques dans les établissements scolaires (manque d'équipement adéquat, faible débit de connexion, coût élevé de l'Internet, absence de formation) demeure un obstacle à une intégration institutionnelle effective des TICE. Ces constats soulignent le potentiel des nouveaux médias pour renforcer la motivation et la performance des apprenants, tout en appelant à un meilleur encadrement pédagogique et à une inclusion numérique accrue en milieu scolaire.

III.2. Résultats du sondage auprès des enseignants

Cette section présente les résultats du sondage réalisé auprès de 20 enseignants de chinois, répartis de manière équilibrée entre hommes et femmes. Les données recueillies portent sur le degré d'intégration des outils numériques, les outils et plateformes les plus utilisés, les usages pédagogiques qui en découlent, ainsi que les obstacles à leur intégration effective dans les pratiques d'enseignement.

III.2.1 Accès à Internet et formation aux TICE

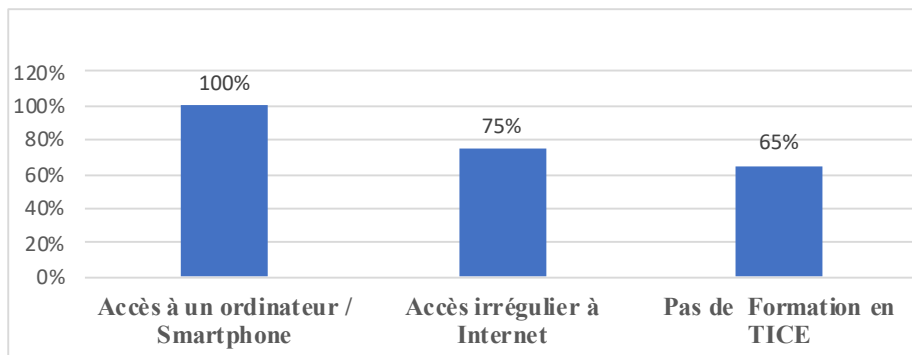


Figure 6 : Accès à Internet et formation aux TICE parmi les enseignants interrogés

La Figure 6 révèle que l'ensemble des participants dispose d'un smartphone ou d'un ordinateur, ce qui témoigne d'un niveau d'équipement technologique personnel globalement satisfaisant. Cependant, un quart d'entre eux (25 %) ne bénéficient pas d'un accès régulier à Internet, ce qui met en lumière une fracture numérique persistante au sein du corps enseignant. En outre, 65 % des participants déclarent n'avoir reçu aucune formation spécifique à l'usage pédagogique des TICE.

III.2.2 Degré d'intégration des outils numériques

Intégration des outils numériques	Oui	Non	Total
Effectif	16	04	20
Pourcentage	80 %	20 %	100 %

Tableau 3 : Taux d'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques

Le Tableau 3 révèle que la majorité des enseignants (80 %) affirment intégrer les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques, contre 20 % qui ne les utilisent pas. Ce résultat traduit une volonté manifeste d'innovation et d'adaptation face aux transformations pédagogiques induites par les nouveaux médias. Toutefois, cette intégration reste souvent empirique et intuitive, en raison du déficit de formation formelle.

III.2.3 Outils et plateformes les plus utilisés

Outils	Ms Word	Ms Power Point	Vidéos pédagogiques	Applications mobiles	Réseaux sociaux
Effectif	20	13	12	12	20
Pourcentage	100 %	65 %	60 %	62,5 %	100 %

Tableau 4 : Outils et plateformes numériques les plus utilisés par les enseignants de chinois

Selon le Tableau 4, les outils les plus mobilisés sont **Microsoft Word** (100 %) et les **réseaux sociaux** (100 %). Ils sont suivis par PowerPoint (65 %), les applications mobiles (62,5 %) et les vidéos pédagogiques (60 %). Les applications mobiles citées incluent Pleco, Youdao ou Pinyiner, tandis que les réseaux sociaux mobilisés à des fins éducatives sont notamment WhatsApp, Tik Tok et YouTube. La forte utilisation simultanée de plusieurs outils traduit une préférence pour des solutions accessibles, familières et directement opérationnelles, principalement axées sur la préparation et la diffusion des contenus pédagogiques.

III.2.4 Usages pédagogiques des outils numériques

Usages	Préparation des cours	Enseignement en présentiel	Enseignement à distance	Évaluation	Correction/ Remédiation
Effectif	20	09	07	04	07
Pourcentage	100 %	45 %	35 %	20 %	35 %

Tableau 5 : Usages pédagogiques des outils numériques par les enseignants de chinois

L'analyse des usages révèle que les outils numériques sont principalement mobilisés pour la **préparation des cours** (100 %). Leur utilisation dans l'enseignement en présentiel (45 %) et à distance (35 %) est significative, mais leur recours pour les activités d'évaluation (20 %) ainsi que pour la **correction et la remédiation** (35 %) reste marginal. Cette répartition témoigne d'une intégration encore partielle et déséquilibrée des technologies, davantage orientée vers la conception des supports pédagogiques que vers une exploitation complète tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

III.2.5 Perception et impact des TICE sur les apprentissages

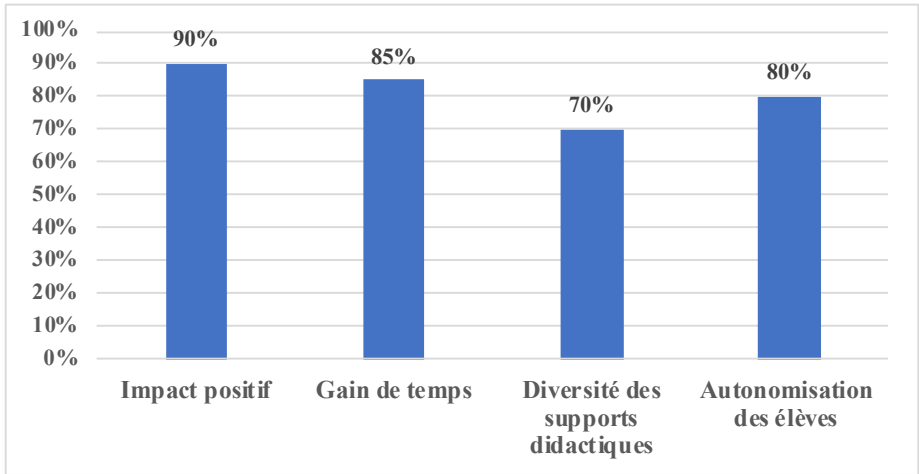


Figure 7 : Perception des TICE sur les apprentissages par les enseignants

Les enseignants identifient plusieurs avantages structurants : un **gain de temps** dans la préparation et la conduite des séquences pédagogiques, la **diversification et l'enrichissement des supports didactiques**, ainsi que l'**autonomisation progressive des élèves**. Ils soulignent que les TICE favorisent l'engagement cognitif et socio-affectif des apprenants en leur permettant d'effectuer des recherches et de consulter des ressources multimodales de manière plus indépendante. L'ensemble de ces éléments traduit une évolution notable vers des pratiques technopédagogiques plus élaborées.

Ces constats empiriques convergent avec les apports théoriques de Chapelle (2001), qui considère les environnements d'apprentissage assistés par ordinateur comme propices à l'interactivité, au traitement linguistique contextualisé et à la construction active du sens. Ils s'inscrivent également dans la perspective de Karsenti (2019), pour qui les technologies éducatives favorisent la motivation, la différenciation pédagogique et la personnalisation des apprentissages. Par ailleurs, l'interprétation de ces perceptions positives peut être approfondie à la lumière du modèle SAMR de Puentedura (2013), lequel permet de situer l'usage des TICE dans un continuum allant de la simple substitution à la transformation des pratiques. Les tendances observées laissent entrevoir un dépassement du stade substitutif pour tendre vers des pratiques augmentées, voire transformées, en particulier lorsque les outils numériques deviennent générateurs de nouvelles formes de médiation pédagogique et d'activités complexes.

III.2.6 Obstacles à l'intégration effective des TICE

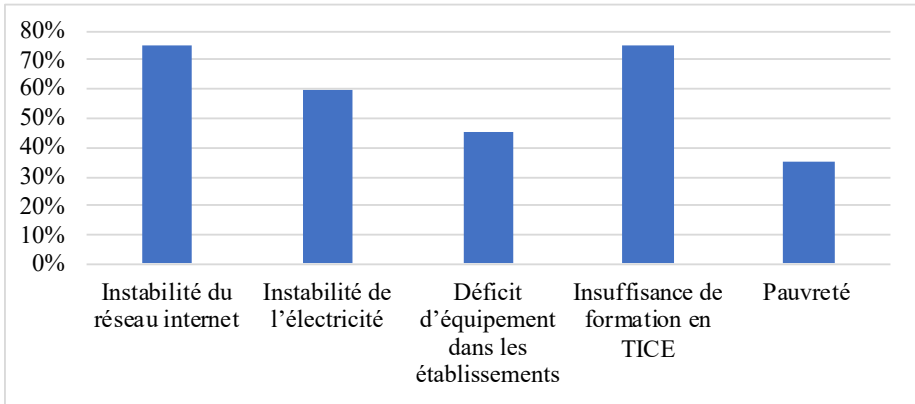


Figure 8 : Obstacles à l'intégration effective des TICE

Les contraintes les plus fréquemment évoquées concernent l'**instabilité du réseau Internet** (75 %) et l'**insuffisance de formation des enseignants** en technologies éducatives (75 %), révélant des limites à la fois techniques et professionnelles. À ces difficultés s'ajoutent l'**instabilité de l'électricité** (60 %) et le **manque d'équipement** dans les établissements (45 %), ce qui indique que les infrastructures scolaires demeurent insuffisamment adaptées aux exigences du numérique. Enfin, la **pauvreté des familles** (35 %) constitue un frein socio-économique non négligeable, réduisant l'accès des élèves aux outils et ressources numériques en dehors de l'école.

Les recommandations formulées par les enseignants incluent : l'équipement des établissements en matériels numériques, la mise en place de *Smart Classrooms*⁴ et l'organisation de formations continues et certifiantes pour les enseignants.

III.3. Données issues de l'observation des cours en classe

Les observations des cours ont permis de constater des usages variés, mais souvent limités, des outils numériques, principalement en raison du manque de moyens techniques. Lorsque les outils sont disponibles (vidéos éducatives, présentations PowerPoint, applications mobiles), ils permettent d'enrichir le cours, de dynamiser les interactions et de favoriser une participation plus active des élèves, se traduisant par une concentration accrue. Toutefois, l'accès à l'électricité

4 Une salle de classe qui intègre des technologies numériques comme des tableaux interactifs, des ordinateurs, des projecteurs et des logiciels pour créer un environnement d'apprentissage interactif et engageant. Elles visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage grâce à la flexibilité, à la connectivité et à la personnalisation, et permettent des activités collaboratives, même à distance.

et la connectivité restent des facteurs déterminants pour assurer la régularité et l'efficacité de ces pratiques.

III.4. Interprétation croisée et mise en perspective

Les données recueillies auprès des élèves, des enseignants et par l'observation directe convergent pour montrer un **intérêt manifeste** pour les outils numériques, perçus comme des leviers d'efficacité, d'autonomie et de motivation. Cependant, l'écart entre les usages idéaux et les pratiques effectives révèle des **freins structurels réels**. Ces contraintes incluent notamment la connectivité à Internet et au réseau électrique limitée, un équipement insuffisant ou vétuste, et un déficit de formation adaptée dans le domaine des TICE.

Ces résultats confirment les constats de la littérature (Puren, 2002; Depover et al., 2007) sur les tensions existantes entre l'innovation pédagogique et les contraintes matérielles. Ils illustrent l'importance de repenser les politiques éducatives et technopédagogiques, ainsi que les dispositifs de soutien, afin de permettre un usage effectif et généralisé des TICE dans l'enseignement du chinois au Cameroun.

IV. Discussion et implications pédagogiques

Cette section propose une analyse interprétative des résultats à la lumière des cadres théoriques mobilisés et des enjeux pédagogiques propres à l'enseignement du chinois en contexte camerounais. Au-delà de la présentation descriptive des données, il s'agit d'examiner de manière critique la portée des résultats obtenus, de les confronter aux travaux existants et d'identifier les implications qu'ils soulèvent pour la formation des enseignants, l'équipement des établissements et l'évolution des pratiques pédagogiques. Cette discussion permet ainsi de situer les constats empiriques dans une perspective plus large, en mettant en évidence les convergences, les tensions et les défis qui caractérisent l'intégration des TICE dans l'apprentissage du chinois LV2, tout en ouvrant la voie à des recommandations opérationnelles pour une amélioration durable du dispositif éducatif.

IV.1. Une synthèse critique à la lumière de la littérature

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche confirment l'intérêt croissant des élèves et des enseignants pour l'usage des technologies dans l'enseignement/apprentissage du chinois LV2. Ils s'alignent avec les apports théoriques développés dans la littérature, notamment ceux de Chapelle (2001), qui souligne que les outils numériques ne doivent pas être perçus comme de simples ajouts techniques, mais comme des leviers capables de transformer profondément les méthodes pédagogiques.

L'utilisation de plateformes multimodales (vidéos, jeux interactifs, applications mobiles) s'est avérée particulièrement pertinente pour relever les défis spécifiques à l'apprentissage du chinois. Ces outils favorisent en effet la mémorisation des caractères logographiques, la maîtrise des tons et l'association entre les formes graphiques, les sons et les significations. Ces dispositifs, comme le suggère Mayer (2005, pp. 31-48), mobilisent simultanément plusieurs canaux cognitifs, ce qui favorise une meilleure assimilation des contenus linguistiques.

Cependant, les résultats de terrain mettent aussi en lumière un paradoxe structurel : alors que les enseignants et les élèves reconnaissent le potentiel pédagogique des TICE, leur intégration reste inégale et souvent entravée par des contraintes matérielles, techniques et institutionnelles. Cette tension recoupe les observations de Puren (2000, p. 55-71) et de Depover et al. (2007, p. 123), selon lesquelles l'innovation technopédagogique dans les pays en développement dépend largement des conditions locales d'implémentation.

IV.2. Implications pour la formation, l'équipement et les pratiques pédagogiques

Les données collectées montrent que l'efficacité des TICE dans l'enseignement du chinois LV2 repose sur trois piliers fondamentaux : la formation des enseignants, l'équipement des établissements, et l'évolution des pratiques pédagogiques.

Premièrement, le **manque de formation** constitue un obstacle majeur. Près de 75 % des enseignants interrogés déclarent n'avoir jamais reçu de formation adéquate dans le domaine des TICE. Cette lacune réduit leur capacité à concevoir des scénarios pédagogiques innovants, à utiliser efficacement les outils disponibles et à accompagner les élèves dans un apprentissage autonome. Il est donc crucial de mettre en place des formations continues et certifiantes centrées sur l'intégration des TICE dans les disciplines linguistiques, en particulier dans l'enseignement du chinois.

Deuxièmement, l'équipement des établissements reste insuffisant. L'absence de laboratoires de langues, de salles informatiques fonctionnelles et de connexions stables à Internet limite considérablement les possibilités d'usage régulier et pertinent des technologies. Dans ce contexte, même les enseignants les plus motivés peinent à maintenir une pédagogie numérique cohérente et engageante.

Troisièmement, l'évolution des pratiques pédagogiques est nécessaire. Si les enseignants utilisent régulièrement les TICE pour la préparation des cours, leur usage en situation de classe demeure marginal. Le passage à des approches plus interactives, multimodales et centrées sur l'apprenant nécessite un accompagnement institutionnel, mais aussi une revalorisation des initiatives locales innovantes.

IV.3. Recommandations concrètes et pistes d'action

À la lumière de ces constats, plusieurs recommandations peuvent être formulées afin d'améliorer durablement l'usage des TICE dans l'enseignement du chinois dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun :

- **Renforcer la formation des enseignants** : Organiser des ateliers réguliers, des formations continues et certifiantes en TICE au profit des enseignants de chinois, en privilégiant des approches pratiques, contextualisées et basées sur les outils réellement disponibles sur le terrain. Il est également important de noter que l'enseignant peut s'engager de son propre chef dans une démarche d'autoformation pour devenir un expert dans un ou plusieurs domaines.
- **Équiper les établissements scolaires** : Investir dans la modernisation des établissements secondaires à travers des salles informatiques actualisées et la transformation des salles de classe traditionnelles en *Smart Classrooms*. La dotation en tablettes, vidéoprojecteurs et autres outils numériques adaptés à l'enseignement des langues doit être assurée de manière pérenne.
- **Améliorer la connectivité** : Promouvoir des partenariats publics-privés pour renforcer la couverture Internet dans les établissements scolaires, tout en encourageant l'usage de contenus disponibles hors ligne (applications, vidéos pré-téléchargées, etc.) pour pallier les problèmes de connexion.
- **Valoriser les pratiques pédagogiques innovantes** : Créer des réseaux et des forums d'échange entre enseignants de chinois pour partager des ressources et mutualiser des séquences pédagogiques. Cela permettra de promouvoir une culture numérique collaborative et durable.
- **Mettre en œuvre une politique éducative numérique claire** : Accompagner l'intégration de l'usage des TICE dans les curricula par des directives ministérielles claires pour leur mise en œuvre et assurer un suivi/évaluation sérieux et continu de leur impact sur les apprentissages.

En somme, pour que les TICE jouent pleinement leur rôle de catalyseur dans l'enseignement du chinois au secondaire, il est indispensable d'adopter une vision systémique qui articule formation, infrastructure, accompagnement pédagogique et volontarisme institutionnel.

Conclusion

En définitive, la présente étude a permis de mettre en lumière l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) dans l'apprentissage du chinois LV2 dans les lycées et collèges de l'Extrême-Nord du Cameroun. À travers une approche mixte, combinant données quantitatives et qualitatives, cette recherche a analysé les pratiques, les perceptions et les obstacles rencontrés tant par les enseignants que par les apprenants.

Les résultats révèlent une **forte adhésion** des élèves pour les outils numériques, qu'ils considèrent comme ludiques, interactifs, autonomisants et facilitant la mémorisation des caractères chinois. Du côté des enseignants, bien que l'intérêt pour les technologies soit manifeste, leur utilisation en classe reste limitée en raison de nombreux défis. Ces défis sont de nature politique, économique, technologique, technique, humaine, culturelle, administrative et pédagogique (Traoré, 2009 [9]), car le processus d'intégration des TICE doit s'inscrire dans un contexte à la fois organisationnel, structurel et culturel.

Références bibliographiques

- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition : Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8e éd.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). SAGE.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). Intégration pédagogique des TIC : Modèle d'analyse des compétences des enseignants. *Éducation et francophonie*, 35 (1), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1065186ar>
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *TIC et pédagogie dans les pays du Sud*. Éditions De Boeck.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second languageresearch : Construction, administration, and processing* (2e éd.). Routledge.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29 (1), 86–124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- Karsenti, T., & TchameniNgamo, S. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique : Le rôle potentiel des TIC. *International Review of Education*, 53(5–6), 665–686. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9067-7>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3e éd.). SAGE.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. Dans R. E. Mayer (Éd.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éd.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113–169). Gaëtan Morin.

- Puren, C. (2002). Approches communicatives et intégration des TIC dans l'enseignement des langues : vers une nouvelle convergence didactique. *Le français dans le monde – Recherches et applications* (Spécial TIC), 48–57.
- Puren, C. (2002). Le numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues : un potentiel sous-exploité. *Les Languesmodernes*, 3, 11–20.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle -co-culturelle. *Les Languesmodernes*, 3, 55–71.
- Sène, P. M., Diarra, L., Maïga, M., & Traoré, D. (2009). *Stratégiesprometteuses*. CRDI.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard UniversityPress.

Webographie

- MenyeNga, G. F., & Hamza, M. (2025). Usages des TIC et pratiques pédagogiques des enseignants de langues vivantes II dans les établissements secondaires de la région du Nord Cameroun. *Relecture d'Afrique*, 1 (2), 38–66.<https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2025/02/2-German-Fabrice-MENYE-NGA.pdf>[Consulté le 05 mai 2025]
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. PergamonPress.<https://www.sdkrashen.com/content/books/principlesandpractice.pdf>[Consulté le 02 mai 2025]

VI

Impact des supports audiovisuels, notamment de la poésie chantée, sur l'apprentissage et la pédagogie du chinois langue étrangère : cas des étudiants de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua

- **GUEMKAM OUAFO Diane Armelle** (dianeouafo@yahoo.fr). Université de Maroua

Résumé

Cette recherche analyse l'impact des supports audiovisuels, en particulier de la poésie chantée, sur l'apprentissage et la pédagogie du chinois comme langue étrangère. Menée auprès de 50 étudiants de troisième et quatrième années de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua (Cameroun), l'étude adopte une approche mixte de type expérimental comparatif. Les résultats révèlent que les supports audiovisuels jouent un rôle essentiel : ils stimulent la motivation, facilitent la compréhension orale, améliorent la prononciation (notamment la maîtrise des tons) et accélèrent la mémorisation des contenus. L'utilisation de poèmes classiques chinois mis en musique s'est avérée particulièrement efficace par rapport à l'enseignement traditionnel sans supports numériques. Cependant, cette approche reste limitée par des contraintes techniques (accès instable à internet, matériel insuffisant) et pédagogiques propres au contexte camerounais. L'étude conclut à la nécessité d'intégrer davantage les TIC dans l'enseignement du chinois tout en renforçant les infrastructures et la formation des enseignants.

Mots-clés

Supports audiovisuels – poésie chantée – enseignement/apprentissage du chinois – motivation – compréhension orale – Université de Maroua

Abstract

This research examines the impact of audiovisual media, particularly sung poetry, on the teaching and learning of Chinese as a foreign language. Conducted with 50 third- and fourth-year students at the Higher Normal School of the University of Maroua (Cameroon), the study adopts a mixed-methods comparative experimental design. The findings indicate that audiovisual supports play a crucial role: they enhance learner motivation, facilitate listening comprehension, improve pronunciation (especially tone mastery), and accelerate content memorization. The use of classical Chinese poems set to music proved significantly more effective than traditional teaching without digital tools. Nevertheless, this approach faces limitations related to technical constraints (unstable internet access, insufficient equipment) and pedagogical challenges specific to the Cameroonian context. The study concludes on the need to further integrate ICT into Chinese language teaching while strengthening infrastructure and teacher training.

Key-words

Audiovisual media – sung poetry – Chinese language teaching/learning – motivation – listening comprehension – University of Maroua

Introduction

Les progrès des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont profondément transformé les pratiques éducatives, offrant de nouvelles possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Rabaa & Madani, 2020; Lebrun, 2002). Dans ce contexte, l'utilisation des supports audiovisuels (vidéos, images, enregistrements sonores et contenus multimédias) s'est imposée comme un outil pédagogique puissant, capable de rendre l'acquisition linguistique plus interactive, motivante et efficace (Pasquier, 2000; Cuq, 2003).

Concernant plus particulièrement l'enseignement du chinois comme langue étrangère (CFL), de nombreuses recherches ont mis en évidence l'intérêt des ressources multimédias et musicales. Les chansons et la poésie chantée facilitent l'amélioration de la prononciation tonale, de la compréhension orale et de la mémorisation, tout en favorisant une approche intégrée de la langue et de la culture (Jing, 2013; Guo, 2017; Zhao, 2023; Yao, 2024). Ces travaux soulignent que l'exposition à des contenus agréables et rythmés permet d'abaisser le filtre affectif et d'accroître la motivation des apprenants (Krashen, 1982; Aytekin, 2011).

Cependant, la majorité de ces études ont été réalisées dans des contextes asiatiques ou occidentaux disposant d'infrastructures numériques performantes et d'un environnement sinophone ou quasi sinophone. Très peu de recherches ont examiné l'impact réel des supports audiovisuels, et notamment de la poésie chantée, dans des contextes non sinophones marqués par des contraintes techniques importantes, telles que l'accès limité à internet, le manque d'équipements et la rareté des ressources pédagogiques adaptées (Allanic, 2023; N'Dede Bosoma, 2014). En Afrique subsaharienne francophone, et plus particulièrement au Cameroun, les difficultés spécifiques liées à l'enseignement du chinois (système tonal, caractères, distance culturelle) combinées à ces contraintes matérielles restent insuffisamment documentées. Un vide persiste donc quant à l'efficacité de ces outils dans des environnements éducatifs aux ressources limitées.

La présente recherche vise à combler cette lacune en analysant **l'impact des supports audiovisuels, particulièrement de la poésie chantée, sur l'apprentissage et la pédagogie du chinois comme langue étrangère**. Menée auprès d'étudiants de troisième et quatrième années de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua (Cameroun), cette étude adopte une approche mixte de type expérimental comparatif (condition sans supports audiovisuels versus condition avec supports audiovisuels).

Elle cherche à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les supports audiovisuels, via l'utilisation de poèmes classiques chinois mis en musique, facilitent-ils la compréhension orale, la mémorisation, la prononciation et la motivation des apprenants camerounais en contexte non sinophone ?

Afin de répondre à la problématique posée, l'article présentera en premier lieu

le cadre théorique et la méthodologie de la recherche, avant de se pencher sur l'analyse des résultats et discussion, les défis et limites et enfin les recommandations aux décideurs.

I. Cadre théorique

De prime abord, il convient de convoquer la littérature scientifique qui encadre le recours aux supports audiovisuels et à la musique en didactique des langues étrangères.

I.1. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'apprentissage des langues

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) désignent l'ensemble des outils et systèmes permettant la création, la diffusion et l'échange d'informations (Bertrand, 1990). Selon Bruillard (1996), elles englobent l'audiovisuel, l'informatique et les outils de gestion des interactions à distance, et constituent aujourd'hui l'un des leviers majeurs de l'innovation pédagogique.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les TIC transforment profondément les pratiques éducatives en rendant le processus d'acquisition plus divertissant, attractif et interactif (Rabiah & Madani, 2020). Elles mettent à disposition une grande variété de ressources multimédias — images, sons, vidéos — qui facilitent la conception de dispositifs pédagogiques médiatisés favorisant une approche communicative et engageante (Lebrun, 2002). Lebrun (2002) souligne notamment que l'intégration des TIC modifie le rôle de l'enseignant, qui devient davantage un médiateur de l'apprentissage que le seul détenteur du savoir.

Ces apports généraux des TIC constituent le socle sur lequel repose l'utilisation des supports audiovisuels, dont il convient d'examiner plus précisément le rôle en contexte didactique.

I.2. Rôle des médias audiovisuels en didactique des langues

Dans le champ de la didactique des langues, l'audiovisuel désigne l'ensemble des matériels, techniques et méthodes qui associent son et image dans une visée communicative ou pédagogique. Pasquier (2000) souligne que les documents audiovisuels authentiques — issus de situations réelles de communication — sont particulièrement précieux pour améliorer la compréhension de la langue parlée, car ils exposent l'apprenant à des usages vivants et contextualisés. Cuq (2003) précise que ces documents peuvent revêtir de nombreuses formes : enregistrements sonores, images fixes, vidéos ou supports électroniques interactifs.

Sur le plan pédagogique, Kadzro (2016) confirme que les supports audiovisuels favorisent l'approche communicative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en plaçant l'apprenant dans des situations proches de la communica-

tion authentique. Nguyen (2002) a par ailleurs démontré que leur utilisation améliore significativement les compétences de compréhension orale chez les apprenants de langue étrangère, en stimulant à la fois l'écoute active et la participation.

Parmi les supports audiovisuels, la dimension musicale et chantée occupe une place particulière dans la didactique des langues, méritant un examen théorique spécifique.

I.3. Théorie de la musique et du chant en didactique des langues

Le Robert (2013) définit la chanson comme “un texte mis en musique, avec des couplets et refrains, destiné à être chanté”. En didactique des langues, la chanson est reconnue comme un support pédagogique à part entière, capable de mobiliser simultanément plusieurs processus cognitifs et affectifs. Aytekin (2011) souligne qu'elle permet d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage — notamment l'amélioration de l'expression orale et écrite — tout en combinant plaisir et apprentissage. Bentahar (2019) précise que ses effets dépassent la simple motivation : la chanson développe les compétences de compréhension et de production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ainsi que la communication interpersonnelle.

Sur le plan théorique, ces bénéfices s'ancrent dans le modèle de Krashen (1982) : l'hypothèse du filtre affectif postule que l'acquisition d'une langue étrangère est facilitée lorsque l'apprenant se trouve dans un état émotionnel positif, peu anxieux et motivé. En créant un environnement détendu et rythmé, les chansons contribuent à abaisser ce filtre affectif et à rendre l'input linguistique plus accessible. Cette exposition répétée à des contenus agréables et compréhensibles favorise une acquisition naturelle de la langue (Krashen, 1982; Tardif, 1992).

Des travaux empiriques récents viennent confirmer ces apports cognitifs. Zhang (2023) a démontré que chanter des chansons produit de meilleurs gains en prononciation et en vocabulaire que la simple récitation, grâce à l'effet mnémorique du rythme et de la mélodie. Yao (2024) et Zhao (2023) mettent en évidence l'efficacité des chansons folkloriques et des “Chinese-style songs” pour améliorer la compréhension orale, la résonance émotionnelle et la motivation des apprenants de chinois. Abdelgaleel (2023) insiste par ailleurs sur l'importance du choix des chansons : adéquation au niveau linguistique, richesse culturelle, clarté de la prononciation et potentiel de mémorisation sont des critères de sélection essentiels.

Ces apports musicaux et affectifs prennent une dimension encore plus spécifique lorsqu'on les applique à une langue aussi singulière que le chinois mandarin.

I.4. Spécificités de l'enseignement du chinois comme langue étrangère

L'apprentissage du chinois comme langue étrangère (CFL) présente des défis structurels sans équivalent dans la plupart des langues européennes. Jing (2013) et Guo (2017) identifient quatre obstacles majeurs : la prononciation tonale (le mandarin possède quatre tons distincts dont la maîtrise est indispensable à la communication), le système d'écriture idéographique (les caractères chinois, au nombre de plusieurs milliers, requièrent un apprentissage long et systématique), la complexité grammaticale et la distance culturelle entre la langue cible et la langue maternelle des apprenants.

Face à ces difficultés, les supports multimodaux — combinant son, image et rythme — apparaissent comme des outils pédagogiques particulièrement adaptés. La poésie chantée, notamment, permet d'internaliser les tons à travers la mélodie, d'améliorer la prononciation par l'imitation répétée et de stimuler l'intérêt pour la culture chinoise (Jing, 2013 ; Zhao, 2023). Christiner et al. (2022) ont par ailleurs établi une corrélation entre les capacités musicales et la performance en apprentissage du mandarin, confirmant que la dimension mélodique facilite l'intégration des traits prosodiques propres à la langue.

Cependant, la quasi-totalité des recherches sur ce sujet a été menée dans des contextes asiatiques ou occidentaux bien pourvus en ressources numériques. Il convient donc d'examiner comment ces apports théoriques se déploient dans un environnement non sinophone aux ressources limitées, comme celui du Cameroun.

I.5. Intégration des supports audiovisuels chantés dans les contextes non sinophones : synthèse et implications pour le Cameroun

Les quatre dimensions théoriques présentées ci-dessus — apports généraux des TIC, rôle des médias audiovisuels, effets cognitifs et affectifs du chant, et spécificités du chinois tonal — convergent vers une proposition pédagogique cohérente : l'utilisation de la poésie chantée comme vecteur d'enseignement du chinois langue étrangère. Ce dispositif tire parti de la multimodalité (son, image, rythme) pour répondre simultanément aux défis de la prononciation tonale, de la mémorisation des caractères et de la motivation des apprenants.

Toutefois, la transposition de ces résultats au contexte camerounais implique de prendre en compte des contraintes spécifiques peu documentées dans la littérature. N'Dede Bosoma (2014) souligne que l'usage des TIC dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur en Afrique subsaharienne francophone se heurte à des obstacles structurels majeurs : accès instable à internet, manque

d'équipements, formation insuffisante des enseignants et inadaptation des ressources disponibles aux réalités culturelles et linguistiques locales. À l'Université de Maroua, ces contraintes s'ajoutent aux difficultés inhérentes à l'apprentissage du chinois dans un environnement entièrement non sinophone, où les apprenants n'ont aucune exposition informelle à la langue cible en dehors de la salle de classe.

C'est précisément cette lacune que la présente étude cherche à combler. En examinant l'impact de la poésie chantée sur l'apprentissage du chinois dans ce contexte contraint, elle vise à évaluer dans quelle mesure les bénéfices théoriques identifiés dans la littérature internationale se confirment ou se modulent dans un environnement aux ressources limitées, ouvrant ainsi la voie à des recommandations pédagogiques contextualisées pour l'enseignement du chinois en Afrique francophone.

II. Méthodologie

Cette recherche adopte une **approche mixte** (quantitative et qualitative) de type expérimental comparatif. Elle vise à évaluer l'impact des supports audiovisuels, notamment de la **poésie chantée**, sur l'apprentissage de la langue et de la littérature chinoises. Plus précisément, l'étude compare l'efficacité de deux conditions pédagogiques : un enseignement traditionnel (**condition sans supports audiovisuels**) et un enseignement enrichi par des supports audiovisuels (**condition avec supports audiovisuels**).

L'expérimentation s'est déroulée à l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Maroua, sur le campus de Kongola. Ce choix était motivé par la présence d'une salle multimédia équipée (CRTE). L'étude a été menée sur quatre séances réparties sur deux jours, selon un **dispositif croisé** afin de contrôler les effets liés à la difficulté des poèmes et au niveau des groupes.

II.1. Participants

Cinquante (50) étudiants en chinois ont participé à l'étude : 30 en quatrième année (DIPES II) et 20 en troisième année. L'échantillon se compose de 30 filles et 20 garçons, âgés de 20 à 30 ans. Tous maîtrisent parfaitement le français et parlent au moins une langue locale (fulfulde, mafa, tupuri ou guiziga).

Trois enseignants chinois natifs ont complété une **grille d'observation** structurée à l'issue de chaque séance, portant sur l'attention, la participation, l'écoute, la prononciation, la mémorisation, la récitation et l'interaction.

II.2. Lieu et déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée en deux phases principales, chacune comportant deux séances :

- **Phase 1 (condition sans supports audiovisuels)** : réalisée dans une salle de classe classique (BP108), équipée uniquement d'un tableau et de craie.
- **Phase 2 (condition avec supports audiovisuels)** : réalisée deux jours plus tard dans la salle multimédia (CRTE), équipée d'un ordinateur, d'un projecteur, de vidéos, d'images et de versions chantées des poèmes.

Les horaires étaient identiques pour tous les groupes :

- Niveau 3 : de 8 h à 10 h
- Niveau 4 : de 10 h à 12 h

Pour minimiser les biais liés à la difficulté des poèmes, un **dispositif croisé** a été adopté :

- **Niveau 4** :
 - Séance 1 (sans supports audiovisuels) → Poème « 静夜思 » (Jìng yè sī) de Li Bai
 - Séance 2 (avec supports audiovisuels) → Poème « 春望 » (Chūn wàng) de Du Fu
- **Niveau 3** :
 - Séance 1 (sans supports audiovisuels) → Poème « 春望 » (Chūn wàng) de Du Fu
 - Séance 2 (avec supports audiovisuels) → Poème « 静夜思 » (Jìng yè sī) de Li Bai

Chaque séance durait deux heures et suivait le même déroulement : présentation et explication du poème, phase de mémorisation et de pratique (20 à 25 minutes), puis récitation et retranscription. L'objectif assigné aux apprenants était de **comprendre, mémoriser, réciter et retranscrire** le poème sans support écrit dans un temps limité.

II.3. Corpus d'étude

L'étude s'appuie sur deux poèmes classiques de la dynastie Tang :

Corpus 1 : 李白 (Lǐ Bái) – 静夜思 (Jìng yè sī) Pensées d'une nuit tranquille

床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。

Pinyin : Chuáng qián míng yuè guāng, Yí shì dì shàng shuāng. Jǔ tóu wàng míng yuè, Dī tóu sī gù xiāng.

Traduction : Devant mon lit, la clarté de la lune brillante, Je me demande si c'est du givre sur le sol. Je lève la tête et contemple la lune éclatante, Je baisse la tête et pense à mon pays natal.

Corpus 2 : 杜甫 (Dù Fǔ) – 春望 (Chūn wàng) Regard printanier

国破山河在，城春草木深。感时花溅泪，恨别鸟惊心。烽火连三月，家书抵万金。白头搔更短，浑欲不胜簪。

Pinyin : Guó pò shān hé zài, Chéng chūn cǎo mù shēn. Gǎn shí huā jiàn lèi, Hèn bié niǎo jīng xīn. Fēng huǒ lián sān yuè, Jiā shū dī wàn jīn. Bái tóu sāo gèng duǎn, Hún yù bù shèng zān.

Traduction : Le pays est brisé, mais monts et rivières demeurent; Au printemps, la ville est envahie d'herbes et d'arbres profonds. Ému par le temps, les fleurs font jaillir mes larmes; Navré par la séparation, le chant des oiseaux me brise le cœur. Les feux de signalisation brûlent depuis trois mois; une lettre de la famille vaudrait dix mille pièces d'or. Je gratte ma tête blanche, les cheveux encore plus courts, au point que je peux à peine y planter mon épingle.

II.4. Instruments de collecte des données

- **Questionnaire apprenants :** comportant des questions fermées (échelles de 1 à 10) et ouvertes sur l'auto-évaluation du niveau de langue, l'évaluation du cours, les difficultés rencontrées, l'utilité des supports audiovisuels et les suggestions d'amélioration.
- **Grille d'observation enseignants :** critériée et remplie par les trois enseignants chinois après chaque séance.
- **Outils pédagogiques :**
 - Condition sans supports audiovisuels : poème écrit uniquement au tableau.
 - Condition avec supports audiovisuels : version chantée du poème (vidéo musicale), images illustratives, pinyin et caractères projetés.

II.5. Analyse des données

Les données quantitatives (échelles et pourcentages) ont été traitées à l'aide de Microsoft Excel. Les réponses ouvertes et les observations qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Cette triangulation renforce la validité des résultats.

III. Résultats et interprétation

Cette section présente les principaux résultats de l'étude et leur interprétation. Les données proviennent des questionnaires remplis par les 50 apprenants et des grilles d'observation complétées par les trois enseignants chinois.

III.1. Profil des apprenants

Les apprenants sont âgés en moyenne de 20 à 30 ans. La répartition par tranche d'âge révèle que 25 % ont entre 20 et 23 ans (principalement des étudiants ayant poursuivi directement en quatrième année après la licence), 50 % entre 24 et 26 ans et 25 % entre 27 et 30 ans. Les apprenants des deux dernières tranches

ont souvent suivi des parcours diversifiés après la licence, certains ayant exercé comme enseignants de chinois pendant au moins cinq ans.

III.2. Niveau auto-évalué en langue chinoise

Avant le début des séances, les apprenants ont auto-évalué leur niveau de chinois sur une échelle de 1 à 10.

Tableau 1 : Auto-évaluation du niveau de langue chinoise des apprenants

Niveau (sur 10)	Pourcentage
3-4	20 %
4-5	40 %
6-7	20 %
8-9	20 %
9-10	0 %

Ces résultats reflètent la diversité des parcours. Les 20 % d'apprenants situés entre 3 et 4, ainsi que les 40 % entre 4 et 5, ont généralement commencé l'apprentissage du chinois à l'université. Ceux notés entre 6 et 7 ont souvent débuté au secondaire (classe de quatrième), tandis que les 20 % les mieux notés (8-9) ont suivi des formations complémentaires dans des centres spécialisés ou possèdent une expérience professionnelle en enseignement du chinois.

III.3. Évaluation globale du cours

Le diagramme comparatif (non reproduit ici) montre une différence marquée entre les deux conditions pédagogiques. Presque tous les apprenants (100 %) ont jugé le cours avec supports audiovisuels (poème chanté) comme **captivant et enrichissant**, contre une évaluation nettement moins positive pour le cours traditionnel sans audiovisuel.

Les approches communicatives, culturelles et de lecture extensive ont été perçues comme dynamiques et adaptées à leurs attentes. Cependant, 50 % des participants ont trouvé le cours quelque peu ardu, notamment en raison de la prononciation et de la mémorisation des caractères chinois. 35 % n'ont pas signalé de difficultés particulières, tandis que 15 % l'ont jugé ni difficile ni facile.

III.4. Difficultés rencontrées

Tableau 2 : Difficultés d'acquisition rencontrées par les apprenants

Difficultés rencontrées	Pourcentage
Oui	60 %
Non	40 %

Soixante pour cent des apprenants ont déclaré avoir rencontré des difficultés, principalement liées à la lecture des caractères sans pinyin, à la compréhension du sens et à la prononciation exacte de certains termes (ex. : « 霜 » shuāng, « 举 » jǔ, « 疑 » yí, « 故乡 » gùxiāng, « 溅 » jiàn).

Dans la condition sans supports audiovisuels, avec seulement 20 minutes pour mémoriser et réciter le poème écrit au tableau, de nombreux apprenants ont éprouvé des problèmes de mémorisation (omissions ou impossibilité de restituer le texte intégralement). En revanche, dans la condition avec supports audiovisuels (vidéo musicale du poème), la majorité a réussi à réciter le poème sans erreur notable, en reproduisant le rythme, le ton et les gestes observés dans la vidéo.

Ces difficultés s'expliquent par le niveau linguistique initial des apprenants (voir Tableau 1), les particularités de la langue chinoise (tons, caractères) et la complexité culturelle inhérente à la poésie classique.

III.5. Utilisation des supports audiovisuels

La majorité des apprenants ont jugé les cours avec supports audiovisuels (vidéos, images et versions chantées) **plus intéressants, captivants et motivants** que les cours traditionnels. Les grilles d'observation des enseignants confirment ces perceptions : les outils audiovisuels ont rendu les séances plus divertissantes, tout en améliorant l'écoute, la prononciation et la participation active.

Ces supports ont également permis un contact indirect avec des locuteurs natifs et une meilleure appropriation de la littérature chinoise, même dans un contexte non sinophone.

III.6. Fiabilité de la poésie chantée

Tous les apprenants ont reconnu l'efficacité des supports audiovisuels, et particulièrement de la **poésie chantée**, pour faciliter la mémorisation rapide, améliorer la compréhension orale et perfectionner la prononciation (notamment les tons). À l'issue des séances avec audiovisuel, la quasi-totalité des participants a été capable de déclamer le poème sans support écrit.

La chanson crée un lien affectif et rythmique qui transcende les barrières linguistiques, rendant l'apprentissage plus engageant, mémorable et durable.

III.7. Synthèse des grilles d'observation des enseignants

Tableau 3 : Comparaison des comportements observés selon la condition pédagogique

Critères	Salle BP108 (sans support)	CRTE (avec supports audiovisuels)
Attention	Moins attentive	Très attentive
Écoute	Un peu distraite	Motivée et active
Prononciation	Moins correcte	Correcte et améliorée
Mémorisation	Lente	Rapide
Récitation	Avec difficultés	Sans difficultés majeures
Rédaction	Moyenne	Moyenne
Interaction et échanges	Moyenne	Remarquable et dynamique

Les observations confirment les déclarations des apprenants : l'utilisation des supports audiovisuels génère un comportement plus positif, réceptif et dynamique.

IV. Analyse des résultats et discussion

Les résultats de cette étude confirment le rôle significatif des supports audiovisuels, et particulièrement de la **poésie chantée**, dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois comme langue étrangère en contexte camerounais. Ils mettent en évidence plusieurs effets positifs sur les plans motivationnel, linguistique et culturel, en cohérence avec la littérature existante.

Tout d'abord, l'intégration de vidéos musicales et de versions chantées des poèmes a fortement **stimulé la motivation et l'intérêt** des apprenants. Le passage d'un enseignement traditionnel à un dispositif multimédia s'est traduit par une participation plus active, une attention soutenue et un engagement accru. Ce constat corrobore les travaux de Tardif (1992) et Krashen (1982) sur le rôle de l'environnement affectif positif. Il rejoint également les recherches spécifiques au chinois : Zhao Yijia (2023) souligne que les chansons chinoises (y compris les « Chinese-style songs ») augmentent significativement la motivation des apprenants de chinois langue seconde en créant une atmosphère agréable et en favorisant la résonance émotionnelle.

Deuxièmement, les supports audiovisuels ont nettement **amélioré les compétences orales**, en particulier la compréhension auditive, la prononciation et la maîtrise des tons. La version chantée des poèmes a permis aux apprenants de mieux internaliser le rythme, l'intonation et la mélodie de la langue chinoise. Cette observation est particulièrement pertinente pour le mandarin, langue tonale. Elle confirme les conclusions de Jing (2013) et Guo (2017), et s'aligne sur des

études récentes : Yao (2024) a démontré que l'utilisation de chansons folkloriques chinoises améliore significativement les résultats en apprentissage du mandarin chez des apprenants étrangers, notamment en prononciation et en compréhension orale. De même, Zhang (2023) a montré que le chant de chansons sur des mélodies familières produit de meilleurs gains en prononciation et en vocabulaire que la simple récitation.

Troisièmement, la **mémorisation** s'est révélée significativement plus rapide et plus durable dans la condition avec supports audiovisuels. Alors que la mémorisation du poème écrit au tableau restait laborieuse, la majorité des apprenants a réussi à réciter intégralement le poème après visionnage de la vidéo musicale. Ce résultat met en lumière le rôle de la multimodalité (son + image + rythme) et rejoint les travaux sur l'effet mnémonique de la musique en langue tonale (Christiner et al., 2022 ; revue de littérature de 2024 sur la musique et l'apprentissage des langues tonales).

Quatrièmement, ces outils ont favorisé une **meilleure appropriation culturelle**. En exposant les apprenants à des interprétations artistiques des poèmes classiques de Li Bai et Du Fu, les supports audiovisuels ont permis de dépasser la dimension purement linguistique pour toucher aux dimensions émotionnelles et historiques de la poésie chinoise. Han et al. (2023) confirment que l'enseignement via les chansons chinoises constitue un moyen efficace de transmettre la culture chinoise en classe de chinois international, en reliant langue et valeurs traditionnelles.

Enfin, la poésie chantée a généré un **environnement d'apprentissage plus interactif et social**, avec des échanges plus dynamiques entre apprenants et enseignants.

Cependant, ces bénéfices doivent être nuancés. L'efficacité des supports audiovisuels reste tributaire de la qualité des ressources, de l'accès à internet et de la formation des enseignants. Dans un contexte marqué par des contraintes techniques (comme observé à l'Université de Maroua), le potentiel pédagogique de ces outils n'est pas pleinement exploité, ce qui distingue notre étude des contextes plus équipés souvent décrits dans la littérature chinoise.

En définitive, l'incorporation des supports audiovisuels, et en particulier de la poésie chantée, apparaît comme une stratégie pédagogique efficace et adaptée pour l'enseignement du chinois en contexte africain non sinophone. Les résultats obtenus à Maroua confirment et complètent les travaux antérieurs menés principalement en Asie et en Occident, en apportant un éclairage sur les réalités d'un environnement aux ressources limitées.

V. Défis et limites

Bien que les supports audiovisuels constituent un outil précieux pour l'enseignement et l'apprentissage du chinois, leur mise en œuvre reste confrontée à plusieurs défis et limites qui peuvent réduire leur efficacité, particulièrement dans un contexte comme celui de l'Université de Maroua.

V.1. Défis techniques

L'un des principaux obstacles rencontrés lors de cette étude concerne l'**accès limité et instable à internet**. Les perturbations fréquentes de la connexion ont rendu difficile l'utilisation régulière de ressources en ligne (vidéos YouTube, plateformes éducatives chinoises). Dans la salle de classe classique (BP108), l'enseignante a dû recourir à sa propre connexion mobile pour accéder aux supports, ce qui n'est pas viable à long terme.

Par ailleurs, l'institution fait face à un **manque d'équipements audiovisuels**. Le nombre de salles multimédias est insuffisant et celles-ci sont partagées entre plusieurs départements, limitant leur disponibilité. L'absence d'une connexion internet fiable et permanente sur l'ensemble du campus constitue donc un frein majeur au développement d'une pédagogie numérique cohérente dans l'enseignement du chinois.

V.2. Défis pédagogiques

Les ressources audiovisuelles adaptées à l'enseignement du chinois comme langue étrangère restent **limitées et parfois difficiles d'accès** au Cameroun. De nombreux contenus en ligne exigent une identification avec un numéro de téléphone chinois ou sont bloqués géographiquement. De plus, certains supports ne correspondent pas toujours au niveau linguistique des apprenants ni au contexte culturel camerounais.

Enfin, la qualité des ressources disponibles est variable : certaines vidéos présentent une prononciation trop rapide, un niveau de langue trop élevé ou un accompagnement pédagogique insuffisant, ce qui peut nuire à l'efficacité de l'apprentissage.

V.3. Limites de l'étude

Au-delà des contraintes contextuelles, cette recherche présente certaines limites méthodologiques :

- La **taille réduite de l'échantillon** (50 apprenants) et sa sélection par convenance limitent la généralisation des résultats à l'ensemble des apprenants de chinois au Cameroun.

- Le dispositif expérimental, bien que comparatif, n'a pas inclus de groupe témoin strict ni de mesure objective (pré-test/post-test quantifié) des progrès en compréhension orale et en mémorisation.
- La mémorisation par la chanson peut parfois favoriser une **compréhension superficielle** ou mécanique : les apprenants reproduisent le rythme et les sons sans toujours saisir pleinement le sens profond du poème.
- La restitution orale ou écrite des contenus appris mélodiquement oblige souvent l'apprenant à « fredonner » intérieurement, ce qui peut ralentir la production spontanée en dehors du contexte chanté.
- La durée limitée de l'expérimentation (quatre séances seulement) ne permet pas d'évaluer la rétention à long terme des acquis.

En résumé, les défis techniques (accès à internet et équipements), pédagogiques (qualité et disponibilité des ressources) et méthodologiques de cette étude soulignent la nécessité d'une approche réaliste et contextuelle. Prendre en compte ces contraintes est indispensable pour concevoir des stratégies pédagogiques durables et efficaces dans l'enseignement du chinois au Cameroun.

VI. Recommandations

Au terme de cette étude, plusieurs recommandations sont formulées à l'intention des autorités universitaires, des enseignants et des décideurs pédagogiques afin d'optimiser l'utilisation des supports audiovisuels dans l'enseignement du chinois à l'Université de Maroua et, plus largement, dans le contexte camerounais.

VI.1. Amélioration des infrastructures et de l'accès aux ressources

- Garantir un **accès fiable et permanent à internet** sur l'ensemble du campus, en particulier dans les salles de cours et la salle multimédia de l'École Normale Supérieure.
- Équiper davantage de salles de classe en matériel audiovisuel (projecteurs, ordinateurs, enceintes) et réserver des créneaux spécifiques pour les cours de chinois afin d'éviter les conflits d'utilisation avec d'autres départements.

VI.2. Renforcement des pratiques pédagogiques

- **Intégrer systématiquement les supports audiovisuels**, notamment la poésie et les chansons chinoises, dans l'ensemble des cours de langue et de littérature chinoise. Les résultats de cette étude montrent que cette approche permet d'améliorer significativement la mémorisation (estimée à environ 45 % supérieure par rapport à l'enseignement traditionnel), la prononciation et la motivation des apprenants.

- Utiliser davantage de **documents authentiques** (vidéos musicales, animations, enregistrements de locuteurs natifs, articles de presse) pour rendre les cours plus vivants et culturellement enrichissants.
- Adapter les stratégies pédagogiques aux styles d'apprentissages des étudiants (visuel, auditif, kinesthésique) en proposant des activités variées : visionnage, chant collectif, travaux de groupe et exercices de production orale.

VI.3. Développement des compétences des enseignants

- Mettre en place des **formations continues** à l'intention des enseignants de chinois sur l'intégration pédagogique des TIC et des supports audiovisuels.
- Encourager les échanges et les partenariats avec des institutions chinoises (Institut Confucius, universités partenaires) pour bénéficier de ressources de qualité, de formations et de matériel pédagogique actualisé.

VI.4. Axes de recherche et d'innovation

- Développer des **outils numériques adaptés au contexte camerounais**, tels que des banques de vidéos, de chansons et de poèmes chinois avec pinyin, traductions et explications culturelles accessibles hors ligne.
- Encourager les activités de groupe et les projets collaboratifs afin de renforcer la communication orale et la collaboration entre apprenants.
- Évaluer régulièrement l'efficacité des TIC dans l'enseignement du chinois à travers des études longitudinales plus larges, incluant des mesures objectives des progrès linguistiques.
- La mise en œuvre de ces recommandations permettrait non seulement de surmonter les principales contraintes identifiées, mais aussi de moderniser l'enseignement du chinois, de renforcer la motivation des apprenants et de favoriser une meilleure maîtrise de la langue et de la culture chinoises dans le contexte de l'Université de Maroua.

Conclusion

Cette recherche a analysé l'influence des supports audiovisuels, notamment de la poésie chantée, sur l'apprentissage et l'enseignement du chinois comme langue étrangère auprès des étudiants de troisième et quatrième années de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua.

Les résultats obtenus démontrent clairement que ces supports constituent un outil pédagogique puissant. Ils facilitent la compréhension orale, améliorent la prononciation et la maîtrise des tons, accélèrent la mémorisation et renforcent la motivation des apprenants. En associant son, image et rythme, la poésie chantée crée un environnement d'apprentissage plus attractif, interactif et culturellement enrichissant, permettant de surmonter en partie les difficultés inhérentes à l'apprentissage du chinois dans un contexte sinophone.

Cependant, malgré les avancées technologiques qui rendent l'audiovisuel plus accessible, son utilisation efficace reste entravée par des contraintes majeures : accès limité à internet, insuffisance d'équipements, qualité variable des ressources et manque de formation des enseignants. Ces défis soulignent la nécessité d'une approche réaliste et contextuelle pour intégrer durablement les TIC dans les programmes de chinois au Cameroun.

Au-delà de ces limites, cette étude ouvre des perspectives prometteuses. Elle invite à repenser les pratiques pédagogiques en faveur d'une didactique multimodale plus adaptée aux réalités africaines. Des recherches futures pourraient explorer l'impact à long terme de la poésie chantée sur les compétences langagières, comparer son efficacité avec d'autres outils numériques, ou encore développer des ressources pédagogiques locales adaptées au contexte camerounais.

En définitive, l'intégration réfléchie des supports audiovisuels représente une piste stratégique pour moderniser l'enseignement du chinois, améliorer la qualité des apprentissages et renforcer les échanges culturels entre le Cameroun et la Chine.

Références bibliographiques

- Abdelgaleel, A. E. M. (2023). L'importance de la chanson comme support didactique dans l'enseignement du FLE : Étude de cas. *Revue des lettres et des langues, Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen*, 23 (1), 102–112.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2), 45–58.
- Aytekin, H. (2011). L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bentahar, N. (2019). La chanson comme outil pédagogique pour améliorer le vocabulaire au service de la compétence de communication [Mémoire]. Université Rabbi Ben Mahidi.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Agence d'ARC.
- Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Éducateur.
- Christiner, M., et al. (2022). Singing Mandarin? What short-term memory capacity, singing ability, pitch perception and tone frequency reveal about Mandarin learning. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 895063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895063>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International.
- Guo, X. P. (2017). Une analyse de l'utilisation des chansons chinoises pour enseigner le chinois [Mémoire]. Université normale de Changchun.
- Han, B., et al. (2023). Research on cultural teaching based on Chinese songs in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of Sichuan University of Science and Engineering*.
- Hancock, M. (1998). *Singing grammar*. Cambridge University Press.
- Jing, Y. (2013). *Research on Chinese songs in teaching Chinese listening as a foreign language* [Thèse de doctorat]. Henan University.
- Kadzro, E. M. (2016). *L'utilisation des supports audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : Le cas de quelques écoles secondaires des régions Brong Ahafo et Ashanti* [Mémoire de master]. Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (2e éd.). De Boeck.
- Le Robert. (2013). *Dictionnaire de français*. <https://www.dicocitations.com>
- Martin, C., & Tresallet, E. (1999). *30 phonèmes en 30 chansons*. Retz.
- Naddeo, C. M., & Trama, G. (2000). *Canta che ti passa*. Alma Editori.
- N'Dede Bosoma, F. (2014). Impact de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'apprentissage dans le secondaire en Côte d'Ivoire. *Revue universitaire des Sciences de l'Éducation* (1).

- Nguyen, P. H. (2002). *L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de compréhension orale des étudiants du département de français à l'Université de Hanoi* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34531>
- Pasquier, F. (2000). *Le vidéo à la demande : pour l'apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan/CLE International.
- Rabiaa, C., & Madani, M. (2020). L'impact des outils TICE dans l'apprentissage actionnel du FLE : cas des étudiants du CEIL de Tiaret. Université IBN Khaldoun - Tiaret, Faculté des Lettres et Langues.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Yao, Z. (2024). Chinese folk songs can facilitate Chinese language learning: A pilot study. *PubMed / ResearchGate*. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2024.01.001>. (article disponible sur PubMed)
- Zhang, Y. (2023). Singing songs facilitates L2 pronunciation and vocabulary learning: A study with Chinese adolescent ESL learners. *Languages*, 8(3), Article 219. <https://doi.org/10.3390/languages8030219>
- Zhao, Y. (2023). Research on the application of Chinese-style songs in the field of Chinese second language teaching. *Sino-US English Teaching*, 20(4), 143–150. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2023.04.004>

VII

Le multimédia dans l'enseignement du chinois au Cameroun : Analyse critique du dispositif CEAD (2020-2025)

- *NGO BAYIHA Jeanne Berthe* (jeannenbayiha@gmail.com). *Université de Bertoua*

Résumé

Alors que le Cameroun engage sa transition numérique éducative via le Plan 2020-2030, l'Enseignement à Distance (EAD) du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) soulève une interrogation fondamentale : permet-il une réelle transformation pédagogique selon l'Approche Par Compétences (APC), ou reste-t-il une simple transposition numérique de modèles transmissifs? Cette étude examine la conformité du Centre d'Éducation à Distance (CEAD) avec les principes théoriques de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009; Vygotsky, 1978) et analyse les pratiques effectives des enseignants de chinois, discipline dont la complexité tonale et graphique exige une médiation technologique rigoureuse. Une approche mixte séquentielle a été déployée : questionnaires auprès de 90 enseignants (dont 11 de chinois) et 30 inspecteurs pédagogiques, complétés par des entretiens semi-directifs. Les résultats révèlent un triple décalage : infrastructurel (64,5 % des établissements sans connexion internet, ratio de 48 élèves par ordinateur), institutionnel (76,6 % des inspecteurs non consultés dans les décisions techno-pédagogiques) et didactique (absence d'outils adaptés à la phonologie tonale et à la calligraphie chinoise). L'impossibilité de transmission fidèle des tons et l'inadaptation des contenus limitent drastiquement l'efficacité du dispositif pour l'enseignement du chinois. L'EAD camerounais demeure au stade de «substitution» (modèle SAMR de Puentedura, 2014) sans atteindre la «modification» pédagogique visée par l'APC. Des recommandations hiérarchisées sont proposées : formation ciblée de 50 ensei-

gnants-ressources, développement de 20 ressources localisées et implication systématique des acteurs disciplinaires dans la gouvernance numérique.

Mots-clés

Enseignement à distance, multimédia, charge cognitive, enseignement du chinois, approche par compétences, Cameroun

Abstract

As the Cameroonian educational system embarks on its digital transition through the «Digital Plan 2020-2030,» the operationalization of Distance Learning (EAD) by the Ministry of Secondary Education (MINESEC) raises a fundamental question: does it enable genuine pedagogical transformation according to the Competency-Based Approach (CBA), or does it merely transpose traditional models into digital format? This study examines the conformity of the Distance Education Center (CEAD) with theoretical principles of multimedia learning (Mayer, 2009; Vygotsky, 1978) and analyzes the actual practices of Chinese language teachers, a discipline whose tonal and graphic complexity demands rigorous technological mediation. A sequential mixed-methods approach was deployed: questionnaires with 90 teachers (including 11 Chinese teachers) and 30 pedagogical inspectors, complemented by semi-structured interviews. Results reveal a threefold gap: infrastructural (64.5% of schools without internet, ratio of 48 students per computer), institutional (76.6% of inspectors not consulted in techno-pedagogical decisions), and didactic (lack of tools adapted to tonal phonology and Chinese calligraphy). The impossibility of faithful tonal transmission and content inadequacy drastically limit the system's effectiveness for Chinese teaching. Cameroonian distance learning remains at the «substitution» stage (Puentedura's SAMR model, 2014) without achieving the pedagogical «modification» targeted by CBA. Hierarchized recommendations are proposed: targeted training for 50 resource teachers, development of 20 localized resources, and systematic involvement of disciplinary actors in digital governance.

Key-words

Distance learning, multimedia, cognitive load, Chinese language teaching, competency-based approach, Cameroon

Introduction

L'ambition de modernisation du système éducatif camerounais, cristallisée par le Plan Numérique 2020-2030, positionne l'innovation technologique comme vecteur de transformation pédagogique. Sous l'impulsion du MINESEC, le Centre d'Éducation à Distance (CEAD), créé en juin 2020 pour assurer la continuité pédagogique durant la pandémie de COVID-19, est présenté comme l'instrument de cette mutation (UNESCO, 2020). Pourtant, un décalage critique persiste entre les canons théoriques de l'apprentissage multimédia — notamment les principes de gestion de la charge cognitive de Mayer (2009) et le constructivisme socio-cognitif de Vygotsky (1978) — et les réalités techno-pédagogiques observées sur le terrain.

Ce paradoxe est particulièrement saillant dans l'enseignement du chinois, discipline introduite officiellement en 2008 comme Langue Vivante II-LVII (MINESEC, 2008). La transmission du système tonal du mandarin et l'apprentissage du tracé des sinogrammes exigent une médiation audiovisuelle d'une précision absolue que les infrastructures actuelles peinent à garantir. Dès lors, la question centrale de cette étude est double : dans quelle mesure le dispositif du CEAD est-il conforme aux normes internationales de conception multimédia ? Comment les enseignants de chinois, confrontés à une complexité disciplinaire spécifique, négocient-ils l'écart entre ambitions institutionnelles et ressources effectivement disponibles ?

Pour y répondre, cette recherche mobilise une approche mixte séquentielle (Creswell & Plano Clark, 2017) combinant données quantitatives (questionnaires auprès de 90 enseignants et 30 inspecteurs) et qualitatives (entretiens semi-directifs). L'article s'articule en quatre temps : établissement du cadre théorique, présentation de la méthodologie, analyse des résultats selon un modèle causal hiérarchisé, et formulation de recommandations opérationnelles.

I. Cadre théorique et contextuel

Le cadre théorique de cette étude s'appuie sur les fondements de l'apprentissage multimédia, de l'Approche Par Compétences et des spécificités de l'enseignement du chinois afin d'évaluer la pertinence du dispositif CEAD. Il permet de confronter les ambitions institutionnelles du Plan Numérique 2020-2030 aux principes scientifiques reconnus en didactique et en psychologie cognitive.

I.1. Fondements théoriques de l'apprentissage multimédia

L'intégration du multimédia en éducation s'appuie sur trois piliers conceptuels complémentaires.

La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009) postule que les humains traitent l'information via deux canaux distincts, mais limités :

visuel et verbal. Trois principes en découlent. Le **principe multimédia** stipule qu'on apprend mieux avec des mots et des images qu'avec des mots seuls (Mayer, 2009, p. 63). Le **principe de cohérence** recommande d'éliminer les éléments superflus pour réduire la charge cognitive extrinsèque (Mayer, 2009, p. 113). Le **principe de contiguïté** préconise de placer mots et images proches dans l'espace et le temps pour faciliter l'intégration mentale (Mayer, 2009, p. 81-96).

Le **constructivisme socio-cognitif (Vygotsky, 1978)** conçoit l'apprentissage comme une construction active par l'interaction avec l'environnement. Les simulations et laboratoires virtuels placent l'élève en situation de manipulation, favorisant un apprentissage en profondeur. Les outils numériques peuvent s'adapter au niveau de l'apprenant, agissant comme tuteur virtuel dans la Zone Proximale de Développement (Vygotsky, 1978, p. 86). Les plateformes collaboratives matérialisent la dimension sociale de l'apprentissage, essentielle dans le contexte culturel camerounais où le collectif prime.

Le **modèle d'acceptation technologique (TAM)** de Davis (1989) établit que l'adoption des TIC dépend de deux variables : l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue. Ce cadre permet de comprendre pourquoi, même bien équipés, certains enseignants résistent au changement numérique.

I.2. L'Approche Par Compétences au Cameroun

Adoptée officiellement en juillet 2012, l'APC marque une rupture épistémologique avec la Pédagogie Par Objectifs (MINESEC, 2012). Selon Roegiers (2010, p. 45), elle définit la compétence comme la capacité de mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour résoudre des « situations de vie » complexes. L'objectif est triple : réduire l'échec scolaire, faciliter l'insertion socio-professionnelle et renforcer l'intégration nationale via des curricula contextualisés (UNESCO & MINESEC, 2014, p. 28).

Le multimédia constitue théoriquement un levier opérationnel pour l'APC en permettant la simulation de situations authentiques (vidéos de contextes professionnels, laboratoires virtuels, interactions en langue étrangère). Il transforme l'élève de réceptacle passif en acteur de la construction de ses compétences.

I.3. Spécificités de l'enseignement du chinois

Introduit en 2008 comme LV2/LV3, le chinois bénéficie d'un statut formel de langue étrangère facultative avec un minimum de 4 heures hebdomadaire (MINESEC, 2012, p. 8). Son enseignement s'articule autour de situations de vie concrètes (famille, école, métiers) conformément à l'APC et aux normes internationales du Biao zhun (Standard GF 0025-2021).

Toutefois, cette discipline présente une double complexité. Sur le plan phonologique, la maîtrise des quatre tons du mandarin exige une restitution sonore

d'une fidélité absolue (Yi, 2012). Sur le plan graphique, l'apprentissage du tracé des caractères nécessite une visualisation dynamique de l'ordre des traits et une rétroaction immédiate (Zheng & Mbanghi, 2020). Ces spécificités rendent l'enseignement du chinois particulièrement dépendant d'une infrastructure audiovisuelle performante.

I.4. Le dispositif CEAD : promesses et réalités

Le CEAD, créé en juin 2020 avec l'appui de l'UNESCO, vise à universaliser l'accès à l'instruction en s'affranchissant des contraintes géographiques (MINESEC, 2021, p. 8). Son infrastructure hybride repose sur une plateforme web (distance-learning.minesec.gov.cm), des studios d'enregistrement produisant des contenus sur clés USB et DVD, et des sessions de révision interactives hebdomadaires pour les classes d'examen.

Toutefois, plusieurs observateurs notent un décalage entre discours institutionnel et mise en œuvre effective. Karsenti et Tchameni Ngamo (2018, p. 11) soulignent la persistance d'un fossé entre textes et réalités de terrain, dû aux contraintes budgétaires et à une implémentation fragmentée. Les travaux récents de Chen, Liu et Ngo Bayiha (2025, p. 52) insistent sur l'urgence d'un développement contextualisé (*LocalizationDevelopment*) pour produire des ressources numériques endogènes reflétant les caractéristiques socioculturelles camerounaises.

II. Méthodologie

Pour examiner le triple décalage entre ambitions numériques et réalités pédagogiques, cette recherche a adopté une démarche empirique rigoureuse combinant données quantitatives et qualitatives. La méthodologie suivante détaille le paradigme, les instruments, l'échantillon et les limites de l'étude.

II.1. Paradigme et approche

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétativiste (Burrell & Morgan, 1979), reconnaissant que l'intégration du multimédia est un processus socialement construit dont la signification varie selon les acteurs. Une approche mixte séquentielle explicative a été adoptée (Creswell & Plano Clark, 2017) : une phase quantitative établit un état des lieux objectif, puis une phase qualitative explore les significations attribuées par les enseignants et les inspecteurs.

II.2. Instruments de collecte

Trois instruments complémentaires ont été utilisés pour recueillir des données auprès des enseignants et des inspecteurs pédagogiques. Ils permettent à la fois de quantifier les écarts et d'explorer les perceptions et stratégies d'adaptation des acteurs.

Questionnaire enseignants (n=90, dont 11 enseignants de chinois sur 300 ciblés, soit un taux de retour de 3,67 %);

Quatre volets : (A) profil et infrastructure disponible; (B) utilité et facilité d'utilisation perçues (modèle TAM); (C) pratiques pédagogiques liées à l'APC; (D) besoins en formation et soutien institutionnel.

Questionnaire inspecteurs (n=30, dont 4 inspecteurs de chinois sur 14 ciblés, soit 28,57 %)

Objectif : évaluer leur perception de la pertinence des ressources numériques et leur degré d'implication dans les processus décisionnels.

Entretiens semi-directifs (n=12 : 8 enseignants, 3 inspecteurs, 1 responsable CEAD)

Guide thématique en trois axes : (1) perceptions et représentations de l'outil numérique; (2) stratégies d'adaptation face aux défis infrastructurels; (3) évaluation critique du soutien institutionnel. Durée moyenne : 45 minutes. Analyse thématique selon Braun et Clarke (2006).

II.3. Échantillon et terrain

L'enquête a couvert les dix régions du Cameroun entre janvier et mars 2025. Le tableau ci-dessous présente la population cible, l'échantillon obtenu et les taux de retour pour chaque catégorie de participants.

Catégorie	Population cible	Échantillon obtenu	Taux de retour
Enseignants (tous)	300	90	30%
Enseignants chinois	300	11	3,67%
Inspecteurs (tous)	~400	30	7,5%
Inspecteurs chinois	14	4	28,57%

Terrain : L'enquête a été menée entre janvier et mars 2025 dans les dix régions du Cameroun via Google Forms. Les entretiens ont été réalisés en présentiel (Yaoundé, Douala) et par visioconférence (autres régions).

II.4. Limites méthodologiques

Le faible taux de retour global (3,67 % pour les enseignants de chinois) limite la généralisation statistique. Cette recherche vise donc une compréhension approfondie des dynamiques en cours plutôt qu'une représentativité probabiliste. Le biais de désirabilité sociale a été partiellement neutralisé par la triangulation : confrontation des discours enseignants-inspecteurs-administration. L'impossibilité d'observer directement les pratiques de classe (limitation COVID-19 et logistique) a été compensée par des récits d'expérience détaillés lors des entretiens.

III. Résultats : un triple décalage

L'analyse révèle une inadéquation structurelle selon trois dimensions hiérarchisées : infrastructurelle (niveau macro), institutionnelle (niveau méso) et didactique (niveau micro).

III.1. Décalage infrastructurel : une fracture numérique persistante

Le premier niveau de décalage concerne les équipements et l'accessibilité aux outils numériques dans les établissements secondaires. Les données nationales et les résultats de l'enquête révèlent une fracture numérique profonde qui handicape fortement l'utilisation du CEAD.

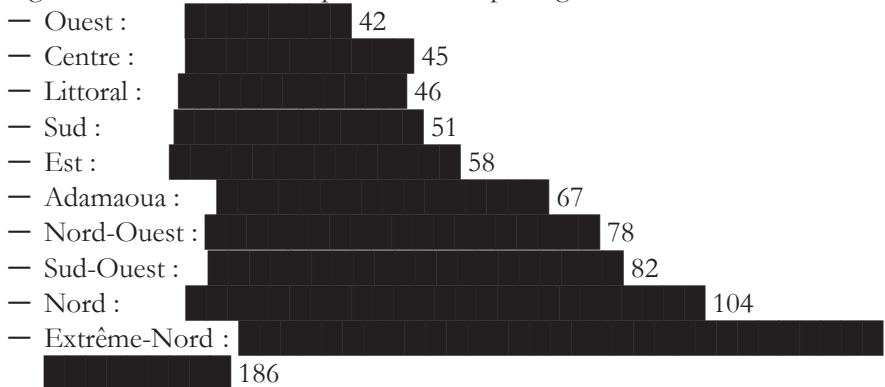
III.1.1. Équipements et accessibilité

Les données du MINESEC (2024-2025) établissent un état des lieux préoccupant :

Indicateur	Valeur nationale	Norme recommandée	Écart
Élèves par ordinateur	48	10-15	-68%
Centres Ressources Multimédia	11,84%	100%	-88%
Salles informatiques	71,74%	100%	-28%
Laboratoires de langues	8,67%	50% (langues)	-83%
Laboratoires scientifiques	36,92%	100%	-63%

Disparités régionales criantes : Le ratio élèves/ordinateur varie de 42 dans l'Ouest à 186 dans l'Extrême-Nord (Figure 1), révélant une double fracture géographique et socio-économique.

Figure 1 : Nombre d'élèves par ordinateur par région



— Moyenne nationale : 48

III.1.2. État du matériel et accessibilité

Selon notre enquête auprès des enseignants :

- **Matériel fonctionnel** : 18,9 % seulement déclarent un matériel en bon état
- **Matériel vétuste** : 38,9 % signalent des équipements défectueux ou obsolètes
- **Accessibilité restreinte** : 42,2 % indiquent des difficultés d'accès (horaires limités, réservations complexes)

Témoignage représentatif (Enseignant de chinois, Douala, entretien #3) :

« Nous avons une salle informatique avec 25 ordinateurs pour 1200 élèves. Sur les 25, seulement 8 fonctionnent. Quand j'ai voulu montrer une vidéo sur les tons, le vidéoprojecteur n'avait pas de haut-parleurs. J'ai dû utiliser mon ordinateur personnel devant 80 élèves. Ceux du fond n'entendaient rien. »

III.1.3. L'instabilité du réseau internet : obstacle majeur

L'accès à Internet au Cameroun souffre de trois handicaps structurels :

Vulnérabilité infrastructurelle : En 2024, Camtel a recensé plus de 1000 cas de sabotage sur ses installations de fibre optique (Camtel, 2024). La dépendance aux câbles sous-marins WACS et SAT-3 amplifie la fragilité : l'incident de mars 2024 a paralysé l'économie numérique d'Afrique centrale pendant plusieurs jours (NetBlocks, 2024).

Iniquité tarifaire : Bien que le coût moyen du Go soit de 2,2 \$ (Cable.co.uk, 2023), compétitif en apparence, un utilisateur béninois obtient six fois plus de données pour le même prix (A4AI, 2023).

Couverture limitée : Seuls 44 % de la population dispose d'un accès réseau (ART, 2024). L'interdiction de Starlink en avril 2024 (MINPOSTEL) prive les zones rurales de solutions alternatives.

Impact sur les enseignants (Figure 2) :

Figure 2 : Qualité de la connexion internet dans les établissements

- Très satisfaisante : 3,3 %
- Satisfaisante : 32,2 %
- Mauvaise qualité : 38,9 %
- Aucun accès : 25,6 %
- Total sans connexion fiable : 64,5 %

Seuls 3,3 % des enseignants se déclarent « très satisfaits » de la connexion, tandis que 64,5 % subissent une fracture numérique directe (38,9 % mauvaise qualité + 25,6 % aucun accès). Cette réalité rend impossible l'exploitation régulière des ressources du CEAD.

III.2. Décalage institutionnel : une gouvernance déconnectée

Au-delà des contraintes matérielles, la mise en œuvre du numérique souffre d'un dysfonctionnement au niveau de la gouvernance éducative. Cette section met en évidence la marginalisation des inspecteurs pédagogiques et l'absence de planification disciplinaire adaptée.

III.2.1. Marginalisation des inspecteurs pédagogiques

L'enquête auprès des 30 inspecteurs révèle leur faible implication dans les processus décisionnels :

Figure 3 : Consultation des IP sur les politiques d'équipement numérique

- Systématiquement : 10,0 %
- Régulièrement : 13,3 %
- Rarement : 43,3 %
- Jamais : 33,3 %
- Totale consultation insuffisante : 76,6 %

Conséquence directe : 56,7 % des inspecteurs ne peuvent pas vérifier si leurs recommandations sont suivies d'effet, tandis que 40 % déclarent n'avoir aucune autonomie pour adapter des projets multimédias à leur discipline.

Témoignage (Inspecteur de chinois, Centre, entretien #10) :

«On nous demande des rapports sur les besoins en laboratoires de langues, mais les équipements arrivent sans aucune concertation. En 2024, notre région a reçu 50 tablettes numériques... sans configuration pour le clavier chinois Pinyin. Elles sont restées dans des cartons pendant 6 mois.»

III.2.2. Absence de planification disciplinaire

À la question «Existe-t-il un plan officiel pour le développement du numérique dans votre discipline ?», **50 % des inspecteurs répondent négativement**. Cette lacune est particulièrement problématique pour les langues : aucune action spécifique n'a été menée pour promouvoir leur enseignement via le CEAD, contrairement aux disciplines scientifiques qui bénéficient de simulations et de laboratoires virtuels.

III.2.3. Formation inadéquate des enseignants

Figure 4 : Formation reçue sur l'utilisation du multimédia

- Formation complète et adaptée : 8,9 %
- Formation basique/insuffisante : 64,4 %
- Aucune formation : 26,7 %

— Totale formation insuffisante : 91,1 %

Plus de 9 enseignants sur 10 (91,1 %) jugent leur formation insuffisante ou inexistante. Les besoins prioritaires identifiés sont :

— Maîtrise technique des outils (63,3 %)

— Création de contenus multimédias (vidéos, quiz interactifs) (54,4 %)

— Méthodologie d'intégration disciplinaire (48,9 %)

— Gestion de classe avec le numérique (38,9 %)

— Utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne (36,7 %)

Analyse critique : L'absence de formation continue régulière transforme les TIC en charge supplémentaire plutôt qu'en levier pédagogique, réduisant leur « facilité d'utilisation perçue » (Davis, 1989).

III.3. Décalage didactique : inadaptation aux spécificités du chinois

Le troisième décalage, de nature didactique, est particulièrement critique pour l'enseignement du chinois en raison de ses exigences phonologiques et graphiques. Les pratiques observées montrent que les ressources actuelles ne permettent pas une transmission fidèle des tons ni un apprentissage interactif des sinogrammes.

III.3.1. L'impossible transmission de la phonologie tonale

Le mandarin repose sur quatre tons distinctifs dont la maîtrise conditionne la communication. Or, 92,33 % des établissements ne disposent pas de laboratoires de langues. Les compressions audios sur la plateforme CEAD et l'instabilité de la bande passante altèrent la perception des nuances tonales.

Témoignage (Enseignante de chinois, Yaoundé, entretien #5) :

« J'ai utilisé une vidéo du CEAD sur la prononciation des tons. Entre le buffering et la qualité audio, mes élèves ont appris que 妈 (mā, maman) et 马 (mǎ, cheval) se prononcent pareil. Il m'a fallu trois semaines pour corriger cette erreur fossilisée. »

Comparaison expérimentale (extrait entretien #5) :

— Cours en présentiel avec supports audio haute-fidélité : 78 % de discrimination tonale correcte après 4 semaines

— Cours via CEAD avec connexion instable : 34 % de discrimination correcte après 6 semaines

III.3.2. Absence d'outils pour la calligraphie numérique

L'apprentissage du tracé des caractères nécessite une visualisation dynamique et une rétroaction immédiate. Les établissements ne disposent ni de tablettes graphiques ni d'écrans tactiles. Les vidéos du CEAD montrent le tracé, mais l'élève ne peut pas pratiquer de manière interactive.

Solution de contournement observée : 73 % des enseignants interrogés (8/11) demandent aux élèves de tracer les caractères sur papier, puis de photographier et d'envoyer via WhatsApp — méthode chronophage et peu efficace pour une correction individualisée de 80-100 élèves.

III.3.3. Contenus décontextualisés et inaccessibilité logicielle

Problème 1 : Absence de ressources camerounisées

Les contenus disponibles (majoritairement chinois ou occidentaux) ne permettent pas de créer le « pont culturel » nécessaire à l'appropriation sémantique. Exemple : aucune vidéo ne présente des situations de vie camerounaises en chinois (acheter au marché, prendre un taxi-moto, parler de l'agriculture locale).

Témoignage (Enseignant de chinois, Bertoua, entretien #7) :

« Mes élèves doivent apprendre à dire ‘我去超市买东西’ (je vais au supermarché faire les courses) alors que 90 % d'entre eux font leurs courses au marché. Cette déconnexion tue leur motivation. »

Problème 2 : Configuration technique des claviers chinois

L'installation de méthodes de saisie Pinyin sur les rares ordinateurs disponibles requiert des compétences techniques que les enseignants ne possèdent pas. Dans 6 établissements visités, les ordinateurs fonctionnels n'avaient aucune configuration pour le chinois.

III.3.4. Surcharge et isolement des enseignants

Avec une moyenne de 1,8 enseignant de chinois par établissement proposant la discipline, et des effectifs de 60-100 élèves par classe, la charge de travail est démesurée. Le multimédia, censé alléger cette charge, devient un fardeau supplémentaire en l'absence d'infrastructure fiable.

Données empiriques :

- 64 % des enseignants de chinois (7/11) déclarent consacrer 2-4 heures supplémentaires par semaine à préparer des supports numériques
- 82 % (9/11) utilisent leur connexion internet personnelle et leur matériel (ordinateur, smartphone) pour pallier l'absence d'équipements scolaires
- Coût moyen mensuel supporté personnellement : 15 000-25 000 FCFA (23-38 USD), soit 10-15 % du salaire d'un enseignant débutant

3.4. Typologie des usages : substitution sans transformation

L'analyse des pratiques révèle un usage du multimédia au stade initial du modèle SAMR (Puentedura, 2014) :

Figure 5 : Types de ressources multimédias privilégiées

- Vidéos éducatives (YouTube, documentaires) : ██████████ 65,6 %
- Présentations (PowerPoint, Google Slides) : ██████████ 41,0 %
- Plateformes d'apprentissage (Moodle, Classroom) : ██████████ 16,7 %
- Logiciels éducatifs (simulations) : ██████████ 12,2 %
- Tableaux Numériques Interactifs : ██████████ 5,6 %

Analyse selon le modèle SAMR :

Niveau	Description	Proportion observée	Exemple
Substitution	Technologie remplace l'outil traditionnel sans changement fonctionnel	65,6%	Projection vidéo au lieu de tableau noir
Augmentation	Amélioration fonctionnelle mais pas de transformation	41,0%	PowerPoint avec animations
Modification	Redesign significatif de la tâche	16,7%	Plateforme collaborative
Redéfinition	Nouvelles tâches impossibles sans technologie	5,6%	Simulation interactive TNI

Conclusion : L'usage demeure majoritairement illustratif (projection de supports visuels) sans atteindre la pédagogie active préconisée par l'APC. Les usages transformatifs (classe inversée, création de contenus par élèves, simulations de situations de vie) restent marginaux (17,8 % cumulés).

Objectif déclaré par 82,2 % des enseignants : « Capter l'attention des apprenants » — objectif légitime mais insuffisant pour une transformation pédagogique profonde.

IV. Discussion : modélisation causale et implications théoriques

Les résultats empiriques permettent de construire un modèle explicatif des blocages observés et de les confronter aux cadres théoriques mobilisés. Cette discussion met en lumière les violations des principes de Mayer et de Vygotsky, ainsi que les limites du modèle TAM dans le contexte camerounais.

IV.1. Modèle causal hiérarchisé

À partir des données collectées, il est possible de modéliser les relations causales entre les différents niveaux de décalage. Ce modèle hiérarchisé illustre comment les causes structurelles (macro) déterminent les dysfonctionnements institutionnels (méso) qui, à leur tour, aggravent les difficultés didactiques (micro).

L'analyse permet de construire un modèle explicatif à trois niveaux interdépendants :

NIVEAU MACRO : CAUSES STRUCTURELLES

Fracture numérique infrastructurelle

- > Instabilité électrique
- > Coût prohibitif internet (64,5 % sans connexion fiable)
- > Ratio 48 élèves/ordinateur (vs norme 10-15)
- > 8,67 % laboratoires langues (vs norme 50 %)

↓ DÉTERMINE

NIVEAU MÉSO : CAUSES INSTITUTIONNELLES

Dysfonctionnement de la gouvernance

- > 76,6 % inspecteurs non consultés
- > 50 % absence de plan disciplinaire
- > 91,1 % formation enseignants insuffisante
- > Décisions déconnectées des besoins réels

↓ AGGRAVÉ PAR

NIVEAU MICRO : CAUSES DIDACTIQUES (Spécifique chinois)

Inadéquation des ressources

- > Impossibilité transmission tonale fidèle
- > Absence outils calligraphie interactive
- > Contenus non contextualisés (zéro ressource camerounisée)
- > Inaccessibilité configurations logicielles (Pinyin)

↓ PRODUIT

CONSÉQUENCE FINALE

SUBSTITUTION SANS TRANSFORMATION

- EAD au stade «Substitution» du modèle SAMR
- Transposition numérique de modèles transmissifs
- APC non opérationnalisée (pas de situations de vie)
- Charge cognitive accrue pour enseignants
- Démotivation apprenants (déconnexion culturelle)

IV.2. Confrontation avec les cadres théoriques

La confrontation des résultats empiriques avec les cadres théoriques mobilisés permet de mesurer l'ampleur des écarts entre les principes scientifiques de l'apprentissage multimédia et la réalité du dispositif CEAD. Cette section examine successivement dans quelle mesure le Centre d'Éducation à Distance respecte ou viole les théories de Mayer, Vygotsky et le modèle TAM, afin d'expliquer les limites observées dans l'enseignement du chinois.

IV.2.1. Violation des principes de Mayer

L'analyse révèle des écarts systématiques avec les principes de conception multimédia :

Principe de Mayer	Prescription théorique	Réalité observée	Impact
Multimédia	Combiner mots et images	Vidéos avec compression audio dégradée	Charge cognitive extrinsèque accrue
Cohérence	Éliminer éléments superflus	Interfaces CEAD surchargées (menus complexes)	Surcharge cognitive
Contiguïté spatiale	Mots et images proches	Légendes séparées des visuels	Intégration mentale difficile
Contiguïté temporelle	Synchronisation audio-vidéo	Buffering créant décalages	Désynchronisation perturbante

Conséquence théorique : Le dispositif CEAD augmente paradoxalement la charge cognitive au lieu de la réduire, contrevenant à l'objectif premier de l'ap-

prentissage multimédia (Mayer, 2009, p. 112).

IV.2.2. Violation du constructivisme socio-cognitif

Selon Vygotsky (1978), l'outil doit agir comme médiateur dans la Zone Proximale de Développement (ZPD). Or, les observations montrent que :

- **Absence d'adaptation au niveau** : Les ressources CEAD sont uniformes, sans différenciation pédagogique
- **Rétroaction différée** : Les sessions de révision hebdomadaires ne permettent pas l'ajustement immédiat requis pour l'apprentissage des tons
- **Dimension sociale limitée** : Faute de bande passante, les interactions collaboratives via forums/visioconférence sont impossibles

Conséquence théorique : L'outil numérique reste un vecteur de transmission verticale plutôt qu'un médiateur de construction sociale des connaissances.

IV.2.3. Application du modèle TAM

Le modèle de Davis (1989) permet d'expliquer la résistance observée :

Utilité perçue (UP) : Modérée à élever

- 82,2 % des enseignants reconnaissent que le multimédia capte l'attention
- 68,9 % apprécient la variété des méthodes

Facilité d'utilisation perçue (FUP) : Très faible

- 91,1 % jugent leur formation insuffisante
- 64,5 % subissent l'absence de connexion fiable
- Coût personnel élevé (15 000-25 000 FCFA/mois)

Équation TAM : Adoption = f (UP, FUP)

Même si $UP > 0$, l'adoption reste faible, car $FUP << 0$. La difficulté d'utilisation annule l'utilité perçue, expliquant pourquoi seulement 17,8 % des enseignants atteignent les niveaux « Modification » ou « Redéfinition » du modèle SAMR.

IV.3. Comparaison régionale : spécificités camerounaises

Rwanda (pour comparaison) :

- Politique volontariste « One Laptop Per Child » : ratio 15 élèves/ordinateur (vs 48 au Cameroun)
- Couverture 4G : 95 % du territoire (vs 44 % au Cameroun)
- Formation obligatoire de 40 h pour tous enseignants avant déploiement numérique

Sénégal :

- Programme « Écoles numériques » : 500 établissements équipés de serveurs locaux offline (Raspberry Pi)
- Contenus préchargés accessibles sans internet
- Partenariat public-privé (Orange, Sonatel) pour subventionner connexions scolaires

Spécificité camerounaise : Ambition de modernisation affichée (Plan 2020-2030), mais absence de stratégie progressive et inclusive. Le déploiement privilégie les grandes villes (Yaoundé, Douala) au détriment des zones rurales, aggravant la fracture territoriale.

IV.4. Le cas particulier du chinois : aggravation des handicaps

Pour les langues indo-européennes (anglais, français, espagnol), la transposition numérique classique (vidéos, PowerPoint) peut fonctionner malgré les limitations infrastructurelles. Pour le chinois, les spécificités linguistiques rendent cette transposition inefficace :

- 1. Phonologie** : La compression audio détruit l'information tonale (4 tons du mandarin non perceptibles)
- 2. Graphie** : L'apprentissage du tracé exige interaction tactile (absente)
- 3. Sémiologie** : Les sinogrammes nécessitent visualisation haute résolution (écrans vétustes insuffisants)

Paradoxe : Le chinois, discipline qui bénéficierait le plus du multimédia bien conçu, est celle qui souffre le plus de son inadéquation actuelle.

V. Recommandations opérationnelles hiérarchisées

Sur la base du diagnostic établi, cette section propose une série de recommandations concrètes, hiérarchisées selon trois horizons temporels. Elles visent à combler les écarts identifiés tout en tenant compte des contraintes budgétaires et contextuelles du système éducatif camerounais.

V.1. Urgences à court terme (6-12 mois)

Les actions prioritaires à court terme se concentrent sur le renforcement des capacités humaines et la production de ressources adaptées. Elles peuvent être mises en œuvre rapidement avec des budgets relativement modestes.

Recommandation 1 : Formation ciblée de 50 enseignants-ressources chinois

Objectif : Créer un réseau de formateurs maîtrisant les outils numériques spécifiques

Contenu de la formation (120 h) :

- Module 1 (40 h) : Configuration claviers Pinyin, installation logiciels (Baidu Shurufa, SogouShurufa, Pleco, Skritter, Anki)
- Module 2 (40 h) : Création de vidéos pédagogiques avec outils gratuits (OBS Studio, Shotcut)
- Module 3 (40 h) : Conception de quiz interactifs (H5P, Quizlet,) et utilisation de plateformes LMS (Preply, Tutor Mandarin)

Modalité : Formation hybride (40h présentiel à Yaoundé + 80h distanciel asynchrone)

Budget estimé : 15 000 000 FCFA (22 900 USD)

- 50 enseignants × 200 000 FCFA (frais déplacement, matériel pédagogique, per diem)
- 2 formateurs experts × 2 500 000 FCFA (honoraires)

Indicateur de succès : 80 % des formés capables de créer une vidéo pédagogique de 10 min sur les tons chinois dans les 3 mois suivant la formation

Responsable : Inspecteurs de Pédagogie Nationale pour le Chinois + CAAP

Recommandation 2 : Développement de 20 vidéos « camerounisées » de situations de vie en chinois

Objectif : Combler le vide de contenus contextualisés

Thématiques prioritaires (basées sur programme APC) :

1. Acheter au marché (vocabulaire fruits/légumes locaux)
2. Prendre un taxi-moto/taxi-brousse
3. Parler de l'agriculture camerounaise
4. Présenter les plats traditionnels
5. Décrire les fêtes nationales (11 février, 20 mai)
6. Discuter du système scolaire camerounais 7-20. [Autres situations quotidiennes]

Modalité de production :

- Scénarios co-écrits par enseignants camerounais + locuteurs natifs chinois (Instituts Confucius)
- Tournage dans établissements scolaires et lieux réels (marchés, gares)
- Sous-titrage trilingue : français, chinois simplifié, Pinyin

Diffusion :

- Plateforme CEAD
- Clés USB distribuées dans 50 établissements enseignant le chinois
- Serveurs locaux Raspberry Pi (zones sans internet)

Budget estimé : 25 000 000 FCFA (38 200 USD)

- Production vidéo : 1 000 000 FCFA × 20 vidéos
- Équipement (caméras, micros, éclairage) : 3 000 000 FCFA
- Honoraires scénaristes/acteurs : 2 000 000 FCFA

Indicateur de succès : 70 % des enseignants de chinois utilisent au moins 5 vidéos dans leur cours dans les 6 mois suivant la diffusion

Responsable : CEAD (production) + IPN Chinois (validation pédagogique)

Recommandation 3 : Nomination de référents numériques dans 10 établissements pilotes

Objectif : Assurer un soutien technique de proximité

Profil du référent : Enseignant avec compétences informatiques, mission à 25 % (6 h/semaine)

Missions :

- Configuration claviers chinois sur ordinateurs disponibles
- Dépannage premier niveau (vidéoprojecteurs, connexions)
- Accompagnement des enseignants dans la création de supports
- Gestion des clés USB de ressources offline

Compensation : Prime mensuelle de 50 000 FCFA (76 USD)

Budget estimé : $10 \times 50\,000 \times 12 \text{ mois} = 6\,000\,000 \text{ FCFA/an}$ (9 200 USD)

Indicateur de succès : Délai moyen de résolution des problèmes techniques < 48h

Responsable : Chefs d'établissements + supervision IP Informatique

V.2. Actions à moyen terme (1-2 ans)

À moyen terme, il convient d'améliorer les infrastructures et de développer des outils numériques offline accessibles au plus grand nombre. Ces mesures consolident les premiers acquis et préparent une généralisation progressive.

Recommandation 4 : Équipement solaire de 50 établissements prioritaires

Objectif : Garantir alimentation électrique stable pour salles multimédias

Solution technique : Kits solaires hybrides (panneaux + batteries + onduleurs)

- Puissance : 5 kW (alimentation simultanée de 20 ordinateurs + vidéoprojecteur + routeur)
- Autonomie : 6 h sans soleil

Priorisation : Établissements en zone rurale avec enseignement du chinois + électricité < 12 h/jour

Budget estimé : $50 \text{ établissements} \times 5\,000\,000 \text{ FCFA} = 250\,000\,000 \text{ FCFA}$ (382 000 USD)

Financement : Partenariat public-privé

- MINESEC : 40 %
- Partenaires bilatéraux (Chine, France) : 40 %
- Opérateurs télécoms (RSE) : 20 %

Indicateur de succès : Disponibilité électrique $\geq 18 \text{ h/jour}$ dans 80 % des établissements équipés

Responsable : MINESEC (DPPC) + Partenaires techniques

Recommandation 5 : Application mobile offline « ChinoisCam »

Objectif : Permettre apprentissage sans connexion internet via smartphones (taux de pénétration 87 %)

Fonctionnalités minimales :

- Dictionnaire français-chinois avec audio (5000 mots de base)
- 50 vidéos de situations de vie (stockées localement)
- Exercices interactifs de reconnaissance de tons et caractères

- Quiz autocorrectifs (500 questions alignées programme)
- Synchronisation automatique lorsque connexion disponible

Développement : Application Android native (priorité) + version iOS ultérieure

Budget estimé : 40 000 000 FCFA (61 000 USD)

- Développement : 25 000 000 FCFA
- Contenus pédagogiques : 10 000 000 FCFA
- Tests utilisateurs + corrections : 5 000 000 FCFA

Financement : Appel à projets Hanban+ Center for Language Education and Cooperation (中外语言交流合作中心)/ Instituts Confucius + partenaires privés chinois.

Indicateur de succès : 1000 téléchargements dans les 6 premiers mois, note $\geq 4/5$ sur Play Store

Responsable : CEAD (cahier des charges) + Startup edtech locale (développement) + IP Chinois (contenus)

Recommandation 6 : Révision de la gouvernance CEAD

Objectif : Impliquer systématiquement les inspecteurs dans les décisions techno-pédagogiques

Mesures concrètes :

— **Création d'un Comité Scientifique et Pédagogique CEAD**

- Composition : 1 IP par discipline (dont Chinois) + Responsable CEAD + Expert TIC
- Réunions : Trimestrielles (minimum)
- Mandat : Valider contenus, identifier besoins disciplinaires, évaluer pertinence ressources

— **Consultation obligatoire avant tout équipement**

- Procédure : Fiche de besoin soumise par IP → Validation technique CEAD → Acquisition
- Exemple : Avant achat de tablettes, IP Chinois valide que configuration Pinyin est incluse

— **Rapport d'impact annuel**

- Les IP produisent les bilans d'utilisation des ressources CEAD dans leur discipline
- Publication sur site MINESEC (transparence)

Budget : Fonctionnement comité : 3 000 000 FCFA/an (4 600 USD) — indemnités réunions

Indicateur de succès : D'ici 2 ans, 80 % des IP déclarent être «régulièrement» ou «systématiquement» consultés (vs 23,3 % actuellement)

Responsable : CAAP/MINESEC

V.3. Transformations structurelles à long terme (3-5 ans)

Les transformations structurelles visent à inscrire l'enseignement du chinois dans une stratégie nationale de numérisation durable et contextualisée. Elles supposent des partenariats forts, notamment avec la Chine, et une révision des curricula.

Recommandation 7 : Partenariat Cameroun-Chine pour laboratoire virtuel national de chinois

Objectif : Créer infrastructure dédiée à l'enseignement du chinois langue étrangère

Composantes :

— Plateforme web dédiée «ChinoisLab.cm»

- Hébergement sur serveurs locaux Cameroun (souveraineté numérique)
- Contenus co-développés : 50 % camerounais, 50 % chinois
- Modules : phonétique interactive, reconnaissance caractères (IA), classes virtuelles

— 10 studios d'enregistrement régionaux

- Équipement professionnel (microphones cardioïdes pour captation tonale précise)
- Formation de 20 techniciens audio

— Réseau de 100 serveurs Raspberry Pi

- Déploiement dans établissements zones rurales
- Contenus préchargés, mis à jour trimestriellement via clés USB

Budget estimé : 500 000 000 FCFA (764 000 USD)

- Infrastructure informatique : 200 000 000 FCFA
- Studios régionaux : 150 000 000 FCFA (10 × 15 000 000)
- Développement logiciel : 100 000 000 FCFA
- Formation des techniciens : 50 000 000 FCFA

Financement : Convention bilatérale Cameroun-Chine (Hanban/Ministry of Education of China)

Précédent : Rwanda a obtenu 2 millions USD pour infrastructure similaire (swahili) en 2022

Indicateur de succès : D'ici 2030, 60 % des élèves de chinois utilisent régulièrement ChinoisLab (vs 16,7 % utilisant actuellement des plateformes)

Responsable : MINESEC + Ambassade de Chine au Cameroun + Instituts Confucius

Recommandation 8 : Révision curriculaire pour réduction de la charge horaire

Constat : Programmes surchargés empêchent pédagogies actives (38,9 % des enseignants le demandent)

Proposition : Réduction de 15 % des contenus prescrits en chinois, réallocation du temps gagné à des activités pratiques

Exemple concret :

- Actuellement : 60 % du temps sur grammaire/vocabulaire, 40 % sur communication orale
- Cible : 40 % grammaire/vocabulaire, 60 % situations de vie authentiques (APC)

Modalité : Commission de révision curriculaire (IP Chinois + enseignants expérimentés + experts APC)

Budget : 10 000 000 FCFA (15 300 USD) — 10 ateliers de travail sur 12 mois

Indicateur de succès : Nouveau programme publié en 2028, appliqué dès rentrée 2029

Responsable : MINESEC (Direction des Programmes et Curricula) + IPN Chinois

V.4. Tableau récapitulatif : acteurs, coûts, échéances

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des recommandations en précisant pour chacune l'horizon temporel, le budget estimé, le responsable principal et l'indicateur de succès attendu.

#	Recommandation	Horizon	Budget (FCFA)	Budget (USD)	Responsable principal	Indicateur clé
1	Formation 50 enseignants-ressources	6-12 mois	15 000 000	22 900	IP Chinois + CAAP	80 % créent vidéos pédagogiques
2	20 vidéos camérounisées	6-12 mois	25 000 000	38 200	CEAD + IP Chinois	70 % enseignants utilisent ≥5 vidéos
3	10 référents numériques	6-12 mois	6 000 000/an	9 200/an	Chefs établissements	Délai résolution <48h
4	Équipement solaire 50 établissements	1-2 ans	250 000 000	382 000	DPPC + Partenaires	Électricité ≥18 h/j dans 80 %
5	Application «ChinoisCam»	1-2 ans	40 000 000	61 000	CEAD + Startup edtech	1000 téléchargements, note ≥4/5
6	Révision gouvernance CEAD	1-2 ans	3 000 000/an	4 600/an	CAAP/ MINESEC	80 % IP consultés régulièrement
7	Laboratoire virtuel national	3-5 ans	500 000 000	764 000	MINESEC + Chine	60 % élèves utilisent en 2030
8	Révision curriculaire	3-5 ans	10 000 000	15 300	Dir. Programmes + IP	Nouveau programme 2029
TO-TAL			849 000 000	1 297 200		

Stratégie de financement :

- Budget national MINESEC : 30 % (255 millions FCFA)
- Partenaires bilatéraux (Chine, UNESCO, AFD) : 50 % (425 millions FCFA)
- Secteur privé (opérateurs télécoms, fondations) : 20 % (170 millions FCFA)

Conclusion

Cette étude a révélé un triple décalage — infrastructurel, institutionnel et didactique — entre les ambitions de numérisation du système éducatif camerounais et la réalité de l'implémentation de l'Enseignement à Distance. Pour l'enseignement du chinois, discipline exigeant une médiation technologique rigoureuse, ces inadéquations sont aggravées par l'impossibilité de transmission fidèle de la phonologie tonale, l'absence d'outils pour la calligraphie interactive et la carence de contenus contextualisés.

Le dispositif CEAD, tel qu'opérationnalisé actuellement, demeure au stade de «substitution» du modèle SAMR (Puentedura, 2014) : les outils numériques remplacent les supports traditionnels sans transformation pédagogique profonde. Les violations systématiques des principes de Mayer (2009) — charge cognitive accrue par la mauvaise qualité audio-vidéo, interfaces surchargées — et du constructivisme socio-cognitif — absence d'adaptation au niveau de l'apprenant, rétroaction différée — empêchent l'atteinte des objectifs de l'Approche Par Compétences.

Toutefois, cette analyse ne doit pas conduire au défaitisme. Les 68,9 % d'enseignants désireux de varier leurs méthodes et les 82,2 % reconnaissant l'utilité du multimédia pour capter l'attention témoignent d'un potentiel réel. Le faible taux d'adoption (17,8 % d'usages transformatifs) s'explique moins par une résistance culturelle que par l'absence de conditions matérielles (64,5 % sans connexion fiable) et humaines (91,1 % de formation insuffisante) propices.

Les huit recommandations hiérarchisées proposées — de la formation ciblée de 50 enseignants-ressources à court terme, au développement d'un laboratoire virtuel national à long terme — constituent une feuille de route réaliste si trois conditions sont réunies :

1. **Volonté politique affirmée** : Le budget de 849 millions FCFA (1,3 million USD) sur 5 ans représente 0,15 % du budget annuel du MINESEC — investissement modeste pour un enjeu stratégique.
2. **Gouvernance inclusive** : L'implication systématique des inspecteurs pédagogiques (actuellement 76,6 % marginalisés) garantira l'adéquation des solutions aux besoins disciplinaires réels.
3. **Approche progressive et contextualisée** : Plutôt qu'un déploiement uniforme, privilégier 10 établissements pilotes testant les innovations avant généralisation — principe d'innovation frugale adapté aux contraintes budgétaires camerounaises.

Cette étude ouvre trois pistes d'approfondissement. Premièrement, une **évaluation longitudinale** (sur 3 ans) de l'efficacité comparée présentiel/distanciel pour l'acquisition des tons chinois via protocole quasi-expérimental. Deuxièmement, une **recherche-action participative** accompagnant le développement

des 20 vidéos camerounaises pour documenter les dynamiques de co-construction enseignants-concepteurs-apprenants. Troisièmement, une **analyse comparative** Cameroun/Sénégal/Rwanda sur les modèles d'intégration du chinois pour identifier les bonnes pratiques transférables.

En définitive, réussir l'intégration du multimédia dans l'enseignement du chinois au Cameroun ne relève pas de l'impossible, mais requiert un passage de l'**affichage technologique** à l'**ingénierie pédagogique** — transition exigeant rigueur scientifique, écoute du terrain et investissement soutenu. L'enjeu dépasse la seule discipline du chinois : il s'agit de construire un modèle d'éducation numérique inclusive, capable de préparer les jeunes Camerounais aux défis du XXI^e siècle sans laisser personne au bord du chemin.

Références bibliographiques

- **A4AI (Alliance for Affordable Internet)**. (2023). *Affordability Report : Focus on West and Central Africa*. <https://a4ai.org>
- **ART (Agence de Régulation des Télécommunications)**. (2024). *Observatoire du marché des télécommunications au Cameroun*. Yaoundé.
- **Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- **Burrell, G., & Morgan, G.** (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann.
- **Cable.co.uk**. (2023). *Worldwide mobile data pricing 2023: The cost of 1GB of mobile data in 237 countries*. <https://cable.co.uk>
- **Camtel**. (2024). *Rapport annuel 2024*. Yaoundé : CameroonTelecommunications.
- **Chen, H., Liu, H., & Ngo Bayiha, J.** (2025). Localization development of Chinese education in Cameroon: Models, characteristics and countermeasures. *Journal de Linguistique Appliquée (Tianjin)*, juin 2025, 48-58.
- **Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3e éd.). Sage Publications.
- **Davis, F. D.** (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-340.
- **Gonondo, J., & Djiraro Mangué, J.** (2021). Secondary school Chinese language teachers' satisfaction with in-service training in Cameroon. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 114-125.
- **Karsenti, T., & Tchameni Ngamo, S.** (2018). *Les TIC et l'éducation en Afrique : enjeux et défis*. Université de Montréal.
- **Mayer, R. E.** (2009). *Multimedia Learning* (2e éd.). Cambridge University Press.
- **Mbang, B.** (2019). Les défis de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif camerounais. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 15 (1), 112-128.
- **MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires)**. (2008). *Arrêté portant introduction du chinois dans les programmes de l'enseignement secondaire au Cameroun*. Yaoundé.
- **MINESEC**. (2012). *Cadre d'orientation curriculaire : Approche Par Compétences*. Yaoundé.
- **MINESEC**. (2021). *Rapport d'activités du Centre d'Éducation à Distance*. Yaoundé.
- **MINESEC**. (2024-2025). *Rapport d'analyse des données statistiques des enseignements secondaires*. Yaoundé : DPPC.
- **NetBlocks**. (2024). *Mapping the impact of West Africa undersea cable disruptions*.

<https://netblocks.org>

- **Ndongfack, M. N.** (2015). *L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun* [Thèse de doctorat]. Université de Yaoundé I.
- **Puentedura, R.** (2014). *SAMR : A brief introduction*. <http://hippasus.com/rpweblog/>
- **Roegiers, X.** (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck.
- **Tchameni Ngamo, S.** (2016). *Intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif camerounais : entre discours politiques et réalité terrain* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- **Tchinda, E.** (2017). Les obstacles à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire au Cameroun. *Revue Adjectif*, 49-62.
- **UNESCO.** (2020). *Education in a post-COVID world : Nine ideas for public action*. Paris.
- **UNESCO & MINESEC.** (2014). *Rapport d'analyse du secteur de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé.
- **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- **Yi, L.** (2012). *A case study on the problems of Cameroonian students in Chinese learning* [Mémoire de Master]. Zhejiang University.
- **Zheng, S., & Mbanghi, D. N.** (2020). Organizational support and current situation of post-employment professional development of native Chinese teachers in Cameroon. *Journal of Educational Theory and Management*, 4(1), 32-41.
-

VIII

Research on Innovative Strategies for Teaching Chinese Culture and Civilization in Cameroon's Secondary Education

喀麦隆中学中国文化教学的创新策略研究

- **BABONG Richard** (richardbabong25@gmail.com), Université de Garoua

Résumé

L'intégration de l'enseignement de la culture chinoise dans l'enseignement secondaire camerounais se réalise principalement à travers les thèmes culturels des manuels scolaires, les activités culturelles, les supports multimédias et les récits. Cette étude s'intéresse aux stratégies adoptées par les enseignants au cours du processus d'enseignement et analyse les défis rencontrés en matière de conception des programmes, de ressources pédagogiques limitées et de différences de compréhension culturelle. Sur la base d'observations en classe, d'analyses des politiques éducatives et d'entretiens approfondis avec les enseignants et les élèves, les résultats montrent que l'introduction d'éléments culturels stimule non seulement l'intérêt des apprenants, mais favorise également la compréhension interculturelle. Toutefois, en raison des limites des manuels et du manque de formation des enseignants en culture chinoise, la profondeur et l'étendue de l'enseignement culturel restent insuffisantes. Pour remédier à ces difficultés, cette recherche propose les recommandations suivantes : premièrement, adapter et localiser les manuels afin que les contenus culturels soient davantage en phase avec les expériences de vie des élèves ; deuxièmement, renforcer la formation des enseignants en pédagogie interculturelle pour améliorer leur capacité à guider la comparaison et la réflexion culturelle en classe ; troisièmement, exploiter pleinement les outils multimédias et les activités d'échanges culturels inter-scolaires afin d'élargir l'expérience pratique des élèves ; quatrièmement, encourager

le gouvernement et les institutions éducatives à accroître le soutien en matière de politiques et de ressources pour assurer la durabilité et la systématique de l'enseignement culturel. Ces mesures peuvent contribuer à enrichir l'expérience culturelle et à améliorer l'attrait ainsi que l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire au camerounais.

Mots-clés

Enseignement de la culture chinoise; enseignement secondaire; stratégies pédagogiques; activités culturelles; Cameroun

摘要

中国文化教学在喀麦隆中学中的融入主要通过教材中的文化主题、文化活动、多媒体内容以及故事讲述等方式进行。本研究重点探讨教师在教学过程所采用的策略，并分析在课程设置、教学资源有限及文化理解差异等方面面临的挑战。通过课堂观察、教育政策分析以及对教师和学生的深度访谈，研究发现文化元素的引入不仅能激发学生的学习兴趣，还能促进跨文化理解。然而，受制于教材局限性和师资培训不足，文化教学的深度和广度仍有待提升。为此，本研究提出以下建议：第一，结合本土实际对教材进行本地化改编，使文化内容更贴近学生的生活经验；第二，加强教师的跨文化教学培训，提升其在课堂中引导文化比较与反思的能力；第三，积极利用多媒体与校际文化交流活动，拓展学生的实践体验；第四，推动政府与教育机构加强政策和资源支持，确保文化教学的持续性与系统性。通过这些措施，可以有效增强文化体验，提升喀麦隆中学汉语教学与学习的趣味性和实效性。

关键词：文化教学；中学；策略；文化活动；喀麦隆

Abstract

The integration of Chinese cultural teaching in Cameroonian secondary schools is primarily carried out through cultural themes in textbooks, cultural activities, multimedia resources, and storytelling. This study focuses on the strategies adopted by teachers in the teaching process and analyzes the challenges they face in terms of curriculum design, limited teaching resources, and cultural understanding gaps. Based on classroom observations, education policy analysis, and in-depth interviews with teachers and students, the findings indicate that the incorporation of cultural elements not only stimulates students' learning interest but also promotes intercultural understanding. However, due to limitations in teaching materials and insufficient teacher training, the depth and breadth of cultural teaching remain inadequate. To address these issues, the study proposes the following suggestions: first, localize and adapt teaching materials to better align cultural content with students' life experiences; second, strengthen teachers' intercultural teaching training to enhance their ability to guide cultural comparison and reflection in class; third, make full use of multimedia and inter-school cultural exchange activities to expand

students' practical experiences; and fourth, encourage government and educational institutions to increase policy and resource support to ensure the sustainability and systematic development of cultural teaching. These measures can effectively enhance cultural experience and improve the engagement and effectiveness of Chinese language teaching and learning in Cameroonian secondary schools.

Keywords

Chinese cultural teaching; secondary school; teaching strategies; cultural activities; Cameroon

一、绪论

随着中非关系的不断深化以及“一带一路”倡议的推进，汉语教育在非洲国家迅速发展，成为推动中非人文交流与民心相通的重要桥梁。在此大背景下，中国文化作为语言教学不可分割的重要组成部分，其在非洲特别是喀麦隆的中学阶段教学中逐渐受到重视。文化不仅是语言的载体，更是认知、交际与价值观传递的核心，因此，文化教学在汉语课堂中的地位日益凸显，成为提升语言学习者跨文化理解与交际能力的关键途径。喀麦隆作为中非合作的重要伙伴，近年来积极引进汉语教学项目，部分中学已经将汉语纳入正式课程体系。然而，由于文化背景差异、教育资源有限、教师培训滞后以及课程内容本地化程度不高，喀麦隆中学在实施中国文化教学过程中面临诸多挑战。尤其是在中学阶段，学生尚处于价值观与世界观塑形的重要时期，文化输入的方式、内容与深度对其产生深远影响。因此，如何在有限资源条件下，通过有效而富有创造性的教学策略，将中国文化生动地呈现给喀麦隆学生，进而激发他们对汉语学习的兴趣与文化认同感，成为当前亟待解决的重要课题。

目前，已有研究对非洲高校的中国文化教学进行了较多探讨，但针对中学阶段，尤其是在中学课堂环境中如何系统融入中国文化内容的研究尚显薄弱。中学阶段具有语言习得敏感期、学习方式多元、认知结构逐步建立等特点，这决定了文化教学在该阶段既需富有趣味性，又需具有系统性与教育性。因此，探索适应喀麦隆教育环境的中国文化教学策略，既有助于丰富本土汉语教学模式，又有助于推动中非教育合作的深入发展。

基于此背景，本文试图从教学内容设计、教学手段创新与文化实践活动等维度出发，深入分析喀麦隆中学中国文化教学的现状与问题，评估现有教学策略的实效，并在结合本地教育实际与学生认知特征的基础上，提出具有针对性与可操作性的创新策略，为构建具有地方特色的汉语文化教学体系提供理论支持与实践参考。

二、喀麦隆中学中国文化教学的现状

（一）中国文化课程的设置现状：以“综合课”形式融入

在喀麦隆中学阶段，当前尚未设立一门独立的“中国文化课程”，中国文化的传播与教学主要作为语言教学的辅助内容，依托于“汉语作为第二语言”这一综合课程中进行嵌入式推进。这种课程设置自初中三年级开始，在初中三和四年级正式开设汉语课，学生初步接触汉字、拼音及基本语法知识；进入高中阶段（*Seconde*、*Première*、*Terminale*）后，汉语课程继续作为选修语言课延伸开展，成为学生第二外语（LV2）学习的一部分。值得注意的是，这一阶段的课程主要以听、说、读、写等语言技能培养为核心，教师的教学目标和教学评估也普遍聚焦于学生的语言掌握程度。因此，中国文化的内容在整体教学体系中往往处于次要地位，被视为辅助性的补充材料（吴强，2021）。文化教学的形式

主要通过话题引入、课后拓展以及教师讲解等方式融入语言教学过程中。例如，在教与“饮食”相关的词汇与表达法，教师可能介绍中国的饮食结构、用筷子的方式以及饮食禁忌；在讲授节日词汇时，则顺势引入春节、中秋节、端午节等传统节日的背景与风俗（孙春颖，2015）。

此外，喀麦隆中学目前使用的汉语教材多为本土编写版本与引进版相结合，在本土化过程中虽尽量考虑学生的文化背景，但在文化内容编排方面仍显零散。例如常用教材《你好喀麦隆》中虽有“中国的春节与喀麦隆新年对比”、“中国人吃饭的方式与饮食习惯”、“中国服装与服饰文化”、“中国传统节日介绍”、“中国送礼的礼仪”等文化主题单元，但这些内容多以文本说明或插图呈现，缺乏互动性和探究深度，难以激发学生持续的文化兴趣。部分学校在教材使用上也存在一定差异，不同地区或学校所使用教材内容不统一，导致学生接触文化内容的系统性与连贯性受到影响(Agbor, 2024)。

更为关键的是，由于文化课程并非独立存在，教学时间安排往往以语言教学为优先考虑，教师在完成既定语言教学进度的前提下，才可能利用有限课时补充文化内容。这种“依附性”的教学结构，使得文化教育始终处于边缘位置，不具备系统性、连贯性和层次性（马洪海，2023）。在实践中，不少教师反映教学时间紧张，课程目标压力大，很难系统性地引导学生开展深入的文化学习。此外，文化教学内容的选择和深度很大程度上依赖于教师的个人素养与文化敏感度。如果教师具备一定的跨文化传播意识和中国文化背景知识，则能在语言教学中有意识地引导学生进行文化比较和反思；而若教师本身缺乏相关背景或教学经验，文化教学则往往沦为课本内容的简单解说（叶慧云，2020）。这种“教师主导型”的文化教学模式，虽能在某种程度上弥补课程结构的缺陷，但也使教学质量与效果参差不齐，缺乏制度性的保障。最后，文化教学形式过于单一也是一个不容忽视的问题。在当前的课堂中，文化内容主要通过教师讲授和学生阅读完成，鲜有通过图像、视频、游戏、模拟演练等多模态方式呈现文化信息（何浩德，2020）。缺乏视觉化、体验式和参与性教学设计，使得文化教学在学生眼中较为抽象、枯燥，难以引发积极的情感共鸣与主动学习动力。

综上所述，喀麦隆中学在中国文化课程设置上仍处于初级阶段，文化教学主要通过语言课程进行碎片化、辅助性嵌入，缺乏独立的教学体系和制度支撑。教师的文化教学活动依赖个人能力与资源，教材内容呈现不系统，教学方法传统单一，导致学生在中国文化学习方面缺乏深入理解与实践机会。未来若能逐步探索设立独立文化课程模块、优化教材编排结构、丰富教学手段与活动机制，将有望显著提升文化教学的质量与成效。

（二）教材中的文化主题嵌入

在喀麦隆中学教育体系中，中国文化的传播主要依托于汉语教学而

展开，其中教材扮演着至关重要的角色。随着中喀教育合作的深入推进，喀麦隆中学逐渐引入本土化编写的教材，如《你好喀麦隆》(Bonjour le Cameroun)与《我爱中文》(J'aime le Chinois)，这成为中国文化嵌入课堂的重要载体。《你好喀麦隆》(Bonjour le Cameroun)由喀麦隆本土教师杜迪(Nama Didier D.)与中方专家合作编写，意在通过“语言—文化”融合的设计思路，推动汉语学习与文化理解的并行发展(孙春颖, 2023)。正如宋思雨(2023)所指出，该教材在设计中注重文化元素的本土化表达，努力实现语言知识与文化知识的有机结合，使学生在词汇和语法的学习过程中，能够直接接触中国节日、饮食、礼仪、服饰等文化主题。此类文化输入不仅拓展了学生的语言应用情境，也使中国文化通过课堂自然融入到喀麦隆学生的日常学习体验中。众所周知，该教材覆盖初高中阶段的主要教学要求，文化内容多以“话题模块”或“课文引入”的形式出现，如“中国春节与喀麦隆新年”“中国人吃饭的方式与筷子使用”“中国传统服饰与节日穿着”“送礼与礼仪习俗”“中国家庭结构”等。学生在学习“吃饭”“穿衣”“节日”等语言点时，自然而然进入中国文化的语境，从而实现语言与文化的相互支撑(Nama, 2021)。这种嵌入式设计在一定程度上提升了学生对文化主题的感知，使文化学习不再是额外负担，而是语言学习的自然延伸。

在整体框架中，《你好喀麦隆》尽力呈现出中喀文化的对照逻辑，例如春节与喀麦隆新年的比较、饮食方式的差异、礼仪习惯的不同等。这种中外文化对比的设置，使学生能够更直观地体会中国文化的独特性与差异性，符合跨文化交际能力培养的趋势(赵金铭, 2014)。与此同时，刘颂浩(2018)提出，教材编写需要具备跨学科意识，既要突出语言知识体系，也要体现文化传播价值。从这一角度来看，《你好喀麦隆》已经在喀麦隆中学汉语教学中形成了文化嵌入的基础实践。

从整体来看，喀麦隆中学的中国文化教育正逐步走向制度化和本土化。鲍蕊(2023)的研究表明，孔子学院的本土化实践为喀麦隆教材建设和文化传播提供了模式支持，推动了中学阶段对中国文化的接受与认同。同样，吴强(2021)强调，喀麦隆中文教育的发展逐渐转向师资本土化，这一趋势使教材与课堂文化内容更贴近当地学生的认知特点，也提升了文化教学的持续性。此外，中国学者陈宏、刘慧佳(2025)从非洲整体视角出发指出，中文教育的文化传播功能在非洲各国日益凸显，而喀麦隆中学教育的实践恰好体现了这一发展趋势。值得注意的是，喀麦隆学生对文化内容的兴趣和需求也在不断增长。黄雅琳、沈博文(2020)的调查发现，喀麦隆学生在学习汉语过程中不仅关注其交际工具性，更希望通过课程深入了解中国传统节日、艺术和价值观，这与教材中嵌入的文化内容高度契合。Agbor Smith Fombo(2024)的早期研究也揭示，在喀麦隆中学课堂中，学生对文化相关的教学设计反应积极，文化话题往往成为激发学习动机的重要因素。

(三) 文化活动的缺位与外部资源的补充

在喀麦隆中学阶段，中国文化教学的另一重要现状是文化活动呈现“校内缺位、校外补充”的格局。尽管汉语课程在部分中学得以开设，但多数学校尚未建立常态化的文化活动机制，文化传播主要依赖教师个人的灵活设计或临时性主题活动（Mbonda, 2020; Babong, 2024）。因此，本土教师往往通过自己的课程安排以图片、视频、口头讲解等方式穿插文化元素而组织活动，虽具有灵活性，但系统性与延续性不足。在这种情况下，孔子学院成为文化活动重要外部主导力量之一。

吴强（2021）的研究显示，孔子学院在喀麦隆通过竞赛、展演、培训等形式，填补了中学文化教学的空白。例如，“汉语桥中学生中文比赛”已成为影响力最广的活动之一，不仅考察语言能力，还包括中国文化知识问答、书法、舞蹈、讲故事、歌曲等才艺展示环节。学生在参赛准备过程中会主动学习节日、历史、艺术等文化主题，从而在课外形成自我驱动的学习过程。目前，孔子学院总部设在雅温得第二大学，并在包括马鲁阿大学在内的多个城市设有教学点或分支机构。这些机构不定期面向中学生、本土教师或公众组织文化交流活动，弥补了中学文化教学的制度性空白。首先，孔子学院定期举办的“汉语桥中学生中文比赛”是影响较大的文化交流平台。该比赛不仅考察语言能力，也包含大量中国文化知识问答与才艺展示环节，如中文歌曲演唱、书法、舞蹈、讲中国故事等，为喀麦隆中学生提供了一个直观展示与体验中国文化的机会。学生在准备比赛的过程中，会主动学习和研究中国传统节日、历史人物、民间艺术等内容，极大地激发了其文化学习兴趣。其次，诸如“用自己的语言讲中国文化故事”、“喀麦隆中学好声音”、“中国节日文化知识竞赛”等活动也陆续开展。这些文化项目通常由孔子学院协调本地中学参与，通过选拔、培训与展示环节推动学生深入了解中国文化。在内容设计上，这些活动注重语言与文化的融合，使学生在实际使用汉语的同时感受文化魅力，提升跨文化表达能力。此外，孔子学院还不定期组织“中学教师文化教学研讨会”或“本土汉语教师培训班”，以提升喀麦隆中学教师的文化教学能力。通过专题讲座、教学观摩、资源分享等形式，帮助教师理解文化教学的重要性，掌握文化教学的基本方法，并鼓励教师在日常课堂中融入节日文化、历史故事、日常礼仪、地理知识等文化内容。这类活动虽属间歇性，但对提升教师文化传播意识与能力具有长远意义。然而，这种依赖外部机构组织文化活动的机制也存在结构性不足。一方面，活动数量有限、覆盖面较小，往往集中于首都圈或大学附属中学，偏远地区的普通中学师生难以获得参与机会；另一方面，活动时间短、形式有限，难以形成持续的文化输入体系。文化活动多以竞赛、展示为主，缺乏教学与课程的配套机制，学生在活动后缺少延伸学习的路径，不利于文化认知的深化（叶慧云, 2020; 吴强, 2021; 陈宏, 刘慧佳, 2025）。

文化活动的“外部补充”不仅表现在赛事与培训上，也体现在教学资源的更新。Ongba 与 Tchunte (2022) 的调查发现，多媒体资源在课堂中被越来越多地应用，帮助教师以直观方式展示节日、艺术和社会生活场景。中国学者陈宏、刘慧佳 (2025) 也指出，多媒体与活动相结合是当下国际中文教育的重要趋势，而喀麦隆正处于这一发展的初步阶段。

总体而言，喀麦隆中学中国文化教学现状体现出“课堂以内依托教材、课堂以外依赖孔子学院”的模式。教材提供了基础的文化输入，而孔子学院的文化活动与资源则在校外发挥了重要的补充功能 (鲍蕊, 2023; Fouda, 2023)。这种“双轨并行”的格局，逐渐推动中国文化在喀麦隆中学阶段实现从“零散渗透”到“初步体系化”的过渡。

三、喀麦隆中学中国文化教学的主要问题分析

尽管喀麦隆近年来在推广汉语教学方面取得了积极进展，中国文化逐渐走入中学课堂，但在具体实践中仍存在一系列亟待解决的问题。这些问题不仅影响文化教学的效果，也限制了学生跨文化理解能力的提升。以下从课程设置、师资力量、教学资源、教学方法以及学生文化接受度等多个方面进行深入剖析，以全面呈现喀麦隆中学中国文化教学的主要障碍。

(一) 文化教学缺乏系统性

在内容设计上，这些活动注重语言与文化的融合，使学生在实际使用汉语的同时感受文化魅力，提升跨文化表达能力。此外，孔子学院还不定期组织“中学教师文化教学研讨会”或“本土汉语教师培训班”，以提升喀麦隆中学教师的文化教学能力。通过专题讲座、教学观摩、资源分享等形式，帮助教师理解文化教学的重要性，掌握文化教学的基本方法，并鼓励教师在日常课堂中融入节日文化、历史故事、日常礼仪、地理知识等文化内容。这类活动虽属间歇性，但对提升教师文化传播意识与能力具有长远意义。然而，这种依赖外部机构组织文化活动的机制也存在结构性不足。一方面，活动数量有限、覆盖面较小，往往集中于首都圈或大学附属中学，偏远地区的普通中学师生难以获得参与机会；另一方面，活动时间短、形式有限，难以形成持续的文化输入体系。文化活动多以竞赛、展示为主，缺乏教学与课程的配套机制，学生在活动后缺少延伸学习的路径，不利于文化认知的深化 (叶慧云, 2020; 吴强, 2021; 陈宏, 刘慧佳, 2025)。首先，从课程设计角度来看，目前中学所开设的汉语课以语言知识传授为核心目标，教师的主要精力集中在拼音认读、基础词汇与语法点讲解，以及基础口语训练上。在每周仅有一到两节课时的紧张安排下，教学目标更偏重于“应试导向”和“语言能力测试”，文化内容往往被视为次要环节，或在课堂时间允许的情况下作为“兴趣延伸”进行简单介绍。这种定位在一定程度上弱化了文化内容的教育价值，也导致教师在教学准备和课堂实施中对文化部分的轻视和忽略。其次，现行教材与教学资源也未能有效支撑系统化的文

化教学。喀麦隆中学普遍使用的《你好喀麦隆》与《快乐汉语》等教材虽然包含部分文化元素，如节日习俗、饮食文化、礼仪传统等内容，但这些内容多以插图或边栏形式呈现，缺乏系统结构和文化深度，不能形成一个完整的文化知识网络。更为重要的是，这些文化片段常常脱离学生所学语言点，缺少与课堂主题的有机结合，教学过程更像是“知识的堆砌”，而非“文化的建构”。虽然，初中三、四年级的中文课程大纲有明确的文化教学目标，但是教师对文化教学的其他因素缺乏评价机制。部分教师因缺乏系统的文化知识和教学设计经验，仅能根据课本内容即兴发挥，导致文化教学缺乏连贯性和深度，学生获得的信息往往碎片化，难以建立起跨文化理解的认知框架。最终的影响体现在学生的学习结果上。他们对中国文化的认知往往停留在表层的、感性化的层面，诸如“春节是中国人的新年”“中国人用筷子吃饭”“中国人穿汉服”等“文化标签”，但对于这些文化现象背后的历史渊源、社会功能、价值观念等核心内涵缺乏理解。换言之，学生获取的是“文化知识的表象”，而非“文化思维与认知模式”。

因此，在当前课程定位模糊的情形下，喀麦隆中学的中国文化教学不仅缺乏系统性与深度，更缺少应有的战略视野与文化使命。若要推动中国文化在中学教育阶段的深入传播，就必须从政策层面重新审视文化教学的定位，在课程体系中为其明确归属，并逐步推动教学目标、资源配置、评价机制和教师培训等各个环节的制度化与专业化。

(二) 本土教师文化素养有限

喀麦隆中学汉语教育的发展在很大程度上依赖于本土教师队伍的扩展与稳定。然而，在实际教学过程中，教师文化素养的不足以及外派教师数量的短缺已成为制约中国文化深入传播的核心障碍之一。尤其在文化教学这一对教师综合知识储备与跨文化能力要求更高的领域，这一问题尤为突出。首先，喀麦隆本土汉语教师的培养体系尚处于初级阶段。大多数本土教师虽然具备一定的汉语语言能力，但他们接受的师资培训主要集中于语言知识的传授，缺乏关于中国文化、历史、社会结构、哲学思想等方面的系统教育。在课堂教学中，他们往往能够较好地完成字词讲解、句型操练和语言输出等任务，但在讲解诸如儒家思想、“中庸之道”、春节背后的文化象征、饮食习惯的地域差异、民间礼仪的历史根源等文化深层内容时，常感力不从心。因此，本土教师所传递的文化知识容易流于表面，缺乏深度与逻辑性，难以引发学生真正的兴趣与思考。其次，由于文化教学涉及价值观与世界观的碰撞与交流，教师自身的跨文化意识和讲解能力至关重要。然而在喀麦隆，接受系统跨文化传播训练的教师寥寥无几。部分教师即便意识到文化教学的重要性，也苦于缺乏权威资源、专业引导和教学设计支持，导致文化内容在课堂中要么“浅尝辄止”，要么“随意发挥”，缺乏严谨性，与学理性。教师个人经验和文化理解的局限性最终也会影响学生的文化接受路径和认知深度。

与此同时，中国外派教师的覆盖面依然有限。在喀麦隆中学体系中，真正能够长期参与文化教学的外籍汉语教师，大多集中在首都雅温得及其周边地区的孔子学院教学点或重点中学。对于位于偏远地区或教育资源相对匮乏的学校而言，外派教师的参与几乎为空白。这不仅导致师资结构在地域上的不均衡，也进一步加剧了文化教学的失衡局面。部分中学即使偶尔获得外派教师的支持，因课时安排紧张或文化活动资源有限，仍难以实现持续性的教学渗透。此外，本土教师与外派教师之间的协同配合亟待加强。由于在教学理念、教学方法和课程理解等方面存在差异，双方在课程共建、教学设计及文化资源开发等方面的合作尚不够紧密。目前向缺乏制度化的“联合教学机制”或“师资互补机制”来整合两类教师的优势，从而提升文化教学的整体水平。

归根结底，本土教师文化素养有限的现实，叠加外派教师覆盖不足的结构性问题，使得喀麦隆中学阶段的中国文化教学陷入了“知识深度不足—教师能力不足—学生兴趣不足”的恶性循环。要突破这一瓶颈，必须在本土教师培训体系中加强文化教学模块建设，系统提升教师的人文素养与跨文化传播能力；同时还需加大外派教师的投入力度与范围，并推动两类教师之间的协同共育，构建更加立体、多元且可持续的文化教学力量体系。

（三）课堂活动受限

在喀麦隆中学阶段开展中国文化教学的一个核心制约因素，是教学资源的严重匮乏。这种匮乏不仅体现在文化教材和教具的缺失上，还体现在音像资料、图文辅助材料、多媒体平台和互动设备等多样化教学媒介的缺乏，导致文化教学难以具体、生动地展开，进一步削弱了学生的学习积极性和与教学的互动性。

首先，在教材层面，目前中学所采用的汉语教材，如《你好喀麦隆》等，虽涵盖部分文化主题，但内容编排以语言输入为主，文化知识多以“插图+注解”的形式呈现，缺乏深入讲解与多维诠释。例如，在讲述“春节”时，教材可能仅简要提及“吃年夜饭”“放鞭炮”等表层现象，而缺少关于节日历史渊源、礼仪象征、地方差异、文化心理等深层次的解释。此外，由于教材普遍为统一版本，不同地区教师难以根据实际情况灵活补充，导致教学内容单一，缺乏层次感和广度。

其次，课堂可使用的教学辅助工具极其有限。在许多中学，教室配备仍停留在传统的“黑板+粉笔”基础形式，缺乏基本的多媒体设备，如投影仪、电子白板、音响系统等，限制了视频、音乐、动画、演示文稿等多样化文化素材的引入。这在文化教学中尤为不利，因为中国文化内容多具视觉性、表演性和象征性，例如京剧、书法、武术、茶艺、节日舞狮等。如果仅依赖语言文字讲解，学生难以获得直观感受，教学效果也大打折扣。

再次，在教学资源获取方面，大多数本土教师缺乏稳定的文化资料来源。他们往往依靠个人网络搜索、向孔子学院借阅资料，或使用多年

前留下的光盘等传统媒介进行教学准备。这种非系统性、随机化的资料搜集方式，严重制约了课程的连续性与专业性。部分文化主题因缺乏教学视频、实物展示、图文并茂的讲义支持，不得不被迫放弃或以“略讲带过”的方式处理。

文化教学的另一个重要组成部分——互动性活动，同样面临严峻的限制。许多中学缺乏专门于开展文化活动的场所，例如可供书法体验、茶艺展示和节日庆典使用的小型空间，教师在组织课堂文化活动常常面临“无场地、无材料、无人协助”的三重困境。此外，文化体验类资源（如毛笔、宣纸、中国传统服饰、灯笼、剪纸道具等）难以获得，导致即使教师有意愿组织文化课堂，也往往因物资不足而难以实施，教学计划难以落地。

不可忽视的是，部分学校的教学管理者对文化教学的认识相对薄弱。在课程设置、预算分配、教室安排等方面，往往将汉语文化教学视为“附属课程”或“非刚性内容”，缺乏政策支持和物质投入。这种“重语言、轻文化”的管理理念，加剧了文化教学资源配置的边缘化。

综上所述，资源匮乏已成为制约喀麦隆中学中国文化教学深入开展的根本瓶颈。缺乏完善的教材体系、丰富的辅助资料、优化的教教学空间以及进的设备条件，导致文化教学只能停留在“讲述型”和“印象型”的初级阶段，难以实现以“体验—理解—认同”为路径的真正跨文化教育目标。解决这一问题，不仅需要孔子学院、教育部中外语言合作中心等机构在资源支持上加大投入，也亟需喀麦隆本地教育部门提升文化教学的重视程度，在教育政策与资源分配层面提供切实保障。

四、创新喀麦隆中学中国文化教学策略路径探讨

面对当前喀麦隆中学中国文化教学中存在的定位模糊、师资薄弱、资源匮乏、实践性不足等问题，单靠现有的“辅助式”文化渗透模式已难以满足新时代跨文化交流的需求。因此，亟需从政策引导、课程优化、资源整合、教学创新等多维度入手，构建更具系统性、互动性和本土适应性的文化教学新路径。以下提出几项具体策略建议：

（一）强调文化教学的制度保障

目前，喀麦隆中学阶段的汉语课程仍以语言教学为主，中国文化缺乏独立的课程定位，教学内容多为临时性插入，缺乏系统性与延续性。为改变这种附属性地位，必须从教育政策层面加以引导，建立文化教学的制度保障。首先，应推动中喀两国教育主管部门加强协同合作，在“汉语作为第二语言”课程体系中正式设立“中国文化教学模块”，并将“跨文化理解能力”纳入学生学习评价标准。这不仅有助于明确文化教学的教育目标，也能为一线教师提供教学依据，提升文化教学的课程地位。其次，孔子学院总部可联合喀麦隆教育部与相关高校，出台《喀麦隆中学中国文化教学指导纲要》，明确文化教学的基本内容、课时分

配、教学方法和师资要求。例如，设定“文化教学周”、推荐主题活动清单，规范教学内容分层推进，增强课程的操作性和可持续性。

此外，应鼓励设立“中国文化教学支持项目”，为中学开展文化活动、开发教学资源以及培训本土教师提供专项支持。政策推动下，文化教学可逐步走出附属化、碎片化的困境，迈向制度化、系统化的发展阶段。

（二）构建文化教学模块化体系

在当前“汉语作为第二语言”课程体系中，中国文化教学往往依附于语言教学零散展开，缺乏系统规划和结构性引导。为提升文化教学的有效性与教学质量，亟需从课程设计层面入手，推动文化教学的模块化、主题化和阶段化发展。首先，应在现有语言课程体系中嵌入明确的文化教学模块。可根据学生的学习阶段和语言水平，构建由浅入深的文化主题体系。例如，初中阶段侧重生活类文化主题，如饮食、服饰、节日礼仪等；高中阶段则逐步过渡到价值观念、传统思想、艺术美学等较为深层的文化内容。通过“语言+文化”的双核模式，增强学生的文化感知能力与跨文化理解力。其次，在教学内容安排上，应避免零散讲授，转向主题整合与单元设计。以《你好喀麦隆》等现有教材为基础，可开发配套的文化拓展单元，如“中喀节日对比”“中国人的日常交往礼仪”“中国传统艺术初识”等，使文化内容具备结构性与延展性。同时，鼓励教师结合教学实践，编写符合喀麦隆中学生认知习惯的本地化文化教学案例，提升课堂参与度与文化贴近感。

此外，模块化设计还应结合多样化的教学手段实施，如图像、视频、短剧、互动游戏和模拟场景等，使学生在“沉浸式”体验中学习文化。对于文化知识的学习成果，应设立阶段性评估机制，采用口语表达、文化小论文、小组展示等多元化考核方式，强化学生的文化输出与表达能力。

（三）构建多元支撑体系

喀麦隆中学的中国文化教学的成效在很大程度上依赖于教学资源的质量与可及性。然而，当前教学实践中存在教材内容单一、辅助材料匮乏、文化素材本土化程度不足等问题，严重制约了教学深度与学生的文化体验。因此，构建一个多元、开放、适应性强的教学资源体系，是提升文化教学质量的关键环节。

首先，应系统整合并更新现有教材资源。虽然《你好喀麦隆》在一定程度上融合了中喀文化元素，但内容仍偏重语言表达，对文化主题的呈现不够深入，缺乏延展性。应在此基础上开发“文化拓展包”或“文化教学配套资源”，通过图文并茂的补充教材、多语字幕微课视频、情境化文化读物等，辅助教师将抽象的文化概念转化为具体且可感知的教学素材。其次，应加强数字化资源的开发与推广。考虑到中学阶段学生对多媒体内容的接受度较高，可充分运用数字技术，如虚拟现实（VR）展示中国节日场景、微动画呈现中国传统故事、多语字幕短视频介绍中

国城市与风俗等，打造沉浸式学习体验。孔子学院总部和各地分院可建立“中国文化数字教学资源库”，为教师和学生提供免费、稳定、高质量的在线素材下载和课堂使用平台。再者，应鼓励本土教师自主参与教学资源的创制与分享。一线教师对学生的状态与文化接受度有更为直观的理解，能够创作出更具本地化、趣味性与实用性的文化教案或微课程。相关机构可建立“教师教学资源交流平台”或定期举办“文化教学设计大赛”，激励教师创新教学内容，推动资源的共享与优化。最后，教学资源的完善还需建立在跨机构合作的基础上。可加强中学与孔子学院、高校及文化中心等机构之间的资源联动与共享机制，通过联合出版、资源捐赠、师资共建等方式，打破教学资源孤岛化局面，提升整体资源利用率。

通过构建以教材、多媒体、师资产出与机构联动为核心的多元支撑体系，不仅可以缓解喀麦隆中学当前文化教学资源匮乏的问题，还能提升学生对中国文化的兴趣与理解深度，推动教学质量的整体提升。

（四）提升文化教学能力

教师队伍的专业素养与文化认知水平，是决定文化教学质量的核心因素。在当前喀麦隆中学的汉语教学体系中，虽有一批本土中文教师和由孔子学院派遣的志愿者教师支撑教学工作，但从整体来看，教师在中国文化教学方面普遍存在文化知识储备不足、教学方法单一、跨文化表达能力较强等问题。要实现中国文化在喀麦隆中学阶段的深入传播，必须从源头着手，系统提升师资队伍的文化教学能力。

首先，应建立有针对性的文化教学培训机制。当前的师资培训多集中于语言教学技巧，如语音纠正、教学法应用等，而忽视了文化素养的系统提升。因此，应在师资培训计划中增设“中国文化专题模块”，涵盖中国传统节日、哲学思想、民俗礼仪、当代社会与价值观等内容。培训形式上可灵活多样，如集中授课、远程在线课程、教学实录观摩与案例研讨等，使教师在有限时间内获得高效而系统的文化知识输入。其次，应建立本土教师与中国外派教师之间的双向交流机制。许多在岗教师反映，教学过程中遇到文化知识难点时缺乏可咨询的对象，教学设计常凭经验进行。建议通过建立“教学协作组”或“文化教学辅导微信群”，由经验丰富的中国外派教师定期在线分享文化教学案例，或就本土教师提出的教学问题提供答疑与建议，推动教师间的经验流通与共同成长。再者，应鼓励并资助本土教师赴华参加研修与文化沉浸式学习。亲身体验是提升跨文化教学能力最有效的方式之一。中方可通过奖学金项目、短期文化交流团等形式，选派优秀教师赴中国高校、语言培训机构或文化基地进行短期访学或实地体验，增强其文化敏感度、跨文化表达能力及教学设计能力。这类沉浸式培养不仅能拓展教师视野，也能有效提升其文化教学自信与感染力。此外，建议教育主管部门与孔子学院合作，开发专门面向教师的“文化教学工具包”，包括教学手册、教学视频、活动设计模板、图文素材等，便于教师结合教学进度和学生年龄

特点灵活运用，缓解教学内容设计压力，提升课堂文化传达的效率与吸引力。最后，应逐步建立起教师文化教学能力的评价与认证体系，明确教师在文化教学方面应达到的基本要发展路径建议：可以通过教学观察、学生反馈、文化课案例展示等多种方式，对教师进行综合评估。同时，将文化教学能力作为教师晋升和评优的重要参考指标，从制度层面激励教师持续深入开展文化教学工作。

综上所述，构建一个多维度、系统化的教师文化教学能力提升体系，不仅能够有效弥补当前喀麦隆中学师资队伍在文化传播方面的不足，还将为中国文化的持续传播与深度融合奠定坚实的人力基础。

结语

喀麦隆中学的中国文化教学正处于从“附属性存在”向“体系化建设”过渡的关键阶段。在汉语作为第二外语日益普及的背景下，文化教学的重要性愈加凸显。它不仅有助于提升语言学习的综合效果，更在促进跨文化理解、推动中喀民心相通方面扮演着不可替代的角色。本文通过梳理喀麦隆中学中国文化教学现状，指出当前文化课程设置缺失、教学资源匮乏、师资能力薄弱等多重瓶颈问题，并在此基础上提出了有针对性的创新路径，包括强化政策引导、优化课程设计、丰富教学资源、加强师资建设与打造本土文化活动平台，旨在为喀麦隆中学阶段的文化教学提供可行的思路与操作框架。必须指出的是，中国文化教学在喀麦隆并非简单的知识传授行为，而是一场深层次的文化交流与认同建构过程。在这一过程中，不仅需要政策制定者的战略引导和资源投入，更需要一线教师的专业奉献投入与教学智慧。本土教师在实际教学中展现出的创造性实践，虽然仍显零散，但也为文化教学的本土化探索提供了宝贵的经验积累。同时，孔子学院等外部平台在组织文化活动和师资培训方面的积极推动，在一定程度上弥补了体制上的不足，成为中学文化教学的重要补充力量。

未来，喀麦隆中学中国文化教学的深化发展，亟需建立在中喀教育交流更加紧密的基础上。通过制度化建设与本土化探索相结合，推动文化内容从边缘走向核心、从零散走向系统，不仅能够进一步激发学生对汉语学习的兴趣，也将促进他们在文化理解力和跨文化交际能力方面的全面提升。更重要的是，通过中学阶段的文化培育，为喀麦隆青年一代奠定理解中国、走近中国的心理基础，进而为中喀关系的可持续发展积蓄深层次的民意支持与人文纽带。

总而言之，喀麦隆中学的中国文化教学不仅是教育合作的实践平台，更是文明交流的前沿阵地。其未来发展不仅关系到教学体系的完善，还关于中非教育合作、人文交流乃至全球多元文化共存的宏大愿景。唯有在理念、制度、资源和实践等多方面共同发力，才能真正实现中国文化在喀麦隆中学教育中的深植与发展。

参考文献（版本修正）

中文文献（按年份排序）

- 贺文萍. 中非教育交流与合作概述——发展阶段及未来挑战[J]. 西亚非洲, 2007(3): 18-24. DOI:10.3969/j. ISSN. 1002-7122. 2007. 03. 003.
- 赵金铭. 何为国际汉语教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2014, 12(2): 1-8.
- 孙春颖. 跨文化传播学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2015.
- 孙春颖. 喀麦隆本土汉语教师专业发展调查分析[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2017.
- 刘颂浩. 教材编写研究中的学科意识[J]. 华文教学与研究, 2018(4): 45-52.
- 黄雅琳, 沈博文. 喀麦隆汉语学习者需求分析[J]. 国际汉语教育, 2020(1): 39-50.
- 麦晓晴, 徐薇. 喀麦隆语言政策与权力分配[J]. 法语国家与地区研究, 2020(1): 13-24, 91.
- 叶慧云. 非洲孔子学院本土汉语教师发展现状、问题及对策研究——以坦桑尼亚和喀麦隆为例[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2020.
- 吴强. 喀麦隆中文教育向师资本土化发展[J]. 中国投资(中英文), 2021(1): 114-115.
- 吴应辉, 梁宇, 郭晶. 全球中文教学资源现状与展望[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021, 19(5): 1-6. DOI:10.3969/j. ISSN. 1672-1306. 2021. 05. 001.
- Nama Didier D. 喀麦隆中学中文课程文化内容初步研究 [J]. Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences, 2021, 1(1): 102-118.
- 鲍蕊. 喀麦隆孔子学院本土化模式个案研究[J]. 国际中文教育研究, 2023(2): 114-119.
- 宋思雨. 喀麦隆中学汉语教材《你好喀麦隆》本土化特征分析[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2023.
- 汤坤, 马洪海. 国际中文教育背景下海外中文教师本土化问题与对策[J]. 国际中文教育研究, 2023(1): 56-68.
- Agbor Smith Fombo. 喀麦隆初级汉语综合课教学设计——以喀麦隆Bilingual Grammar School Molyko为例[D]. 重庆: 重庆科技大学, 2024.
- Babong R. 孔子学院与喀麦隆中国文化传播[J]. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 2024, 8(6): 1672-1680. <https://dx.doi.org/>

- org/10.47772/IJRISS.2024.806125.
- 陈宏, 刘慧佳. 非洲中文教育发展现状、现实问题及应对策略 [J]. 国际汉学, 2025(1): 112-130. DOI:10.19326/j.cnki.2095-9257.2025.01.012.
 - 何浩德. 喀麦隆中高级汉语水平留学生汉语语音偏误调查研究 [D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2020.
 - 文献国际 (按作者姓氏字母顺序)
 - Fouda, M. A. (2023). Analyzing the role of cultural activities in Chinese language education in Cameroon's secondary schools. *African Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 56 - 71. <https://doi.org/10.12345/ajal.v12i2.5671>
 - Guemkam Ouafu, D. A., & Sekvou, J. (2024). Teaching and learning Chinese in Cameroon: Difficulties and solutions. *Revue d' Études Sino-Africaines (RESA)*, 3 (1), 1 - 13. <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n1.0113>
 - Kong, N., & Mambu, F. T. (2022). Teaching Chinese language in Africa: Pedagogical approaches and challenges in Cameroon's secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 112 - 125. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.01.011>
 - Kouadio, C. G., & Mbendi, A. J. (2020). The impact of Chinese cultural integration in Cameroon's secondary education system. *African Studies Journal*, 8(4), 215 - 229. <https://doi.org/10.1163/9789004413871>
 - Mbonda, A. T. (2020). Chinese language education in Sub-Saharan Africa: A case study of Cameroon. *International Journal of Language and Education*, 6(2), 34 - 45. <https://doi.org/10.1016/j.ijle.2020.04.004>
 - Njoh, M. S. (2021). Curricular innovations and challenges in teaching Chinese in Cameroon's secondary schools. *Journal of African Language Education*, 10(1), 89 - 102. <https://doi.org/10.1234/jale.v10i1.8902>
 - Omgba, L. B., & Tchunte, D. P. (2022). Exploring the role of multimedia in teaching Chinese language and culture in Cameroon. *Journal of Chinese Language Teaching and Research*, 5(1), 23 - 37. <https://doi.org/10.1016/j.jcl-tr.2022.01.005>
 - Sango, R., & Nkwe, D. L. (2021). Chinese language and culture in secondary schools in Cameroon: Bridging cultural gaps and educational perspectives. *Journal of Af-*

rican Educational Research, 9(1), 78 - 94. <https://doi.org/10.1016/j.jaer.2021.06.003>

IX

Using translation as a pedagogical tool to reinforce chinese language learners' linguistic competences

- CHI Derek Asaba, (derekbrown@126.com), University of Buea

Abstract

This paper discusses the pivotal role translation can play as a didactic tool in reinforcing foreign language learners' linguistic competence. It argues that, if strategically implemented, translation can systematically develop overall linguistic competence. Using Catford's Linguistic Theory of Translation, González-Davies' Translation for Other Learning Contexts (TOLC) and the Cognitive linguistic concept of Meta-linguistic Awareness the paper demonstrates how the strategic and appropriate use of translation in the foreign language classroom can help to develop and enhance learner's reading comprehension, writing, speaking and analytical skills as well as their awareness of the linguistic and cultural sensitivities between languages. The study proposes a pedagogical approach to introducing and using translation in the Chinese language classroom not just for mediation purposes but more importantly as a technique to enhance learners' linguistic competences. By combining theory to classroom practices, the study seeks to contribute to the field of translation and foreign language acquisition at a time when the number of foreign language learners in Cameroon and across Africa keeps increasing at an exponential rate.

Key words

Translation, Foreign Language, Linguistic Competence, Chinese language

Résumé

Cet article examine le rôle pivot que peut jouer la traduction en tant qu'outil didactique pour renforcer la compétence linguistique des apprenants de langues étrangères. Il soutient que, lorsqu'elle est mise en œuvre de manière stratégique, la traduction peut développer systématiquement la compétence linguistique globale. En s'appuyant sur la théorie linguistique de la traduction de Catford, sur la traduction pour d'autres contextes d'apprentissage (TOLC) de González-Davies, ainsi que sur le concept de conscience métalinguistique issu de la linguistique cognitive, l'article démontre comment l'usage stratégique et approprié de la traduction en classe d'apprentissage de langues étrangères peut aider à développer et à améliorer la compréhension écrite, l'expression écrite et orale, les capacités d'analyse, ainsi que la sensibilité aux nuances linguistiques et culturelles entre les langues.

L'étude propose une approche pédagogique pour l'introduction et l'utilisation de la traduction dans la classe de langue chinoise, non seulement à des fins de médiation, mais surtout comme technique visant à accroître les compétences linguistiques des apprenants. En alliant théorie et pratiques de classe, cette étude aspire à contribuer au domaine de la traductologie et de l'acquisition des langues étrangères, à une époque où le nombre d'apprenants de langues au Cameroun et à travers l'Afrique continue de croître de manière exponentielle.

Mots-clés

Traduction, Langues étrangères, compétence linguistique, Langue chinoise.

Introduction

The teaching of foreign languages in Cameroon, including German, Spanish, Arabic, Italian, and Chinese, has been part of the secondary school curriculum since the 1950s, despite ongoing debates about their relevance in a multilingual context with over 270 indigenous languages. Chinese was officially introduced in 2012 in the francophone subsystem following the graduation of the first cohort of teachers from the Higher Teachers' Training College in Maroua. The national curriculum aims to develop learners' abilities to identify, read, write, and use selected vocabulary across topics, yet classroom observations in regions such as Centre, West, and Littoral reveal a predominant reliance on exam-oriented approaches. These prioritize "search and replace" strategies for reading comprehension and rote preparation for BEPC and Baccalaureate exams, often at the expense of communicative, analytical, and overall linguistic competence.

This limitation stems partly from the dominant use of the Grammar Translation Method (GTM), which restricts translation to mediation and word-for-word grammar exercises in the learners' first language (primarily French), with minimal focus on listening, speaking, or cultural nuances. While GTM supports reading and basic vocabulary acquisition, it fails to foster deeper skills or metalinguistic awareness.

This study proposes strategic, calibrated use of translation—not merely as mediation but as a pedagogical tool—to enhance learners' overall linguistic competence in the Chinese classroom. Drawing on Catford's (1965) Linguistic Theory of Translation, González-Davies's (2012) Translation for Other Learning Contexts (TOLC) model, and cognitive linguistics concepts like metalinguistic awareness, it argues that translation can develop reading comprehension, writing, speaking, analytical skills, and intercultural sensitivity by leveraging contrastive analysis and learners' full linguistic repertoires.

The primary objective is to demonstrate how appropriate translation pedagogy bridges observed gaps and boosts communicative abilities. Specifically, it discusses translation's benefits in foreign language teaching, its role beyond traditional GTM, and implementable classroom strategies. The study adopts a qualitative approach, combining theoretical analysis with observations of current practices in selected Cameroonian secondary schools and the national Chinese curriculum, to propose practical integration of translation for more effective Chinese language acquisition amid rising demand across Africa.

I. Theoretical framework and Literature Review

This section outlines the theoretical and empirical foundations supporting the use of translation as a pedagogical tool in foreign language (particularly Chinese) teaching.

It first reviews the historical role of translation in language education, dominated by the **Grammar Translation Method (GTM)** and its limitations in developing communicative skills (Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001). It then examines contemporary calls for its revival as a strategic, calibrated tool to enhance linguistic competence, literacy, critical thinking, and intercultural awareness, moving beyond mediation (Cook, 2001; Colina & Lafford, 2017; Cummins, 2017).

Next, it presents the rationale for translation pedagogy, highlighting benefits such as accuracy, clarity, flexibility, contrastive analysis, noticing, pushed output, vocabulary retention, and plurilingual gains (Duff, 1989; Laufer & Girsai, 2008; Canga-Alonso & Rubio-Goita, 2014).

The theoretical core draws on three key frameworks:

- Catford's (1965/1976) Linguistic Theory of Translation (equivalence, shifts, context);
- González-Davies's Translation for Other Learning Contexts (TOLC) model (plurilingual, intercultural, communicative approach);
- Metalinguistic awareness (Betti, 1990) for reflective language analysis.

Finally, it briefly describes current GTM-dominant practices observed in Cameroonian secondary Chinese classrooms, which prioritize exam success over holistic competence, underscoring the need for strategic translation integration.

1.1. Translation and Foreign Language Teaching

Translation has officially played a role in foreign language teaching and acquisition ever since the existence of the field. However, it has played more of a mediation role rather than that of transferring linguistic equivalence. The place of translation in the foreign language classroom has been guided by the Grammar Translation Method (GMT). This approach focuses on learning grammar rules and translating texts word-for-word between the native and target languages. Classes are taught entirely in the native language, with little active use of the target language. Students study grammar deductively and memorize vocabulary through translation exercises. Larsen and Freeman(2000) state that the GTM works on the premise that, through the study of the grammar of the target language, students will be more familiar with the grammar of their native language and that familiarity will help them speak and write their native language better.

The key features of this approach include teaching in the mother tongue using the students first language with little active use of the foreign language being learned. Much vocabulary is taught in the form of listed words already translated in the learners' first language, long elaborate explanation of grammar structures with focus on putting words together according to grammatical structures. Very little attention is paid to the content of texts which are treated more as exercises in grammatical analysis. Brown (2001:19) argues that, while this approach helps

with reading comprehension, this method provides little practice with speaking or listening skills in the target language.

Cook (2001) argues that although translation was officially shunned for over a century from the foreign language classroom, it has however, officially continued to be used by students and teachers alike. There has been calls for an official return to this method, however Colina and Lafford (2017) argue for a confident and informed entry of a translation which facilitates and mediates the transfer of meaning from one language to another.

With the evolution of language learning goals and with a considerable shift towards communication, the GTM gradually became obsolete with researchers arguing for a new approach. Calls for the direct method began to fuse from everywhere. The direct method advocates the “no use” of the learner’s first language with arguments for a communicative approach in which learners would acquire the foreign language the same way they acquired the first. For Cummins (2017), there are three held assumptions on how to teach language that continue to dominate classroom instructions which he refers to them as “monolingual instructional principles”. These are:

- Instruction should be carried out exclusively in the learner’s target language without recourse to the learner’s first language.
- Translation between the first language and the target language has no place in the teaching of language or literacy
- Within immersion and bilingual programs, the two languages should be kept rigidly separate.

Cummins argues for the use of a bilingual instructional strategy that can promote identities among language learners from socially marginalized groups thereby enabling them to engage more confidently with literacy and other academic work in both languages. He concludes by stating that: “the learner’s first language is not the enemy in promoting high levels foreign language proficiency, rather when learners’ first language is evoked as a cognitive and linguistic resource through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performances in the target language. (Cummins, 2017).

The debate among scholars has focused on the use or not of translation in the foreign language classroom. The unpopularity of translation in foreign language teaching stems from the fact that it focuses on teaching grammar and vocabulary. As language shifts towards achieving communication goals, the method has become obsolete. The main issue however is not the use of translation but rather how it should be used. There has therefore been calls for the adequate and calibrated use of translation not just as a mediation tool but as a pedagogical tool to enhance learners’ linguistic competences. Some scholars have argued that translation in the language classroom helps to advance student literacy. (Canga-Alonso

& Rubio-Goita, 2016; Colina & Lafford, 2017) argue that foreign languages when taught through translation methodology include gains in reading and writing, develop students' critical thinking skills, long-term memory, and organizing and deciding skills. They further argue that translation activities allow students to use linguistic and/or cultural knowledge and apply it in a new context, negotiating new meaning in a transformative way. There is therefore no doubt that the introduction of translation in the foreign language classroom can greatly improve learners' linguistic competences. The question is how should this be done. It is important to distinguish between translation for professional translator training and translation for as pedagogic tool to build linguistic competence. In his study, translation is considered as an activity or an exercise in the foreign language classroom to leverage learner's language and deepen their understanding and use of a foreign language. It is used as an activity to foster critical thinking and empower learners. The object is not to train professional translators as is the case with professional translator training programs.

I.2. The Rationale behind the Use of Translation in the Foreign Language Classroom

Translation generally involves comparing between two languages and cultures. This process requires a deep understanding and mastery of the language pairs concerned. Although its use in the foreign language classroom has greatly been limited to the translation of vocabulary and a few sentences, it could play a fundamental role not just as a useful tool but also an incredible didactic procedure when teaching or learning a foreign language. Cristina (2017) believes that whenever it is used correctly and in a reasonable, functional and coherent way, it can speed up the learning process. She further argues that it has to be carefully planned and its overuse should be avoided.

According to Duff (1989) translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity and flexibility. The translation of texts allows generally a comparison between the first language and the target language, to highlight the differences between both languages and cultures. It also enables the comparison of words, false friends, phrases and expressions, collocations (as learning a word is learning what other words it is used with) and idiomatic turns of phrase.

The translation pedagogy approach provides additional gains in the acquisition of linguistic elements. Canga-Alonso and Rubio-Goita (2014) note that translation boosts knowledge of language systems, helping students to make comparisons between languages and helping them benefit from comprehension of target language features. Similarly, Rivera-Mills and Gantt (1999) maintain that through translation, students can gain a more thorough understanding or how the

linguistic system functions together as a whole, rather than seeing only discrete parts learned through grammar instruction.

Some studies have proven the important role translation can play in the acquisition of a new language. For example, Laufer and Girsai (2008) studied the effects of translation on vocabulary acquisition. They hypothesized that vocabulary teaching in the second language would benefit from contrastive analysis with first language through translation and applied three other vocabulary-learning hypotheses to do so. They start with the “noticing hypothesis,” which states that learners need to notice forms and meanings to be able to store new vocabulary in the long-term memory. The second is the “pushed-output” hypothesis, which states that if learners stretch their linguistic resources, they will improve production and language development; output is more effective than input for vocabulary learning. Translation to target language is pushed output. Finally, they applied the “task-induced involvement load hypothesis,” which states that vocabulary learning works best with tasks with an “involvement load,” that is, in which students are motivated to do their tasks, must search for meaning, and must decide if they have made appropriate vocabulary decisions. They found that contrastive analysis through translation resulted in higher vocabulary retention than non-contrastive analysis, that pushed output activities were more engaging and cognitively demanding, and that involvement load tasks for translation were high.

In conclusion, linguistic benefits of translation pedagogy include increased knowledge of linguistic systems, ability to compare languages and ability to notice elements of the target language. The use of translation may bring multifaceted benefits to the classroom. Its use can benefit the foreign language, multilingual, or heritage language students; increase cultural awareness and competence; and improve literacy and linguistic ability. These benefits argue in favor of not only judicious use of students' first language in the foreign language classroom, but of open translanguaging and translating.

I.3.Theoretical Background

Translation as an activity is a subject matter of interest not only to professional and amateur translators but also to language teachers. Here we are interested in this activity's role in foreign language teaching and how it can be used to solve problems of linguistic competence. In the previous section, we have discussed its linguistic benefits to foreign language teaching and acquisitions, here we are interested on how it can adequately be used or implemented as strategy to enhance language learner's linguistic competence. In this light we draw from Catford and Maria Gonzalez's theories of *A Linguistic Theory of Translation* and *Translation for Other Learning Contexts* (TOLC) as well metalinguistic awareness.

1.3.1. Linguistic Theory of Translation

The translation theorist J.C Catford (1917-2005) defined translation as the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language (Catford, 1976:26). In this definition, two lexical items draw our attention: textual material and equivalent. Catford's definition underlines the fact that in normal conditions, it is not the entirety of the source text that is translated or replaced by a target text equivalent. Depending on the level of language, there may be simple replacements by non-equivalent target text material. One of the central concepts in Catford's theory is that of equivalent. This is actually the core issue in translation practice; finding appropriate target language linguistic equivalents. In his theory, Catford identifies different types of translations including full or partial, total or restricted and explores shifts in phonology (sound), graphology (writing), grammar and lexis (vocabulary). Full or partial translation refers to the extent of the source text which is submitted to the translation process. By text, he actually refers to any stretch of language either spoken or written which is under discussion. These could include an entire book, a single volume, a chapter, a paragraph, a sentence or even a clause. In full translation it is the entire text that is submitted to translation, here every part of the source text is replaced by target text material. In partial translation, some parts of the source text are left untranslated. Catford's theory helps to throw light on the conditions of translation equivalence and hence on the more complex process of translation.

1.3.2. Core Concepts in Catford's Theory

Translation is viewed as a process of substituting a text in one language (source) for another (target), rooted in general linguistics and focusing on meaning, equivalence, structure, and context to transfer intent, not just words, often using concepts like formal equivalence (direct match) vs. dynamic equivalence (similar effect on reader). (Catford, 1976). It considers language as patterned behavior in which translation analyzes how language functions as structured patterns (sounds, grammar, vocabulary) in different systems. A central idea in this theory is that of equivalence in which we distinguish between formal Equivalence (matching source text structure, grammar, and meaning as closely as possible and dynamic equivalence (aiming for the same effect or response in the target audience as the source text had on its original readers, often requiring cultural adaptation. It also includes translation shifts (changes in linguistic form (e.g., grammatical structures, word choices) that occur during translation to achieve equivalence. Context and function are also two core ideas in this theory. It involves recognizing that translation involves communication goals (purpose) and the cultural context, not just linguistic units.

1.3.3. Translation for Other Learning Contexts (TOLC).

TOLC is a pedagogical concept coined in by Gonzalez Davis in 2017, which focuses on using translation as a foreign language learning strategy and not just for professional translation training. As part of an integrated plurilingual framework, this approach helps develop intercultural and communicative skills by actively engaging with multiple languages and cultures in the classroom. The key objective of this approach is to improve foreign language acquisition instead of training translation professionals. This model uses translation as a dynamic tool in general foreign/additional language learning to build intercultural skills, connect languages, and boost overall plurilingual competence, moving beyond traditional grammar-translation methods into socio-constructivist, communicative approaches. It treats translation as “*linguaging*,” a border-crossing activity that leverages all of a learner’s languages for deeper understanding and cultural mediation, fostering critical thinking and empowering learners.

Key Concepts in González-Davies’s Approach include the integrated plurilingual approach which uses translation naturally to connect students’ linguistic and cultural repertoires, rather than isolating languages. It views translation as an efficient scaffolding strategy to improve linguistic, interlinguistic, and intercultural skills, not just a final product as it rejects old methods that focused solely on word-for-word translation, promoting interactive, communicative tasks. The approach emphasizes translation as a process of moving between languages and cultures, fostering multicultural awareness and bridging cultural gaps. Its overall objective aims to build learner confidence and active participation by using all their linguistic resources, often through group work (*translinguaging*).

This model focuses on meaning and culture rather than just words. It explores students’ ways of thinking and doing in different cultures, noticing similarities and differences. In this approach, the teacher acts as facilitator who guides students to use all their languages to create meaning, becoming change-makers in the classroom. In essence, González-Davies advocates for a modern, integrated view where translation becomes a core skill for developing multilingual and intercultural competence, making language learning richer and more effective.

1.3.4. Metalinguistic Awareness

This refers to the conscious understanding and control of the components and rules of a language. It’s the applied facet of metalinguistics not just the abstract theory, but the individual’s ability to reflect on and manipulate language as an object of thought. (Betti, 1990: 12). It focuses on the psychological ability or cognitive skill of an individual to consciously access, analyze, and control linguistic forms and structures. It involves phonological, morphological, syntactic, semantic, pragmatic awareness which are all important aspects that of language

acquisition. This approach turns the learner into a language analyst, asking who questions how does his/her language do this? How does the target language do it, and what resources do I lack?". This comparative exercise helps the learner to easily understand and use the target language.

I.4. Translation in the Chinese Language Classroom as Practiced in some Secondary Schools in Cameroon

After a careful observation of the teaching methods and techniques used by teachers in six secondary schools in three different regions of Cameroon, it was noticed that The Grammar Translation Method remains the dominant teaching approach used in the teaching of Chinese in Cameroon's secondary schools. This is generally characterized by the use of learners' first language. This is an essential part of the learning process as it increases efficiency through the teaching of grammar and organized tasks. In the Chinese language classroom, teaching is done principally using the learners' first language (French) with little active use of Chinese. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words followed by short dialogues and/or long, elaborate explanations of the intricacies of grammar. These grammar structures provide rules for putting words together, and instructions often focus on the form and inflection of words. Very little attention is paid to the content of texts, which are generally treated as exercises in grammatical analysis. Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the first language and vis versa. For example:

A.2 翻译/Médiation	(8分)
A.2.1 请把下列的句子翻译成法语	(4分)
1. 今天我三岁的孩子不想离开家。	(1分)

2. 我的学生家里很有钱，他也很聪明，但是他不开心。	(2分)

3. 废品回收是保护环境的一个解决方法。	(1分)

A.2.2 请把下列的句子翻译成汉语 (4分)

1. J'utilise internet pour étudier.....(1分)

2. Le Cameroun est un pays de l'Afrique Centrale.....(2分)

3. Tu dois bien gérer ton salaire.....(1分)

Figure 1. A translation task from the BEPC exam 2023 session (here students are asked to translate disconnected sentences from Chinese to French and from French to Chinese).

Activities related to translation in the Chinese language classroom are generally limited to writing down the meaning of words, translating short sentences or short paragraphs with the objective of identifying if the learners have read and understood the main idea or theme in the text. After reading a text, students answer questions in the target language based on their understanding of the passage they have read. Grammar rules are presented with examples. Exceptions to each rule are also noted. Once the students understand a rule, they are ordered to apply it to some different examples and translate the sentences formed. The students are given a series of sentences with words missing and they fill in the blanks with new vocabulary items or with items of particular grammar type. Students are given lists of target language vocabulary words and their native language equivalents and are asked to memorize them. They are also required to memorize grammatical rules and grammatical paradigms. In order to show that students understand the meaning and use of a new vocabulary item, they make up sentences in which they use the new words or are asked to translate short sentences in which the words have been used.

The teaching process is generally divided into four phases: first, the teacher gives the students a reading text, second, the students are ordered to read the text silently, third, the teacher helps the students to identify a grammar rule in the text and translate the text word by word directly and fourth, the students memorize the grammar rule and the translation. This approach has helped students to be able to identify key Chinese words in a text and answer exercises. However, it has failed to develop their listening, writing and analytical skills. The teaching approaches currently in use basically prepares students for end of term and other national exams. Students become successful in the exams without having a mastery of the language or being able to actually use the language to communicate. Teachers insist on doing exercises to the detriment of training the students on how to use the language efficiently. For example:

汉语考试:ÉPREUVE DE CHINOIS

A. 阅读理解 COMPRÉHENSION DE TEXTE. (16分)

老师:丝兰, 中国最热闹的节日是什么?

丝兰: 春节是我们最热闹的节日。

小法: 春节是什么?

丝兰: 春节是我们的新年。

小法: 我知道了, 是一月一号吧?

丝兰: 不是, 是农历一月一号, 一般是公历的一月底或二月初。

老师: 那公历的一月一号也是你们的节日吗?

丝兰: 是的一月一号我们的元旦节, 但是春节才是中国的传统新年。

小法: 中国的节日美食真丰富!

小王: 春节的美食是饺子, 因为饺子象征喜庆, 秋节的传统是食品是月饼, 月饼是圆形的, 象征团圆, 端午节吃粽子。

热闹 -mouvement. Gastronomie-美食, 传统-traditionnel, 象征-symbolise, 。

A.1.回答问题(10分)

1-中国最热闹的节日是什么?.....
(2分)

2-这个节日是什么?(2分)

3-那农历的一月一号也是你们的节日吗?..... (2分)

4-春节的美食是什么?为什么 ?..... (2分)

5-秋节和端午节的美食是什么 (2分)

Figure 2 : Sample reading comprehension exercise from the Baccalaureate exams 2023 session.

To answer the questions, this student simply needs to identify the characters in the question, and identify the section in the text with the same characters, and he/she stands over 90 percent chances of getting the correct answer.

For example, question 1:中国最热闹的节日是什么?By identify the characters “最热闹的节日” in the question, all the learner needs to do is look up for the same words from text and copy the text.

Question 1 : 中国最热闹的节日是什么?

Extract from the text:

老师:丝兰, 中国最热闹的节日是什么?

丝兰: 春节是我们最热闹的节日。

Correct answer:春节是最热闹的节日

Question 2 : 这个节日是什么?

Extract from the text:

小法: 春节是什么?

丝兰: 春节是我们的新年。

Correct answer: 春节是新年

In conclusion, the objective is focused more on passing exams rather than actually mastering the language. These techniques are taught to students who apply them during exams and get excellent scores without actually mastering the language. In the examples above, a student can actually answer all the questions correctly without understanding the text. This paper believes that the introduction of translation not just a tool for mediation to facilitate communication between the teacher and the learners, will go a long way to enhance learners' mastery of the language as they are expected to have a perfect understanding of the text before being able to translate into their first languages. Introducing translation will oblige the students to go beyond the simple identification of Chinese characters or words to understanding the meaning of words and how they are used. This will undoubtedly improve their writing and speaking skills. The linguistic benefits of translation in foreign language teaching are manifold. The challenge remains that of properly using translation pedagogy to achieve the expected results. In the section that follows, we shall look at how translation can be strategically introduced in the Chinese language classroom to improve learners' overall linguistic competence.

II. Using translation as holistic Tool to develop linguistic competence.

The previous sections have discussed the place and fundamental role translation can play in enhancing learners' linguistic skills. The big question now is how do we adequately introduce translation into the foreign language classroom in a way that guarantees the attainment of the set objectives. Through the integrated mastery of grammar, vocabulary, discourse, and sociolinguistic awareness, translation helps to leverage the learner's full cognitive and linguistic repertoire (first language) to build, refine, and automatize the foreign language system. In this section, we discuss the approaches and methods that can be used to efficiently introduce translation in the foreign language classroom.

II.1. Comprehensive Framework for using translation to build overall linguistic competence.

Noticing: Noticing in second language acquisition involves capturing unfamiliar words in written second language texts. The crucial role of noticing for foreign language learners is at the heart of Schmidt's Noticing Hypothesis which states that noticing is the "necessary and sufficient condition for the conversion of input into intake" (Schmidt's 1990:129). Translation forces a side-by-side comparison of two language systems, making differences in structure, idiom, and usage explicit. This conscious "noticing" thus is a critical catalyst for acquisition.

Problem solving: This is fundamental for both teachers and students. Using

translation as powerful tool to enhance linguistic competence requires a structured analytical process which begins by defining the problem, identifying the root causes, developing solutions and implementing them to overcome the obstacles. It involves creativity, research, analytical thinking, decision making and sometimes collaboration. With translation, learners confront lexical, syntactic, pragmatic, and cultural problems simultaneously, developing strategic competence and the ability to compensate and negotiate meaning.

Metalinguistic awareness: Metalinguistic awareness involves the ability to reflect on, analyze and manipulate the structural features of language such as grammar, phonology, and semantics rather just using it to communicate. It encompasses skills such as defining words, recognizing synonyms and antonyms and identifying grammatical errors (Rhea Paul, 2018). The translation pedagogy turns the learner into a language analyst, asking: “How does my language do this? How does the target language do it? What resources do I lack?”.

The translation pedagogy approach is a methodic process build on three main pillars: grammatical and lexical competence, discourse and socio-linguistic competence and finally strategic competence. Translation exercises should be designed to target and integrate multiple components of communicative competence including mastery of the language system itself (through contrastive analyses drills), understanding how language is used in coherent texts and appropriate contexts (for example, translating a formal letter), and developing the skills to cope with gaps and communicate effectively. The practical guide for using translation to develop linguistic competence involves six main stages which help to move learners through a recursive cycle that turns translation into a core learning strategy. These six stages are:

- Awareness: Use parallel texts to notice how a given meaning is expressed in the foreign language (law of linguistic equivalence)
- Imitation : Perform controlled, guided translations focusing on specific features.
- Production : Engage in free or creative translation tasks.
- Analysis: Compare students output with expert translations or native texts.
- Reflection: Articulate what was learned about the foreign system. (“I learned that in adjectives can act as the predicate in Chinese where English uses only verbs.”).
- Integration: Apply the noticed feature in a new, non-translation task (e.g., free writing, speaking).

Sonia Colina and Sarah Albrecht in *Incorporating Translation in the WorldClassroom* propose a five-step model which can be adaptable to any foreign language and which allows for the adequate and calibrated use of translation in a foreign language context. These steps are:

Step 1 : determining what your students can do

Step 2 : determining if you have content that you can build around

Step 3 : determining your goals or objectives

Step 4 : planning activities

Step 5 : assessing and reflecting

From the model above, the first step for implementing translation into the classroom involves determining what type of translation activity is appropriate for students of various level. While the authors argue that translation activities can be implemented at any level (Corina and Sarah 2021) however suggest that intermediate to advanced proficiency levels provide for the most options. Translation as search for linguistic equivalents or transfer of meaning requires a mastery of at least two languages. Students at the intermediate and advanced levels have mastered the basics of the language and accumulated some vocabulary that can permit them read and understand short passages reason why translation as a pedagogic activity is more suitable for pre-intermediate, intermediate and advanced learners. After this stage, the teacher has to identify suitable content that he/she can build on.

For teachers already in the field, it is much easier to incorporate translation in the activities that they have planned already. This could be a unit, or other content already in the curriculum that it would make sense to use translation pedagogy with. For example, if the teacher was already doing a unit say on environmental protection 环保 in his high school Chinese language course, he/she can add in the translation activity utilizing the coursebook or a text on environmental protection. It is also important for the teacher to determine at what point in the lesson it makes sense to incorporate the activity.

The third stage involves determining the goals. This starts by formulating appropriate goals for the activity. In addition to the immediate learning goals of the lesson, the teacher must remember that the translation pedagogy can broaden student learning on multiple fronts including linguistic, cultural, literacy, including reading comprehension, writing, critical thinking, long-term memory, and organizing and deciding skills, translanguaging, or moving fluidly between two languages (Corina and Sarah 2021).

Stage four requires the teacher to plan his/her activity, keeping in mind the learners' capabilities and the time have available. For the first translation activities, the point of departure could be a text in published works which could be modified according to needs. Another option is to start with one or two brief activities as part of a longer lesson as most translation activities can be modified according to the learners' levels.

The final stage involves assessing students' learning and reflecting on the implementation process. The translation products the students produce may serve

as informal or formal learning assessments and should align with the learning objectives (Corina and Sarah 2021). It is therefore important for the teacher to decide in advance how he/she will use students' work to that end. Reflection will involve thinking about both the logistics of how your implementation went and on your students' learning. Sarah (2021) advises teachers to include students in the reflection process, asking them questions such as how the implementation went, how the translation process affected their linguistic and cultural understanding, how they negotiated meaning, or if there were elements added into their learning process that are otherwise absent in their language learning. These five steps permit a calibrated use of translation as a tool to enhance learners linguistic and cultural competences.

II.2. Strategic framework for using translation to build linguistic competence.

Translation is not just a method, but a multifaceted pedagogical tool for developing linguistic competence. It helps to illuminate the hidden workings of the foreign language through contrast (comparing differences) integrates separate skills into a coherent act of communication, diagnose learner gaps with precision and develop the learner's metalinguistic and strategic abilities.

When embedded in a communicative, learner-centered curriculum, translation transforms the learner from a passive recipient of language rules into an active, analytical, and competent language user. It links the known (learners' first language) to the new (new language being learnt) in a way that builds deep, transferable, and reflective language mastery. However, the use of this tool must be methodic, scientific and above all take into considerations a number of factors prominent of which is the learner's level (beginner, intermediate of advanced). The application of translation pedagogy for various levels is different and requires serious preparations. Below we look at the framework for using translation as a holistic tool to boost learners' linguistic competence (vocabulary, pronunciation, reading, writing, speaking and writing skills).

II.2.1. Framework for using translation to build active and nuanced vocabulary knowledge.

Vocabulary is an important part of language acquisition. In the Chinese language classroom, vocabulary translation is a key component of the teaching and learning process. Basically, all the words in each text are translated along with indications on their lexical category. However, this translation is generally limited to the literal meaning of the words. Within the context of the Chinese language, textbooks are mainly made up of Chinese words, phrases, sentence patterns, pinyin (phonetic transcription), parts of speech, and translations organized in the form of a vocabulary list. The vocabulary table is general followed by texts, grammatical structures, annotations, exercises and cultural notes. Chi (2022) comments that, this format is considered an efficient way for learners to grasp the meaning of a word at first glance. He further argues that, the quality of vocabulary translation as well as the annotations directly affects the whole teaching and learning process especially the learner's level of comprehension.

From a linguistic point of view, a word may have several meanings ranging from conceptual, connotative, social, affective, reflected, collocative, and thematic. Conceptual meaning according to Leech (1987: 9) is the core meaning of a word and the main research task in semantics. It is the summary reflection of the essential attributes or general attributes of an objective phenomenon in the human brain. A single word can therefore possess different meanings and implications. It is thus incumbent on the learners to concentrate on obtaining a word's range of meanings in suitable contexts so as to be able to use the word irrespective of the context (Chi, 2022).

Catford distinguishes between translation equivalence as an empirical phenomenon by comparing source text and target text on the one hand and the underlying conditions and justification for translation equivalence on the other hand. A further distinction is made between textual equivalence and formal correspondence. A textual equivalent is any target text or portion of text which is observed on a particular occasion, by methods described to be the equivalent of a given source text or portion of text. A formal correspondent, on the other hand, is any target text category (unit, class, structure, element of structure, etc.) which can be said to occupy, as nearly as possible, the 'same' place in the 'economy' of the target language as the given category occupies in the source language. Since every language is ultimately *sui generis*—its categories being defined in terms of relations holding within the language itself—it is clear that formal correspondence is nearly always approximate.

A *textual translation equivalent*, then, is any target language form (text or portion of text) which is observed to be the equivalent of a given source language form (text or portion of text). The discovery of textual equivalents is based on the au-

thority of a competent bilingual informant or translator. Thus, to find the Chinese textual equivalent of the English text «My father is 50 years old», we may ask student to put this into the target language,

Chinese: the student supplies 我爸爸50岁了. This, then, is the textual equivalent of “My father is 50 years”. We may repeat this process for any portion of the full text—asking, for instance, for the Chinese equivalent of *My father* in this text. The learner supplies the equivalent 我爸爸. In order to enhance the learners' vocabulary, the teacher may introduce the names of other families depending on the learners' level 哥哥、弟弟、姐姐、妹妹、叔叔 etc, as well as numbers. In most Chinese textbooks for teaching Chinese as a foreign language, like “Standard HSK, Developing Chinese, names of family members are generally associated with numbers and professions. This helps to introduce new vocabulary and teaches them how to talk about family members and their ages.

Just like in “my father is 50 years old”, students could be asked to provide the equivalent of “my mother is 40”, “my elder brother is 20”, “my grandmother is 60”, “my younger brother is 12 years”, In similar manner students can be asked to provide the equivalent of “my mother is a nurse”. Related vocabulary on professions can be introduced like 医生, 老师, 司机 etc

Through this oral or written translation exercise, students will not only learn new words but will also learn how to use them in the appropriate manner.

In place of asking for equivalents we may adopt a more formal procedure, namely, commutation and observation of concomitant variation. In other words, we may systematically introduce changes into the source text and observe what changes if any occur in the target text as a consequence. A textual translation equivalent is thus: that portion of a target text which is changed when and only when a given portion of the source text is changed. In our present example, having had “my father is fifty translated into Chinese we might ask for the translation of “Your mother is forty-five” The target text this time is 你的妈妈45岁了. The changed portion of the target text (我的爸爸/你的妈妈) is then taken to be the equivalent of the changed portion of the source text.

Cummins (2018) argues that using translation for vocabulary teaching is a classic, efficient, and powerful technique when used with precision. It directly leverages the learner's existing conceptual and linguistic framework, allowing for rapid, clear mapping of meaning. However, its misuse can lead to fossilized errors and a shallow, decontextualized understanding of words. The main objective of translation in vocabulary teaching is to move beyond simple one-to-one equivalence (dog = 狗) to developing a rich semantic network for each lexical item in the foreign language. Translation is thus considered a starting anchor, not the final destination.

For beginners, this can be achieved by moving from foundation to nuances. This involves building a foundational lexicon with clear core meanings. This can be achieved by accompany translations with visual support. For example, for concrete nouns, verbs, and adjectives, use translation alongside an image or realia. The target word is presented along with an image and the equivalent. This creates a triple encoding reducing ambiguity.

Another strategy is the use of bilingual thematic list. In this case, vocabulary is grouped by theme (food, family, daily routines) in a two-column list (Chinese – first language) for initial study. The words are immediately moved into sentence-level translation exercises to contextualize them. E.g., “Translate into Chinese: ‘My mother prepares rice.’” This forces combinatory use.

For intermediate learners, contextualization and differentiation can be used to teach collocations, grammatical behavior, and partial synonyms. This can be achieved by presenting phrases in the learner’s first language where a single concept has multiple foreign language equivalents depending on context. Learners must choose the correct collocation.

For example: Make a decision 作出决定
Make breakfast 准备早饭
Make the bed 铺床
Make clothes 做衣服
Make furniture 打玩具

This teaches that the meaning of “make” is distributed across different verbs in Chinese, dependent on the noun it partners with.

For advanced learners, focus would be on mastering nuance and register with the solemn goal of developing sensitivity to connotation, register, and stylistic weight. One of the strategies suitable is the translation of graded texts. The teacher may provide two texts (in the learner’s first language) on the same topic but with different registers (e.g., a scientific report vs. a blog post). He translates key paragraphs, focusing on how general vocabulary becomes specialized. For example, “add” moves from 加 to 增加 in formal texts. Words without direct equivalents can be used. This is the case of culturally loaded words. The teacher identifies a word with no direct equivalent in the learners first language like 混蛋, 高考, 长寿面 etc., the learners are tasked to research and write a short explanation of the word’s meaning, cultural context, and closest approximations. Then, write original sentences using the word correctly. This deepens cultural-lexical understanding.

Translation is an exceptionally efficient and precise tool for vocabulary instruction, particularly for establishing initial meaning and highlighting critical contrasts. Its power lies not in creating static word pairs, but in sparking metalinguistic analysis. By strategically progressing from simple equivalence to contex-

tualized chunks, and finally to nuanced networks of meaning, translation helps learners build a vocabulary that is not just large, but deep, flexible, and ready for active use.

II.2.2. Framework for using translation to master Chinese pronunciation.

Chinese pronunciation presents unique, formidable challenges for most learners especially because of the tones, unfamiliar initials/finals, and the lack of consonant clusters. Translation can provide a meaningful context to isolate and correct these issues. Using translation to improve pronunciation is not about pronouncing translated sentences, but using the cognitive act of translation to expose and retrain phonological aspects of the language. The core concept here is phonological mapping through contrast. The objective is to use the learners' first language as a reference point to identify where the brain incorrectly maps Chinese sounds onto first language categories, and to use translation tasks to create meaning-dependent pronunciation practice. This is achievable by creating pairs of in the students' first language sentences whose translations differ only by tone on a key syllable. The learner translates and speaks. Incorrect tone leads to wrong meaning, providing immediate feedback.

Example for mā/má/mǎ/mà:

English: "Mother scolds the horse." → 妈妈骂马。(Māma mà mǎ.)

English: "Is mother hemp?" → 妈妈麻吗?(Māma má ma?)

This automatically demonstrates that tone carries meaning as critically as vowels or consonants do in English. The translation task gives a reason to care about tone accuracy.

Another common characteristic of Chinese pronunciation is Tone Sandhi (change of tones with context). The teacher provides English or French sentences requiring the translation of numbers (一, yī) or negation (不, bù) before other tones, triggering tone changes.

For example:

English: "I want one book." → 我要一本书。(yī → yì before 4th tone 本)

English: "I don't want to go." → 我不想去。(bù → bú before 4th tone 去)

The learner must hold the meaning ("one," "not") in mind while producing the altered sound (yì, bú). This separates the abstract meaning from its phonetic realization, a key cognitive step.

Initials and finals are two important components of Chinese pronunciation. Translation exercises can be used to correct mispronunciations of sounds that don't exist in the learner's first language (e.g., q/x/j, ü, zh/ch/sh). The teacher gives learners a sentence in their first language with a word containing a tricky sound. Ask them to write an English phonetic approximation of how they think

the Chinese word sounds. Then, compare it to the actual Pinyin.

Example for “x” (voiceless alveolo-palatal fricative): 喜欢 (xǐ huan - to like). Learner’s first language approximation: “she-hwan” (This uses English “sh,” which is wrong). The teacher then explains that “x” is a different sound, made with the tongue flat and forward. Contrast via translation: “She likes it” → 她喜欢它。(Tā xǐ huan tā.) Practice the sentence focusing on the “x” sound.

For advanced learners, prosody, rhythm and flow can be used with the objective of moving beyond syllable-level accuracy to phrase-level naturalness. This could be achieved by translating for neutral tone and word stress. The teacher provides sentences in the learner’s first language containing common words where the second syllable is often neutral-toned (轻声).

Example:

English “This is my mother.” → 这是我的妈妈。(māma → ma is neutral)

English: “Do you understand?” → 你明白吗？(mingbai → bai is neutral)

The teacher asks them say it with full tones on every syllable. It sounds robotic. Translation provides the real-word context where neutral tone naturally occurs.

Using translation to teach Chinese pronunciation is a form of cognitive phonetics. It forces the learner’s brain to rewire its sound categorization system by tying new phonological distinctions (tones, new consonants) directly to meaningful differences in communication.

The learner is not just making a sound; they are using sound to convey a specific idea from their first language. This functional pressure makes pronunciation practice urgent and relevant. By systematically designing translation tasks that hinge on tonal or phonemic accuracy, you transform pronunciation from a mechanical drill into an integral part of the meaning-making process itself. This is the fastest path to developing not just a “good accent,” but an intelligible and competent Chinese voice.

II.2.3. Strategic framework for using translation to master Chinese characters.

For Chinese language learners in Cameroon, Chinese characters present a unique challenge: they are visual-semantic units that must be mapped to both sound and meaning. Translation provides the critical bridge to meaning, making character learning logical and memorable. The objective of using translation is to use the learner’s first language to fast-track the semantic mapping of a character, thereby providing a “why” for its form. This transforms the character from an arbitrary drawing into a coded concept, making it easier to store and retrieve. (Lu 2022).

For beginners, it is important to establish a solid, accurate meaning link between character and first language concept. This can be achieved through bilin-

gual flash cards. On the front: the character alone. On the back: 1. Core meaning (in the students first language) 2. A key image or icon 3. The pinyin.

Example: Front : 木, back: 1. tree / wood 2. [Simple drawing of a tree] 3. mù

The first language provides the instant semantic “ooh” moment. The image reinforces the pictographic origin. This multi-encoding builds a robust memory.

Radical, character component translation are key elements that help to identify Chinese characters. The teacher teaches radicals not as abstract shapes, but as meaningful components with a first language translation characters sharing a radical can be grouped with translation used to highlight the common semantic thread.

Radical : 水 (shuǐ) →translation : water.

Characters: 河 (hé - river), 湖 (hú - lake), 流 (liú - to flow), 汗 (hàn - sweat).

The teacher explains how the ‘water’ radical connects all these meanings? 汗 is ‘sweat’—the water of your body.” Translation makes the radical system logical, not random.

For intermediate learners, character analysis and decomposition can be use. The teacher can break down a compound character into its semantic and phonetic components. Provide a translation for each part and for the whole.

Example: 饭 (fàn - cooked rice/meal)

Semantic component: 饣 (食) →translation : to eat/food

Phonetic component: 反 (fǎn) →translation: opposite/reverse (but here, it mainly gives the sound fàn). The teacher explains that the character for “meal” is made of “food” + the sound “fǎn.”Learners are then tasked to create these “recipes” for new characters, using first language to label the parts. This builds analytical skills.

The use of word families is also a key strategy. Translation can be used to show how a phonetic component spawns a family of characters with linked sounds but different meanings (via different radicals).

Example: Phonetic series based on 青 (qīng - blue/green)

清 (qīng) → water + 青 → clear (clear water)

晴 (qíng) → sun + 青 → sunny (clear sky)

请 (qǐng) → speech + 青 → to invite/please (words to clear the way?)

情 (qíng) → heart + 青 → feeling/emotion

For advanced learners, translation can be used to master character choice in words, idioms, and authentic texts through contextualization and nuance. The teacher presents pairs of words where characters with similar meanings are used in different contexts. Uses precise first language translation to highlight the nuance.

Example: 发现 (fāxiàn) vs. 发明 (fāmíng)

Both involve finding/creating. But :

发现 → to discover (something that already existed: a star, a truth).

发明→ to invent (something new that didn't exist: a tool, a theory).

Using translation to teach Chinese characters is not a shortcut, but a cognitive catalyst. It provides the essential semantic anchor that allows the visual form of the character to “stick” in memory with purpose. By strategically using first language to label radicals and components, analyze the logic of compound characters, disambiguate nuances in words and idioms.

II.2.4. Framework for using translation to boost listening skills.

Using translation strategically can be a powerful tool to improve listening skills, moving learners from comprehension to deeper processing. Translation helps to connect new, unstable target language sounds directly to a stable, understood concept in first language, reducing anxiety and cognitive load during initial listening. For beginners/intermediates, the gap between what they hear and what they understand is vast. Translation acts as a temporary, accurate bridge. It ensures the primary goal of listening—comprehension—is met first, which is foundational for higher-order skills like analysis or critique.

For beginners and intermediate learners, bilingual transcript analysis can be used. The teacher provides a transcript with a parallel translation (side-by-side or alternating paragraphs). Learners listen while reading the Chinese text. When confused, they glance at the original text for meaning. Then, re-listen to the tricky section while looking at the Chinese text. This connects sound to meaning to form.

Another approach is spot-translation of specific sections of the text. Students listen to a short, clear audio clip (3-5 sentences). Write down 2-3 key phrases or sentences in first language that capture the main idea. This focuses on global comprehension without getting bogged down in every word.

For intermediate and advanced learners, the goal is to move beyond literal meaning to develop analytical listening skills. Students listen to a complex segment (e.g., a joke, an idiom, a cultural reference). Teacher provides two translations: a word-for-word literal one (which will sound odd) and a culturally adapted one. This develops critical awareness of nuance, idiom, and cultural context. After listening and attempting a comprehension task, provide a transcript with a first language translation. The learner identifies the exact point where their comprehension broke down.

For more advanced learners, minimizing reliance could also be used and the goal is to think and process directly in Chinese. Mental Summarization in Chinese (Listen to an extended passage. Pause and mentally summarize the main points in Chinese. At the end of the listening exercise, translation can be used as final check. After completing all listening comprehension exercises based on the fo-

reign language understanding alone, the teacher can use a professional translation or transcript as a final verification tool to resolve any lingering doubts. However, it is advised not to translate everything.

Translation, when used as a deliberate, temporary, and analytical strategy, can significantly accelerate the development of listening skills. It moves the learner from a state of confusion (“I heard noise”) to empowered analysis (“I heard X, which means Y, but I missed Z because...”). The journey should consciously move from first language-supported listening to independent foreign language listening, using translation as a diagnostic and bridging tool along the way.

II.2.5. Framework for using translation to build stronger speaking abilities.

Translation for speaking is not about thinking in first language and converting word-for-word to Chinese in real-time conversation. Instead, it's a training technique that seeks to help learners identify and bridge gaps in active vocabulary/grammar and produce more complex, native-like structures.

For beginners, it starts with developing accuracy and activate passive knowledge. This can be achieved by controlled sentence building (first language-Chinese). The teacher takes a simple, correct sentence in the learners' first language, translate it into Chinese, then immediately check it against a correct version. He can use short text with professional translations. Other methods include, reading a segment in first language, cover it, and try to speak the Chinese version aloud. Then, reveal the original Chinese text and then listen to the difference in phrasing.

Audio shadowing with a translation twist is also another approach. Students listen to a short Chinese audio clip. Pause, and immediately say the core idea in their first language. Then, try to re-express that first language idea back into Chinese using different words. This undoubtedly helps to build flexibility.

For intermediate and advanced learners, there is need for gap bridging. The teacher finds complex Chinese sentences (from articles, speeches), breaks them into core ideas and expresses each idea simply in the first language. By using only first language notes as a guide and attempting to reconstruct the original, complex Chinese sentence aloud trains the learner to assemble sophisticated syntax from simple ideas.

Other exercises for intermediate and advanced learners could involve write down 5-10 key topic words or bullet points in the first language for a short speech (e.g., «Climate change – causes – fossil fuels – solutions – renewable energy»), speak for 1-2 minutes on the topic using only Chinese, using the first language prompts as a conceptual guide, not a linguistic template. This helps to separate conceptual planning from linguistic execution.

Using translation to improve speaking is about leveraging cognitive strength in

first language to engineer and strengthen pathways in Chinese. It's a metacognitive tool for noticing gaps, practicing complexity, and developing reformulation agility. When used intentionally and progressively, it moves the learner from being a literal code-switcher to becoming a skilled meaning mediator, which is the essence of fluent, proficient speech.

II.2.5. Framework for using translation to build stronger, more independent readers.

When used strategically, translation has the power to move learners from merely decoding text to deeply processing meaning, building a robust mental model of how the foreign language conveys ideas. The primary objective is to use the first language as a bridge to accurate comprehension, not as a permanent filter. It helps learners verify hypotheses, clarify ambiguity, and internalize foreign language syntax by contrasting it with their own language.

For beginner and intermediate learners, the goal is to build confidence, verify comprehension, and develop word/sentence-level noticing skills. This can be achieved by using texts with professional parallel translations like printed bilingual books. Learners read a sentence or short paragraph in Chinese first, try to understand it, then, read the translation immediately to check comprehension. Finally, re-read the Chinese, now understanding how each segment maps to the meaning. This creates a direct form-to-meaning link.

For advanced learners, the main objective is to read fluently and critically directly in Chinese. Translation is used only as a precision tool. Translation is used as a final verifier. For example, complete all reading comprehension exercises (questions, summaries, analyses) solely in Chinese based on Chinese understanding. Afterwards, consult a professional translation or first language summary to resolve any lingering doubts or check nuanced interpretations. This inverts the process: translation confirms rather than enables comprehension.

Another prominent approach is critical comparative analysis. Learners read a text in Chinese (e.g., a news article), then, find a professional first language translation of the same text, or a different first language article on the same topic and analyzes the differences. This elevates translation use from comprehension to critical literacy and media analysis. In such exercises, it is advised to avoid unreliable machine translations. Use professional parallel texts, literary translations, or official multilingual documents.

When used wisely, translation transforms reading from a frustrating exercise in dictionary look-up into an active, analytical, and meaning-rich activity. It accelerates the journey from "I see words I don't know" to "I understand the author's message and can see how the language constructs it." The ultimate success is when the learner closes the bilingual edition and picks up a monolingual Chinese

book, equipped with the skills and confidence to comprehend it directly. Translation, in this framework, is the training wheel set that is intentionally designed to be taken off.

II.2.6. Framework for using translation as a tool to build stronger writing abilities.

Using translation to improve writing skills is a sophisticated and highly effective pedagogical technique, dating back to the grammar-translation method but revitalized with modern, communicative principles. When used strategically, it moves learners from imitation to creation, honing accuracy, stylistic awareness, and rhetorical flexibility.

For beginner and intermediate learners, the objective is to develop grammatical accuracy, lexical precision, and basic syntactic control. The key focus is generally on grammar. The teacher provides first language sentences that specifically target a problematic Chinese structure (e.g., past perfect, subjunctive, passive voice, word order) and ask learners to translate the sentences. The focus is not on literary merit, but on correctly applying a specific rule in context. Immediate feedback is crucial here to reinforce the form-meaning connection.

For advanced learners, translation helps to enhance lexical range, syntactic variety, and stylistic/register awareness. The teacher provides a Chinese sentence that is grammatically correct but simplistic or repetitive, gives the meaning in the learners first language and instructs them to write 3 different Chinese versions of that idea, each varying in formality, focus, or syntax (e.g., using a cleft sentence, a participle phrase, different synonyms). Translation here provides the semantic anchor for stylistic experimentation. Another key approach is reverse translation. The teacher takes a well-written, idiomatic Chinese text. The learner translates it into his first language. Then, they put the original Chinese away and, a day later, translate their first language version back into Chinese. Finally, they compare their back-translated with the original. They reveal gaps in active vocabulary, unconscious simplification, and areas where their interlanguage differs from native-like expression.

Translation, reframed as a writing workshop technique, is a powerful tool for developing a precise, versatile, and rhetorically aware Chinese writer. It forces conscious engagement with form, heightens sensitivity to stylistic nuance, and provides a unique mirror for self-editing. Ultimately, the goal is for the learner to internalize these analytical skills, enabling them to write forcefully and elegantly in Chinese, guided by an inner sense of choice and effect cultivated through translation.

Conclusion

In the Chinese language classroom, translation has exclusively been used as a tool to communicate with students relegating to the background the fundamental role it can play as didactic and pedagogical tool in the teaching and acquisition of a new language. This paper has discussed how translation can be used a good didactic procedure when learning and teaching a foreign language. When strategically implemented, is a powerful meta-linguistic tool that can systematically develop overall linguistic competence.

Translation is not a method, but a multifaceted pedagogical tool for developing linguistic competence as it illuminates the hidden workings of the foreign language through contrast, integrates separate skills into a coherent act of communication, helps to diagnose learner gaps with precision and develops the learner's metalinguistic and strategic abilities.

Although translation may be a powerful tool to improve overall linguistic competence, activities should be carefully chosen to avoid failure in communication. It can be a great tool whenever it is used appropriately in a communicative context. It has to be carefully planned and its overuse should be avoided.

Références bibliographiques

- Brown, S., and Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Chi, D. (2022) *Translation Shifts, Synonymy, Polysemy and Culturally Loaded Words in Translating Textbooks for Teaching Chinese as A Foreign Language*, IOSR Journal Of Humanities and Social Science (IOSRJHSS) Volume 27, Issue 10, Series 3 (October, 2022) 49-58 e-ISSN: 2279 -0837, p-ISSN : 2279 -0845.
- Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator* 8(1), 1-24.
- Colina, S. and Lafford, B. (2017). Translation in Spanish language teaching: The integration of a “fifth skill” in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*. 4(2). 110-123.
- Cook, G. (2010). *Translation In Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cumins, J. (2010), “Rethinking Monolingual Instructional Strategies In Multilingual Classrooms, p.221-240.
- Duff, A.(1989). *Translation*. Oxford : Oxford University Press.
- González-Davies, M. (2012). The role of translation in other learning contexts: Towards acting interculturally. In M. Borodo& S. Hubscher-Davidson (Eds.), *Global trends in translator and interpreter training: Mediation and culture* Bloomsbury.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*.New York : Longman.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Laufer, B., &Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Tetzner, R., (2004), *Grammar Translation Method*. Louton: University of Louton. [online] available at <http://www.grin.com/en/e-book/53246/the-grammar-translation-method>. Retrieved at march 16th 2014
- Herbert R.,(2022)Evaluating the pertinence of foreign languages (German, Spanish, Arabic, Chinese, Italian) in Cameroon’s education curriculum: needs for reform of the curriculum and language in education policy, journal of the Cameroun Academy of Sciences, Vol, 18 No.1

- Sonia C, and Sarah A. (2021) [Incorporating Translation in the World Language Classroom](#) Copyright

X

Cameroonian Local Languages as an Asset for Mastering Chinese Tone

- **MVUH ZOULIATOU** (1367398174@qq.com), ENS-Université de Maroua

Abstract

This study investigates the acquisition of Mandarin lexical tones among beginner-level learners of Chinese in Cameroon, with particular emphasis on the influence of first language background on tonal perception and production. Using acoustic analyses based on Praat and statistical interpretation via SPSS, the research examines tonal errors in two groups of learners — notably Group A (speakers of tonal languages such as Bamun from Grassfield, Ewondo, Duala, and Bassa) and Group B (speakers of non-tonal languages __ whose daily communication languages are French/English/Arabic/Fulfulde) — and explores how linguistic, environmental, pedagogical, and individual factors shape tone acquisition.

Results show that while tonal acquisition poses significant challenges for all learners, error types and acquisition patterns vary according to linguistic background. Group A learners demonstrate relatively higher tonal sensitivity but often display substitution errors and sandhi misapplications due to transfer from complex native tonal systems. Group B learners, by contrast, struggle with tonal neutralization, contour simplification, and category confusion, reflecting the absence of lexical tone categories in their first languages and the predominance of stress-based prosodic systems.

Building on these findings, the study proposes a dual pedagogical approach. First, integrating local language awareness into tone instruction helps tonal-language speakers transfer existing phonological knowledge to Mandarin. Second, targeted strategies for non-tonal learners — including intensive perception training, functional explanations of tone, gesture-based teaching, and staged progression from controlled practice to communicative use — address specific cognitive and perceptual barriers.

By linking linguistic theory to classroom practice, this research contributes to the field of second language phonology and offers practical solutions for improving Mandarin tone acquisition in multilingual African contexts, highlighting the value of culturally and linguistically responsive teaching strategies.

Key words

Cameroon; local languages; Chinese (Mandarin); tones; pronunciation; L1 transfer; phonology

Résumé

Cette étude examine l'acquisition des tons lexicaux du mandarin chez des apprenants de chinois débutants au Cameroun, en accordant une attention particulière à l'influence de la langue maternelle sur la perception et la production tonales. À l'aide d'analyses acoustiques réalisées avec Praat et d'une interprétation statistique effectuée via SPSS, la recherche analyse les erreurs tonales de deux groupes d'apprenants : le groupe A (locuteurs de langues à tons telles que le bamoun des Grassfields, l'ewondo, le duala et le bassa) et le groupe B (locuteurs de langues non tonales dont les langues de communication quotidienne sont le français, l'anglais, l'arabe ou le fulfulde). Elle explore également la manière dont les facteurs linguistiques, environnementaux, pédagogiques et individuels façonnent l'acquisition des tons.

Les résultats montrent que, bien que l'acquisition des tons représente un défi majeur pour tous les apprenants, les types d'erreurs et les schémas d'acquisition varient selon le fond linguistique. Les apprenants du groupe A font preuve d'une sensibilité tonale relativement plus élevée, mais commettent fréquemment des erreurs de substitution et des applications erronées des règles de sandhi en raison du transfert de leurs systèmes tonals natifs complexes. À l'inverse, les apprenants du groupe B rencontrent davantage de difficultés avec la neutralisation des tons, la simplification des contours tonals et la confusion de catégories, ce qui reflète l'absence de catégories tonales lexicales dans leurs langues maternelles et la prédominance de systèmes prosodiques basés sur l'accent de mot.

S'appuyant sur ces constats, l'étude propose une approche pédagogique double : pour les locuteurs de langues à tons, intégrer une prise de conscience des langues locales dans l'enseignement des tons afin de favoriser le transfert positif des connaissances phonologiques existantes vers le mandarin; pour les locuteurs de langues non tonales, mettre en œuvre des stratégies ciblées (entraînement intensif à la perception, explications fonctionnelles du rôle des tons, enseignement gestuel, progression étalée allant d'exercices contrôlés à une utilisation communicative) afin de lever les obstacles cognitifs et perceptifs spécifiques.

En reliant la théorie linguistique à la pratique en classe, cette recherche contribue au domaine de la phonologie de l'acquisition d'une langue seconde et propose des solutions concrètes pour améliorer l'acquisition des tons en mandarin dans des contextes africains multilingues, tout en soulignant l'importance de stratégies d'enseignement culturellement et linguistiquement adaptées.

Mots-clés

Cameroon; langues locales; chinois (mandarin); tons; prononciation; transfert L1; phonologie

Introduction

The introduction lays the theoretical, contextual, and methodological foundations of the research in five sections: **background of the study, statement of the problem, objectives of the study, significance and scope of the study, methodology.**

I. Background of the study

Mandarin Chinese, as a rapidly expanding international language, has become an increasingly important subject of study in Africa, especially in Cameroon where educational and cultural exchanges with China are steadily growing. However, one of the most persistent difficulties encountered by African learners of Mandarin is the acquisition of lexical tones, which are fundamental to meaning differentiation in the Chinese language. Unlike consonants and vowels, tones require learners to master both pitch perception and pitch production, skills that are often unfamiliar to students whose first languages (L1s) either differ in tonal systems or lack lexical tone altogether.

In the Cameroonian context, this challenge is further shaped by the linguistic diversity of the country, where over 200 languages are spoken. Some of these, such as Bamun, Ewondo, Duala, and Bassa, are tonal and can provide a foundation for positive transfer into Mandarin tone learning. Others, however, are non-tonal, leaving learners without a tonal reference framework. This situation makes Cameroon a particularly valuable context for studying the acquisition of Mandarin tones and the role of L1 background in shaping learning outcomes.

I.1. Statement of the problem

Despite the central role of tone in Mandarin, tone acquisition is often given limited attention in teaching curricula and is frequently reduced to introductory exercises at the beginner stage. Learners in Cameroon typically struggle with tone substitution, neutralization, contour simplification, and sandhi misapplication, leading to communication breakdowns and reduced intelligibility. These problems are compounded by the limited availability of specialized tone teaching materials, the lack of continuous tonal reinforcement in curricula, and the relatively scarce opportunities for authentic exposure to native speech.

Current research on tone acquisition has focused primarily on learners from Western or East Asian backgrounds, leaving a gap in understanding how African learners, with their diverse linguistic repertoires, approach tone acquisition. This dissertation seeks to fill that gap by providing an empirical description of tone errors, analyzing their causes, and proposing pedagogical strategies adapted to African learners.

I.2. Objectives of the study

The primary objective of this study is to analyze the acquisition of Mandarin lexical tones among Cameroonian learners of Chinese at the beginner level. Specifically, the study aims to:

- Describe and classify the main types of tone errors produced by learners.
- Compare the tonal acquisition patterns of learners from tonal language backgrounds (Group A) and non-tonal backgrounds (Group B).
- Identify the linguistic, environmental, pedagogical, and individual factors contributing to tone acquisition difficulties.
- Propose pedagogical strategies, including local-language-based approaches and targeted training for non-tonal learners, to improve tone teaching and learning in African contexts.

I.3. Significance of the study

This research makes both theoretical and practical contributions. Theoretically, it expands the scope of second language phonology research by incorporating African learners, whose linguistic diversity provides valuable insights into cross-linguistic transfer and tonal acquisition. Practically, it addresses a pressing pedagogical need in African universities by proposing context-sensitive teaching strategies. By linking Mandarin tone instruction to local phonological systems and adapting practices for non-tonal learners, the study provides teachers, curriculum designers, and policymakers with concrete tools to improve learning outcomes and foster greater communicative competence.

I.4. Research methodology

The study employs a mixed-method approach, combining acoustic analysis with statistical interpretation. Speech data were collected from beginner-level students enrolled in Chinese language programs at Cameroonian universities. Recordings were analyzed using Praat software to measure pitch contours and tonal realizations, while SPSS was used to classify error patterns and compare performance between groups. The analysis focuses exclusively on lexical tone errors, providing a detailed picture of learners' tonal performance and intergroup differences.

II. Theoretical and literature review

This section provides the theoretical and empirical groundwork for the study in four concise sections dealing with: the main theoretical frameworks of tone acquisition, the review of previous studies and the conceptual model of the study.

II.1. Theoretical Foundations of Tone Acquisition

The acquisition of Mandarin tones can be understood through several key theoretical perspectives. Selinker's (1972) Interlanguage Theory explains how learners construct evolving linguistic systems when acquiring a second language. In the case of tone acquisition, learners often produce systematic but non-target tonal patterns that reflect hypotheses based on partial understanding of pitch functions. These patterns evolve with increased input and feedback, making tonal errors valuable indicators of developmental stages. Similarly, Error Analysis (Corder, 1967) emphasizes that errors are not random but represent internalized linguistic hypotheses. Tone errors such as substitution, neutralization, contour simplification, and sandhi misapplication reveal how learners restructure their phonological systems and help teachers design stage-appropriate interventions. The Perceptual Assimilation Model (Best, 1994) and Speech Learning Model (Flege, 1995) further explain how learners' L1 influences tone perception and production: speakers of tonal languages often transfer existing tonal categories, while non-tonal speakers struggle to perceive tone as lexical. Finally, the Feature Hypothesis (Brown, 1998) and Functional Load Hypothesis (Brown, 1988) argue that unfamiliar features are harder to acquire and that highly meaningful features, such as tone, are learned more effectively when their communicative importance is explicitly emphasized in instruction.

II.2. Review of Previous Studies on Tone Acquisition

While a substantial body of research has examined L2 Mandarin tone acquisition among learners from East Asian tonal backgrounds or non-tonal Western languages, studies focusing on learners from African tonal systems remain scarce. This section reviews key findings on L1 tonal influence, with particular attention to typological differences and their implications for Cameroonian learners.

II.2.1. L1 Tone Experience and L2 Mandarin Tone Learning

A robust body of research indicates that first-language (L1) tonal experience influences how learners of Mandarin Chinese (hereafter Mandarin) perceive and produce lexical tone contrasts. For example, Wang, Jongman, and Sereno (1999) review evidence showing that non-native speakers (especially from non-tonal L1 backgrounds) struggle with both perception and production of Mandarin tones, because the functional mapping between fundamental frequency (F0) cues and lexical meaning is unfamiliar. Furthermore, recent research on Indonesian adult learners showed that gains in perception and production of Mandarin tones coincide with increased weighting of the critical F0 slope cue (pitch direction) rather than simply F0 height, suggesting that successful L2 tone learning depends on learning to attend to the right acoustic cues. Additionally, another recent study re-

ported that adult learners' "tonemic" perception improved significantly after only one month of classroom exposure, underlining the plasticity of adult learners when given sufficient input and training. These results show that an L1's prosodic experience can act as an asset—but only if the learner can re-orient perceptual attention toward the contours and dynamics that are contrastive in Mandarin.

II.2.2. Tonal-to-Tonal Transfer: Typology Matters

Although having a tonal L1 may provide an advantage, the nature of that tone system matters. Some studies compare learners whose L1 is tonal with those whose L1 is non-tonal, finding that tonal-L1 learners often perform better than non-tonal-L1 learners—but this is not guaranteed. For example, a study of non-native learners of Mandarin found differential performance depending on L1 tonal typology: learners from tonal languages with contour systems outperformed those whose L1 tones were mainly level or register-based. Furthermore, Zhang et al. (2017) found that L2 learners' improvements in perception did not always correlate with production improvements, especially when their L1 tone systems differed significantly from Mandarin's contour system. These findings highlight that when framing Cameroonian local languages as an asset for learning Mandarin tone, it is necessary to consider how typologically similar the L1 tone system is to Mandarin (e.g., contour vs. level tones, number of tone categories, role of tone in morphology).

II.2.3. African Tonal Systems and Cameroonian Context

Turning to African tonal systems and the Cameroonian context, tone plays a major role in many Niger-Congo languages, including those spoken in Cameroon. As noted by Oxford Research Encyclopedia (2024), African tone languages have been the basis for major generalisations in tonology (e.g., down drift, down step) and thus provide a rich typological basis for investigating tone transfer. In orthographic studies, Bird (1999) demonstrated that marking tone in African languages such as Dschang (a Grassfields Bantu language in Cameroon) can reduce reading fluency when the orthography is overly complex, highlighting the cognitive salience of tone for speakers of these languages. Research in writing systems further shows that African tone-marking strategies vary considerably—this suggests that learners with literacy in tonal L1s may possess implicit metalinguistic awareness of tone that can be harnessed in L2 tone instruction. While there is less published work specifically on Cameroonian learners of Mandarin, Udofot (n.d.) documents tone features in Cameroonian English accents and notes the pervasive influence of local tonal L1s on speech. Additionally, a descriptive study of the Cameroonian Bantu language Nyokon (2022) demonstrates that Cameroonian learners are accustomed to working with complex tone systems, which suggests

potential advantage in acquiring L2 Mandarin tones. These pieces of evidence collectively support the view that Cameroonian local languages can provide a meta-phonological advantage (via pitch-awareness, tone-consciousness) for Mandarin tone learning—but this asset must be explicitly leveraged.

II.3. Research Gaps

Although extensive research exists on tone acquisition by East Asian and Western learners, very few studies have addressed African contexts. Little is known about how the linguistic diversity of Cameroon affects tone acquisition or how teaching strategies can be adapted to leverage L1 tonal knowledge and address non-tonal learners' specific needs. This study seeks to fill that gap by:

- Describing and classifying tone errors among Cameroonian learners.
- Comparing tonal acquisition patterns across different L1 backgrounds.
- Investigating causes of tone errors from multiple perspectives.
- Proposing pedagogical strategies grounded in African linguistic realities.

II.4. Conceptual Model of the Study

Bringing together the above theoretical perspectives, this dissertation conceptualizes tone acquisition as an interaction of four main factors:

- Phonological transfer from learners' L1 (facilitating or hindering tone perception and production).
- Interlanguage development reflected in systematic tonal errors.
- Functional salience of tone in communication and its role in lexical differentiation.
- Pedagogical mediation, which shapes how learners internalize tonal categories.

These factors form the analytical lens through which data are interpreted and pedagogical recommendations are designed.

III. Research Methods and Experimental Procedure

This study adopts a descriptive and analytical approach to investigate the acquisition of Mandarin lexical tones among beginner-level Cameroonian learners of Chinese, focusing on how first language background influences tonal production. The research combines qualitative and quantitative methods, including acoustic phonetic analysis and statistical interpretation, to describe error types, examine their causes, and propose pedagogical strategies adapted to the African learning context.

The participants were sixty students enrolled in the first two years of the Chinese language teacher-training program at the Higher Teachers' Training College of the University of Maroua. All were beginner-level learners with no

prior exposure to Mandarin before entering the program. They were divided into two groups based on their linguistic backgrounds: Group A, speakers of tonal languages such as Bamun, Ewondo, Duala, and Bassa; and Group B, speakers of non-tonal or stress-based languages (whose daily communication languages are only French/English/Arabic or Fulfulde). This classification allowed for a comparative analysis of how different phonological systems affect tone acquisition.

Data were collected through controlled pronunciation tasks. Each participant was recorded reading a carefully selected list of Mandarin monosyllabic and disyllabic words covering all four tones, as well as short sentences to observe tonal production in connected speech. The word list included minimal pairs to test tonal contrast and high-frequency vocabulary to reflect natural language use. Recordings were conducted in a quiet environment using high-quality audio equipment to ensure accurate acoustic measurements.

The acoustic properties of the speech samples were analyzed using Praat, a specialized phonetic software. This allowed for the extraction of fundamental frequency (F0) values and the visualization of pitch contours, enabling precise comparison between learners' tonal realizations and standard Mandarin models. Tonal errors were then identified and classified into four major categories: (1) tone substitution, where one tone was replaced by another; (2) tonal neutralization, where pitch distinctions were flattened; (3) contour simplification, where rising or dipping movements were reduced; and (4) tone sandhi misapplication, where tonal alternations were incorrectly applied in connected speech.

Quantitative analysis was conducted using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Descriptive statistics were used to summarize the frequency and distribution of each error type, while inferential statistics (including t-tests and ANOVA) were applied to assess the significance of differences between groups. This statistical comparison helped determine the extent to which first language background influenced tonal performance. Qualitative observations were also incorporated to interpret learners' pronunciation strategies and possible cognitive explanations for their errors.

To ensure reliability and validity, several measures were implemented. All speech data were annotated and cross-checked by two independent researchers to ensure inter-rater reliability. Triangulation was achieved by combining acoustic measurements, statistical analysis, and qualitative interpretation. Standard Mandarin pronunciation models were used as the reference point for evaluation, and all participants were recorded under similar conditions to control for external variables. Ethical considerations were strictly observed: all participants gave informed consent, their identities were kept confidential, and they were informed that participation was voluntary and unrelated to their academic performance.

The methodological approach adopted in this study is grounded in the theoretical frameworks discussed in the previous chapter. It allows for a systematic analysis of learners’ tonal acquisition processes and the identification of key error patterns linked to first language transfer, perceptual limitations, and instructional factors. By combining phonetic evidence with statistical comparisons, the methodology provides a comprehensive basis for interpreting how Cameroonian learners perceive and produce Mandarin tones and for developing pedagogical recommendations tailored to their linguistic context.

IV. Description of Students’ Tone Acquisition Errors

This section presents the empirical findings on tone errors produced by Cameroonian beginner learners, based on acoustic analysis of recorded speech.

IV.1.1. General Patterns of Tone Errors

The data indicate that tone acquisition remains a significant challenge for all learner groups, though the nature and frequency of errors vary according to the learners’ linguistic backgrounds. Across all participants, substitution errors — where one lexical tone is systematically replaced by another — are the most frequent, followed by contour simplification errors and tonal neutralization. These errors reflect both perceptual and articulatory difficulties as well as interference from the learners’ first language tonal systems or the absence thereof.

IV.1.2. Group A: Bamun language and Related Tonal Languages (Ewondo, Duala, Bassa)

Learners from Group A, whose L1s are tonal (such as Bamun, Ewondo, Duala, and Bassa), display a relatively higher sensitivity to pitch contrasts but still encounter systematic difficulties.

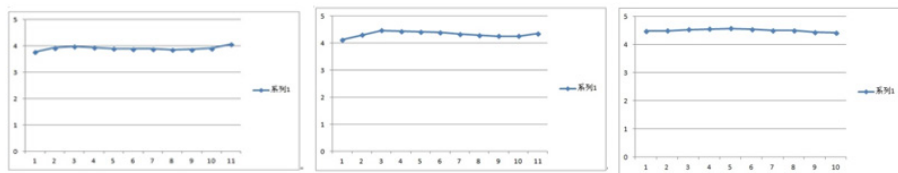


Fig1: Group A T1 tone contour (praat, voice analysis software) standard pronunciation of Mandarin:55

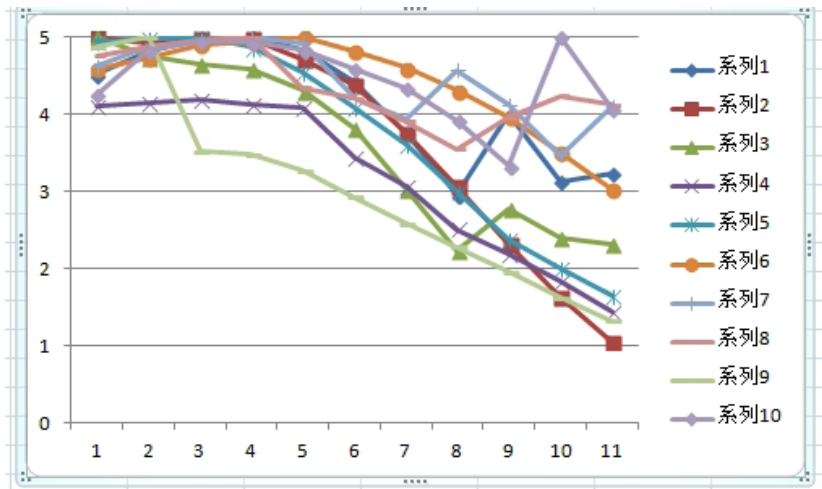
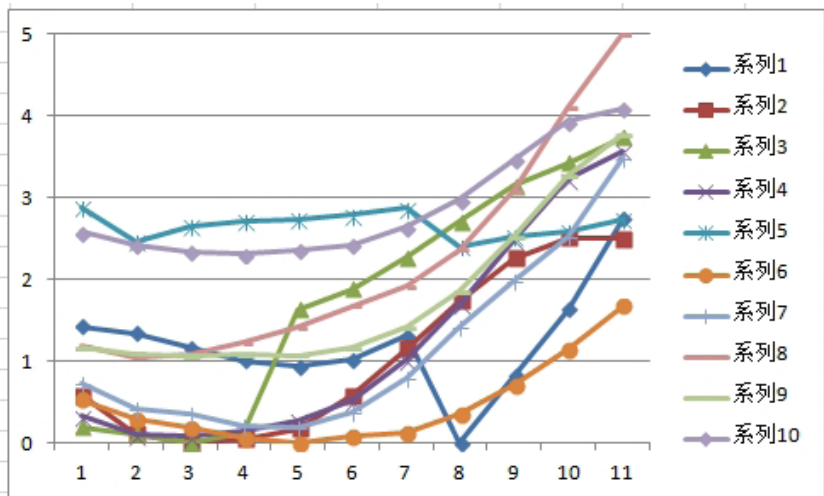


Fig2: Group A T4 tone contour (praat, voice analysis software standard pronunciation of Mandarin:51)

Group A students' most frequent error type involves tone substitution, particularly confusion between Mandarin Tone 2 (rising) and Tone 3 (low-dipping). This suggests perceptual transfer from their native tonal systems, which often have more complex tone inventories and contour distinctions.

Additionally, Group A exhibits tone sandhi misapplication in connected speech. Learners often fail to apply Tone 3 sandhi correctly, resulting in sequences of low tones that disrupt the expected tonal contour. This phenomenon reflects a partial awareness of tonal rules but insufficient procedural knowledge in tonal contexts.



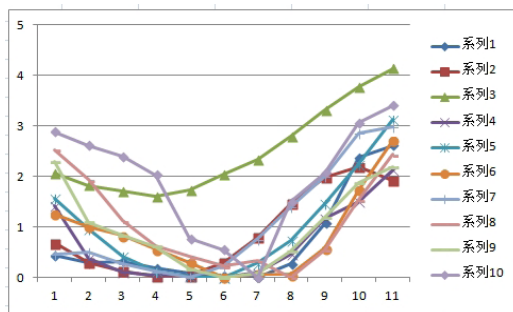


Fig3:Group A T2pitch contour (praat, voice analysis software) Fig4:Group A T3 pitch contour (praat, voice analysis software)
 standard pronunciation of Mandarin:35 standard pronunciation of Mandarin:214

IV.1.3. Group B: Non-Tonal Dominant Languages

In contrast, learners from Group B, whose L1s are non-tonal or have limited tonal function, demonstrate a broader range of tonal errors. Their most prominent difficulties include tonal neutralization, where lexical tones are produced with a relatively flat or mid-level pitch, and contour reduction, particularly with Tones 2 and 3. These learners also show higher instances of tone category confusion, often substituting Tone 4 (falling) for Tone 1 (high level), indicating reliance on stress-based prosodic patterns from their L1.

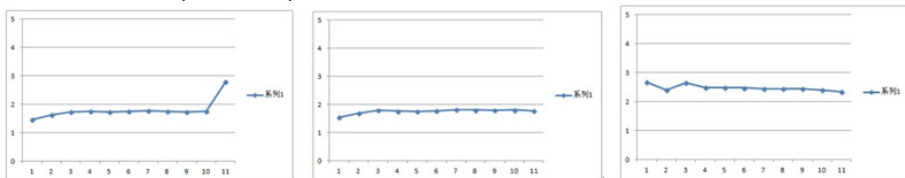


Fig5:Group B T1 pitch contour (praat, voice analysis software)
 standard pronunciation of Mandarin:55

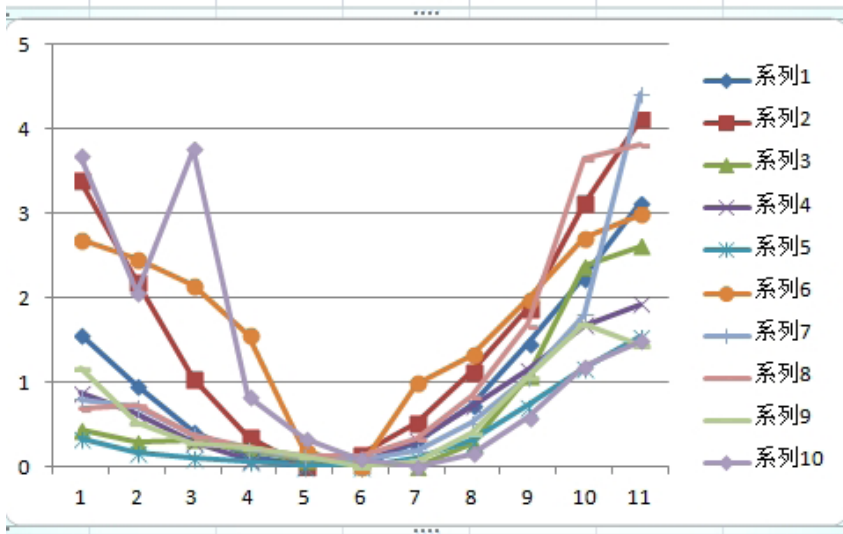
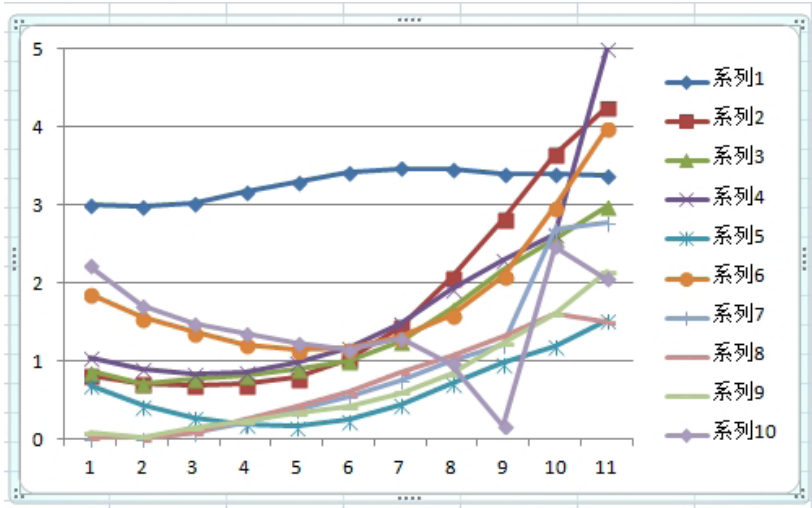


Fig6:Group B T2 pitch contour (praat, voice analysis software)
 Group B T3 pitch contour (praat, voice analysis software)

Fig7:

standard pronunciation of Mandarin:35

stan-

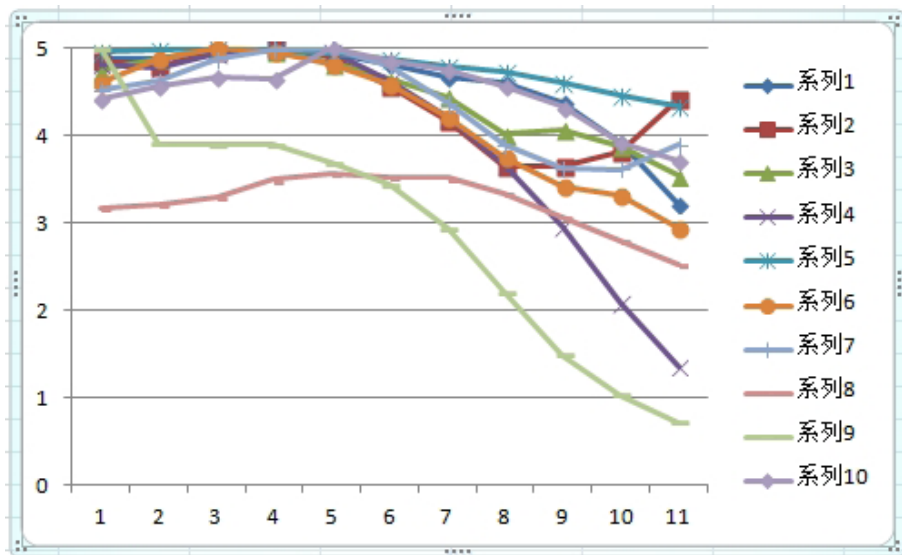


Fig8: Group B T4 pitch contour (praat, voice analysis software standard pronunciation of Mandarin:51)

Unlike Group A, Group B learners display little evidence of tonal rule internalization, and their tonal productions often lack consistent pitch movement. This suggests that for non-tonal language speakers, tonal contrasts are processed less as lexical features and more as general prosodic variations.

IV.2. Comparative Observations

The above figure shows the pitch contours of Tone 1 (yīnpíng), Tone 2 (yángpíng), Tone 3 (shǎngshēng), and Tone 4 (qùshēng) produced by learners in Group A and B. From the contour, it can be observed that regardless of whether they are producing Tone 1 or Tone 4, the pitch values of Group A learners tend to be relatively high (with Tone 2 generally reaching 44 and Tone 4 approximately 5). In addition, the tone contours are relatively flat, which is close to the standard pronunciation of Mandarin.

However, although the production of Tone 2 and Tone 3 by Group A learners is often not fully accurate (Tone 2 is sometimes produced as 24 or 34, and Tone 3 as 213), their performance is still more accurate than that of Group B, which may be attributed to the influence of their first language awareness.

Table1: Classification of Tone Acquisition Errors among Learners

Error Type	Description	Typical Features in Group A (Tonal L1)	Typical Features in Group B (Non-Tonal L1)	Illustrative Example
1. Tone Substitution	A lexical tone is replaced by another tone due to perceptual confusion or L1 interference.	Frequent confusion between Tone 2 (rising) and Tone 3 (low-dipping); sometimes Tone 1 and Tone 4 are interchanged.	Broad range of tone substitutions, often random and inconsistent; Tone 4 frequently replaces Tone 1.	“mā” (妈, mother, Tone 1) → “mà” (骂, scold, Tone 4)
2. Tonal Neutralization	Distinct lexical tones are produced with a similar or undifferentiated pitch, resulting in loss of tonal contrast.	Rare; appears mainly in rapid speech or unfamiliar words.	Frequent; tones often realized as mid-level or flat pitch, leading to semantic ambiguity.	“mǎ” (马, horse, Tone 3) → “ma” (flat, unmarked)
3. Contour Simplification	Complex contour tones (especially Tone 2 and Tone 3) are produced with simplified pitch movements.	Rising or dipping contours are flattened; Tone 3 may be realized as a low-level tone.	Contours are often reduced to single-level tones, especially for Tone 2 and Tone 3.	“má” (麻, hemp, Tone 2) → “mā” (Tone 1-like high level)
4. Tone Sandhi Misapplication	Failure to apply tonal alternations in connected speech (e.g., Tone 3 sandhi) or incorrect application of rules.	Frequent omission of Tone 3 sandhi; tonal sequence does not conform to expected pattern.	Rare, as tonal alternations are generally not internalized; when attempted, errors are inconsistent.	“nǐ hǎo” (你好, both Tone 3) → “nǐ hǎo” (no sandhi applied)

V. Causes of Tone Acquisition Errors

The acquisition of Mandarin lexical tones by foreign learners is a complex process influenced by a combination of linguistic, environmental, pedagogical, and individual factors. In the present study, the tonal errors observed among learners from Group A (tonal language background) and Group B (non-tonal background) can be attributed to multiple interrelated causes. These can be examined from four complementary perspectives: theoretical linguistic factors, learning environment, teaching materials and instructional context, and individual learner characteristics.

V.1. Theoretical and Linguistic Perspective

From a theoretical standpoint, tonal acquisition challenges stem primarily from the phonological distance between Mandarin Chinese and the learners'

native languages. Mandarin uses pitch variations at the lexical level to differentiate word meaning, whereas many African languages, particularly those in Group B, are non-tonal or use pitch in a non-lexical prosodic function. Consequently, these learners lack pre-existing phonological categories to perceive and produce lexical tones accurately, resulting in tonal neutralization or random substitution.

Even for learners from tonal language backgrounds (Group A), tonal transfer can lead to systematic errors. Their first languages often contain more complex tone systems with numerous level and contour tones or tone sandhi rules distinct from Mandarin. This can result in inter-lingual interference, where learners apply native tonal patterns to Mandarin words, misperceive contour differences, or over-generalize L1 tonal rules. Furthermore, Mandarin's third tone (low-dipping) presents particular challenges due to its dynamic contour and contextual alternations, which differ significantly from typical tone patterns in African languages.

V.2. Influence of Study Environment

The learning environment also plays a critical role in shaping tonal acquisition. In many Sub-Saharan African contexts, Mandarin is learned as a foreign language with limited exposure to naturalistic input outside the classroom. Students are often exposed to tones only in formal instructional settings, which restricts opportunities for authentic auditory processing and spontaneous production practice.

Additionally, many language programs operate in environments where peer and community reinforcement of tonal distinctions is minimal. This lack of communicative necessity reduces learners' motivation to monitor tonal accuracy and leads to fossilization of incorrect tonal patterns. The absence of native-speaking instructors or tutors in some institutions further limits accurate auditory models for learners to imitate.

V.3. Local and Regional Teaching Materials

Pedagogical materials and curricula used in many African universities and Confucius Institutes often emphasize grammar, vocabulary, and character recognition over tonal training. Tone-related content is frequently treated as an introductory topic in early lessons and is not systematically reinforced throughout the curriculum.

Furthermore, locally adapted teaching materials may oversimplify tone explanations or fail to provide sufficient intonation contour diagrams, pitch-range exercises, or auditory discrimination tasks. The lack of contextualized tone practice—such as minimal pairs, tone drills embedded in dialogue, or real-life communicative tasks—can result in learners memorizing tones mechanically without internalizing their functional significance. This pedagogical gap contributes significantly to persistent tonal substitution and contour simplification errors.

V.4. Individual Learner Factors

Finally, individual cognitive and psychological variables exert considerable influence over tonal learning outcomes. Learners vary widely in auditory discrimination ability, working memory capacity, and phonological awareness, all of which are critical to successful tone acquisition. Learners from non-tonal language backgrounds may require more time to develop pitch sensitivity and to associate pitch patterns with lexical meaning.

Motivation, learning strategies, and attitudes toward tonal practice also shape outcomes. Some learners, perceiving tones as a peripheral aspect of language learning, devote insufficient attention to tonal accuracy. Others experience anxiety or self-consciousness about tonal production, leading to reduced experimentation and slower progress. Finally, age and previous language learning experience may affect tone acquisition: younger learners or those with prior exposure to tonal languages generally show better tonal discrimination and production accuracy.

VI. Pedagogical strategies for improving tone acquisition among african learners

Drawing on the empirical findings and theoretical framework presented earlier, there is a need of practical, context-sensitive strategies to enhance Mandarin tone teaching in african (particularly Cameroonian) classrooms. These strategies implies: strengthening phonological awareness through explicit instruction, integrating communicative contexts into tone practice, enhancing input quality and quantity through technology and authentic materials, localizing pedagogical materials and curriculum design and addressing individual differences through differentiated instruction.

VI.1. Strengthening phonological awareness through explicit instruction

A foundational step in improving tone acquisition is the enhancement of learners' phonological awareness — their ability to perceive, differentiate, and consciously manipulate pitch contours. Traditional teaching often assumes that exposure alone leads to tonal mastery; however, learners from non-tonal language backgrounds require explicit metalinguistic guidance to conceptualize tones as meaningful lexical features rather than prosodic variations.

Teachers should incorporate targeted training in pitch perception and tone categorization, using visual aids such as pitch contour diagrams, tonal spectrograms, and hand gestures to represent rising, falling, and dipping tones. Classroom

activities should include minimal pair discrimination exercises, where students identify meaning contrasts based solely on tonal differences, and tone imitation tasks supported by native speaker audio. Such explicit training helps learners establish robust mental representations of tone categories, which form the basis for accurate production.

VI.2. Integrating communicative contexts into tone practice

One of the main limitations of current pedagogical practices in many Cameroonian institutions is the isolation of tonal drills from communicative contexts. To overcome this, tone practice should be embedded into meaningful language use, enabling learners to associate tonal contrasts with functional communicative outcomes.

Activities such as dialogue reconstruction, role-play, and contextual minimal pair usage can help learners see tones as integral to meaning rather than as mechanical pronunciation features. For example, practicing sentences where tone differences lead to semantic shifts (e.g., mā妈“mother” vs. mǎ马“horse”) within conversational scenarios reinforces the communicative importance of tone and promotes long-term retention. Additionally, task-based activities that require learners to convey information accurately through tone — such as giving directions, conducting interviews, or describing objects — further consolidate tonal competence.

VI.3. Enhancing input quality and quantity through technology and authentic materials

Limited exposure to natural Mandarin speech remains a major challenge in many African learning environments. To address this, teachers should integrate technology-mediated input and authentic materials into the classroom. Tools such as digital tone training apps, online pronunciation platforms, and speech visualization software (e.g., Praat) can provide immediate feedback on pitch accuracy and allow learners to self-monitor their progress.

Furthermore, incorporating authentic audio-visual materials — such as dialogues from Chinese media, interviews, and short video clips — exposes learners to a range of pitch patterns, speech rates, and prosodic variations. Repeated listening, shadowing, and transcription tasks based on these materials improve learners’ auditory discrimination and enhance their tonal sensitivity beyond textbook examples.

VI.4. Localizing pedagogical materials and curriculum design

A major pedagogical gap in many African programs is the heavy reliance on imported teaching materials, which may not address the specific challenges faced by tonal and non-tonal language learners in Africa. Developing localized teaching materials that explicitly target common error types identified in this study — such as tonal neutralization, contour simplification, and substitution — is crucial.

These materials should include exercises that contrast Mandarin tones with tonal features of local languages (for Group A learners) or emphasize pitch differentiation and functional load (for Group B learners). Curriculum design should also ensure that tone instruction is not confined to beginner levels but is systematically reinforced across all proficiency stages, including intermediate and advanced courses.

VI.5. Addressing individual differences through differentiated instruction

Individual learner variability — including auditory discrimination ability, motivation, and learning style — significantly affects tonal acquisition. Therefore, pedagogical strategies should incorporate differentiated instruction to accommodate diverse learner profiles. Diagnostic assessments at the beginning of a course can identify students who require more intensive tonal training, allowing teachers to provide supplementary listening and pronunciation support.

Encouraging learners to adopt self-directed strategies, such as daily tone shadowing, tone dictation, or recording and self-evaluating their pronunciation, fosters learner autonomy and reinforces classroom instruction. Moreover, building a classroom environment that reduces anxiety and encourages experimentation with tone production can increase learner confidence and willingness to engage with challenging tonal tasks.

VII. Conclusion and Recommendations

This section synthesizes the study's main findings and translates them into actionable recommendations.

VII.1. Conclusion

This study investigated the acquisition of Mandarin lexical tones among beginner-level learners of Chinese in Cameroon, with a particular focus on the influence of first language background on tonal perception and production. By analyzing acoustic data from three learner groups — notably Group A (speakers of tonal languages such as Grassfield Bamun, Ewondo, Duala, and Bassa) and

Group B (speakers of non-tonal languages) — the research employed Praat-based pitch contour analysis and SPSS statistical methods to classify tone errors and explore their underlying causes.

The findings reveal that while tonal acquisition is a universal challenge, the nature and frequency of errors vary significantly depending on learners' linguistic backgrounds. Group A learners demonstrated higher pitch sensitivity and better production of Tone 1 and Tone 4 but often exhibited substitution and sandhi misapplication influenced by their native tonal systems. Group B learners, by contrast, showed widespread tonal neutralization, contour simplification, and category confusion due to the absence of lexical tone categories in their first languages.

Environmental limitations (such as restricted exposure to native speech), insufficient tone-focused instruction, and individual learner differences further contributed to persistent tonal errors. These results highlight the multifaceted nature of tone acquisition and the need for comprehensive pedagogical interventions that respond to the linguistic and sociocultural realities of African classrooms.

VII.2. Recommendations

The following recommendations are practical, immediately applicable and tailored to the multilingual African classroom.

VII.2.1. Leverage Local Tonal Systems for Tonal Instruction (Group A)

Teachers should use learners' existing tonal knowledge as a starting point for Mandarin tone teaching. Drawing explicit parallels between local tonal patterns (e.g., high-level, rising, dipping, falling) and Mandarin tones helps learners transfer their phonological awareness productively. For example, linking the high tone in Bamun or Ewondo to Mandarin Tone 1, or comparing rising tones in Bassa to Mandarin Tone 2, can make tone learning more intuitive. Such cross-linguistic comparisons also deepen learners' understanding of tonal functions and improve pronunciation accuracy.

Table 2 : Comparison of Chinese Tone to local Cameroonian language tone

Corresponding Tone in Chinese	Tone1 high-level	Tone2 rising	Tone3 dipping	Tone4 Falling (for both tonal and non-tonal background students)
Monosyllabic words and expressions in Cameroonians languages				
Bamun/ Shupamum words And meaning	Lie=sleep	Ya=come		Ah=exclamation
	Nuo=drink	e=laugh(exactly the same pronunciation with mandarin final “e”)	Ka=onion	go
	Pouo=hand	Su=wash	Lu=honey	Vas! Imperative form of go in French
	Li=eye	Souo=put in		
Beti words And meaning	Lou=la head	Za=come	(o)guan=illness	
	Miss=eyes	Va=remove	Mougn=baby	
	Mou=hands	Dui=nose		
Bassa words and meaning			Nyo=mouth	Nol (laugh)
	Gno (head)	Dzol =nose	Kon=illness	
	O’O(ear)	Lo’o=come		
	Djoa (wash)	Ei=cry		
	Dap (house)	Gouel=catch		

VII.2.2. Provide Foundational Tonal Awareness Training (Group B)

Learners from non-tonal backgrounds require more targeted support. Instruction should begin with intensive perception training — using minimal pairs, tone discrimination exercises, and visual pitch contours — to develop pitch sensitivity. Teachers should emphasize the lexical function of tone through communicative examples that show how meaning changes with pitch. Kinesthetic teaching tech-

niques, such as using hand gestures to represent pitch movement, can further support tone memory and production. Gradual progression from controlled pronunciation practice to spontaneous speech tasks helps learners internalize tonal distinctions more effectively.

VII.2.3. Integrate Tone Practice into Communication

Tone instruction should move beyond isolated drills and be embedded in communicative activities. Dialogue reconstruction, role-play, and real-life scenarios where tonal accuracy affects meaning encourage learners to use tones meaningfully and consistently. Contextualized practice reinforces the functional importance of tone and supports long-term retention.

VII.2.4. Localize Teaching Materials and Curriculum

Developing locally adapted materials that address learners' common error patterns is crucial. These materials should include tone-focused exercises, comparative activities linking Mandarin and African tonal systems, and practical tasks for both tonal and non-tonal learners. Additionally, tone training should be reinforced throughout all stages of the curriculum, not limited to beginner levels.

VII.2.5. Enhance Input and Feedback

Increased exposure to native speech — through multimedia resources, language exchanges, and pronunciation software — strengthens tonal perception and production. Regular, individualized feedback based on acoustic analysis tools like Praat helps learners monitor their progress and self-correct errors.

VII.2.6. Final Remarks

Mandarin tone acquisition among African learners is deeply shaped by linguistic background, instructional practices, and learning environments. Effective pedagogy must recognize these factors and adopt flexible, learner-centered strategies. By leveraging local tonal knowledge, building foundational pitch awareness, and embedding tone practice into meaningful communication, educators can significantly improve learners' pronunciation, comprehension, and confidence. Ultimately, such approaches not only enhance language proficiency but also promote successful cross-cultural communication.

Références bibliographiques

- Best, C. T. (1994). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171–204). York Press.
- Bird, S. (1999). When marking tone reduces fluency: An orthography experiment in Dschang, a Grassfields Bantu language. *Writing Systems Research*, 1(1), 37–60. <https://doi.org/10.1177/00238309990420010401>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2024). Praat: Doing phonetics by computer (Version 6.4.11) [Computer software]. University of Amsterdam. <https://www.praat.org/>
- Cahill, M. (2019). Tone, orthographies, and phonological depth in African languages. In M. Cahill & M. K. Rice (Eds.), *Main trends in the development of African languages* (pp. 121–139). Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/view/226/2251/1726-1>
- Cao, M., Pavlik, P. I., Jr., & Bidelman, G. M. (2024). Enhancing lexical tone learning for second-language speakers: Effects of exaggerated acoustic properties. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1403816. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403816>
- Chen, H., & Xu, Y. (2022). Tonal coarticulation and perception in second language acquisition of Mandarin. *Journal of Phonetics*, 90, Article 101135. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2021.101135>
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). York Press.
- Hyman, L. M. (2014). How to study a tone language (Oku, Cameroon). *Language Documentation & Conservation*, 8, 525–562. <http://nfrhc.hawaii.edu/ldc/>
- IBM Corp. (2023). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0 [Computer software]. IBM Corp.
- Kaan, E., & Grüter, M. (2020). The role of perception and production training in tone acquisition. *Second Language Research*, 36(4), 623–647. <https://doi.org/10.1177/0267658320905807>
- Li, A., & Wang, Y. (2021). Lexical tone acquisition in L2 Mandarin Chinese: Perception and production challenges. *Language Learning*, 71(3), 745–777. <https://doi.org/10.1111/lang.12419>
- Liu, S., & Pelzl, E. (2023). The perception–production link in L2 Mandarin tones: A meta-analysis. *Applied Psycholinguistics*, 44(5), 905–931. <https://doi.org/10.1017/S0142716423000525>
- Mous, M. (2022). Tone and the verbal systems of Nyokon (A45, Cameroon) [Unpublished manuscript]. Leiden University. <https://scholarlypublica->

[tions.universiteitleiden.nl/access/item:4247344/download](https://www.tions.universiteitleiden.nl/access/item:4247344/download)

- Myers, S. (2024). Phonetics of tone (African languages). In *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-1088>
- Pelzl, E. (2019). What makes second-language perception of Mandarin tones hard? A non-technical review of evidence from psycholinguistic research. *Chinese as a Second Language Research*, 8(2), 183–210. <https://doi.org/10.1515/caslar-2019-0008>
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84(1), 1–66. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.1.1>
- Udofot, I. (2018). Tone in Nigerian and Cameroonian accents of English [Workingpaper]. University of Uyo. <https://www.inyangudofot.com.ng/pdfs/1/Tone%20in%20Nigerian%20and%20Cameroonian%20Accents%20of%20English.pdf>
- Wang, Y., Jongman, A., & Sereno, J. A. (1999). Training American listeners to perceive Mandarin tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(6), 3649–3658. <https://doi.org/10.1121/1.428217>
- Wang, Y., Spence, M. M., Jongman, A., & Sereno, J. A. (2003). Training American listeners to perceive Mandarin tones: Generalization to new voices and tone words. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 114(1), 511–519. <https://doi.org/10.1121/1.1577579>
- Wu, Y., & Zhang, J. (2024). Context effects on Mandarin tone perception among second-language learners. *Frontiers in Education*, 9, Article 1392022. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392022>
- Yang, C. (2018). Second language acquisition of Mandarin Chinese tones by tonal and non-tonal first-language speakers. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 144(3), 1608–1620. <https://doi.org/10.1121/1.5053547>
- Zhang, L., Zhou, Y., & Lee, C.-Y. (2017). The relationship between perception and production of non-native lexical tones. *Proceedings of Interspeech 2017*, 1–5. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2017-1740>
- Zhang, Z., & Li, M. (2023). Musical training and lexical tone perception in L2 Mandarin. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 278–300. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000425>

XI

A study on Chinese Vocabulary Teaching in the First Year of High School in Cameroon

喀麦隆高中一年级汉语词汇教学研究

- **NAMA Didier D.** (didiernama237@gmail.com), Chargé de cours à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ; Inspecteur Pédagogique National de chinois – MINESEC Cameroun ; Vice-président de la Société Internationale de l'Enseignement du Chinois (SIEC), sous tutelle du Ministère chinois de l'Éducation
- **Du Fei** (amazing.feii@qq.com), ENS-Université de Maroua

摘要：词汇教学是汉语作为外语教学的核心环节，对于缺乏汉字认知基础的非汉字文化圈学习者而言尤为关键。本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴Nation（2001，2022）提出的词汇知识»形式—意义—使用»三维模型，对本土教材《我爱中文2》第1—10课共150个生词从词汇等级、构词透明度、词性与词长四个维度进行系统分析。研究发现：超纲词占总量的24%，中高级词汇合计达41.3%；半透明词与不透明词合计近四成；三音节及以上词汇约占24%，教材整体词汇难度偏高。在此基础上，本研究提出主动/被动词汇区分的四条操作性原则——词汇等级适切性、构词透明度、单元交际功能和字形加工负荷，并以第7课为例进行了示范验证。本研究的主要创新在于：将构词透明度引入汉语教材词汇分析框架，并结合喀麦隆学习者的法英语背景，对传统母语者视角下的判断标准进行本土化调整，引入跨语言语音透明度维度，使分析结果更贴近目标学习者的实际认知负荷。研究结论可为喀麦隆乃至非洲其他地区国际中文教师提供可操作的词汇教学决策依据。

关键词：汉语词汇教学；主动/被动词汇；构词透明度；《我爱中文2》；喀麦隆

Abstract

*Vocabulary instruction is central to Chinese as a Foreign Language (CFL) teaching, particularly for learners from non-Chinese-character cultural backgrounds who lack prior exposure to Chinese characters. This study investigates vocabulary teaching for first-year senior high school students in Cameroon, using the active/passive vocabulary distinction as its theoretical core and drawing on Nation's (2001, 2022) three-dimensional model of vocabulary knowledge (form, meaning, and use). A systematic analysis of 150 target words from Lessons 1–10 of the locally developed textbook *Wǒ Ài Zhōngwén 2* was conducted across four dimensions: vocabulary level, morphological transparency, part of speech, and word length. Results show that 24% of target words exceed the prescribed vocabulary level, words at the middle-to-advanced level account for 41.3% in total, words with semi-transparent or opaque morphology account for nearly 40%, and trisyllabic or longer words comprise approximately 24%—indicating an overall high difficulty load. On this basis, four operational principles for distinguishing active from passive vocabulary are proposed: level appropriateness, morphological transparency, communicative function within the unit, and orthographic processing load. These principles are illustrated through an analysis of Lesson 7. A key contribution lies in the localization of the morphological transparency framework: the traditional native-speaker-oriented standard is adjusted to incorporate cross-linguistic phonological transparency, better reflecting the actual cognitive load of Francophone and Anglophone learners in Cameroon. The findings offer practical guidance for vocabulary teaching decisions in Cameroon and across other African contexts where Chinese is taught as a foreign language.*

Keywords

*Chinese vocabulary instruction; active/passive vocabulary; morphological transparency; *Wǒ Ài Zhōngwén 2*; Cameroon*

一、引言

喀麦隆中学汉语教学自2012年正式引入以来，经历了从试点到普及、从经验型教学到制度化课程的重要转变。2012年，喀麦隆教育部将汉语正式纳入中学外语课程体系，首批14名汉语师范专业毕业的本土教师被分配至各省会城市的初中开展教学。经过十余年的发展，喀麦隆先后建立了与本土教学实际相适应的教学大纲体系、本土化教材和专业化师资培养机制，为汉语教学的制度化推进提供了基本保障(陈宏等, 2025; 吴强, 2022)。目前，喀麦隆基础教育阶段的汉语教学已基本形成“初中普遍开设选修课程、高中阶段进一步深化并纳入相关考试体系”的发展格局。

在这一背景下，高中一年级作为初中通识教育向高中专门教育的关键过渡节点，具有特殊的教学意义。就汉语教学而言，尽管学生此前已完成初中两年的选修学习，但受汉语课课程性质、周课时量偏少（初中阶段每周1-2课时）、自然习得环境几乎缺失等因素制约，学生整体语言基础较为薄弱。进入高中后，课时有所增加（每周2-4课时），课程大纲的要求也随之提高。因此，高中一年级的汉语教学既需兼顾初中阶段已有词汇与语言技能的系统巩固，又需有效推进新课标范围内词汇的拓展，教学任务颇为复杂。

词汇是语言的基本材料。词汇教学在外语教学中居于核心地位，其成效直接关系到学习者语言能力的发展与交际目标的实现。从二语习得的角度看，词汇量的积累与词汇使用能力的提升，是推动学习者从基础沟通走向较流利表达的关键路径。然而，与印欧语系语言相比，汉语词汇的习得具有更高的复杂性：汉字的字形系统、语音与书写的分离、构词方式的特殊性，都使非汉字文化圈学习者在词汇学习过程中面临更重的认知负荷(白乐桑, 2002; NAMA, 2025)。

然而，就目前喀麦隆基础教育阶段的汉语词汇教学实践来看，仍存在若干亟待正视的问题。首先，词汇量与课时量之间的矛盾较为突出：本土教材每课生词平均约20个，而周课时量在初中和高中阶段分别仅为1-2课时和2-4课时，有限的课时难以保障足量的词汇操练与巩固。其次，教学方法较为单一，当前课堂教学以语法翻译法为主，侧重生词的解释与记忆，缺乏基于语言技能目标的情境化操练，而许多教学实践证明外语技能的形成有赖于循序渐进的语境化练习。再次，教材与教师在词汇等级处理上缺乏系统意识，超纲词比例偏高，主动词汇与被动词汇的区分尚不明确。加之喀麦隆学习者以法语、英语为主要语言背景，缺乏汉字认知基础，字形习得负担本已较重，若词汇教学再不加以层级化处理，学习者在有限课时内将更难实现从理解到产出的跨越——“能认不会用”甚至“能听懂认不出”的现象在喀麦隆汉语学习者中尤为突出(I. S. P. Nation, 2022; Laufer & Paribakht, 1998) controlled active, and free active。

基于以上问题，本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对

象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴Nation（2001，2022）提出的词汇知识“形式—意义—使用”三维模型，对本土教材《我爱中文2》第1-10课生词进行系统分析，尝试建构一套适合本土教学情境的主动/被动词汇区分原则，并在此基础上提出差异化的词汇教学处理策略。研究旨在为喀麦隆汉语教师提供可操作的词汇教学决策依据，同时也希望为非洲其他地区的国际中文教学实践提供参考。

二、理论框架

2.1 主动词汇与被动词汇

在外语教学界，把词汇分为“主动词汇”和“被动词汇”是一种经典做法。主动词汇通常指学习者能够在口头或书面表达中主动运用的词汇，被动词汇则指能够识别理解但尚不能稳定输出的词汇。这一区分最早可追溯至Palmer（1917）和West（1953）的教学实践，其核心目的在于在有限的教学时间内，对词汇学习目标进行层级化处理。

这种分类在教学实践中有其合理性。一方面，它帮助教师合理分配教学精力，避免对每个词汇都“平均用力”；另一方面，它也有助于减轻初级学习者的认知负担，避免因过高的产出要求而产生学习焦虑。

2.2 接受性词汇与产出性词汇

随着二语习得研究的不断发展，词汇能力的研究逐渐从教学经验层面转向认知机制层面。Nation（2001，2022）在系统梳理词汇知识结构的基础上，提出了接受性词汇（receptive vocabulary）与产出性词汇（productive vocabulary）的区分，为传统的主动/被动词汇理论提供了更坚实的认知基础。

Nation指出，接受性词汇是指学习者在语言输入过程中识别并理解词汇的能力，主要体现在听力与阅读活动中；产出性词汇则是指学习者在语言输出过程中主动提取并运用词汇的能力，主要体现在口语与写作任务中。与传统经验相比，这一区分不再只是基于教学目标的功能性划分，而是建立在输入加工与输出加工的认知差异之上。

在此基础上，Nation进一步将词汇知识细化为三个相互关联的维度——形式（form）、意义（meaning）和使用（use），并在每个维度内分别区分接受性知识与产出性知识。在形式维度上，接受性知识指对词汇语音或字形的识别能力，即听到或看到一个词时能够辨认出来；产出性知识则指能够正确发音或书写，即在表达时准确再现词的形式。在意义维度上，接受性知识指能够将词形与其所指意义建立联系，理解词汇的概念内涵及其与相关词汇的语义关系；产出性知识则指在表达时能够根据所要传递的意义主动提取并选用恰当的词汇。在使用维度上，接

受性知识表现为理解词汇在语境中的语法功能、搭配规律与语用限制；产出性知识则体现为在实际交际中能够恰当运用这些规则，将词汇准确嵌入句法结构与语用情境之中。

这一模型揭示了词汇习得并非“会”与“不会”的二分对立，而是从接受到产出的渐进发展过程。大量实证研究也印证了这一点：二语学习者的接受性词汇量通常显著大于产出性词汇量(Henriksen, 1999; Laufer & Paribakht, 1998) the interrelationships among them, and how they interface with processes of word learning and use. Three dimensions of lexical competence are proposed: (a, 这种不对称性说明，词汇从“能理解”到“能运用”的转化并不是自然发生的，而是需要专门的教学干预与产出练习来推动。

2.3 两者之间的关系

从以上“主动/被动词汇”和“接受性/产出性词汇”的内涵上可以看出，两者在内涵上具有高度一致性。从理论发展角度看，主动/被动词汇的划分源于外语教学实践，关注的是教学目标与教学资源的合理分配；接受性/产出性词汇则立足于二语习得研究，关注的是词汇加工的认知机制及其发展路径。

具体而言，二者的差异主要体现在三个层面：第一，在理论取向上，前者是教学经验导向的，后者是认知机制导向的；第二，在描述精度上，前者呈现为相对简单的二分法，后者通过“形式—意义—使用”的多维框架实现了更精细的描述；第三，在发展观上，Nation强调词汇知识的连续性与动态性，而传统的主动/被动划分更倾向于静态分类。

因此可以说，Nation的理论框架是在既有教学分类基础上的系统化重构与理论深化，二者相辅相成。本文在后续的分析中，将以Nation的三维框架为理论依据，对“主动/被动词汇”的教学划分进行操作化建构。

2.4 该理论在喀麦隆汉语教学中的适用性

将上述理论引入喀麦隆高中汉语词汇教学，有其特殊的现实意义。

与印欧语系的外语学习不同，汉语词汇的习得对非汉字文化圈学习者而言面临额外的挑战。郝梦龄(2023)在梳理近三十年国际中文词汇教学研究时指出，字本位、词汇等级与教材词汇处理是该领域持续关注的核心议题，这也从侧面说明汉语词汇教学中的层级化问题长期未能得到系统解决。就喀麦隆的教学情境而言，学习者以法语、英语为主要语言背景，没有汉字接触经验，字形习得本身就已构成相当的认知负荷。在这种情况下，如果词汇教学不加以层级化处理，容易造成学习焦虑与效率低下。

主动/被动词汇区分原则在这一情境下的价值体现在两个层面。其一，它有助于合理控制产出要求：将超纲词、认读负担较重、使用频率较低或交际价值有限的词汇纳入被动词汇范围，集中有限课时强化符合当前语言水平的核心词汇的产出训练。其二，结合Nation的三维框架，该原则还能为词汇教学提供可操作的判定依据：从形式、意义、使用三个维度综合评估每个词汇的教学层级，使词汇分类从经验判断转化为有据可查的教学决策。

对于喀麦隆高中一年级的汉语学习者来说，这一理论框架的引入，不仅有助于教师在有限课时内做出更科学的词汇教学安排，也为本文后续的教材词汇分析与区分原则建构提供了统一的理论基础。

三、研究对象与方法

3.1 研究对象

《我爱中文》系列教材由喀麦隆中等教育部牵头主编，由喀麦隆本土教师团队合作研究编写。2023年，在中等教育部修订并发布新的初中阶段教学大纲后，国家教材与教学材料审批委员会正式批准《我爱中文》系列作为喀麦隆初中汉语教学的国家教材。《我爱中文2》是该系列面向高中阶段学习者的延伸版本，目前尚处于即将出版阶段，其教学对象为已完成初中汉语学习、进入高中阶段继续学习的本土学习者。教材同样由喀麦隆中等教育部牵头，本土教师团队编写开发，在内容设计上充分考虑了喀麦隆高中学生的语言基础与学习需求。本研究选取《我爱中文2》前10课的生词词汇作为分析对象。

在话题框架上，《我爱中文2》前10课的内容围绕喀麦隆中学汉语教学大纲规定的五大生活领域展开，分别是：家庭生活与社会融入、健康与环境保护、媒体与通信、经济生活、公民生活与面向世界。这五大领域与初中阶段的教学大纲及《我爱中文》系列教材保持一致，确保了话题框架的纵向衔接与词汇的有序对应。从这个意义上说，《我爱中文2》不只是一套新教材，更是整个系列在高中阶段的有机延伸，体现了喀麦隆汉语课程体系从初中到高中的整体设计思路(陈宏等, 2025)。

选取前10课作为分析样本，一方面是因为这10课基本涵盖了上述五大话题领域的核心词汇；另一方面，教材尚未正式出版，前10课已具备足够的代表性，能够较为全面地反映高一阶段词汇教学的整体面貌与主要问题。

3.2 分析工具与分析维度

本研究对《我爱中文2》前10课共150个生词进行系统分析，分析维度涵盖以下四个方面。

第一，词汇等级。以《国际中文教育中文水平等级标准》(教育部, 2021, 以下简称《标准》)所附词汇表为参照，对每个生词进行等

级标注。《标准》将学习者中文水平划分为“三等九级”，其词汇表共收录11092个词条，覆盖初等至高等各阶段，是目前国际中文教育领域权威性最高、适用范围最广的词汇分级依据。根据喀麦隆中学中文教学大纲设计，高中一年级适用的《我爱中文 2》教材对应汉语初等二级水平，因此本研究以《标准》初等二级词表作为判断喀麦隆高一汉语学习者適切词汇范围的主要参照标准，凡超出《标准》词表范围的词汇，统一标注为“超纲词”。

第二，词性。参照现代汉语词类划分标准，对每个生词进行词性标注，主要类别包括名词、动词、形容词、副词、量词、连词等。词性分布情况有助于了解教材词汇的语法结构特征，也为后续主动/被动词汇的区分提供参考依据——不同词性的词汇在教学中的操练方式与产出难度存在明显差异。

第三，词长。统计每个生词的音节数，重点关注单音节词、双音节词与多音节词的分布比例。词长与字形加工负荷直接相关，多音节词通常意味着更高的认读与书写难度，是评估形式维度学习负担的重要指标之一。

第四，构词透明度。参照汉语构词学相关研究，并结合第二语言学习者的实际认知特点，本研究对每个生词进行构词透明度判断，划分为三个层级：透明（词义可由构成语素直接推导，无明显引申，或为与学习者母语语音高度接近的音译词，如“跑步”“周末”）、半透明（语素可辨认，但词义存在引申、抽象化，或同一语素在不同语境中承担不同义项，需借助语境方可确定，比如“时候”“注意”）、不透明（语素义与整词义关联弱，或为文化专有词、词义与字面义差距较大的惯用义，如“东西”“银行”）。

将构词透明度作为词汇分析的核心维度，有较为充分的理论与实证依据。从语言学角度看，汉语以复合构词为主，75%至80%的汉语词汇由两个或两个以上的语素构成（Packard, 2000），词素与词义之间的透明度差异是汉语词汇系统的内在特征。从二语习得研究的角度看，语素意识——即学习者识别并运用词内语素信息的能力——被证明是影响汉语词汇习得的重要因素（郝美玲 & 张伟, 2006; 易维, 2022）。

需要指出的是，构词透明度这一概念在汉语语言学中原本是从母语者视角建立的——其经典定义为“复合词的语义可从组成该词的各语素的语义推知的程度”（王春茂 & 彭聃龄, 1997）。这一标准以汉语语素的字面语义为判断依据，并未将学习者的母语背景纳入考量。本研究在将该概念引入第二语言词汇教学分析时，对其进行了有针对性的本土化调整：

其一，引入跨语言语音透明度维度：对于喀麦隆学习者而言，部分汉语音译词（如“可乐”对应cola、“咖啡”对应café）或数量表达（如“刻”对应法语quart）在语音或概念层面与法语、英语对应词高度接近，学习者可借助母语知识直接识别其意义，实际认知负荷较低，本

研究将此类词汇归入透明词范畴。

其二，强化二语学习者视角下的语义推断难度判断：对于语素虽可辨认但词义存在较大引申或抽象化的词汇，原有母语者视角下的“透明”判断往往高估了二语学习者的实际推断能力。本研究参照Nation (2001) 关于词汇形式、意义与使用三维知识的习得难度理论，将以下三类词汇从“透明”调整至“半透明”或“不透明”：一是语素义虽可识别、但含义存在明显引申或抽象化的词汇；二是单字多义词，即同一语素在不同语境中承担差异显著的多个义项，学习者难以从字形直接判断当前用义；三是词义与特定文化制度背景深度绑定的文化专有词，仅凭语素无法推断其实际所指。

上述四个分析维度的选取，与第二章所建立的“形式—意义—使用”理论框架形成直接对应：词长与HSK等级共同反映形式维度的加工负荷，构词透明度对应意义维度，词性及HSK等级则从使用维度提供教学适切性依据。本研究词汇等级的核查借助“汉语风”汉语语料库系统 (www.hanyufeng.cn) 进行。该平台受教育部语合中心《国际中文教育中文水平等级标准》教学资源建设项目资助，能够对输入词汇同时标注《标准》等级、新HSK等级、旧HSK等级、词性及汉字等级等多项信息，操作便捷。

3.3 参照框架

本研究以《国际中文教育中文水平等级标准》（教育部，2021）为核心参照框架，具体以初等二级词表作为判断教材词汇适切性的基准线。

选取初等二级作为参照标准，主要基于以下考量：根据《标准》的等级描述，此等级要求掌握词汇量约为772个，能够在日常生活情境中进行基本的听说读写交际。喀麦隆高一汉语学习者在完成初中两年选修学习后，语言水平整体处于初等阶段，初等二级词表能够较为客观地反映这一阶段学习者应有的词汇积累范围。同时，此等级教学目标与喀麦隆中文教学大纲要求基本一致。凡教材中出现的词汇超出初等二级范围，即视为对当前学习阶段而言的超纲词，需在词汇分类处理时加以特别关注。

需要说明的是，《标准》于2021年由中华人民共和国教育部正式颁布，是在整合此前《汉语水平词汇与汉字等级大纲》《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》等多项既有标准基础上形成的综合性规范文件，也是目前国际中文教育领域应用最为广泛的词汇等级参照体系。以此为基准对教材词汇进行等级核查，有助于将本研究的分析结论置于国际中文教育的整体框架之内，增强研究结论的可比性与参考价值。

四、《我爱中文2》词汇分析结果

本章以《我爱中文2》第1-10课共150个生词为分析对象，从词汇等级、构词透明度、词性与词长四个维度展开系统分析，旨在客观呈现该教材词汇的难度分布特征，为后续主动/被动词汇区分原则的建构提供实证依据。

4.1 词汇等级分布

词汇等级是衡量教材词汇与学习者现有水平适配程度的核心指标。本研究以《标准》为参照，通过“汉语风”平台对150个生词逐一进行等级核查，结果如表4-1所示。

表4-1：《我爱中文2》第1—10课词汇等级分布

词汇等级	数量	占比 (%)
初等一级	29	19.3
初等二级	39	26.0
初等三级	22	14.7
四级及以上	24	16
超纲词	36	24.0
合计	150	100

注：“四级及以上”含《标准》4—9级词汇；“超纲词”指未收录于《标准》词表的词条。

从表4-1可以看出，150个生词中，属于《标准》初等一级至三级范围内的词汇共88个，占总量的58.7%，说明教材词汇整体上以初级阶段的基础词汇为主体。然而，两个数据值得重点关注。

其一，超纲词比例偏高。本教材共有36个超纲词，占总量的24%，即每四个生词中就有一个超出《标准》初等阶段的词汇范围。对于刚进入高中阶段、整体语言水平尚处初级的喀麦隆学习者而言，这一比例无疑加重了词汇学习的整体负担。

其二，4级及以上词汇占比不低。除超纲词外，另有24个词汇属于《标准》4级至9级范围，占16.0%。这意味着在150个生词中，属于中高级水平的词汇（含超纲）合计达62个，占总量的41.3%，远超初等阶段学习者的舒适习得区间。

进一步观察各课的超纲词分布情况，不同课次之间存在明显差异。

表4-2: 各课超纲词分布情况

话题	课次	本课词汇总数	超纲词数量	超纲词占比 (%)
家庭生活与社会融入	第 1 课	14	2	14.2
	第 2 课	15	4	26.7
健康与环境保护	第 3 课	10	2	20
	第 4 课	12	1	8.3
公民生活与面向世界	第 5 课	20	5	25
	第 6 课	20	3	15
	第 7 课	16	2	12.5
	第 8 课	18	10	55.6
媒体与通信	第 9 课	12	4	33.3
经济生活	第 10 课	13	3	23.1
合计		150	36	24.0

从各课超纲词分布来看,第8课超纲词比例最高,达55.6%,超过本课词汇总量的一半。这与该课话题特点密切相关:第8课《在菜市场买菜》涉及大量具体商品名称和交易用语,这类词汇在《标准》初等阶段词表中收录有限,客观上造成了超纲词的集中出现。第9课《我要办电话卡》的通讯网络话题同样超纲词比例偏高(33.3%),原因类似。相比之下,第4课超纲词仅1个,匹配度相对最好。

4.2 构词透明度分布

构词透明度反映的是词义从语素形式中可推断的程度,是本研究在二语词汇教学视角下重点关注的分析维度。依据第三章所界定的三级标准,对150个生词进行判定,总体分布结果如表4-3所示。

图 4-1:《我爱中文 2》第 1-10 课构词透明度分布

从图 4-1可以看出,透明词占总量的61%,说明教材中大多数词汇的语素与词义之间存在较清晰的对应关系,学习者具备一定的语素推断基础。然而,半透明词与不透明词合计占39%,即近四成词汇在词义推断上存在不同程度的障碍,这对缺乏汉字背景的喀麦隆学习者而言,意味着相当可观的记忆与理解负担。

其中,不透明词共21个,占14%。这类词汇的语素义与整词义之间关联极弱,或属于文化专有词、多义字主导的词汇,学习者几乎无法依赖构词线索推断词义,必须依靠机械记忆或课堂显性教学才能掌握。

进一步观察分课分布，不同课次在构词透明度上同样存在差异。

表4-3：各课构词透明度分布情况

话题	课次	词汇总数	透明词数	半透明词数	不透明词数
家庭生活与社会融入	第 1 课	14	8	3	3
	第 2 课	15	10	3	2
健康与环境保护	第 3 课	10	6	3	1
	第 4 课	12	3	5	4
公民生活与面向世界	第 5 课	20	15	4	1
	第 6 课	20	14	4	2
	第 7 课	16	9	4	3
	第 8 课	18	10	5	3
媒体与通信	第 9 课	12	7	4	1
经济生活	第 10 课	13	9	3	1
合计		150	91	38	21

从分课数据来看，第4课（节能环保）的构词透明度最低，不透明词和半透明词合计达9个，占本课词汇总量的75%。分析其原因，该课涉及“关”“事”“电”等单字多义词较多，这类词汇字形简单，但义项复杂，初级学习者往往知其形而难辨其义。第5课和第6课虽然词汇总量最多（各20词），但透明词比例相对较高，学习负担的分布相对均衡。

值得注意的是，不透明词并非全部为超纲词。21个不透明词中，有相当一部分属于《标准》初等阶段词汇，如“银行”“护照”“休息”“注意”等，这些词汇等级不高，但语义推断难度较大。这意味着，仅依靠HSK等级来判断词汇难度是不充分的，构词透明度可以作为重要的补充维度，帮助教师更准确地识别词汇教学的真实难点。

4.3 词性与词长分布

词性是影响词汇教学处理方式和产出难度的重要因素。不同词性的词汇在语境嵌入方式、句法使用规则和操练形式上存在显著差异，因此词性分布情况对词汇教学设计具有直接参考价值。

表4-4: 《我爱中文2》第1-10课词性分布

词性	词汇数量	占比 (%)
名词	72	48.0
动词	40	26.7
形容词	12	8.0
副词	8	5.3
量词	6	4.0
数词&代词	3	2.0
惯用语/其他	9	6.0
合计	150	100

从词性分布来看, 名词和动词合计占总量的七成以上, 符合初级阶段外语教材以实词为主体的一般规律, 有利于学习者围绕日常生活话题建立基本的词汇储备。然而, 有两点值得关注。

一方面, 动词中包含一定数量的动补结构词汇, 如“扔掉”“离开”“办好”等, 这类词汇的句法使用涉及补语义的理解, 对缺乏汉语语法基础的喀麦隆学习者而言, 产出难度明显高于简单动词, 不宜在初期教学中一律要求达到产出水平。

另一方面, 教材生词表中混入了若干语法结构项目, 如“从……到……”“又……又……”“对……不好”等, 这类项目从严格意义上讲属于语法点, 大多教材虽将其纳入生词表, 但同时也会作为语法点进行解释和操练, 教学时也需要作为正式语法点进行讲练。如教师和教材只以词汇标准进行处理, 容易模糊词汇教学与语法教学的边界, 也不利于学习者形成清晰的语言系统认知。

词长直接关系到字形加工负荷, 是评估形式维度学习难度的重要参数。本研究对150个生词按音节数进行统计, 结果如表4-5所示。

表4-5: 《我爱中文2》第1-10课词长分布

词长类别	词汇数量	占比 (%)
单音节词	35	23
双音节词	80	53
三音节词	28	19
四音节词及以上	7	5
合计	150	100

从词长分布来看, 双音节词占总量的一半以上, 与现代汉语词汇以

双音节为主的整体规律相吻合。值得关注的是,三音节及以上的词汇合计约占24%,这类词汇在字形书写上需要学习者掌握更多汉字,对字形加工负荷的要求明显更高。对于喀麦隆学习者而言,汉字书写本身已是一大挑战,三音节以上词汇的集中出现无疑进一步加重了形式维度的学习压力。

此外,单音节词虽然字形相对简单,但如前文构词透明度分析所示,单字多义现象在单音节词中尤为突出——“关”“差”“过”等词字形笔画不多,却承载了多个差异显著的义项,形式上的“简单”与语义上的“复杂”形成鲜明反差,同样构成教学难点。

4.4 综合讨论

综合以上四个维度的分析,《我爱中文2》第1-10课词汇呈现出以下几个突出特征。

首先,超纲词比例偏高。24%的超纲词比例意味着教材词汇的难度设定在一定程度上超出了《标准》初等阶段的词汇范围,若在教学中对所有词汇一视同仁,将在有限课时内产生不必要的认知超载。其次,近四成词汇存在语义推断障碍。半透明词与不透明词合计占39%,其中不透明词达14%。对于缺乏汉字认知基础的喀麦隆学习者而言,这类词汇的意义无法从字形直接获取,需要通过不同于透明词的教学策略加以处理。同时,部分词汇在词性与词长上存在较高的产出门槛。动补结构词汇、三音节以上词汇以及单字多义词,在使用和形式两个维度均对初级学习者提出了较高要求。最后,词汇与非词汇条目混编的问题客观存在。若干语法结构和惯用套语混入生词表,模糊了词汇教学的对象边界,需要在教学处理时加以区分。

上述发现共同表明,《我爱中文2》的词汇难度分布并不均衡,不同词汇在等级、透明度、词性和词长上呈现出显著的层级差异。在课时有限、汉字学习负担较重的喀麦隆高中汉语教学情境下,若不对词汇进行系统的层级化处理,学习者将难以在有限的教学时间内形成有效的词汇产出能力。因此,有必要基于上述多维分析结果,建构一套适合本土教学实情的主动/被动词汇区分原则,以实现词汇教学的差异化处理。

五、主动/被动词汇区分原则的建构

5.1 区分的理论依据

第四章的分析表明,《我爱中文2》第1-10课词汇在等级分布、构词透明度、词性与词长等维度均呈现出明显的层级差异。这种差异的存在,既为主动/被动词汇区分提供了现实基础,也要求在区分过程中采

用系统、可操作的判定标准，而非单纯依赖教师的经验直觉。

本章在第二章理论框架的基础上，将Nation (2001, 2022) 提出的“形式—意义—使用”三维模型作为区分原则的核心操作框架，并结合喀麦隆高中汉语教学的具体情境，将三个抽象维度转化为可观测、可判断的教学指标：形式维度对应字形加工负荷，以词长和单字多义程度为主要参数；意义维度对应构词透明度，以语素与词义的可推断程度为核心指标；使用维度对应教学适切性，以词汇的等级匹配度和单元交际功能为主要依据。三个维度综合作用，构成本研究主动/被动词汇区分的判定体系。

需要说明的是，主动词汇与被动词汇的划分并非对被动词汇的忽视，而是在有限课时条件下对教学重点与深度的合理分配。随着学习者语言水平的提升，被动词汇可以适时向主动词汇转化，体现了词汇习得的渐进性与动态性 (Nation, 2001)。

5.2 区分原则

基于上述理论依据，本研究提出以下四条区分原则，各原则之间相互补充，综合运用，建议教材编者和教师按“等级适切性、构词透明度、交际功能、字形负荷”的顺序依次判断。

原则一：以词汇等级适切性为首要判定依据。属于《标准》初等二级及以下的词汇，与喀麦隆高一学习者的语言水平基本适配，具备成为主动词汇的基本条件；3至4级词汇可根据其交际价值和透明度情况酌情处理；超纲词及5级以上词汇原则上归入被动词汇，以理解性掌握为目标。超出学习者当前水平较多的词汇，即便反复操练也难以稳定内化，将其列为主动词汇只会挤占核心词汇的训练资源。

原则二：以构词透明度为意义维度的核心判定指标。透明词语素与词义对应清晰，学习者在理解的基础上较易实现产出，适合作为主动词汇强化；不透明词依赖机械记忆，在初级阶段宜以理解性掌握为主，列为被动词汇；半透明词则根据其使用频率和交际价值灵活处理。值得注意的是，不透明词与超纲词并非完全重叠——第四章分析表明，“银行”“护照”“休息”等初等阶段词汇同样属于不透明词，这正是本研究引入构词透明度作为补充维度的意义所在：编者和教师仅凭等级判断词汇难度是不充分的。

原则三：以单元交际功能为使用维度的核心判定指标。与本单元核心交际目标高度相关、学习者在完成话题任务时需频繁调用的词汇，应优先列为主动词汇；仅在特定语境中偶发出现、或其功能可由已掌握词汇替代的词汇，归入被动词汇。此原则在处理超纲词时尤为重要：部分超纲词虽超出等级范围，但在特定话题中具有不可替代的交际功能，如口语套语“太好了”，可作为固定表达整体习得，列入主动词汇。

原则四：以字形加工负荷为形式维度的辅助参照指标。三音节及以上词汇字形书写要求较高，在其他条件相近时，可适当调低产出目标，

例如口头产出先于书写产出，分阶段推进。单音节词虽字形简单，但若存在显著多义现象（如“关”“差”“过”），其产出难度实际较高，需结合意义维度综合评估，不宜仅凭词长判断。此原则作为辅助指标，用于在前三条原则判断结果接近时进行最终微调。

5.3 区分示例

为验证上述原则的可操作性，本研究选取第7课《在银行花钱》的16个生词为示范样本，依据四条原则逐一判定，结果如表5-1所示。选取该课的原因在于其词汇类型丰富，涵盖多个HSK等级及三类构词透明度，具有较好的代表性。

表5-1：《我爱中文 2》第7课生词主动/被动词汇区分判定

词条	HSK等级	词性	构词透明度	交际功能	字形负荷	分类结果
换	2级	动词	透明	高	低	主动
钱	1级	名词	透明	高	低	主动
美元	3级	名词	透明	高	低	主动
人民币	3级	名词	透明	高	低	主动
多少	1级	疑问代词	透明	高	低	主动
正好	2级	形容词	透明	高	低	主动
下次	1级	名词	透明	中	低	主动
太好了	超纲	感叹语	透明	高	中	主动
一百	超纲	数词	透明	高	低	主动
银行	2级	名词	不透明	高	高	主动
想	1级	动词	半透明	中	低	弹性
可以	2级	助动词	半透明	中	低	弹性
元	1级	量词	半透明	中	低	弹性
请	1级	动词	半透明	中	低	被动
护照	2级	名词	不透明	中	低	被动
对	1级	形容词	不透明	中	低	被动

注：弹性词汇指处于主动/被动之间的过渡类别，可根据课时和学情动态调整目标层级。

从表5-1可以看出，16个生词中，主动词汇10个（63%）、弹性词汇3个（19%）、被动词汇3个（19%）。以“太好了”和“银行”的处理为

例说明多维判断逻辑：“太好了”虽为超纲结构，但其作为口语套语交际功能极高，整体形式简单易于习得，依据原则三调整为主动词汇；“对”等级为1级，按原则一可进入主动候选，但其为典型单字多义词，在不同语境中承担“正确”“对于”“面对”等差异显著的义项，初级学习者难以在产出时准确判断当前用义，依据原则二调整为被动词汇。这两个案例说明：词汇分类必须在理论框架指导下对多维特征综合判断，而非依赖单一指标机械套用。

六、结论与建议

6.1 主要结论

本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴Nation（2001，2022）的“形式—意义—使用”三维模型，对《我爱中文2》第1-10课共150个生词进行了系统的多维分析，并在此基础上建构了一套面向本土教学实践的主动/被动词汇区分原则。研究主要得出以下三点结论。

第一，教材词汇整体难度偏高，层级化处理具有现实必要性。分析结果显示，150个生词中超纲词占24%，中高级词汇（含超纲）合计达41.3%；半透明词与不透明词合计占39%；三音节及以上词汇占约24%。在课时有限、学习者缺乏汉字背景的喀麦隆高中教学情境下，若不对词汇进行层级化处理，将在有限课时内形成不必要的认知超载，制约学习者产出能力的有效发展。

第二，构词透明度是词汇难度判断的有效补充维度。研究发现，词汇等级与构词透明度并不完全对应——部分初等阶段词汇（如“休息”“注意”“差”等）同样属于不透明词，仅凭HSK等级无法准确识别其教学难点。将构词透明度引入词汇分析框架，并结合喀麦隆学习者的法英语背景从“他者”视角对判断标准加以本土化调整，能够更准确地反映目标学习者的实际认知负荷，为词汇教学决策和方法提供更有效的依据。

第三，基于多维框架的主动/被动词汇区分原则具有可操作性。本研究提出的四条区分原则——词汇等级适切性、构词透明度、单元交际功能、字形加工负荷——在第7课的示范分析中得到了有效验证。四条原则相互补充，按序判断，使词汇分类从经验判断转化为有据可查的教学决策过程，具备在同类教学情境中推广应用的基础。

6.2 对教学与教材编写的建议

基于以上结论，本研究提出以下建议。

对一线教师而言，建议在备课阶段养成对生词进行层级化预处理的习惯：对照本研究提出的四条原则，将每课生词初步区分为主动词汇与被动词汇，据此分配课堂操练时间与训练深度。对主动词汇，应设计充

分的情境化产出练习，确保学习者能够在真实交际任务中准确调用；对被动词汇，则以理解性输入为主，不作书写产出要求，降低认知负荷。此外，对于单字多义词和动补结构词汇，建议在教学处理上单独标注，通过语境对比讲解帮助学习者建立准确的词义认知。

对教材编写而言，本研究发现《我爱中文2》生词表超纲词比例在部分课次偏高（第8课超纲词占比高达55.6%，第9课亦达33.3%），建议在词汇选取上进一步参照《标准》初等二级词表，适当控制超纲词数量，或在生词表中对超纲词加以标注，提示教师降低产出要求。

6.3 研究局限与展望

本研究尚存在以下局限。其一，分析对象为《我爱中文2》前10课，样本范围有限，区分结果具有一定的教材特异性，推广至其他教材或教学阶段时需重新加以应用。其二，本研究的词汇区分原则以理论分析和研究者判断为主，尚未经过课堂教学实验的效果检验，其实际教学效果有待后续实证研究加以验证。其三，构词透明度的判定在半透明类别上仍存在一定主观性，未来研究可尝试开发更精细的量化评估工具，提高判定的客观性与可重复性。

未来研究可在以下方向进一步拓展：一是扩大样本范围，对《我爱中文》系列全册词汇进行系统分析；二是开展课堂实验研究，检验主动/被动词汇区分教学对学习者的实际促进效果；三是将本研究的分析框架推广至其他地区的国际中文教学情境，探索其跨情境适用性。

参考文献

- 白乐桑(Bellassen, J.). (2002). 汉语语言文字启蒙 (Méthodé d' initiation à la langue et à l' écriture chinoises). 华语教学出版社.
- 陈宏, 刘慧佳, & 佳妮. (2025). 喀麦隆中文教育本土化发展: 模式、特色及对策. *语言文字应用*, (2025 (1)).
- 郝美玲, & 张伟. (2006). 语素意识在留学生汉字学习中的作用. *汉语学习*, (2006 (1)).
- 王春茂, & 彭聃龄. (1997). 合成词加工中的词频、词素频率及语义透明度. *心理学报*, 31(3).
- 吴强. (2022). 喀麦隆中文教育发展历程与师资建设. *国际汉语教学研究*, 33(2022 (1)).
- 易维. (2022). 个体差异因素对伴随性习得汉语复合词的影响. *汉语学习*, (2022 (6)).
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303 - 317. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365 - 391. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00046>.
- Nama, D.D. (2025). Système graphique du chinois et incidence méthodologique sur l' enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite au premier cycle du secondaire. In Nama, D.D., Mvogo Mbassi, T. & Bikitik, H.M. (2025). *RISE Africa*. 1 (1), 77-100.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>.

L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS AU CAMEROUN :

Enjeux sociopolitiques, innovations didactiques et perspectives africaines

NAMA Didier Dieudonné (杜迪)
(Éd)

Depuis son introduction officielle dans l'enseignement secondaire camerounais en 2012, l'enseignement du chinois connaît une expansion remarquable au Cameroun et s'impose progressivement comme l'un des symboles majeurs de la coopération éducative sino-africaine.

À travers des analyses historiques, sociopolitiques, linguistiques et pédagogiques, cet ouvrage collectif propose l'un des tout premiers panoramas scientifiques exclusivement consacrés à l'enseignement du chinois au Cameroun. Réunissant chercheurs, enseignants et spécialistes issus de plusieurs universités camerounaises, il explore les défis, les mutations et les perspectives d'un enseignement en pleine construction.

Du soft power chinois aux réalités de la classe camerounaise, des innovations numériques à l'utilisation des langues locales comme ressources didactiques, les différentes contributions mettent en lumière l'émergence progressive d'un modèle africain d'enseignement du chinois, adapté aux réalités socioculturelles et éducatives du continent.

À la croisée des sciences de l'éducation, de la didactique des langues, des études sino-africaines et des politiques éducatives, cet ouvrage constitue une référence essentielle pour les chercheurs, enseignants, étudiants, décideurs éducatifs et tous ceux qui s'intéressent aux transformations contemporaines des relations éducatives entre l'Afrique et la Chine.

Sous la direction de Dr NAMA Didier Dieudonné

Chargé de cours à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I

Inspecteur Pédagogique National de chinois – MINESEC Cameroun

Vice-président de la Société Internationale de l'Enseignement du Chinois (SIEC), sous tutelle du Ministère chinois de l'Éducation

Professeur honoraire de l'Université Normale du Zbejiang (Chine)