

## ENSEIGNEMENT DIFFUSION ET ANCRAGE SOCIAL DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU CAMEROUN

Cet ouvrage multilingue contient vingt-et-un chapitres subdivisés en cinq parties : la première affronte et approfondit des aspects théoriques et pratiques liés au paramétrage de la didactique des langues au Cameroun. Les lecteurs seront par exemple appelés, dès l'entame de l'ouvrage, à réfléchir sur la nécessité de construire une échelle des niveaux de compétence linguistique adaptée au contexte camerounais. Les contributions présentes dans les quatre autres parties affrontent un éventail de thèmes qui décrivent et analysent le passé et le présent de l'ancrage social et de l'enseignement/apprentissage (EA) des différentes langues étrangères (LE) présentes dans le système éducatif camerounais. Les lecteurs y retrouveront par exemple des approfondissements sur :

- l'histoire et les statistiques de la diffusion et l'EA de l'allemand, de l'arabe, de l'espagnol, du chinois et de l'italien ;
- la contextualisation des manuels pour l'enseignement des LE au Cameroun ;
- la formation des enseignants de LE au Cameroun (programmes, recyclage, autoformation, etc.).

À travers cet ouvrage, nous espérons contribuer à notre manière à la construction d'un savoir et d'un savoir-faire camerounais dans le domaine de la didactique des langues en général, des langues étrangères en particulier.

**Kuitche Talé Gilles  
Hatolong Boho Zacharie**

### Les auteurs

Kuitche Talé Gilles, Hatolong Boho Zacharie, Bayeck Mandeng Robert, Nkombong Tsamo Boniface, Ngatcha Alexis, Dnzoutchep Nguewo Baudelaire Didier, Mékindé Jean Pierre, Nkouda Sogui Romuald Valentin, Tchinda Jean Marie, Aminou Mohamadou, Elong Wall Motto Daniele Andrée, Toumba Haman Patrick, Develeme, Yaouba Daïrou, Mazoua Megni Tchio Vicky, Ferretti Teresa, Defotsing Nitedje Serge Eric, Tamessé Kuetche Raphael, Abbo Souleymanou, Saidou Hammadou, Nama Didier Dieudonné.



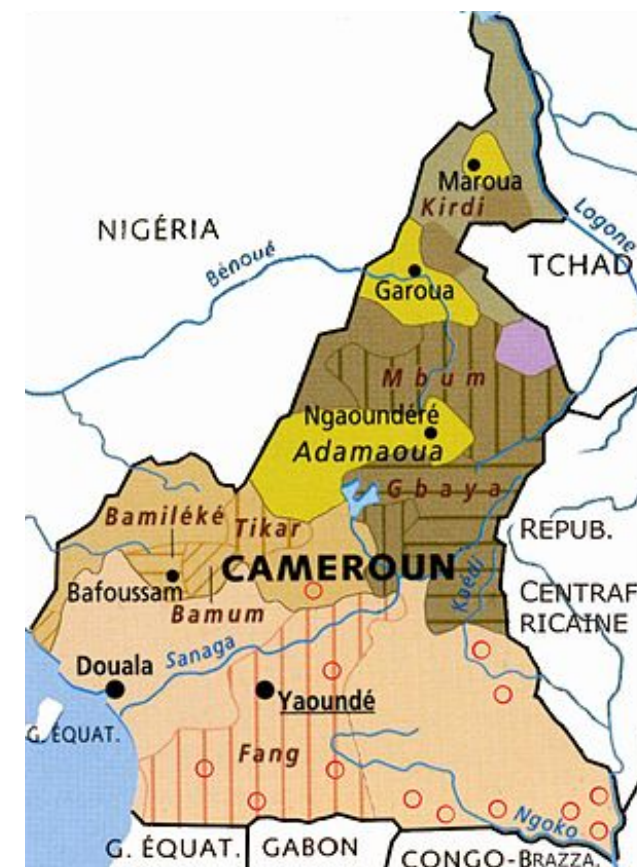
9 789956 429981

Sous la direction de

**KUITCHE TALÉ Gilles et HATOLONG BOHO Zacharie**

## ENSEIGNEMENT, DIFFUSION ET ANCRAGE SOCIAL DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU CAMEROUN

### HISTOIRE, ENJEUX ET PERSPECTIVES



ENSEIGNEMENT DIFFUSION ET ANCRAGE SOCIAL DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU CAMEROUN

Proximité

Proximité

**PREMIÈRE PARTIE**  
**THÉORIE ET PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES**  
**LANGUES AU CAMEROUN**



## DÉCRIRE, MESURER ET ÉVALUER LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE : VERS UN CADRE THÉORIQUE COMMUN POUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

*Kuitche Talé Gilles<sup>1</sup>*

**Résumé:** l'objectif de cette contribution est de réfléchir sur la nécessité de décrire et de mesurer scientifiquement la compétence linguistique dans le système éducatif camerounais. L'article s'attarde premièrement sur les raisons d'une échelle de référence qui, en tenant compte des réalités et exigences locales, constituerait un socle commun à l'élaboration de programmes, de cursus, de matériels didactiques, de ressources et d'outils d'évaluation utilisables d'un bout à l'autre du Cameroun. L'auteur élabore par la suite une proposition d'échelle des niveaux de compétence dont l'objectif déclaré est l'homogénéisation des pratiques au niveau national dans le domaine de l'enseignement/apprentissage linguistique. L'outil préconisé se veut une norme nationale de référence pour l'apprentissage, l'enseignement, la programmation et l'évaluation du niveau de maîtrise des langues au Cameroun. Au final, l'article, qui s'occupe primordialement des langues étrangères, propose l'intégration d'une certification de compétences dans la formation dans ce domaine au Cameroun, prioritairement dans la formation des enseignants au niveau universitaire.

**Mots-clés :** compétence linguistique, évaluation, échelle des niveaux de compétence linguistique, enseignement-apprentissage des langues au Cameroun

**Abstract:** The aim of this paper is to reflect on the importance of describing and scientifically assess the linguistic competence in the Cameroonian educational system. The article focuses first on the reasons for a reference scale that would provide a common base for the development of curricula, teaching materials and evaluation tools that take into account the local requirements and can be used from one end of Cameroon to the other. The author of the paper then proposes a scale of language proficiency levels in order to standardize practices at a national level in the field of language teaching and learning. This tool is intended as a national standard for learning, teaching, programming and assessing the level of language proficiency in Cameroon. In conclusion, the article, which deals primarily with foreign languages, proposes the integration of a certification of language proficiency in Cameroon, primarily in the training of teachers at the university level.

**Keywords :** linguistic competence, assessment, language proficiency levels, language teaching and learning in Cameroon

---

1. Université de Maroua – École Normale Supérieure.

## INTRODUCTION

Quel est votre niveau de compétence en allemand, en espagnol, en arabe etc.? Telle est la question que nous posons habituellement à nos étudiants, des élèves-professeurs de langues étrangères en formation à l'école normale supérieure. Une question à laquelle nos jeunes interlocuteurs, autant ceux du premier cycle que ceux du second, ont presque toujours de la peine à apporter quelque élément de réponse scientifiquement satisfaisant. Et pour cause, ceux-ci n'ont pas été habitués, tout au long de leur formation, à une progression suivant un découpage méthodique des compétences. Il est pourtant crucial que tous ceux qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans notre pays puissent décrire, mesurer et reconnaître la maîtrise des langues en général, en utilisant un langage commun. En présence d'un cadre descriptif national, nos élèves-professeurs cités plus haut seraient très probablement en mesure de répondre avec une certaine précision à la question initiale ; les formateurs ainsi que d'autres profils professionnels qui gravitent autour de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, auraient des instruments pour décrire, mesurer et situer sur un continuum la compétence des apprenants.

Les tests de langue, et plus précisément la possibilité de certifier la compétence linguistique ou langagière, jouent un rôle de plus en plus important et reconnu dans nos sociétés contemporaines et sont utilisés pour des objectifs éducatifs, sociaux et professionnels très divers. Voici la question qui constitue le fil conducteur des réflexions que nous menons ici : dans le contexte éducatif camerounais, sommes-nous en mesure, par exemple au terme du parcours de formation des enseignants de langues étrangères du secondaire au sein des écoles normales supérieures, de déclarer sur des bases scientifiques : « nous certifions que l'élève X a réussi ou échoué ou atteint tel degré de performance et qu'il a donc les acquis suffisants en une langue Y et est capable de réaliser telle ou telle autre tâche » ? En réalité, ce questionnement concerne aussi le profil linguistique des formateurs dans les différents cycles d'enseignement. En l'état actuel des choses, la réponse est forcément négative, pour la simple raison qu'il n'existe à proprement parler ni un cadre descriptif de la compétence langagière, ni un profil scientifique de sortie des différents cycles de formation dans les différentes langues étrangères au Cameroun.

Ainsi, l'objectif de cette contribution est de réfléchir sur la nécessité de décrire et de mesurer scientifiquement la compétence linguistique, et de jeter, nous l'espérons, les bases pour la construction d'un cadre descriptif national qui, en tenant compte des réalités et exigences locales, constituerait un socle commun à l'élaboration de programmes, de cursus, de matériels didactiques, de ressources et d'outils d'évaluation utilisables d'un bout à l'autre du Cameroun. Après la définition du cadre théorique des réflexions dont il est question ici, nous présenterons et nous attarderons sur l'utilité d'une échelle commune de référence; nous nous attellerons par la suite à l'analyse des principaux axes du cadre de référence préconisé ainsi qu'à la description d'une proposition d'échelle des compétences dont le principal objectif sera de permettre des évaluations des compétences langagières

comparables dans les différentes langues enseignées au Cameroun. Au final, l'article, qui s'occupe primordialement des langues étrangères (LE), propose l'intégration d'une certification des compétences dans la formation dans ce domaine au Cameroun, principalement au niveau universitaire. Comme nous l'approfondirons par la suite, il ne s'agit pas forcément d'introduire des certifications internationales indépendantes des systèmes universitaires locaux<sup>2</sup>, mais, préférentiellement, que les experts locaux se penchent sur la question et construisent un système solide, fiable et uniforme de description et d'évaluation de toutes les composantes de la compétence langagière.

## **I. LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : UNE DÉFINITION**

Les pédagogues et autres experts en éducation s'accordent à dire que l'objectif de tout apprentissage c'est l'acquisition de contenus représentatifs et de comportements nouveaux qui confèrent à l'individu la capacité de faire quelque chose qu'il n'était pas capable de faire auparavant ou d'améliorer sa performance. En Didactique des langues (DL), la compétence linguistique ou langagière est définie comme la capacité à interagir, à exprimer, à interpréter et à déterminer un sens, et à produire un discours dans divers contextes et situations sociaux. Cette capacité a été dénommée « compétence communicative » en 1972 par l'ethnolinguiste américain Dell Hymes qui apportait ainsi une contribution révolutionnaire dans le débat à propos de ce que signifie « connaître une langue ». Cette question est en effet au cœur de la réflexion en DL ; les méthodologies d'EA qui se sont succédé dans le temps ont tenté, les unes après les autres, de cerner et définir l'objet et les objectifs du processus d'EA d'une langue. De façon globale, l'histoire des méthodologies glottodidactiques retient que l'on est passé des démarches méthodologiques qui privilégiaient la maîtrise des structures, des règles et du fonctionnement de la langue, aux approches qui, à la suite de Hymes, considèrent la langue premièrement comme outil de communication.

Aujourd'hui la position centrale de l'aspect communicationnel dans le processus d'EA des langues n'est plus à démontrer, et la connaissance d'une langue est davantage perçue comme compétence d'action, elle-même déterminée par l'intériorisation de savoirs (aspects formels de la langue), de savoir-faire (actions concrètes comme demander l'heure, remercier etc.) et d'un savoir être (intériorisation d'un nouveau système culturel).

La description et l'évaluation des niveaux de compétence linguistique dont il est question dans le présent article s'inscrit dans cette même logique communicative et actionnelle, et prend en compte les composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique de la compétence langagière.

---

2. Pour des approfondissements sur les enjeux, défis et interrogations que pose l'intégration des certifications dans un cursus universitaire, nous suggérons la lecture de Anquetil et Jamet, 2010.

## II. DE LA TENDANCE À LA GREFFE NOTIONNELLE ET MÉTHODOLOGIQUE

Dans l'ouvrage que nous avons publié en 2017 sur l'EA des langues étrangères en Afrique, nos analyses relevaient que ce domaine, comme bien d'autres malheureusement, est encore fortement caractérisé par une tendance au « copier-coller » de méthodes et de pratiques didactiques conçues sous d'autres cieux en réponse à des besoins précis<sup>3</sup>. La citation suivante, extraite de la conclusion du livre susmentionné, fait état de l'urgence que se développent des réflexions endogènes sur l'art d'enseigner et d'apprendre les langues :

Les résultats des placages notionnels, méthodologiques et même stratégiques sont connus de tous. Ils se résument le plus souvent en une inefficacité notoire sur tous les plans : en éducation, en politique, dans la conception du développement etc. ; surtout quand ils ne s'accompagnent pas d'une réelle volonté d'adapter les idéologies importées aux spécificités des contextes locaux. En tout cas, il semble évident, en didactique des langues comme dans d'autres domaines de la connaissance, que la voie royale soit le développement de réflexions méthodologiques propres au contexte africain (p.134).

Pour ce qui est de la description des niveaux de compétence linguistique au Cameroun, il n'est pas rare du tout d'entendre des formateurs et autres responsables faire allègrement référence aux six niveaux standardisés (A1 à C2) du Cadre européen, en ignorant complètement l'adjectif « européen » qui précise de façon on ne peut plus explicite l'aire géographique pour laquelle ce document de politique linguistique a été conçu.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL) est en effet un document publié en 2001 par le Conseil de l'Europe<sup>4</sup>, qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil d'Europe, 2001: 9). Il définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence, qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Aujourd'hui, ces niveaux sont utilisés comme référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues modernes dans la plupart des pays européens.

Il est important, pour nous, de comprendre les raisons qui ont poussé les décideurs européens à concevoir ce document d'une importance stratégique inestimable. Le besoin fondamental ayant motivé ce projet est intimement lié à l'économie : son objectif est, en effet, de servir l'économie européenne en facilitant la mobilité des personnes et des compétences. Il s'agit aussi de contourner, à travers l'intégration économique et linguistique, le handicap

---

3. La dernière en date est la fameuse « approche par compétences », une idéologie fille de la société industrielle occidentale qui est considérée depuis quelques années au Cameroun comme une véritable panacée (cf. Kuitche, 2017).

4. Une version électronique du document européen est téléchargeable en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

d'une Europe historiquement morcelée, politiquement en une cinquantaine de pays, et linguistiquement en environ autant de langues nationales ; dans le but de tenir le pas des États-Unis et de la Chine, les deux autres grands marchés largement intégrés, au sein desquels la problématique de la communication est presque complètement aplatie par une plus grande homogénéité linguistique nationale<sup>5</sup>. C'est ce contexte complexe de mosaïque politique, linguistique, associé à l'intégration économique qui a fortement encouragé la recherche en matière de plurilinguisme et d'évaluation des compétences linguistiques et qui a donné naissance au Cadre commun européen de référence pour l'EA des langues et l'évaluation de la compétence linguistique. Sur le plan purement linguistique, l'objectif de la politique européenne menée à travers la conception d'un cadre de référence commun vise à « faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10), et une aptitude à utiliser lesdites langues pour satisfaire leurs besoins de communication.

Au vu de ce qui précède, il devient dès lors juste et légitime de s'interroger sur la pertinence d'une transplantation de l'échelle des compétences du CECRL au sein des programmes et à l'intérieur des manuels destinés à l'EA de certaines langues étrangères au Cameroun. Seule la sempiternelle tendance au placage de notions et de méthodes, souvent considérées plus productives pour le simple fait qu'elles viennent d'ailleurs, explique cette tentative d'adoption et d'adaptation aveugle du CECRL au système éducatif camerounais. À ce sujet, nous ne pouvons que partager le point de vue de Martinez (1996 : 85) quand il déclare, au sujet d'une éventuelle adoption du CECRL hors d'Europe, qu'« il serait dommage que ne puisse se développer ailleurs une réflexion didactique propre ». Une réflexion scientifique qui s'interroge de façon globale sur les objectifs de l'enseignement des langues vivantes étrangères au Cameroun et qui, en tenant compte des caractéristiques sociolinguistiques du contexte local, élabore une démarche didactique contextualisée<sup>6</sup>. Quel est, en effet, le but de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun? Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? Ces questions ne sont pas du tout anodines, ni banales comme cela pourrait sembler. S'agit-il simplement de viser le développement d'une « maîtrise » d'une ou deux langues vivantes étrangères, avec pour idéal à atteindre le niveau de compétence du locuteur natif<sup>7</sup> ? Ou alors, entre autres, de développer un répertoire langagier qui

---

5. Historiquement, les langues les plus utilisées aux États-Unis sont en effet l'anglais et l'espagnol. La Chine, quant à elle, a depuis longtemps un écrit commun, et depuis peu une langue orale nationale, le mandarin standard, enseignée dans l'ensemble du pays.

6. Parmi ces caractéristiques propres au Cameroun, et au continent africain en général nous pouvons citer à titre d'exemple la présence d'un modèle de plurilinguisme différent de celui européen sur lequel se fonde le CECRL. Nous approfondissons cette différence dans Kuitche, 2014 et Kuitche, 2017.

7. À propos des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère, c'est-à-dire d'une langue enseignée/apprise hors contexte, il est clair et évident que l'objectif de l'enseignement de cette typologie de langues au Cameroun ne saurait être le développement d'une compétence assimilable à celle d'un locuteur natif. La décontextualisation du processus didactique rend presque impossible la



permette de s'introduire adroitement dans les méandres des cultures et civilisations étrangères afin de s'appropriier les savoirs et savoir-faire utiles au développement socioculturel et économique de notre pays et de l'Afrique en général ? Voilà quelques exemples de questionnements qui pourraient guider efficacement les réflexions qui conduiraient à la construction d'une démarche commune d'EA et d'évaluation des compétences linguistiques au Cameroun.

### III. LES RAISONS D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE NATIONAL

Dans le cadre d'un séminaire de didactique avec des futurs enseignants de langues étrangères quasiment arrivés au terme de leur formation<sup>8</sup>, nous avons amené les étudiants à se questionner sur leur compétence linguistique en faisant un test sur la connaissance de quelques mots désignant des réalités présentes dans leur environnement immédiat: cube (épice), louche, écumoire, passoire, tamis, taie d'oreiller, siège (d'une voiture), portière, trousse, etc. Le silence absolu qui s'est installé dans cette classe d'une centaine d'élèves-professeurs de LE était fort révélateur d'une difficulté certaine des étudiants à nommer, dans leurs langues de spécialité respectives, le réel qui les entoure. Pour avoir une idée plus claire de la situation décrite ici, il est important de tenir compte du fait que les étudiants de cinquième année, et donc du second cycle de l'école normale supérieure, sont à leur dixième année de contact et d'apprentissage de leur langue de spécialité : cinq ans au secondaire (de la quatrième en terminale) et cinq autres au niveau universitaire. Cette difficulté, voire incapacité, à manier habilement le vocabulaire de base est inquiétante et interpelle la réflexion scientifique à plus d'un titre. Premièrement, nous parlons d'élèves-professeurs en fin de formation, qui auront sous peu la responsabilité d'enseigner l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol ou l'italien au secondaire. Deuxièmement il est d'usage, dans l'enseignement linguistique, de privilégier initialement les activités visant à développer la capacité à communiquer langagièrement dans le domaine personnel<sup>9</sup> ; démarche qui implique que l'apprenant soit amené à utiliser la compétence langagière intériorisée pour réaliser des actes communicatifs se référant prioritairement à sa propre personne ainsi qu'aux personnes et objets présents dans son environnement immédiat. Au vu de ce qui précède, il semble donc absolument pertinent et, à notre avis, nécessaire de s'interroger sur ce qui n'a pas marché au cours des dix années de formation de l'échantillon d'étudiants cité plus haut.

---

capacité, pour un apprenant, de décoder, par exemple, un discours ironique ou le sens de jeux de mots insérés dans une chaîne discursive prononcée avec une certaine rapidité par un natif ; et de s'exprimer sans être identifié comme un "étranger". Il est en effet très difficile d'atteindre un tel niveau de compétence dans une langue étrangère à travers le simple enseignement scolaire ou même à travers des séjours d'immersion linguistique de brève durée.

8. Des élèves-professeurs d'allemand, d'arabe, de chinois, d'espagnol et d'italien, en cinquième année à l'école normale supérieure.

9. Par domaine on désigne de grands secteurs de la vie sociale où les locuteurs, acteurs sociaux, réalisent des interventions en agissant avec la langue. Les macro-catégories intéressant l'EA des langues concernent les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel.

Notre hypothèse est que, jusqu'ici, la programmation de l'EA linguistique au sein du système éducatif camerounais n'est pas effectivement basée sur des critères de progression rigoureux, dont la fiabilité et la validité scientifique ont été vérifiés et approuvés par des experts.

Il nous semble important de souligner aussi que cette situation dépend en grande partie des contraintes imposées par l'organisation générale du système éducatif de notre pays, lequel prévoit que le passage en classe supérieure soit déterminé par une note obtenue en faisant la moyenne des résultats de l'élève dans toutes les matières inscrites dans son plan d'étude. On ne s'étonne donc pas que même des élèves ayant opté ou ayant été orientés vers des études littéraires et linguistiques (Série A), passent en classe supérieure, souvent en obtenant des diplômes officiels, avec des notes témoignant d'une compétence plutôt lacunaire dans des matières faisant partie de leurs domaines de prédilection. Dans ces conditions ci, il est clair que le passage d'une classe à celle supérieure, tel que prévu par notre système éducatif, ne correspond pas nécessairement à une évolution effective de la compétence linguistique<sup>10</sup>. C'est pourquoi nul n'est en mesure de dire, à propos du profil de sortie du secondaire par exemple, que les élèves qui passent le baccalauréat A4 ont tous au moins un niveau minimum de compétence dans les différentes langues. D'ailleurs, à bien y réfléchir, un élève inscrit en série A4-option allemand, par exemple, pourrait très bien terminer ses études secondaires sans jamais avoir une note satisfaisante en allemand. Il va sans dire que le résultat d'une telle configuration est simplement dévastant, surtout pour un pays comme le Cameroun qui a un grand besoin de citoyens ayant des compétences avérées dans tous les domaines du savoirs. En nous limitant au secteur scientifique dont nous nous occupons ici, cet élève médiocre, qui passe le baccalauréat avec une compétence (très) approximative dans la langue étrangère<sup>11</sup> choisie, peut intégrer l'école normale supérieure et, si ici aussi un système de suivi efficace de l'évolution de la compétence linguistique n'est pas garanti, il se peut qu'après trois ans de "formation" cette personne, décidément pas assez compétente, soit déclarée admise au Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire (DiPES) et qu'elle se retrouve dans les salles de classe où elle ne pourra rien faire d'autre que transmettre ses incertitudes aux adolescents des établissements secondaires. Une fois cette boucle refermée, l'on se retrouve dans un système de formation qui fonctionne comme un cercle vicieux traversé par un faisceau d'incompétence, et donc qui réussira difficilement à former des citoyens capables de relever les multiples défis d'un pays qui vise l'émergence.

Pour tenter d'inverser cette tendance, il faudrait très probablement au préalable instaurer, ne serait-ce que pour les apprenants engagés dans une carrière scolaire et académique au sein de laquelle les compétences linguistiques ont un certain poids, l'obligation d'atteindre un niveau précis de

---

10. Cette conclusion vaut, comme il est de toute évidence, aussi pour les autres matières.

11. Nous évitons délibérément d'employer le sigle LVII (langue vivante II) utilisé dans le système camerounais pour désigner les langues étrangères enseignées dans les établissements secondaires. Dans Kuitche 2017, nous proposons une réflexion sur la pertinence de l'utilisation de ce sigle dans le système éducatif camerounais ; l'analyse souligne la tendance à la greffe méthodologique et notionnelle dont nous avons parlé au point 2 du présent article.

compétence s'insérant dans une échelle générale transparente<sup>12</sup> et cohérente<sup>13</sup>, où la compétence est clairement subdivisée en savoirs et savoir-faire à intérioriser et à manier habilement pour passer d'une étape à celle suivante ; et où les critères d'évaluation des différentes habiletés langagières sont explicitement définis.

L'outil que nous préconisons dans cet article vise l'homogénéisation des pratiques au niveau national dans le domaine de l'EA linguistique<sup>14</sup>. Il se veut une norme nationale de référence pour l'apprentissage, l'enseignement, la programmation et l'évaluation du niveau de maîtrise des langues au Cameroun. La présente étude s'appuie principalement sur les langues vivantes étrangères, mais il est évident qu'un cadre complet ne saurait ignorer les autres composantes du paysage linguistique camerounais. Nous nous référons, ici, aux deux langues officielles<sup>15</sup> ainsi qu'aux langues autochtones. Une échelle des niveaux de compétence linguistique au Cameroun, que nous siglons ici ENCLiC, donnerait la possibilité d'avoir des évaluations des compétences langagières comparables dans les différentes langues. Concrètement, cette base commune utilisable d'un bout à l'autre du triangle national permettrait prioritairement :

- de discuter du processus d'EA des langues en utilisant un langage et des repères communs ;
- de décrire la compétence linguistique des enseignants et des apprenants en situant celle-ci sur un continuum ;
- de déterminer les objectifs de l'EA des différentes catégories de langue et d'accroître *ipso facto* le taux de rendement des apprenants à travers l'élaboration et l'implémentation de programmes mieux calibrés ;
- d'avoir une base commune pour la reconnaissance et l'évaluation des qualifications en langue ;
- d'améliorer la transparence des programmes de formation, des qualifications et de l'évaluation des compétences à travers une description explicite et commune des contenus et des objectifs formatifs ;
- d'avoir une base commune d'évaluation des compétences linguistiques.

En plus d'améliorer de façon générale la qualité de la formation, et donc des personnes formées, ajoutons aussi qu'une échelle commune des niveaux de compétence linguistique constituerait un outil d'une importance certaine pour le monde professionnel, qui sera alors en mesure de mieux comprendre

---

12. Informations formulées de façon claire et explicite, accessibles et facilement compréhensibles par les utilisateurs de l'échelle des compétences.

13. Établissant des rapports harmonieux entre les différents éléments, et ne comportant pas de contradictions internes.

14. La situation que nous avons décrite plus haut, au sujet de la possibilité qu'un élève finisse ses études secondaires sans jamais obtenir une note satisfaisante dans les matières de base de la série choisie, ne concerne pas que les langues étrangères. La nécessité de faire dépendre le passage d'un niveau à celui supérieur à travers une certification des compétences semble concerner, au final, tout le système éducatif camerounais.

15. Nous sommes de l'idée qu'une ENCLiC représente une phase importante du processus de construction progressive d'un État camerounais caractérisé par l'effectivité du bilinguisme individuel.

les exigences des tâches de communication liées à différents postes de travail, et de décrire et exposer clairement et plus efficacement le profil linguistique des travailleurs recherchés. Concrètement, tout organisme qui recherche au Cameroun un professionnel ayant des compétences linguistiques spécifiques, pourra simplement indiquer cette exigence et sélectionner les candidats en se basant sur le cadre de référence des niveaux de compétence. Les candidats, eux, en utilisant le même langage, communiqueront leur compétence linguistique en indiquant simplement, dans leur curriculum vitae, le niveau de l'échelle correspondant à leurs savoirs et à leurs savoir-faire.

Étant donné l'importance stratégique d'une ENCLiC, le projet de conception et de construction de ce cadre national de référence pour les langues pourrait être confié à une commission nationale d'experts<sup>16</sup> qui, pour garantir l'efficacité de cet outil, devra nécessairement tenir compte de certaines variables écologiques et individuelles qui influencent profondément le processus d'EA linguistique au Cameroun.

#### **IV. VERS LA CONSTRUCTION D'UNE ENCLiC : TENIR COMPTE DES VARIABLES ÉCOLOGIQUES ET INDIVIDUELLES**

L'une des raisons pour lesquelles les tentatives d'adoption au Cameroun de cadres conceptuels et méthodologiques élaborés pour l'EA linguistique sous d'autres cieux sont inévitablement peu ou contreproductives, c'est que chaque contexte a des caractéristiques spécifiques qu'un projet sérieux de programmation didactique ne saurait ignorer sans risquer de se révéler inadéquat, et donc inefficace. Nous avons déjà approfondi le débat sur les variables écologiques et individuelles de l'EA des LE en Afrique dans notre ouvrage sur la sociodidactique des langues étrangères (Kuitche, 2017). Nous nous limitons à insister, dans ce cadre ci, sur trois variables environnementales absolument déterminantes :

*1) les lacunes infrastructurelles et technologiques du contexte éducatif camerounais* : depuis l'avènement de la méthodologie audio-orale qui, au cours des années 1940, a marqué le début de l'usage des instruments technologiques (principalement le phonographe) dans l'EA des langues<sup>17</sup>, la didactique des langues s'est progressivement arrimée à l'évolution des technologies de l'information et de la communication. Aujourd'hui, les approches modernes de l'EA linguistique exploitent une gamme très variée d'instruments technologiques qui permettent d'augmenter la fréquence d'exposition des apprenants à un input linguistico-culturel massif et diversifié dans la langue

16. Nombreuses sont en effet les figures professionnelles impliquées dans la programmation et l'organisation de l'apprentissage des langues : enseignants et apprenants, mais aussi didacticiens, administrateurs de l'enseignement, examinateurs, auteurs et éditeurs de manuels, etc. Il s'agirait, dans le cadre de ce travail, qu'ils s'accordent sur des objectifs et qu'ils œuvrent, chacun dans son domaine, pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs.

17. Le laboratoire de langue s'affirme dans cette étape de l'histoire des méthodologies glottodidactiques, et représente l'instrument privilégié de l'audition et de la répétition intensives.

cible. Il est important de souligner qu'entre les instruments didactiques il n'y a pas de hiérarchie à proprement parler ; on ne peut pas dire, à priori, que l'apprentissage soit inévitablement plus efficace avec des instruments technologiques qu'avec un livre traditionnel par exemple<sup>18</sup>. Cependant, bien que la qualité de l'éducation ne soit pas directement proportionnelle au niveau ou à la qualité de la technologie employée, on ne peut pas remettre en question l'apport des matériels technologiques dans le développement de la compétence communicative, surtout dans l'EA des langues hors contexte.

2) *la présence généralisée d'effectifs pléthoriques* : cette variable impose l'application de méthodes et techniques adaptées aux grands groupes. L'objectif de l'EA linguistique étant le développement de la capacité à communiquer ; une certaine priorité y est accordée aux habiletés orales qui se développent à travers la répétition et une pratique régulière de la langue. On comprend donc aisément que les pratiques d'enseignement adoptées dans une classe de langue d'une vingtaine d'apprenants ne produiront pas forcément les mêmes résultats dans les classes de 80-100 élèves que l'on retrouve au sein des établissements secondaires du Cameroun.

3) *un input langagier réduit* : l'input est probablement le facteur le plus important dans le processus d'EA d'une langue ; l'évolution de la compétence en langue cible est en effet fortement tributaire de la fréquence, de la quantité et de la qualité de ce qui peut à juste titre être considéré comme la matière première à la base de l'acquisition linguistique. C'est d'ailleurs ce facteur qui marque la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et l'acquisition naturelle, implicite et spontanée de la langue maternelle (L1). Comme le précise Hilton (2005 : 13), « la différence principale est d'ordre quantitatif : en milieu scolaire, [en effet], le temps de contact avec la langue ne représente qu'une infime fraction de ce contact permanent qui permet l'élaboration implicite des réseaux langagiers de notre L1 ». Les chiffres évoqués par cette auteure, au sujet du temps d'exposition du sujet apprenant dans les deux situations susmentionnées, sont fort révélateurs. Selon ses analyses, un enfant, réveillé de 10 à 12 heures par jour, bénéficie d'environ 20.000 heures de contact avec sa L1 pendant les six premières années de sa vie ; sept ans de scolarisation secondaire ne génèrent que 750 heures de contact avec la première L2 (si les leçons se déroulent totalement dans la langue). Pour la mise en place « naturelle » de réseaux linguistiques aussi performants que ceux de la L1, à ce rythme, il faudrait 200 ans !

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons affirmer que L'EA des LE au Cameroun est caractérisé par une faible exposition des apprenants à l'input en langue cible, ainsi qu'une réduction des occasions d'utilisation effective de la langue en dehors de l'enceinte scolaire. Le système éducatif camerounais prévoit environ 100 heures d'enseignement des langues étrangères par an pour

---

18. En admettant, bien sûr, que chaque apprenant possède une copie du manuel de référence. La vérité c'est qu'on reste encore très loin de cet idéal dans les classes de langue, surtout dans les établissements secondaires.

chaque niveau<sup>19</sup>. En cinq années d'apprentissage d'une LE, c'est-à-dire de la classe de quatrième en terminale, l'apprenant bénéficie donc d'environ 500 heures de contact avec la LE. De façon objective, si l'on prend en considération le fait que les leçons ne se déroulent pas toujours entièrement dans la langue cible ; et que celles-ci sont souvent ponctuées par d'autres activités n'ayant pas pour objectif l'EA linguistique<sup>20</sup>, le calcul que nous venons d'effectuer devrait être revu à la baisse. En plus, si on ajoute à tout ceci le risque, somme toute élevé, de fossilisation d'erreurs provenant de l'input dégénéré que certains enseignants fournissent aux apprenants (cf. par.3), on comprend aisément pourquoi il apparaît très difficile que la compétence des apprenants camerounais en LE connaisse, dans les conditions actuelles, une progression comparable à celle de personnes apprenant une LE dans un contexte qui offre un éventail plus ample de possibilités de contact avec la langue authentique.

Pour ce qui est des variables individuelles, la construction de l'ENCLiC devra nécessairement être éclairée par les résultats de recherches et d'enquêtes répondant aux questions suivantes:

- qu'est-ce que l'apprenant fera avec la langue ?
- quels contenus doit-il intérioriser pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
- l'apprenant a-t-il effectivement accès au manuel inscrit au programme, ainsi qu'à d'autres types de supports traditionnels (grammaires, dictionnaires, etc.) et/ou informatiques ?
- combien de temps est-il effectivement capable de consacrer à l'(auto) apprentissage de la langue cible ?<sup>21</sup>
- quelles sont la compétence et l'expérience de l'enseignant qui le guidera dans le processus d'apprentissage de la langue ?

Voici, pour finir en définissant une base à des futures recherches sur ce sujet, quelques propositions concernant le découpage des compétences sur l'ENCLiC ainsi que des indications concernant les profils de sortie des différents cycles d'études au Cameroun.

## **V. LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : UNE PREMIÈRE PROPOSITION**

Avant de nous lancer dans la description de notre proposition d'échelle des compétences, il nous semble primordial de nous attarder encore sur les contours d'une question qui, à notre sens, constitue l'un des piliers incontournables

---

19. Ce calcul se base sur les 36 semaines de cours effectifs par an, prévues par l'article 22 de la Loi du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

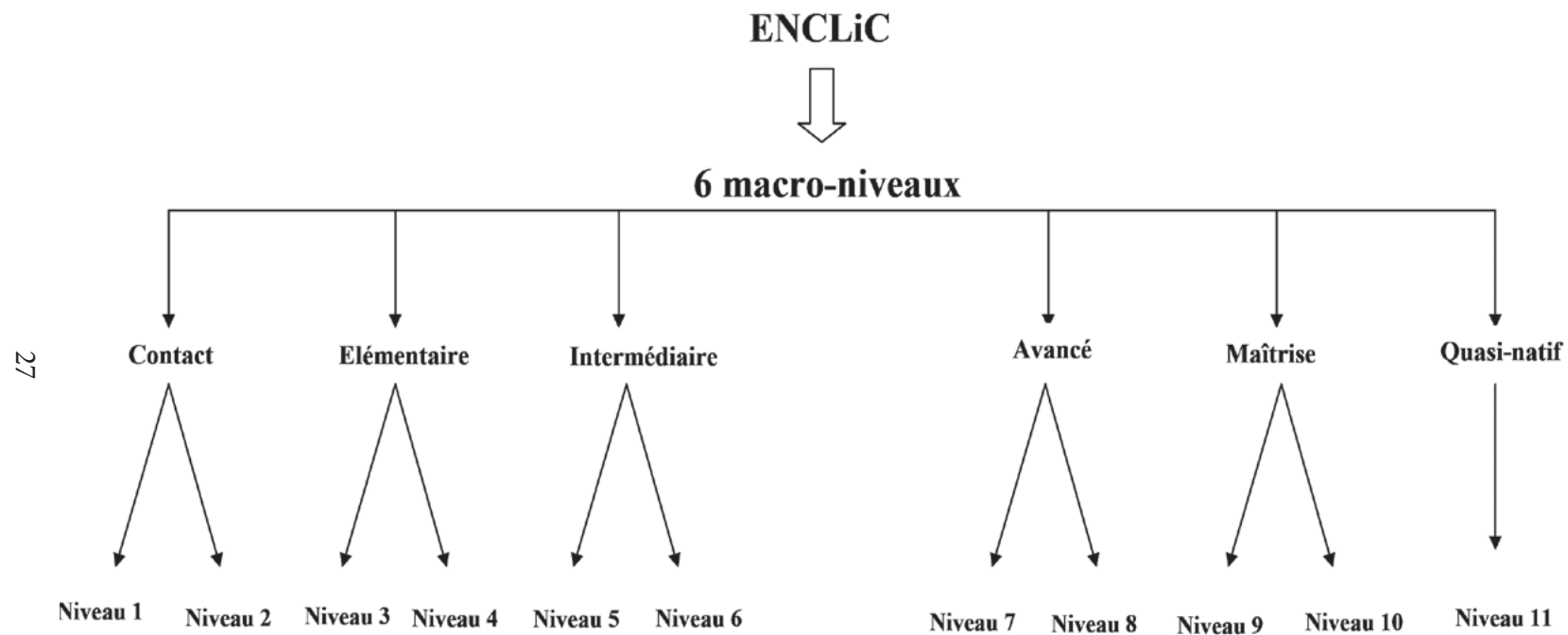
20. L'appel et les communiqués divers, par exemple.

21. En considérant que nous sommes dans un système éducatif qui prévoit l'apprentissage d'un nombre somme toute élevé de disciplines dans toutes les classes du secondaire. Le temps d'étude individuelle, en dehors des heures de cours, est donc inévitablement divisé entre toutes les matières obligatoires. L'expertise étant le résultat d'un entraînement intensif et soutenu dans n'importe quel domaine (en sport, musique, pilotage, dactylo, langues...), on peut comprendre pourquoi le temps consacré à la tâche représente une variable critique dans l'acquisition des compétences (cf. McLaughlin & Heredia, 1996).

d'un cadre de référence comme celui préconisé ici : qu'est-ce que l'apprenant aura à faire avec la langue qu'il apprend ? Cette question revêt en effet une importance de premier ordre, car la réponse permettra de définir et de classer par ordre de priorité les objectifs à atteindre dans le processus didactique. Par exemple, est-il didactiquement cohérent de donner, dans les programmes de formation, la priorité absolue aux habiletés orales dans un système éducatif qui ne prévoit pas l'évaluation des compétences orales ? Pour ce qui est des langues en général, notre système éducatif est, en effet, essentiellement basé sur les habiletés écrites ; les évaluations, même celles effectuées dans le cadre des examens officiels, concernent principalement la compréhension de la lecture, la manipulation de structures grammaticales et l'expression écrite. Dans le même ordre d'idée, le paramétrage de l'ENCLiC ne saurait ignorer le fait que les jeunes camerounais qui apprennent les langues étrangères dans les établissements scolaires n'ont pas, dans les faits, beaucoup d'occasions d'utiliser ces langues dans le cadre d'échanges verbaux. D'ailleurs, en réalité, la majorité d'entre eux ne se retrouveront jamais dans une situation de communication exigeant l'emploi de la LE apprise pour des échanges verbaux spontanés. Par contre, il semble bien plus probable qu'au cours de leur vie ils soient amenés à lire un texte rédigé dans la langue étrangère qu'ils ont apprise, à le traduire pour leurs recherches personnelles ou sur la demande d'une autre personne ou d'un organisme, à écrire une lettre à un correspondant à l'étranger, etc.

Ceci dit, nous proposons une échelle à six macro-niveaux de compétence, chacun d'eux se déclinant en deux jalons, à l'exception du macro-niveau 6, comme le montrent la figure et le tableau suivants:

Fig. 1. Arborescence de l'Échelle des Niveaux de Compétence Linguistique au Cameroun





| <b>Tab.1 : Descripteurs généraux des jalons de l'ENCLiC<sup>22</sup></b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Macro-niveaux</b>   | <b>Niveaux de compétence linguistique</b> | <b>Descripteurs généraux des connaissances et des compétences</b>   |
| <b>Contact</b>   | <b>Niveau 1 (Contact 1)</b>               | Ce stade correspond globalement au niveau de découverte de la langue. L'apprenant connaît les structures linguistiques de base et un nombre limité de mots, d'expressions, de formules de politesse et de courtes phrases mémorisées qui lui permettent de saisir le sens général d'un texte très simple et très court ou d'un message délivré très lentement (pour ce qui est de l'oral) et d'agir linguistiquement dans des situations très prévisibles, généralement relatives à ses besoins et son entourage immédiats. À ce stade, les productions orales et écrites, qui se résument en d'énoncés très simples (souvent des phrases détachées) sont caractérisées par une forte influence de la L1 de l'apprenant, qui utilise constamment un dictionnaire bilingue.              |
|  | <b>Niveau 2 (Contact 2)</b>               |   |
| <b>Élémen-taire</b>  | <b>Niveau 3 Élémentaire 1</b>             | De façon générale, à ce stade de la formation, l'apprenant commence à utiliser ses connaissances grammaticales de base ainsi que le bagage lexical de plus en plus fourni pour comprendre l'information clé contenue dans un court texte écrit ou oral, et est en mesure de déceler le sens de mots et d'expressions inconnus. Il peut interagir oralement dans un échange de courte durée sur des thèmes familiers, à condition que le débit de l'interlocuteur ne soit pas rapide. Il écrit des textes simples, composés de quelques phrases à un paragraphe cohérent, pour décrire ou raconter des événements se rapportant à la vie de tous les jours. Certaines de ses erreurs grammaticales ainsi que des transferts négatifs peuvent encore nuire à la compréhension du message. |
|  | <b>Niveau 4 (Élémentaire 2)</b>           | À la sortie de ce stade (niveau 4), l'apprenant est capable de reconnaître et d'utiliser les registres de langue, de comprendre les intentions de communication et de décoder quelques informations implicites.   |

22. La description de chaque niveau inclut les connaissances et compétences des niveaux inférieurs.

|                      |                                 |   |
|----------------------|---------------------------------|---|
| <b>Intermédiaire</b> | <b>Niveau 5 Intermédiaire 1</b> | Le niveau intermédiaire est caractérisé par une meilleure appropriation de la langue par l'apprenant. Grâce à l'augmentation de ses connaissances des structures de la langue ainsi que de son bagage lexical, celui-ci est capable de comprendre et d'utiliser des mots abstraits et les expressions idiomatiques les plus fréquentes ; de communiquer dans des situations formelles et informelles en employant un vocabulaire varié, un discours structuré et adapté au degré de formalité requis; de comprendre l'idée principale et les principales idées secondaires d'un texte oral ou écrit modérément complexe et pouvant traiter de sujets concrets, mais parfois quelque peu abstraits aussi, relatifs à sa sphère personnelle et à son expérience d'étude ou professionnelle ; de résumer un texte bref en quelques points importants   |
|                      | <b>Niveau 6 Intermédiaire 2</b> | À la sortie de ce stade, les transferts négatifs ainsi que les erreurs de grammaire et de prononciation sont moins fréquents ; l'apprenant commence à comprendre et à intégrer quelques références socioculturelles.  |
| <b>Avancé</b>        | <b>Niveau 7 Avancé 1</b>        | Le niveau avancé est caractérisé par une aisance communicative tant à l'écrit qu'à l'oral. Grâce à la connaissance plus approfondie de la majorité des structures grammaticales et d'un répertoire plus vaste de mots et d'expressions (idiomatiques) peu fréquents, l'apprenant est, en effet, capable de communiquer clairement et spontanément, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations prévisibles et imprévisibles, sur une grande gamme, même dans des domaines de spécialité. Il suit et comprend sans difficulté des programmes radiophoniques et télévisés ; peut émettre un avis clair sur des sujets d'actualité ; peut lire des articles (même scientifiques) ; peut résumer l'essentiel d'un document de quelques pages ; rédiger un texte bien structuré en utilisant aussi des expressions imagées peu courantes et des figures de style. Il connaît plusieurs références socioculturelles et commence à comprendre des manifestations d'humour. |
|                      | <b>Niveau 8 Avancé 2</b>        | À la sortie de ce niveau, l'apprenant est de plus en plus autonome et efficace sur le plan de la communication ; il a un débit fluide et est capable d'employer des stratégies variées pour gérer et faciliter la conversation. Il fait très peu d'erreurs de grammaire qui, du reste, ne nuisent presque jamais à la communication. Il peut rédiger des textes complexes et prononcer un discours long, fluide et sans erreurs même sur un thème spécialisé qu'il a préparé préalablement.   |

|  |                                 |   |
|--|---------------------------------|---|
| <b>Maîtrise</b> <sup>23</sup>                          | <b>Niveau 9<br/>Maîtrise 1</b>  | C'est le niveau « expert ». À ce stade, l'apprenant a une compétence réceptive, de l'oral et de l'écrit, presque parfaite ; fait preuve de créativité et est capable d'entretenir avec aisance des échanges longs en s'exprimant de façon spontanée, fluide et cohérente sur des sujets complexes, abstraits et spécialisés. Son vocabulaire riche et varié ainsi que son excellente connaissance du fonctionnement des structures grammaticales et communicatives (simples et complexes) de la langue lui permettent de comprendre des structures de phrases très complexes ; de comprendre la façon dont l'information est organisée dans un texte ; d'identifier les idées mal formulées ; de comprendre et d'employer le langage imagé. Les erreurs de grammaire sont presque inexistantes et ne sont jamais de nature à nuire à la communication. Il maîtrise bien les conventions sociolinguistiques et adapte spontanément son discours aux différents auditoires et situations. Il est capable de réviser, d'évaluer et de faire une lecture critique des textes rédigés par d'autres personnes ; et d'écrire lui-même, de façon efficace et créative, des textes complexes qui requièrent une recherche documentaire et qui sont souvent destinés à un public d'experts. |
|  | <b>Niveau 10<br/>Maîtrise 2</b> | Au second jalon de ce niveau, l'apprenant démontre une excellente capacité de synthèse ; reconnaît quelques accents régionaux ; comprend assez bien l'ironie et le sarcasme.  |
| <b>Natif<br/>ou<br/>Quasi-<br/>natif</b> <sup>24</sup> | <b>Niveau 11</b>                | L'apprenant s'exprime avec un débit de natif ou se rapprochant du locuteur natif. Il connaît une grande variété de références culturelles ; a une très bonne connaissance des implicites socioculturels ; comprend parfaitement l'humour et l'ironie. Une des différences fondamentales avec le stade précédent c'est la capacité à reconnaître la majorité des accents régionaux.  |

23. Pour ce qui est des langues étrangères, ce niveau exigerait que l'apprenant effectue une immersion linguistique et culturelle d'une durée de 12 à 36 mois.

24. En ce qui concerne l'EA des langues étrangères, ce niveau exigerait que l'apprenant effectue une immersion linguistique et culturelle d'une durée d'au moins 36 mois.

## VI. QUELQUES ORIENTATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU CAMEROUN

Au vu de ce qui précède, il apparaît clairement que la mise en pratique de l'ENCLiC impose une profonde révision des pratiques didactiques et d'évaluation qui président actuellement la formation dans le domaine des langues en général, des langues étrangères en particulier. Pour évaluer en tenant compte de cette échelle, il faudrait au préalable revoir les contenus, les démarches ainsi que les matériels didactiques, afin que tout ce complexe d'éléments soit en adéquation avec les objectifs de l'échelle. Ensuite, comme il est de toute évidence, il faudrait que les formateurs aient le niveau minimum requis pour espérer qu'ils soient en mesure de guider les apprenants vers la compétence souhaitée. À propos de formateurs, nous restons convaincus que l'unique moyen d'inverser la tendance décrite au point 3 du présent article est l'instauration d'une certification des niveaux de compétence linguistique et glottodidactique à la fin de la formation des élèves-professeurs. Nous ne faisons pas référence ici aux certifications linguistiques internationales (DELE<sup>25</sup>, ZDAF<sup>26</sup>, CILS<sup>27</sup>, TOEFL<sup>28</sup>, etc.) qui, non seulement imposeraient des frais supplémentaires aux institutions universitaires camerounaises et aux candidats, mais pourraient entrer en conflit avec l'ENCLiC. Concrètement, il s'agirait de mettre sur pied un système national de certification des compétences linguistiques des enseignants à la fin de leur parcours au sein des écoles normales supérieures. Ces institutions seraient alors en mesure de conférer un DiPES I, par exemple, en « certifiant » que l'élève-professeur X a une compétence au moins égale au niveau 7 de l'ENCLiC. Ceci n'exclut bien évidemment pas que le système universitaire camerounais permette aux apprenants de capitaliser des expériences et des compétences acquises dans d'autres parcours formatifs ; un élève-professeur d'allemand qui a déjà passé le *Goethe Zertifikat C1*<sup>29</sup>, par exemple, devrait pouvoir capitaliser cette compétence attestée par un organisme international.

En nous basant sur l'échelle décrite au paragraphe précédent, nous nous proposons, pour conclure, d'établir quelques correspondances entre les jalons de l'ENCLiC et l'EA des LE dans notre système éducatif. L'attention est focalisée sur les niveaux minima raisonnables de sortie des apprenants des différents cycles et classes, ainsi que sur le niveau idéal de compétence des enseignants et formateurs des formateurs.

---

25. Diploma de *Español* como Lengua Extranjera, pour l'espagnol.

26. *Zertifikat Deutsch Als Fremdsprache*, pour l'allemand.

27. *Certificazione di italiano come lingua straniera*, pour l'italien.

28. *Test of English as a Foreign Language*, pour l'anglais.

29. Utilisateur expérimenté, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Tab.2 : L'EA des LE dans le secondaire camerounais : niveaux de compétence

**1<sup>er</sup> cycle**

| Classe           | Niveau de sortie |
|------------------|------------------|
| 4 <sup>ème</sup> | Contact 1        |
| 3 <sup>ème</sup> | Contact 2        |

**2<sup>ème</sup> cycle**

| Classe           | Niveau de sortie |
|------------------|------------------|
| 2 <sup>nde</sup> | Élémentaire 1    |
| 1 <sup>ère</sup> | Élémentaire 2    |
| Terminale        | Intermédiaire 1  |

Tab.3 : L'EA des LE au supérieur<sup>30</sup> : niveaux de compétence

| Cycles d'étude        | Niveau de sortie |
|-----------------------|------------------|
| 1 <sup>er</sup> cycle | Avancé 1         |
| 2 <sup>o</sup> cycle  | Avancé 2         |
| 3 <sup>o</sup> cycle  | Maîtrise         |

Tab.4 : Niveaux minima de compétence des formateurs

| Formateurs                               | Niveaux de compétence requis |
|--|------------------------------|
| PCEG                                     | Avancé 1                     |
| PLEG                                     | Avancé 2                     |
| Supérieur<br>(formateurs des formateurs) | Maîtrise                     |

---

30. Ceci implique que la formation linguistique proprement dite ainsi que l'évaluation des niveaux de compétence doivent se poursuivre au niveau universitaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anquetil M. et Jamet M.-C., 2010, « Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, pp. 61-74. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-61.htm>
- Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>
- Fulcher G. et Davidson F., 2007, *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*, London, Routledge,. [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL286/Testing%20books/Language.testing%20%26%20assessment\\_Davidson.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL286/Testing%20books/Language.testing%20%26%20assessment_Davidson.pdf)
- Heather H., 2005, «Théories d'apprentissage et didactique des langues », *Les langues modernes*, 3, pp.12-21.
- Hymes D., 1972, « On communicative competence », in J.B. Pride et J. Holmes (éd.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Perguin.
- Kuitche Talé G., 2017, *Les langues étrangères en Afrique. Éléments de sociodidactique*, Yaoundé, Clé.
- Kuitche Talé G., 2014, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Aprilia, Novalogos.
- Martinez P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MCLAughlin B., Heredia R., 1996, "Information processing approaches to research on second language acquisition and use", dans W.C. Ritchie et T.K. Bhatia (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp.213-228.
- MCNamara T., 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Springer C., 2014, "Plurilinguisme et compétences: décrire, entraîner et certifier, Hal, archives ouvertes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01083136>

## TEXTES OFFICIELS

- 1- Arrêté n°333/D/60 / MINEDUC/SG/IGP/ESG, portant définition des programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaire (05 septembre 2000).
- 2- Arrêté n°149 du 25 septembre 1996 portant définition du programme d'Allemand dans les établissements d'enseignement secondaire (Journal Officiel de la République du Cameroun, 1er décembre 1996).
- 3- Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

