

Partie I

Réflexions épistémologiques et

méthodologies didactiques

Incidences des choix terminologiques/ méthodologiques et des siglaisons dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun

- **MVOGO MBASSI Telesphore** (telesphore_m@yahoo.fr), Université de Bertoua
- **BIKITIK Hyppolite Mathias** (bikitik38_hyppolite@yahoo.fr), Université de Douala

Résumé

Bien avant la mondialisation, l'internationalisation des savoirs était déjà de mise dans les domaines scientifiques. Ce processus s'accompagnait néanmoins parfois de problèmes sémantiques lors de la transmission des terminologies, métalangages et siglaisons d'un pays à un autre. Cet article est une réflexion théorique menée dans ce sens en ce qui concerne l'enseignement des Langues étrangères au Cameroun. Il lève l'équivoque conceptuelle en s'appuyant sur une confrontation documentaire dont le cadre théorique explore les fondements de la transtextualité vue sous les plans littéraire, terminologique et glottodidactique. Dans ce sens, il questionne, pour les relativiser, les opinions qui reprochent au système éducatif camerounais, notamment dans le sous-secteur des enseignements secondaires, une tendance aux greffes notionnelles et méthodologiques erronées inspirées de la métropole, en l'occurrence dans le cas de l'adoption du sigle LV2 pour désigner les langues étrangères et de l'adoption de l'approche par compétences. Il est évident qu'il est important de nuancer le discours sur le caractère erroné d'une greffe notionnelle, car la charge sémantique appliquée peut varier d'un utilisateur à un autre. Par ailleurs, les approches méthodologiques élaborées théoriquement dans des contextes précis ne sauraient être comptables de leur mauvaise application dans des contextes différents. Il faudrait donc recourir comme le souligne les auteurs de cet article, à une glottodidactique comparée fondée sur l'esprit cartésien garant de la pertinence et de la justesse dans le discours «critique» des choix terminologiques et méthodologiques des uns et des autres. Ils proposent également une nouvelle définition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun.

Mots et concepts clés

Terminologie, métalangage, siglaison, greffes notionnelles, transtextualité terminologique / méthodologique

Abstract

Long before globalization, the internationalization of knowledge was already underway in scientific fields. However, this process was sometimes accompanied by semantic problems when transmitting terminologies, metalanguages, and acronyms from one country to another. This article is a theoretical reflection on this issue in the context of foreign language teaching in Cameroon. It clarifies conceptual ambiguities through a documentary analysis, exploring the foundations of transtextuality from literary, terminological, and glottodidactic perspectives. In this sense, it questions and relativizes opinions that criticize the Cameroonian education system, particularly in secondary education, for adopting flawed conceptual and methodological approaches inspired by the former colonial power, notably in the adoption of the acronym LV2 to designate foreign languages and the adoption of the competency-based approach. It is clear that the discourse on the flawed nature of conceptual borrowing needs to be nuanced, as the semantic load applied can vary from one user to another. Furthermore, methodological approaches developed in specific contexts cannot be held accountable for their poor application in different contexts. Therefore, as this article emphasizes, a comparative glottodidactics based on Cartesian principles is necessary to ensure the relevance and accuracy of “critical” discourse on terminological and methodological choices. The article also proposes a new ideological and terminological definition of the status of languages in Cameroon.

Keywords

Terminology, metalanguage, acronymization, conceptual grafts, terminological / methodological transtextuality

Introduction

L'étude des faits de langue et de leur transmission est au centre des réflexions épistémologiques inhérentes à la glottodidactique. Selon Vellas (2011), elles prennent corps dans les dimensions pédagogiques (axiologiques, théoriques, praxéologiques), avant de déterminer la relation didactique établie par Legendre (1993) entre le sujet (apprenant), l'objet (les savoirs), le milieu (contexte/environnement) et l'agent (enseignant).

Le caractère synchronique et diachronique de ces dynamiques a favorisé l'élosion d'une pléthore de théories, d'approches et de méthodes provenant d'aires linguistiques diverses, qui vont se propager à la faveur de l'internationalisation des savoirs. Bien qu'elle soit louable, cette exportation/importation pose le problème de la pluralité terminologique/métalangagière et donc de la traduction ou pas de concepts pensés dans des langues et cultures différentes. On se demande, dès lors, quelle terminologie/méthodologie adopter pour apporter des éclairages sur les faits de langue et leur transmission, en laissant le moindre doute quant aux choix des formes appropriées.

Cette problématique a suscité une vague d'intérêt dans la communauté scientifique africaine, à l'instar de Cros et al (2010) et Kuitche (2017) qui dénoncent respectivement la transposition non contextualisée des approches pédagogiques et le recours aux « greffes notionnelles et méthodologiques erronées ». Cet article, qui invite à relativiser la seconde position, propose une relecture de la pertinence et de la justesse des choix terminologiques/méthodologiques, sous le prisme de la transtextualité littéraire, pour introduire le concept de transtextualité terminologique/méthodologique au service d'un discours rassurant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il se conclura par un projet de redéfinition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun.

I. Statut et fonction des langues étrangères (LE) : état de la question

Un certain nombre de concepts opérationnels sont fournis par la littérature scientifique pour définir le statut et la fonction des langues. L'analyse générale de ces derniers est de mise avant celle du cas spécifique des LE aux enseignements secondaires au Cameroun. Mais au préalable il convient de fournir une définition des concepts structuraux et opérationnels fondant l'étude.

I. 1. Définition des concepts structuraux et opérationnels

Les concepts structuraux désignent ceux-là mêmes autour desquels est centré l'article, à savoir : *terminologie, métalangage et siglaison*. En ce qui concerne les concepts opérationnels, il s'agit des différentes acceptations diachroniquement affectées au mot «langue».

I. 1. 1. Des concepts structuraux

À quoi renvoient les concepts : *terminologie*, *métalangage* et *siglaison*? Pour les deux premiers, les définitions adoptées sont celles de Swiggers (2010, p.3) qui appelle *terminologie* «l'ensemble des termes techniques faisant partie d'un vocabulaire “théorique” (circonscrit par rapport à un auteur, une école, une (sous-) discipline, etc.)» et *métalangage* «la terminologie et le vocabulaire, étudiés en rapport avec leur champ d'applicabilité et leur fonctionnement syntaxique, qui sont mis en œuvre, dans l'étude d'un champ d'objets spécifiques [...].» S'agissant du troisième terme, Percebois (2001) nous renseigne qu'il désigne le processus de réduction du signifiant, incluant la formation des *sigles* (suites d'initiales épelées servant d'abréviation) et des *acronymes* (ensemble de lettres ou syllabes initiales prononcées comme un mot). Toutefois, l'usage général inclut les acronymes dans les sigles.

La compréhension et l'herméneutique des définitions sus-évoquées montrent qu'il y a aisément une relation fonctionnelle de subordination de la *siglaison* qui se met au service de la terminologie et de la méthodologie. Mais lorsqu'on convoque les variables diachronique, synchronique et diatopique de l'utilisation de ces concepts, la question de leur réception et de leur (re)formulation se pose dans différentes aires linguistiques et géographiques.

La glottodidactique répond donc à cette préoccupation parce qu'elle cristallise ces problèmes terminologiques, dont la mauvaise compréhension pourrait négativement impacter la praxis des enseignants, notamment dans l'identification du statut et de la fonction de la langue enseignée, dans la compréhension des approches méthodologiques adoptées et dans la sélection du matériel didactique adéquat.

I. 1. 2. Des concepts opérationnels

L'évolution des concepts *langue maternelle* (LM), *langue seconde* (L2), *langue étrangère* (LE) et *langue vivante* (LV) a connu des avancées scientifiques qui peuvent éclairer et orienter les différentes perceptions et appréhensions des linguistes, sociolinguistes et glottodidacticiens.

Dans ses acceptations traditionnelles, LM renvoie à l'idée de naissance, d'héritage, de filiation, de lien à la terre. Les expressions telles que «*mothertongue*» en anglais, «*lengua materna*» en espagnol, «*idioma materno*» en italien, «*muttersprache*» en allemand, «*pen guo yu yen*» ou *langue du pays racine* en chinois, etc., renvoient à des perceptions culturelles de cette notion. Les langues africaines quant à elles proposent de nombreuses métaphores pour la désigner : *langue du lait, du sein, celle que l'on a tété* (Calvet, 1987, pp.101-105). Fortement critiquée du fait de cette polysémie, des alternatives conceptuelles et terminologiques seront élaborées au fil du temps.

Bertucci (2015) propose une recension de l'évolution de cette notion de 1882 jusqu'aux années 2000. Les premières alternatives proposées seront : *première*

langue / langue première et *langue native*, en référence au parler appris dans son environnement immédiat par le sujet parlant. Ces dénominations synonymiques couvrent une triple dimension : l'ordre, la maîtrise et l'antériorité de l'acquisition. La remise en question de la légitimation par la naissance (l'enfant peut être élevé par une personne autre que sa mère), par l'antériorité d'appropriation (à relativiser dans les situations linguistiques plurilingues) et par le niveau de compétence (maîtrise à relativiser) induira la proposition des alternatives terminologiques suivantes : *parler vernaculaire*¹, *langue de référence*², *langue d'appartenance*³. Le terme «*langue source*» et son corollaire «*langue cible*» seront utilisés en linguistique contrastive, tandis que les distinctions entre *langue maternelle*, *langue seconde* et *langue étrangère* naîtront des débats entre didacticiens.

L'alternative la plus récente est celle du *répertoire verbal*, qui désigne l'ensemble des compétences langagières de l'individu et qui tient compte du statut, des fonctions et des contextes d'utilisation. Cette dénomination naît à la faveur du développement des réflexions sur le bilinguisme et sur la didactique du multilinguisme.

En bref, la polysémie de la notion de langue maternelle est indéniable et dépend des dynamiques sociolinguistiques. L'option choisie varie en fonction de critères définitoires précis, entre autres : l'origine de l'acquisition, la compétence en elle qu'a le locuteur, le critère chronologique, le type et le niveau d'identification avec le locuteur. Les applications dans le domaine didactique sont non moins complexes, avec les distinctions *langue : maternelle, seconde, étrangère*.

Selon Auger (2014, p.165), la sociolinguistique et la didactique des langues et cultures retiennent les critères suivants pour définir les langues : la *centration sur la situation sociolinguistique*, la *centration sur le parcours de l'apprenant*, la *centration sur la méthodologie*. Bikitik et Mvogo (2015) privilégient une classification binaire reprise ici : la chronologie de l'acquisition d'un côté et l'espace géographique de l'autre.

Dans son acception chronologique, la L2 se réfère à toute langue apprise après la *langue première* (L1). Selon Martinez (1996), il s'agit de «tout système acquis chronologiquement après la langue première». Cette définition s'applique certes aisément dans les pays «monolingues» où la L1 est en même temps *langue maternelle, nationale, officielle*. Elle pose néanmoins des problèmes de distinction entre la *langue vernaculaire* et la *langue scolaire* sur le plan didactique de l'acquisition linguistique d'une part, et dans la complexité de sa transposition en pays plurilingues, d'autre part.

¹ Le parler vernaculaire se rapporte au premier contact avec le langage, à l'acquisition auprès du groupe primaire, à l'influence du contact avec les pairs, au style/variété contextuelle formelle ou informelle en contexte monolingue, au dialecte en contexte plurilingue.

² Elle désigne la langue de départ de l'apprenant, la langue de scolarisation souvent langue maternelle en contexte monolingue, la langue officielle dans les anciennes colonies plurilingues, dans certains cas la langue nationale.

³ Elle est dite identitaire car elle a trait aux communautés (nationale, religieuse ou ethnique).

Au plan géographique, ces problèmes et leur implication méthodologique sont réduits. Le distinguo L2 et LE est clairement établi par Balboni (2002). La L2 est une *langue non maternelle* apprise dans le pays cible, tandis que la LE est une *langue non maternelle* apprise dans son propre pays. Du point de vue des besoins des apprenants, du matériel et de l'action didactiques par exemple, l'allemand appris en Allemagne est différent de celui appris au Cameroun. Il serait donc mal avisé pour un enseignant d'utiliser des méthodes, des stratégies, des techniques d'enseignement et du matériel didactique prévus pour un contexte L2 en contexte LE. L'emploi erroné des terminologies et des siglaisons a donc une incidence méthodologique. Bikitik et Mvogo (2015, p.27) s'interrogent sur la prise en compte de cette réalité lorsqu'ils constatent l'abandon, entre 2011 et 2014, de la terminologie et du sigle LE au profit de L2 dans les mémoires de recherche des élèves professeurs d'italien de l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Maroua.

En ce qui concerne l'appellation *langue vivante* (LV), Pallante et Kuitche (2015) nous apprennent qu'elle est surtout répandue dans la zone francophone pour désigner les *langues modernes*. Elle apparaît aussi sous l'alternative «*langue vivante étrangère* (LVE)», notamment en France. Elle s'emploie en opposition à la *langue morte*, dénomination critiquée à laquelle on substitue celle de *langues classiques* (latin, grec, hébreux, etc.). Calvet (1987) précise que ces dernières jouent un rôle dans l'enseignement et dans les cérémonies liturgiques. L'état de mort de ces langues est toutefois à relativiser si l'on tient compte des dynamiques de mutation, d'évolution ou de contact entre idiomes :

Le latin (par exemple) est donc mort en ce sens qu'on ne le parle plus sous la forme qu'utilisait Jules César; il est vivant en ce sens qu'il se prolonge dans les langues romanes dont les locuteurs ont dû croire pendant de longues années qu'ils parlaient encore latin, jusqu'au jour où ils se sont rendu compte que ce qu'ils parlaient n'avait plus grand-chose à voir ni avec les écrits de César ni avec le parler des habitants d'autres régions censés parler eux aussi le latin (Calvet, 1987, p.139).

Compte tenu de la complexité des débats sur le statut et les fonctions des langues, le Cameroun a opté pour certaines terminologies et siglaisons pour identifier les langues étrangères et les approches et méthodes de leur enseignement/apprentissage (EA).

I. 2. Les LE aux enseignements secondaires au Cameroun

L'on dénote une certaine disparité terminologique dans la désignation des langues présentes dans le paysage linguistique camerounais et dans l'expression de leur fonctionnalité. L'adoption de l'approche par compétence (APC) apportera son lot d'innovations terminologiques dans l'identification de l'approche, des méthodes et des siglaisons y afférentes. L'adoption et l'emploi de terminologies, de

méthodologies et de siglaisons en Afrique en général et au Cameroun en particulier, ne trouvent pas une totale adhésion dans la communauté scientifique.

I. 2.1. Paysage linguistique

Les études menées par Onguene Essono (2016) sur la configuration sociologique et la fonctionnalité des langues structurent le paysage linguistique camerounais en 4 catégories :

- a) Les *langues officielles* : le français et l'anglais qui assurent la communication administrative et interethnique ;
- b) Les *langues nationales* : qui assurent la communication à l'échelle ethnique (intraethnique ou interethnique pour celles qui se sont imposées comme langues véhiculaires) ;
- c) Les *langues hybrides* : le *Pidgin-English* camerounais et le *Camfranglais* qui résultent de la déformation des langues héritées de la colonisation. Le premier, le *Pidgin*, vient de l'anglais tandis que le second, le *Camfranglais*, a pour langue maternelle le français, l'anglais et les langues locales camerounaises ;
- d) Les *langues étrangères* : elles sont enseignées dans le système éducatif camerounais. Il s'agit de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe⁴, de l'italien, du chinois, du russe et du portugais⁵.

Dans cette configuration, les LE font office de *langues scolaires*. Pour les identifier, le système éducatif camerounais emploie le sigle LV2 mis pour *langue vivante 2*, communément appelée *deuxième langue* par la communauté éducative.

Les disparités terminologiques ne se limitent pas au statut et à la fonction des langues. Les approches méthodologiques ne sont pas en reste. Les enseignants du secondaire en ont fait l'expérience lorsque le système éducatif camerounais a opté pour l'approche par compétences (APC) en lieu et place de l'approche par objectifs (APO).

I. 2. 2. Néologismes terminologiques dans l'enseignement des LV2 selon l'APC

Avant l'adoption de l'APC, les enseignants camerounais de LE au Cameroun s'étaient accommodés à une terminologie, et à un métalangage prescriptif, contenus dans les programmes d'études, les guides pédagogiques, les arrêtés ministériels relatifs à l'approche par objectifs (APO). Cette terminologie, assez accessible sémantiquement parlant, définissait l'*iter procédural* de l'approche : *analyse des besoins formatifs* (évaluation diagnostique), *définition des objectifs* (généraux, spécifiques,

⁴ L'Arabe Choa est une variété d'arabe parlée par une communauté de l'Extrême-Nord du Cameroun portant le même nom. À ce titre, sa classification au nombre de LE est sujette à débat.

⁵ Le russe et le portugais ont récemment été introduits à l'Université de Bertoua à la faveur d'une nouvelle donne géopolitique/géostratégique qui prend en compte l'émergence des BRICS.

intermédiaires ou opérationnels), *définition des prérequis, définition des moyens et du temps*, évaluation (formative, sommative, certificative). Elle indiquait le *dispositif d'organisation des activités* (séquence didactique, unité didactique, leçon) et précisait ces dernières (activités d'enseignement, activités d'évaluation, activités de remédiation). La formulation de la *structuration des programmes* était claire et simplifiée (objectifs généraux et spécifiques, contenus grammaticaux, contenus thématiques, actes de communication, contenus culturels, ressources).

L'avènement de l'APC s'accompagnera d'innovations terminologiques déstabilisantes, de l'avis des inspecteurs pédagogiques et des enseignants⁶, avec un impact certain sur la praxis de ces derniers. À titre d'illustration, l'on peut citer les nombreux concepts introduits par la nouvelle approche et résumés dans le glossaire joint en annexe du guide pédagogique des programmes des LV2 au 1^{er} cycle : *activités d'intégration, agir compétent, approche par compétences, approche par situations, autres ressources, cadre de contextualisation, capacité, catégorie d'actions, compétence, domaine d'apprentissage (broad area of learning/ broad learning area), entrée par les situations, exemples d'actions, famille de situations, intégration des savoirs, module, ressources, ressources internes, ressources externes, rôle social, savoir-être (attitudes), savoirs essentiels, situation de vie, situation-problème.*

En plus de ce nouveau champ lexical proposé aux enseignants, un dispositif alternatif d'organisation et de périodisation des activités sera élaboré en quatre phases (*apprentissage des ressources, activités d'intégration, évaluation, remédiation*) en lieu et place des trois habituels (*activités d'enseignement-apprentissage, activités d'évaluation, activités de remédiation*).

Les principales difficultés de réception que les enseignants manifesteront sont relatives entre autres : au sort réservé aux objectifs dans la nouvelle approche, à la formulation des compétences et des situations-problèmes, à la définition de l'intégration, à l'élaboration des activités afférentes et à leur différenciation de l'évaluation, à la docimologie (évaluation critériée, etc.). Ces difficultés mettent au goût du jour la question de l'importance des terminologies et surtout de la transposition des savoirs d'une aire géographique à une autre, d'un système éducatif à un autre.

I. 2. 3. Le procès des « greffes méthodologiques et notionnelles »

La question de cette transposition des savoirs s'est posée avec acuité lors des réformes curriculaires par l'APC en Afrique. Le bilan de son adoption dans certains pays africains (Gabon, Mali, Cameroun, Sénégal, Tunisie) fait état de deux dysfonctionnements majeurs selon Françoise Cros et al (2010, pp.7-8) :

⁶ Les avis sus-évoqués ont été recueillis dans le cadre de l'exploitation des rapports d'activités des inspecteurs pédagogiques régionaux, et lors des interactions avec les enseignants dans le cadre des séminaires et journées pédagogiques.

- au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistant, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ;
- au niveau du processus, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale.

Sont dénoncés ici, la non-prise en compte de la compatibilité de l'approche avec le contexte africain et le processus de mise en œuvre. Kuitche Talé (2017, p. 42) abordera dans le même sens en dénonçant une transposition aveugle qu'il qualifie de «prêt-à-porter» dans les pays africains en général et au Cameroun en particulier :

L'impression est que le système éducatif camerounais ait, comme c'est le cas dans d'autres ex-colonies de la France, hérité et perpétué à l'aveuglette l'usage courant de l'époque dans l'ex-métropole, sans tenir compte des spécificités sociolinguistiques du pays. Même le démarrage de l'apprentissage des langues étrangères en classe de quatrième semble s'inscrire dans cette logique du prêt-à-porter; une méthodologie dont les présupposés ne siéent que de manière imparfaite au contexte socioéconomique et éducatif africain et qui, nonobstant le tapage médiatique, reste une nébuleuse pour la majorité des inspecteurs pédagogiques.

L'auteur fustige ce qu'il qualifiera d'«éternelle tendance à la greffe méthodologique et notionnelle». Si l'avis est partagé sur l'incidence d'une mauvaise transposition conceptuelle sur la praxis de l'enseignant, ce n'est pas le cas sur l'exemple pris pour illustrer un cas de greffe erronée, en l'occurrence le sigle LV2 employé au Cameroun pour désigner les LE au secondaire.

En effet, pour Kuitche Talé (2017) :

La dénomination LV2 ne semble [...] trouver aucune justification scientifique ni logique, étant donné que le système ne prévoit pas l'apprentissage d'une LV1. Techniquement les langues officielles du pays, le français et l'anglais, ne peuvent pas être considérées comme des langues étrangères.

En se référant au système éducatif français pris pour modèle, le chiffre 2 du sigle LV2 désigne effectivement le choix d'une deuxième langue vivante après la première LV1 (l'anglais en occurrence), dans un contexte social monolingue, où la L1 est en même temps *langue maternelle, langue officielle, langue scolaire*. La transposition en contexte camerounais du sigle LV2 serait donc erronée du fait du multi-

linguisme qui a érigé le français et l'anglais au rang de *langues officielles* (maternelle dans certains contextes, scolaire, véhiculaire, seconde), leur faisant perdre de fait celui de LE et la possibilité d'attribution du sigle LV1. Ces conclusions semblent découler de l'omission de l'impact de l'héritage colonial sur le système éducatif camerounais qu'il faudrait prendre en compte pour identifier la LV1.

En effet, le système éducatif camerounais est organisé en deux sous-systèmes (anglophone et francophone) ayant chacun conservé sa spécificité héritée de la tutelle anglaise et française, respectivement. Comme le démontre Takam (2007), le bilinguisme camerounais est institutionnel et non individuel. Le français et l'anglais sont des langues officielles, mais les citoyens ne sont pas automatiquement bilingues. De ce fait, la question qui mériterait d'être posée est celle du statut de ces deux langues prises chacune dans son biotope par rapport aux autres langues enseignées à l'école.

En zone francophone, le français, en plus d'être langue officielle, est en même temps *langue véhiculaire*, *langue seconde*, *langue scolaire* et *langue maternelle* (pour certains). Qu'en est-il de l'anglais dans cette zone ?

N'étant pas utilisé quotidiennement par les citoyens des régions francophones (sauf pour les familles d'expression anglaise installées dans ces régions, et pour les francophones bilingues capables d'alternance codique), il constitue la première LE apprise à partir du primaire. L'anglais serait donc techniquement la LV1. Dans ce cas, l'enseignement/apprentissage d'une autre langue vivante prend la siglaison LV2. C'est le cas de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe, du chinois ou de l'italien dont les enseignements débutent en classe de 4e. Sur la base de cette démonstration, l'on ne saurait faire un procès aux enseignements secondaires qui emploient le sigle LV2 pour désigner les LE apprises à la suite de l'anglais. Son statut de *langue officielle* n'en fait pas moins une LE en zone francophone. Dans l'organisation des spécialisations, les documents de cadrage des séries littéraires du système éducatif camerounais prévoient même la possibilité d'apprendre une troisième langue vivante dite LV3.

Par ailleurs, le programme spécial d'éducation bilingue (PSEB) distingue clairement le français et l'anglais 1^{re} langue et 2^e langue. Il est donc clair que les langues héritées de la colonisation, bien qu'elles puissent avoir plusieurs statuts et fonctions pour les raisons évoquées plus haut, n'en demeurent pas moins des LE dans l'esprit des dirigeants et peuples africains, qui leur opposent ou leur substituent de plus en plus les langues nationales.

Parlant du français, Thiam et Chnane-Davin (2017) sont catégoriques : « Ce contexte multilingue est caractérisé également par la présence du français, qui jouit du statut d'officialité, mais qui est de nature étrangère ». Cette position est partagée par Hatolong Boho (2020, p.49) : « Le français et l'anglais ont été érigés en langues officielles dans le cadre du bilinguisme institutionnel (...) l'allemand et

l'espagnol ont été retenus comme deuxièmes langues étrangères ceci sur le modèle de la glottopolitique éducative de la France». Etuge Apuge (2020, pp. 39-40) est bien plus explicite : «Le français et l'anglais sont en même temps L2 et LE.»

En somme, il est admis, pour des raisons scientifiques ou philosophiques, de contester la justesse des greffes terminologiques et méthodologiques, car elles peuvent être problématiques si elles ne s'adaptent pas au contexte d'emploi. Néanmoins, peut-on se passer de ces transferts des savoirs? Pour répondre à cette question, il serait loisible de questionner les fondements scientifiques de la création des terminologies, des siglaisons et des modalités de leur adoption.

II. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche est, dans un premier temps, celui des fondements théoriques des terminologies et des siglaisons (élaboration, fonction et calibrage). Dans un second temps, il explore les fondements de la transtextualité vue sous le triptyque littéraire, linguistique et glottodidactique.

II. 1. Terminologies et siglaisons : retour aux fondements scientifiques

Les terminologies et les siglaisons ne naissent pas ex nihilo. Elles obéissent à des normes régissant les modalités de leur création, de leur fonction et de leur calibrage.

II. 1. 1. Élaboration, fonction et calibrage des terminologies

La complexité de l'étude de la terminologie, nous apprend Swiggers (2010), réside dans le flou matériel du champ (sciences humaines) et la latitude interprétative induite (avec des oppositions face aux mêmes données), dans l'intersection disciplinaire (à travers des partages et des transgressions de natures variées) et dans l'existence de plusieurs métaniveaux parfois superposés dans les constructions terminologiques. Les terminologies et leur calibrage s'élaborent donc suivant trois points de vue :

La constitution et la nature : la terminologie découle-t-elle d'une évolution spontanée? Y a-t-il symbiose et/ou synergie entre langue prêteuse et langue emprunteuse (transposition, spécialisation, interférence : emprunt unilatéral, calque, adaptation...) ? Est-elle soumise aux conditions du public visé pour les termes reçus/transmis (sélection, filtrage, substitution ou paraphrase explicative) et les termes créés ou à créer (blocage néologique, redéfinition des termes existants/pondération de la forme et du contenu des nouveaux termes)?

La construction explicite, notamment les contraintes méthodiques de la construction (systématicité, économie, transparence, adéquation et cohérence) et *la substance*

sémantico-pragmatique (options d'emploi des termes) : le respect de la loi générale de la logique (intention et applicabilité); le choix du procédé définitoire (définition de la chose, du mot, de la procédure); la charge sémantique et sa variation en fonction des champs d'application (équivalences, divergences, recouvrements et redondances entre les concepts) tantôt restrictifs, tantôt généralisants, parfois synonymes, parfois opposés.

Le maniement de la terminologie (gestion de la diversité géographique/nationale, traduction diachronique inter-langues, calibrage adéquat du modèle vers le nouvel emploi, transposition interdisciplinaire, transposition de l'éducation antique vers l'éducation contemporaine) et son incidence (faible ou forte suivant le modèle de référence) : empreinte disciplinaire (attache du terme avec sa discipline d'origine), empreinte macro-scientifique (insertion dans le contexte général des sciences), empreinte culturelle (valeurs et présuppositions culturelles).

II. 1. 2. Fonction des siglaisons

Selon Percebois (2001, pp.627-636), les siglaisons ont quatre fonctions : 1.une *fonction dénominative lapidaire* (synthétisation obtenue par la réduction graphique et phonétique de la séquence syntaxique exprimant un concept dans le but de faciliter la communication); 2.une *fonction dénominative lapidaire véhiculaire* (vulgarisation de concepts obscurs, complexes au grand public); 3.une *fonction dénominative lapidaire grégaire* (cryptage déterminé à une communauté réduite); 4.une *fonction dénominative lapidaire euphémique* (camouflage du sens d'un concept pour en atténuer le caractère choquant, blessant ou offensant)).

En bref, qu'il s'agisse des terminologies, des métalangages ou des sigles, il convient, comme le dit Swiggers (2010), de «lire en filigrane les motivations et les présupposés» qui les sous-tendent avant d'en contester l'emploi. D'autant plus que le processus d'adoption et d'emploi peut être conscient ou inconscient, avoué ou inavoué, spontané ou explicite, s'apparentant ainsi à ce que le domaine littéraire appelle transtextualité.

II. 2. Transtextualité

Le concept transtextualité est abordé ici sous le triple prisme de la littérature, de la linguistique et de la glottodidactique.

II.2.1. Du point de vue de la littérature

Selon Gérard Genette (1982), la transtextualité — ou transcendence textuelle — désigne tout ce qui met un texte en relation manifeste (avouée ou non) ou secrète avec d'autres textes. À travers ce concept de critique littéraire, Genette identifie cinq types de relations possibles entre les textes : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité.

La première, l'intertextualité, renvoie à la coprésence de deux ou plusieurs textes, sous la forme de citation (explicite et littérale), de plagiat (emprunt non déclaré) ou encore d'allusion (évocation indirecte ou implicite).

La seconde, la paratextualité, concerne les éléments qui accompagnent le texte tout en participant à la construction de son sens global. Ces paratextes, autographes ou allographes, comprennent notamment le titre, le sous-titre, les intertitres, la préface, la postface, l'avant-propos, les notes marginales ou infrapaginales, etc.

Selon Ali Mirenaya et Soofastaei (2015), ces éléments paratextuels se trouvent within the book et relèvent du péritexte, tandis que d'autres éléments, situés in the public and private history of the book, constituent l'épitexte (public ou privé).

La troisième relation, la métatextualité, désigne le rapport de commentaire qu'un texte entretient avec un autre sans le citer nécessairement. Elle relève davantage du domaine de la critique et de l'interprétation.

Comme le rappellent Mirenaya et Soofastaei (2015) :

Metatextual relationship can act in explaining, denying or approving of text 1. (...) Metatextuality is explicit or implicit critical commentary of one text on another text. Metatextuality is a book of commentary on a literary text. Metatextuality is the relationship between a text and another text of criticism written "after" (chronologically) it. Criticism or commentary is not extraneous to the meaning of a literary text but integral to it because no text is written not to be read and interpreted.

La quatrième relation, l'hypertextualité, se définit comme une relation de dérivation entre un texte B (l'hypertexte) et un texte antérieur A (l'hypotexte). Elle repose sur des procédés de transformation (par exemple, transposer l'action d'un texte ancien dans une autre époque) ou d'imitation (créer un nouveau texte à partir d'un modèle préexistant).

Enfin, la cinquième relation transtextuelle, dite architextualité, concerne les catégories générales auxquelles un texte singulier peut être rattaché : les types de discours, les modes d'énonciation ou encore les genres littéraires. Les genres littéraires, souvent rattachés implicitement à un texte, peuvent parfois faire l'objet d'une mention paratextuelle explicite. Genette (1986) développe cet aspect dans L'Architexte, où il démontre l'absence d'étanchéité entre les différentes catégories textuelles. Il illustre cette porosité par le cas des genres littéraires, qui s'imbrquent fréquemment les uns dans les autres. Il en va de même pour les cinq catégories de transtextualité, lesquelles, selon Genette, « sont à la fois des aspects de toute textualité », participant ainsi d'un dialogisme permanent entre les textes.

II. 2. 2. Du point de vue de la linguistique

Dans le champ linguistique, la transtextualité est surtout mobilisée comme cadre méthodologique d'analyse des politiques et planifications linguistiques. Cas-

sels Johnson (2015, pp. 166-180) propose, à ce titre, d'intégrer à ces recherches l'étude des relations transtextuelles, notamment l'intertextualité, afin de comprendre comment les textes tirent leur sens d'autres textes.

L'auteur écrit à ce propos :

« The text is a tissue of citations, resulting from the thousand sources of culture. While it is difficult, perhaps impossible, to ascertain authorial intentions — in part because it is impossible to document all of its thousand sources of culture — intertextual LPP analysis can illuminate where the ideas and language in a document might come from, how they are connected to other texts and discourses, and what this might mean for those responsible for interpreting, appropriating, or implementing the policy » (p. 169).

La recherche, selon Johnson, se structure autour de deux questions fondamentales :

(1) la signification d'une politique linguistique donnée, notamment la manière dont son contenu sémantique se relie à d'autres textes et discours ;

(2) l'interprétation et l'appropriation de ces textes de politique linguistique au sein des écoles et des communautés, autrement dit, leur recontextualisation.

En rappelant que le contenu sémantique d'un texte se construit à partir de terminologies et de métalangages spécifiques, on peut — à la suite de Johnson — mobiliser la transtextualité pour étudier ces phénomènes dans le champ glottodidactique. Cette démarche a été qualifiée par les auteurs de cet article de transtextualité terminologique-méthodologique.

II. 2. 3. Transtextualité en glottodidactique

Dans cette perspective, la transtextualité terminologique-méthodologique désigne tout processus, conscient ou inconscient, d'adoption, de création ou d'emploi de terminologies et de méthodologies en glottodidactique.

Son étude pourrait constituer une sous-discipline à part entière, s'appuyant sur la lexicologie et la lexicographie, notamment à travers :

– l'analyse des propriétés d'élaboration, de fonction, de calibrage et d'écriture des terminologies présentées au point 2.1.1⁷ ;

– et l'étude de la transtextualité, issue du domaine de la critique littéraire..

La philosophie qui sous-tend la théorisation de ce concept fait écho aux propos de Swiggers (2010), invitant à « lire en filigrane les motivations et les présupposés » théoriques qui soutiennent toute terminologie, métalangage ou méthodologie, avant d'en contester l'usage.

Cette invitation à la prudence intellectuelle conduit à s'interroger sur la pertinence du discours glottodidactique au Cameroun.

⁷ Les aspects abordés sont : la constitution et la nature, la construction explicite, la substance semantico-pragmatique, le maniement, l'incidence, etc.

III. Choix des terminologies/méthodologies, siglaisons et pertinence du discours glottodidactique

Si les choix terminologiques obéissent à des logiques parfois explicites, parfois implicites, le processus même qui les fonde — appelé transtextualité terminologique-méthodologique — mérite d'être envisagé dans le cadre d'une approche cartésienne, c'est-à-dire rationnelle et méthodique, du discours glottodidactique.

III. 1. Les moulins de Don Quichotte⁸ : de la pertinence des choix terminologiques/méthodologiques

Il est légitime non seulement d'interroger la pertinence des choix terminologiques et méthodologiques, mais aussi celle du discours critique qui les accompagne.

Abordée sous le prisme de la transtextualité terminologique-méthodologique, cette réflexion révèle que les transpositions ou greffes notionnelles et méthodologiques sont inévitables, à moins de nier les bienfaits d'un long héritage d'échanges de savoirs transcendant le temps, les frontières et les disciplines. Les dysfonctionnements institutionnels et structurels (tels que le nombre pléthorique d'élèves ou l'absence de supports adaptés) ainsi que les limites du processus de vulgarisation (déficit de communication, formation descendante qui s'amenuise, inégale disponibilité des outils pédagogiques et quasi-absence en formation initiale) ne sont nullement imputables à l'APC, mais plutôt à une recontextualisation inappropriée de celle-ci.

À titre d'illustration, les difficultés de réception constatées sur le plan terminologique par certains acteurs (enseignants ou inspecteurs) ne se seraient sans doute pas manifestées si les principes suivants avaient été appliqués avec rigueur :

- les principes de constitution (prise en compte du public visé : sélection, filtrage, substitution ou paraphrase explicative, redéfinition, etc.) ;
- les principes de construction explicite (adéquation et cohérence) ;
- la substance sémantico-pragmatique (emploi précis des termes, procédés définitoires, charge sémantique) ;
- le maniement terminologique (calibrage approprié du modèle selon le nouvel usage) ;
- et enfin, le principe d'incidence culturelle (prise en compte des valeurs et présupposés culturels).

Leur respect aurait contribué à renforcer la cohérence interne du discours glottodidactique camerounais et à éviter les malentendus terminologiques observés sur le terrain.

⁸ La métaphore des « moulins à vent » questionne la pertinence de certaines prises de parole. Elle désigne les batailles inutiles, imaginaires, en référence à Don Quichotte, le héros du roman de Cervantes qui croit affronter des géants alors qu'il s'agit de moulins à vent.

Dans une proposition particulièrement intéressante d'élaboration d'une Échelle du Niveau de Compétences en Langue Italienne au Cameroun (EN-CLIC), Kuitche Talé (2020) conçoit un texte B dérivant clairement d'un texte A non déclaré, en l'occurrence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Cette relation d'emprunt illustre la transtextualité terminologique et méthodologique, perceptible à travers des procédés d'intertextualité (allusion) et d'hypertextualité (transformation indirecte ou imitation), sans négliger les principes fondamentaux de construction terminologique.

Dans cette logique, il est légitime de s'interroger sur la pertinence d'une telle proposition, qui n'est en réalité qu'une fragmentation des niveaux de langue traditionnels (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Cette démarche met en œuvre la formule de Genette (1986), selon laquelle la transtextualité consiste à « dire la même chose différemment ou dire autre chose de la même manière ».

Cependant, cette adaptation est admise si l'on se place dans la perspective de la transtextualité terminologique et méthodologique, même si sa pertinence peut être discutée. En effet, on peut se demander : pourquoi tropicaliser une échelle de compétences en langue étrangère alors que des certifications linguistiques internationales existent déjà à cet effet ?

En ce qui concerne la siglaison des terminologies, admettons qu'il n'existe pas de sigle LV1, bien que le contraire ait été évoqué précédemment. En quoi serait-il préjudiciable d'employer le sigle LV2 pour désigner les langues étrangères (LE), dès lors que le système éducatif lui associe un processus méthodologique cohérent ? Le système éducatif camerounais peut ainsi réinvestir le sigle LV2, en lui conférant une charge sémantique propre, à condition de respecter les principes de construction terminologique et les fondements de la transtextualité. Ce phénomène ne saurait donc être considéré comme une dérive scientifique. Une telle flexibilité relève du principe de maniement terminologique, qui autorise la variation du sens en fonction du contexte, mais également du principe de stratification historique du lexique, mis en évidence par Palermo (2015). Ce dernier cite l'exemple du mot latin *testam*, signifiant à l'origine « vase en terre cuite », et qui désigne aujourd'hui la tête (*caput*), illustrant ainsi la dynamique naturelle du sens lexical.

III. 2. Pour une glottodidactique comparée !

Comme il a été démontré, le problème ne réside pas tant dans l'approche méthodologique que dans son processus de recontextualisation. Il est donc légitime de s'interroger sur le besoin récurrent des institutions d'opter pour une « approche miracle » — APO/PPO, APC/ESV, APC/Pédagogie de l'intégration — sans recourir à une glottodidactique comparée qui en aurait révélé la com-

plémentarité. Le comparatisme aurait permis aux responsables institutionnels de reconnaître l'interdépendance des approches et leur bénéfice mutuel. Plutôt que de les opposer, il aurait suffi d'identifier les correspondances terminologiques et conceptuelles entre les paradigmes successifs, afin de promouvoir une vision plus éclectique et intégrative de la didactique des langues.

Ainsi, l'on aurait pu constater que l'Approche par Compétences (APC) s'inscrit dans la famille des approches communicatives, que les enseignants de langues étrangères (LE) mettaient déjà en œuvre à travers les méthodes notionnelle (centrée sur les thèmes et les centres d'intérêt), fonctionnelle (fondée sur les fonctions et actes de communication) et situationnelle (basée sur les contextes d'interaction). Les équivalences terminologiques entre ces méthodes et le discours de l'APC apparaissent d'ailleurs clairement : domaines d'apprentissage ou de vie, modules, familles de situations, catégories d'action, situations-problèmes, savoirs disciplinaires et procéduraux, compétences et ressources. Un tel comparatisme aurait permis — et permet encore — de rassurer les enseignants sur la continuité des pratiques et sur la relativité de la nouveauté de l'APC dans la praxis pédagogique. Par ailleurs, il conviendrait de rechercher des équivalences linguistiques précises des concepts didactiques employés dans les différentes langues étrangères enseignées, puisque les documents de planification pédagogique sont majoritairement rédigés en langues officielles.

III. 3. Vers une glottodidactique comparée appliquée à la formation initiale

Cette glottodidactique comparée devrait trouver son cadre d'application prioritaire dans la formation initiale des enseignants. L'objectif serait de consolider les bases théoriques des futurs enseignants de LV2 en les familiarisant avec les terminologies et méthodologies glottodidactiques, tout en favorisant un dialogisme constant entre les formulations dans les langues cibles et leurs équivalents dans les langues officielles.

Une telle approche suppose une clarification du statut des langues officielles par rapport aux autres langues étrangères, ainsi qu'une reformulation terminologique et une siglaison harmonisée, afin d'éviter les confusions méthodologiques et de mieux refléter le paysage linguistique camerounais.

III. 4. Proposition de redéfinition idéologique et terminologique du statut des langues au Cameroun

La question du statut et de la fonctionnalité des langues constitue une source récurrente de débats terminologiques dans les pays africains plurilingues. Le Cameroun, qui compte selon Ethnologue (2023) environ 283 langues nationales — véhiculaires intra- ou interethniques —, se distingue par une coexistence com-

plexe de langues officielles, langues hybrides et langues étrangères, conformément à la classification fonctionnelle d'Onguene Essono (2016).

Or, les terminologies et siglaisons traditionnelles (L1, L2, LM, LE, LV1, LV2, etc.), fondées sur des critères spatiaux ou chronologiques, engendrent souvent une ambiguïté conceptuelle susceptible d'influer sur la didactique des langues. À titre d'exemple, l'emploi du sigle L1 dans le contexte multilingue camerounais...

Il peut désigner à la fois la langue nationale (idiomes locaux des populations), la langue maternelle (idiomes locaux ou langues officielles) ou encore la langue officielle (le français ou l'anglais). S'il désigne la langue véhiculaire et scolaire, il devient L2. Toutefois, l'identification de la langue ainsi désignée demeure problématique, car le sigle L2 renvoie également aux langues étrangères dites LV2.

Afin d'éviter d'avoir à démêler sans cesse cet écheveau plurilingue, il serait préférable d'adopter une terminologie et une siglaison mieux adaptées à la réalité sociolinguistique du Cameroun. D'où la proposition suivante, inspirée de la classification d'Onguene Essono relative aux langues du paysage linguistique camerounais :

- Les langues nationales camerounaises (LNC) : destinées à la communication à l'échelle intraethnique ou interethnique ;
- Les langues étrangères officielles (LEO) : constituées du français et de l'anglais, utilisées pour la communication administrative, l'intercompréhension nationale dans les espaces publics et privés, ainsi que pour l'alphabetisation ;
- Les langues nationales camerounaises hybrides (LNCH) : issues de la déformation des LEO associées aux LNC, elles sont utilisées dans le cadre de l'alternance codique pour diversifier, coder ou restreindre les échanges dans les lieux publics et privés (exemples : le pidgin-english et le camfranglais) ;
- Les langues étrangères non officielles (LENO) : enseignées à l'école afin de garantir l'ouverture des citoyens au monde par la médiation linguistique, culturelle, scientifique, technologique, économique, etc. (exemples : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien, le chinois, le russe ou le portugais) ;
- Les langues étrangères classiques (LEC) : destinées aux apprenants désireux d'échapper aux pièges de la traduction et de remonter aux sources de l'histoire à travers les textes originaux, tout en enrichissant leur vocabulaire en LEO et LENO grâce à l'étude des étymologies (exemples : le latin et le grec).

Sur le plan formel, le modèle proposé et les siglaisons qui y sont associées s'accordent davantage avec la notion de répertoire verbal, laquelle n'accorde aucune primauté à l'ordre d'acquisition. Ce modèle reflète également la réalité sociolinguistique des contacts entre les langues. L'épistémologie des aspects fonctionnels et contextuels que désigne cette notion repose sur l'évaluation des compétences langagières des individus.

Sur le plan idéologique, la mise en exergue du terme étranger dans les expressions langues étrangères officielles, langues étrangères non officielles et langues étrangères classiques constitue un rappel symbolique de l’aliénation culturelle que ces langues ont apportée aux cultures africaines. Elle souligne la nécessité de valoriser les LNC, en conformité avec les recommandations de l’UNESCO relatives à la promotion des programmes d’éducation multilingue⁹.

En réalité, loin d’entretenir une relation antagonique, les différentes langues du paysage linguistique camerounais sont complémentaires, à condition que chacune occupe une fonction bien définie, sans empiéter sur les prérogatives des autres.

Cet arbitrage relève des politiques linguistiques, lesquelles pourraient, au Cameroun, s’appuyer sur le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1985), complété par le quadrilinguisme proposé par Onguene Essono (2016). Les langues nationales hybrides (LNH) ne sont pas à exclure. Souvent minorées et rabaissées, elles constituent pourtant un construit national, fruit de la résistance des langues nationales camerounaises (LNC) face aux politiques assimilationnistes et hégémoniques ayant promu les langues du colon. Les travaux sur leur codification devraient être réhabilités afin de leur restituer le prestige dont elles ont été dépossédées. Ceci, toutefois, relève d’un autre débat.

Sur le plan méthodologique, la formulation proposée permet d’éviter les risques de confusion terminologique et méthodologique engendrés par les oppositions entre L1, L2 et LE.

L’emploi du sigle LENO permet d’identifier clairement les langues concernées ainsi que les modalités didactiques à leur appliquer, notamment celles utilisées pour l’enseignement/apprentissage des LV2.

Le risque d’appliquer des méthodologies destinées au contexte L2 (pays d’origine de la langue) est ainsi écarté au profit de celles conçues pour le contexte LE (enseignement à l’extérieur du pays d’origine de la langue).

L’apport significatif de ce modèle réside dans la prise en compte du répertoire verbal individuel lors de l’établissement de la biographie linguistique des locuteurs. Ainsi, le bagage linguistique de chaque individu se trouve défini au-delà des clivages sociolinguistiques et des espaces d’acquisition, tout en étant implicitement révélé par la terminologie et la siglaison employées.

⁹ Selon l’UNESCO, «l’éducation multilingue favorise non seulement des sociétés inclusives, mais contribue également à la préservation des langues non dominantes, minoritaires et autochtones. Elle est la pierre angulaire d’un accès équitable à l’éducation et à des possibilités d’apprentissage tout au long de la vie pour tous les individus.»

Conclusion

En définitive, le malaise suscité par la pluralité des concepts élaborés pour désigner des réalités similaires dans les domaines scientifiques se dissipe aisément lorsque l'on adopte une posture glottodidactique comparée.

Le procès fait aux systèmes éducatifs africains en général, et camerounais en particulier, pour leurs prétendues « greffes notionnelles et méthodologiques » devient caduc lorsqu'il est examiné sous le prisme de la transtextualité terminologique et méthodologique.

Toutefois, l'élaboration des concepts terminologiques et des sigles afférents devrait impérativement obéir aux règles scientifiques en vigueur, afin d'en faciliter la compréhension, l'appropriation et la diffusion dans les milieux académiques et professionnels.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Amar Meziane, O. A. (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. Synergies Chine, (9), pp.143-153.
- Auger, N. (2014). *Langue(s) de scolarisation, langue(s) secondes, langue(s) étrangères : quelles articulations ?* ÉLA. Études de linguistique appliquée, (174), pp. 165-173. Éditions Klincksieck.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino/Novara : UTET Università.
- Bertucci, M. M. (2022). *Propositions pour une étude de la notion de langue maternelle dans un ensemble de travaux de recherche en didactologie du français langue étrangère / français langue seconde de 1945 à 2015*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. [En ligne] <https://journals.openedition.org/dhfles/8683>
- Bikitik, H. M., & Mvogo Mbassi, T. (2015). *L'insegnamento dell'italiano LS o L2 in Camerun: problematica di terminologia e rischi di confusione metodologica*. Bollettino Ital., (6).
- Calvet, J.-L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Cassels Johnson, D. (2015). Intertextuality and language policy. In F. M. Hult & D. Cassels Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Cros, F., De Ketela, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., & Gauthier, R. F. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>.
- Diadoni, P. E. (Éd.). (2016). *Insegnare l'italiano a stranieri*. Milano : Le Monnier.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (26e éd.). SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Etuge Apuge, M. (2020). Linguistic oscillation and culture (re)moulding in socio-political landscapes of the Cameroons: Evidence from official/Ostrich-driven language policy. In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua* (24-25 février 2020) (pp. 27-45). Yaoundé : Éditions Clé.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil, coll. « Poétique ».
- Hatolong Boho, Z. (2020). Problématique de l'ancrage social des langues étrangères et contribution des enseignants-chercheurs au développement du Cameroun. In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.),

- Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 47-63). Yaoundé : Éditions Clé.
- Kuitche Talé, G., & Pallante, G. (2015). *1995-2015 : 20 anni d'insegnamento dell'italiano L2 in Camerun: bilancio e prospettive*. Italiano LinguaDue, (2).
 - Kuitche Talé, G. (2017). *Les langues étrangères en Afrique : éléments de sociolinguistique*. Yaoundé : Éditions Clé.
 - Kuitche Talé, G. (2020). Enseignement des langues étrangères au Cameroun : sommes-nous mal partis ? In G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dir.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun. Dimensions scientifique et sociopolitique d'une discipline. Actes des journées du département de Langues étrangères de l'École normale supérieure de Maroua (24-25 février 2020)* (pp. 13-26). Yaoundé : Éditions Clé.
 - Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
 - Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (pp. 17-20). Paris : Presses Universitaires de France.
 - Mirenayat, S. A., & Soofastaei, E. (2015). *Gerard Genette and the categorization of textual transcendence*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(5). MCSER Publishing.
 - Onguene Essono, L. M. (2016). *Le Cameroun, un modèle de constructions linguistiques et langagières en francophonie*. Yaoundé : AFELSH, Université de Yaoundé.
 - Palermo, M. (2015). *Linguistica italiana*. Bologna : Il Mulino.
 - Percebois, J. (2001). *Fonctions et vie des sigles et acronymes en contextes de langues anglaise et française de spécialité*. Meta, 46(4), 627-645. <https://doi.org/10.7202/003821ar>
 - Swiggers, P. (2010). *Terminologie, terminographie, métalangage linguistiques : quelques réflexions et propositions*. Revue roumaine de linguistique, 55(3), pp. 209-222.
 - Takam, A. F. (2007). *Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : le cas du Cameroun*. Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues, (7).
 - Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). *L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?* Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (16), pp. 117-137.
 - Vellas, E. (2011). *Pour parler clair : définir la pédagogie*. Dialogue, (141). Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN).

Textes officiels

- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014). Guide pédagogique du programme d'étude : Italien LVII classes de 4e/3e.
- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 9 décembre). Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes du 1er cycle de l'enseignement secondaire général : Programmes d'études – Allemand, Arabe, Espagnol, Chinois et Italien.
- République du Cameroun – Ministère des Enseignements secondaires. (2014, 13 août). Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études des classes de 6e, 5e, Form 1 et Form 2 de l'éducation bilingue spéciale.

Sites internet

- Souad Kassim Mohamed. (s.d.). Blog personnel. <https://www.souad-kassim-mohamed.blog4ever.com>
- SIL International. (2023). Ethnologue: Languages of the World. <https://www.ethnologue.com>

