

DE LA SOCIOLINGUISTIQUE A LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE.

Laurent Nga Obama

Université de Yaoundé I
laurent.obama@fse-uy1.cm

Résumé

Le présent article fonde sa réflexion sur la relation entre le statut des langues enseignées, le profil des apprenants et les méthodes d'enseignement de ces langues. Il a pour objectif de proposer le profil des apprenants à l'entrée et à la sortie de l'école primaire anglophone et de suggérer une didactique du français langue étrangère et de l'anglais susceptible de contribuer à l'amélioration de leur compétence communicative, d'une part et au renforcement du vivre ensemble communautaire dans un contexte où la barrière linguistique suscite des tensions sociales, d'autre part. À partir d'une approche méthodologique basée sur la triangulation mettant en exergue une étude cas-témoins, des données ont été collectées et analysées au sein de deux écoles primaires, ce qui a permis d'établir une corrélation entre le statut des langues enseignées, le profil des apprenants et les méthodes d'enseignement de ces langues. Cette démarche permettrait de prévenir les velléités de domination des langues et favoriserait la (re)écriture de l'histoire linguistique au Cameroun.

Mots clés : sociolinguistique, FLE, didactique des langues, école primaire, histoire linguistique

Abstract

This article aims at proposing a reflection on the relationship between language status, learners' profile, and teaching methods of languages. Its objective is to propose a learner profile at his/her entry to Anglophone primary school and suggest a didactics of French and English capable of contributing to the improvement of learners' communicative competence, on one hand, and to the reinforcement of community living together in a context where linguistic barrier raises social tensions, on the other hand. This approach would prevent from the language desire of domination, and would foster the (re)writing of linguistic history in Cameroon.

Key words: sociolinguistics, FFL, didactics of languages, primary school, linguistic history

Introduction

L'analyse des pratiques comme pratique réflexive et la didactique des langues étrangères sont au centre de la présente réflexion. Elle constitue l'arrière-plan théorique de cette étude qui met en exergue l'expérience vécue à l'école primaire, dans le sous-système éducatif anglophone.

L'idée d'une analyse des pratiques dans l'enseignement des langues dans le sous-système éducatif anglophone naît d'une observation.

Au cours de l'enseignement des langues étrangères (le français dans le sous-système éducatif anglophone et l'anglais dans le sous-système éducatif francophone), il a été d'observé que les enseignants des deux sous-systèmes harmonisaient leurs emplois du temps de manière à procéder à une permutation pendant les heures de langues étrangères. En effet, les enseignants d'expression française s'occupaient des élèves du sous-système anglophone pendant la période réservée au français *French* (dénomination donnée au français enseignée au locuteur de langue anglaise à l'école primaire anglophone au Cameroun. Cette étude s'éloigne d'ailleurs de cette acception car vecteur de scissiparité et préfère par ailleurs le terme « FLE » - Français Langue Etrangère - à celui-ci) en section anglophone et vice versa. Dans le but de mieux appréhender ce phénomène, nous nous sommes rapprochés des enseignants. Pour ces derniers, cette pratique visait l'amélioration des performances des apprenants en « FLE » en section anglophone et en anglais en section francophone). Dans le cadre de cette étude, l'intérêt est porté exclusivement sur l'enseignement du « FLE ». Une préoccupation plus ou moins nouvelle dans la mesure où elle a fait l'objet de plusieurs recherches à l'exemple de (Ambassa Betoko, 1991 ; Wamba, 2010), mais qui vaut la peine d'être explorée.

L'adoption de la permutation comme stratégie d'enseignement des langues étrangères visait prioritairement l'amélioration du rendement des apprenants, mais permettait aux enseignants de pallier les difficultés liées à leur insuffisance de compétences linguistiques, d'une part et de combler les lacunes d'une formation didactique limitée d'autre part. Arguments que soutenaient déjà (Marchois & Delmote, 2015) qui reconnaissent la difficulté à enseigner les langues étrangères à l'école primaire. Selon ces deux auteurs, outre les difficultés ci-dessus évoquées, il faut ajouter la pression de l'autorité administrative notamment des inspecteurs qui prescrivent le respect strict des instructions officielles par l'enseignement obligatoire du français et de l'anglais. Par cette permutation, les enseignants ont intuitivement plus ou moins réussi à éviter les pièges des interférences, de la prononciation erronée des mots qui surviendraient au cours de l'enseignement/apprentissage du « FLE » chez les enseignants d'expression anglaise qui ne sont pas formés pour cet enseignement et sont taxés à tort d'incompétents. On pourrait ainsi s'étonner de l'ingéniosité des enseignants et du « succès » des enseignants d'expression française qui enseignent le « FLE » avec moins de difficultés alors qu'ils ne sont pas formés à enseigner les langues étrangères. L'analyse de cette pratique a amené à s'intéresser à trois facteurs : le public pour qui le FLE était effectivement destiné, l'effet et l'orientation de la méthode communicative comme méthode officielle de l'enseignement du « FLE », et l'application d'un paradigme nouveau de l'approche communicative dans l'enseignement du « FLE » en contexte plurilingue. En d'autres termes, l'étude tente de répondre aux interrogations suivantes : comment améliorer les performances des apprenants de « FLE » à l'écrit ? Quelle méthode utiliser pour l'enseignement/apprentissage du « FLE » ? Comment peut se dérouler l'introduction d'une « nouvelle » méthode dans l'enseignement du

« FLE »? Pour mener à bien ces réflexions, nous nous proposerons quelques éléments théoriques pour penser la question de l'amélioration des performances des apprenants à l'écrit en nous appuyant sur une revue de la littérature consacrée à l'analyse des relations entre la description du profil des apprenants de FLE, le changement méthodologique et l'amélioration de leur compétence communicative.

1. La problématique du rapport entre les langues

Les rapports entre les langues peuvent être pacifiques (Fishman, 1967 : 34) ou conflictogènes (Belibi, 2010 : 10). Selon le type de rapports, on parlera de bilinguisme ou de diglossie (Ferguson, 1959). Le bilinguisme « pacifique » ou bilinguisme sans diglossie vient de la pensée de Fishman qui estime qu'il est possible de faire concomitamment usage de deux idiomes dans une aire géographique donnée. Il présente toutefois plusieurs nuances selon le degré d'appropriation des deux langues par le locuteur et peut être qualifié d'intellection selon (Jardel, 1979 : 26), symétrique ou asymétrique, de soustraction ou additif selon (Hamers, 1979 : 28). Une attention particulière est portée au bilinguisme dit soustractif dans la mesure où celui-ci marque l'ascendance d'un idiome sur un autre et qui conduit à la diglossie entendue ici comme une guerre des langues du point de vue de (Calvet, 1987 : 10), mais aussi une guerre sans guerrier selon (Belibi, 2010 : 13). La diglossie est une fissure voire une cassure du bilinguisme due à une influence volontaire ou involontaire – car résultant de la quête de l'hégémonie par l'Homme qui utilise la langue comme arme de soumission voire d'oppression d'Autrui – qu'un idiome exerce sur autre. Le phénomène prend des proportions plus importantes en contexte plurilingue car elle cesse d'être une simple rupture d'une relation « harmonieuse » de deux langues étrangères pour affecter de manière profonde les langues locales et devenir une diglossie enchâssée (Calvet, 1987 : 46).

Pourtant, la situation linguistique d'un peuple plurilingue le prédispose à une situation unique : celle de forger une identité linguistique inédite basée sur l'altérité linguistique et partante du bilinguisme sans diglossie. À cet effet, il y a urgence d'une pacification ou une « (re)pacification » des rapports entre les langues aujourd'hui antagonistes afin de tendre vers un modèle unique, un schème de reconnaissance inédit du locuteur plurilingue, celui de bilingue tout simplement. La réussite d'une telle opération reposera sur l'équation : langue X = langue Y dans tous les domaines de la vie académique, administrative, sociale, etc. Du point de vue académique, l'égalité des langues devra dépasser leur simple présence dans les curricula, et l'absence de l'un entraînera inéluctablement l'échec de l'autre. D'où le besoin de (re)définir le statut des langues en contexte exolingue.

2. Essai de stratification et de codage des langues

Il existe de nombreuses études, très souvent proches les unes des autres, sur la codification des langues. C'est dans ce sens que Cook (1969) désigne par L1 la langue maternelle et L2 toute langue étrangère apprise ultérieurement. Pour Moore (2001) la langue maternelle prend le code LM et la langue étrangère LE, il conclut cependant que LM=L1. Quivy et Tardieu (2002) estiment que « d'un point de vue didactique LV1, LV2, LV3 [LV=langue vivante] sont toutes des L2 » (Quivy & Tardieu, 2002 : 194). Dahm (2013) retient L1 pour langue de scolarisation, « langue officielle du pays où l'élève apprend une L2 » selon la définition de Quivy et Tardieu, et L3 pour deuxième langue étrangère apprise en contexte scolaire. Rappelons que dans la culture anglo-saxonne, la stratification des langues est plus simple ou simplifiée, la langue maternelle se nomme *native language* et toute langue autre que la langue maternelle, *non native language*.

En milieu multilingue, la stratification des langues est indispensable et complexe. Indispensable parce qu'elle induit une politique linguistique adaptée à un public cible. Complexe, à cause des statuts évolutifs des langues étrangères dans les pays d'adoption, en Afrique et notamment au Cameroun. Au Cameroun, une stratification des langues en deux catégories est impérative. L'une selon son importance au plan académique et l'autre selon sa dimension culturelle, sociolinguistique et anthropologique. Pour ce faire, les codes et contenus suivants sont envisageables au plan académique :

1. PLS : Première langue de scolarisation. On y retrouve le français ou l'anglais selon le sous-système éducatif. Le français est (PLS) dans le sous-système francophone et l'anglais (PLS) dans le sous-système anglophone.
2. DLS : Deuxième langue de scolarisation. Rentrent dans ce groupe le français ou l'anglais. Le français est (DLS) dans le sous-système éducatif anglophone alors que l'anglais est (DLS) dans le sous-système éducatif francophone.
3. TLS : Troisième langue de scolarisation. Ce groupe concerne toutes les langues apprises après le français et l'anglais. Il s'agit de l'allemand, l'espagnol, le latin, le grec, l'italien et le mandarin.

Cette classification et ce codage seraient incomplets s'ils s'arrêtaient à ce niveau sans tenir compte des langues locales. Sur un plan purement académique et selon l'ordre d'apparition au cours de la scolarisation du préscolaire à l'université en passant par le primaire et le secondaire, ces langues appartiennent au (TLS).

Les dimensions culturelle, sociolinguistique et anthropologique invitent à une stratification des langues en contexte camerounais selon l'ordre d'acquisition de la langue depuis la cellule familiale. Ainsi, trois statuts de la langue peuvent être envisagés : la langue maternelle, la langue première de socialisation et la langue seconde de socialisation selon le modèle suivant :

- a) LM : Langue maternelle (langue locale acquise avant la scolarisation).
- b) LPS : Langue première de socialisation (langue étrangère devenue langue maternelle par assimilation ou par snobisme).
- c) LSS : Langue seconde de socialisation (langues locales apprises après la (LPS). C'est le cas où une langue locale est apprise sur fond d'un repli identitaire – concept qui se détache ici de son sens premier et synonyme d'intégrisme – pour signifier recherche de ses origines, retour aux sources, prise en compte de son milieu de vie, de son histoire, l'histoire de ses ancêtres dans le développement de l'être. La LSS est une appréhension intra personnelle et interpersonnelle de l'appropriation de la langue, de la culture.

La problématique de la dénomination des langues en contexte plurilingue peut aussi être abordée sous l'angle politique. Les langues officielles [français et anglais] hors du continent européen sont souvent des apports de la colonisation. C'est le cas dans la plupart des anciennes colonies britanniques et françaises (Benin, Sénégal, Gabon, Guinée, Côte d'Ivoire, Nigéria, Ghana, etc.) et le Cameroun. Toutefois, la prise de conscience de la nécessité d'ouverture au monde (MINEDUC, 1998) par la promotion du bilinguisme officiel fait émerger un phénomène nouveau celui d'un amour éperdu pour l'anglais en zone francophone et du français en zone anglophone et surtout de deux groupes d'apprenants, ceux ayant le français [langue seconde] comme langue première de socialisation désormais LPS et ceux suivant le schéma inverse. Les deux groupes utilisent sans discrimination l'anglais et le français soit comme première langue de scolarisation désormais PLS soit comme langue étrangère (MINESEC, 2005). Seul le groupe constitué des apprenants ayant le français [langue seconde, langue officielle] comme LPS, l'anglais comme PLS et étudie le français comme langue étrangère « FLE » est pris en compte ici.

Cette catégorie d'élèves pose un double problème lié au profil et du statut du français. Le statut du français soulève un certain nombre de questions à ce niveau : Est-ce une langue seconde ou une langue étrangère ? Le *French* (dénomination du français discipline enseignée dans le sous-système éducatif anglophone au primaire) est-il le « FLE » dans son acception initiale c'est-à-dire le français deuxième langue étudiée à l'école après une autre langue (anglais) ? Comment désigner une langue qui est à la fois langue seconde, PLS et DLS ? Ce flou définitoire explique la mention du sigle FLE entre guillemets. De plus, on relève des cas où certains apprenants au sein de ce groupe qui ne connaissent pas une autre langue que le français et l'utilisent par conséquent comme langue maternelle. Face à cet *imbroglio*, il apparaît clairement la difficulté d'une classification du français pour ces apprenants qui s'expriment en français en famille, étudient en anglais à l'école, apprennent le français comme langue étrangère.

3. Didactique des langues étrangères à l'école primaire

La réforme curriculaire dans l'enseignement primaire francophone et anglophone (MINEDUB, 2018) consacre l'approche communicative comme méthode institutionnelle d'enseignement des langues. Cette approche promeut l'usage de la communication dans la résolution des problèmes au quotidien. Rappelons que l'approche communicative voit le jour au début des années 1970. Dans son acception originelle, elle vise à définir le rôle des actants du processus enseignement/apprentissage des langues vivantes. « [...] il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE [langue étrangère] et donc d'acquérir une compétence de communication » (Bérard, 1991 : 17). C'est une approche fonctionnaliste de la langue qui permet à l'apprenant d'utiliser les outils/ressources de la langue aux fins de résoudre des problèmes quotidiens d'une part ; d'autre part l'approche communicative fait pendant à l'initiation à la culture des humanités (Conseil national des programmes, 2002 : 33). Elle vise enfin le développement de la compétence communicative chez l'apprenant. L'atteinte de cette macro compétence passe par la maîtrise des micros compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique telles que décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. « La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue ». Elle est une composante qui [...] « a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances [...], mais aussi avec l'organisation cognitive [...] et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances et avec leur accessibilité [...] » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). « La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. [...] (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). La composante sociolinguistique définit les règles qui régissent l'interaction sociale. Elle régit les règles conversationnelles en faisant prévaloir le respect des normes. Enfin la compétence pragmatique, elle, « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels ». « Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

4. Les attentes de fin niveau 4 selon les textes officiels en contexte camerounais

De *Class One* à *Class Six* (équivalent de la SIL au CM2), le curriculum (*Cameroon Primary School Curriculum – English speaking Sub-System*) désormais CPSC forme les mêmes attentes chez les apprenants à la fin de chaque niveau d'apprentissage.

Tableau 1 : compétence attendue à la fin de chaque niveau d'apprentissage

MINEDUC

Compétence	Attentes à la fin du niveau
Compréhension et expression orale	Écouter attentivement et s'exprimer de façon compréhensible avec le geste approprié.
Compréhension écrite (lecture)	Lire de courts textes en respectant la prononciation et l'intonation puis relever des informations.
Productions d'écrits	Écrire des petits textes d'une (01) à trois (03) phrases en rapport avec des situations de la vie quotidienne.

Les attentes formulées dans le CPSC en ce qui concerne la production d'écrits laissent transparaître un niveau d'attente très faible. Ce niveau ne permet pas aux apprenants de communiquer efficacement à l'écrit au sortir du cycle primaire. Or, la compétence visée chez ces apprenants est de « communiquer dans les deux langues officielles (français et anglais) et de pratiquer au moins une langue nationale » (MINEDUB, 2018 : 10). À l'évidence, il serait difficile pour un apprenant de communiquer par écrit au terme de la sixième année du cycle primaire. C'est une raison supplémentaire de penser une réforme curriculaire et une définition préalable du profil des apprenants bénéficiaires du programme de FLE dans le sous-système anglophone.

5. Méthodologie

Cette étude se veut une étude qualitative de type cas-témoins. Pour ce faire, une collecte des données a été effectuée dans deux écoles primaires anglophones (Eco1 et Eco2) de l'arrondissement de Yaoundé IV, dans le département du Mfoundi, Région du Centre au Cameroun. Ce travail a été réalisé en deux phases.

La première phase a consisté à proposer aux élèves de *Eco1* et *Eco2* un enseignement de FLE basé sur la revalorisation des contenus curriculaires du CPSC après avoir déterminé leurs profils : (a) les apprenants ayant pour LPS le français, désignés par LPSF et (b) les apprenants ayant pour LPS l'anglais, désignés par LPSA. Ce qui nous a permis d'obtenir l'échantillon suivant :

Tableau 2 : profil des apprenants

Élèves	Langue première de socialisation (LPS)	Nombre
Groupe (élèves ayant suivi le « programme renforcé » de FLE)	Français (LPSF)	50
	Anglais (LPSA)	07
Total		57

La deuxième phase quant à elle a consisté à soumettre les élèves des deux écoles à une évaluation visant à vérifier l'amélioration de leurs performances à l'écrit à la fin de la première unité d'enseignements. Pour y parvenir, ils ont subi deux tests composés d'une dictée et la résolution d'une situation d'intégration dont les résultats font l'objet d'une analyse.

6. Analyse des données

L'analyse des données a permis de mettre en évidence les résultats des tests subis par les élèves afin de vérifier le rapport entre la prise en compte de la situation linguistique initiale de l'élève et le contenu curriculaire qui lui est proposé.

Dictée : elle consistait pour les élèves de *classe six* à écrire des phrases détachées mettant en exergue les phénomènes étudiés au cours de l'unité d'apprentissage en grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison. Au terme de ce test, nous avons obtenus les résultats suivants.

Tableau 3 : notes obtenues en dictée

Notes	[0 - 2[[2 - 5[[5 - 7[[7 - 9[[9 - 10]
LPSA	05	01	01		
LPSF	05	08	27	08	02
Total	10	09	28	08	02

Le tableau des notes obtenues en dictée montre que les élèves ayant pour première langue de socialisation l'anglais (LPSA) sont 5/7 soit 71,42% obtenu une note comprise entre 00 et 01/10. Seul, un élève sur sept a obtenu une note comprise entre 5 et 6/10. Par contre, les élèves ayant le français comme langue première de socialisation (LPSF) ont, 28/50 soient 56% obtenu une note comprise entre 5 et 6/10. Dix élèves de ce groupe ont obtenu des notes comprises entre 7 et 10/10.

Situation d'intégration : « c'est une situation qui nécessite l'intégration et la juxtaposition des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être essentiels. » (MINEDUB, 2018 : 185). Il s'agit pour l'élève de mobiliser un ensemble intégré de savoirs acquis ultérieurement au cours de l'apprentissage. Cette évaluation a permis d'obtenir les résultats suivants :

Tableau 4 : notes obtenues en résolution de la situation d'intégration

Notes	[2- 4[[4 - 5]]5 - 7[[7 - 9[[9 - 10]
LPSA	06	01			
LPSF	05	12	27	06	
Total	11	13	27	06	

La résolution des situations d'intégration est une activité complexe qui demande à l'apprenant de mobiliser un ensemble intégré de

compétence dans plusieurs domaines afin de résoudre une situation problème. Toutefois, étant donné que l'évaluation porte sur les notions enseignées, on admet que celle-ci reste à la portée des évalués. Le tableau précédent indique la difficulté des apprenants LPSA à résoudre une situation d'intégration. En effet, 6/7 d'entre eux ont obtenu une note comprise entre 0 et 3/10 soit un pourcentage de 85,71%. Par contre, leur pair de LPSF présente une courbe ascendante avec des notes allant jusqu'à 8/10.

Au vu de ce qui précède, l'on serait tenté de conclure que les élèves LPSA sont moins compétents que leurs pairs de LPSF. Mais, au regard des contenus disciplinaires enseignées et des stratégies d'enseignement utilisées, on se rend compte que ceux-ci ne prennent pas en considération le statut de la langue chez les apprenants. Car, même si les notes de LPSF semblent acceptables, il y a toutefois lieu de questionner le niveau de langue de ceux-ci qui, bien qu'ayant le français comme LPS lui avouent un désamour au fil des années.

7. Discussion

Déterminer le profil des apprenants à l'entrée de l'école anglophone au Cameroun est gage de la réussite d'un bilinguisme officiel. L'apprentissage simultané du français et de l'anglais est donc loin d'être vecteur d'un bilinguisme soustractif Cummins (1976) ou d'une source de tension linguistique, mais un moyen de prévenir l'antagonisme linguistique franco-anglais. Cette cohabitation pacifique de deux idiomes contribuerait à la vulgarisation d'un bilinguisme symétrique où les apprenants manient le français et l'anglais aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Fonlon (1964) en son temps promouvait l'immersion précoce et un « bilinguisme de bonne heure » en vue de doter aux jeunes Camerounais des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques dans les deux langues (français et anglais), éléments fondamentaux pour la construction d'une culture linguistique unique en son genre. Ambassa Betoko (1991) voit en cette approche le seul moyen de dépassement de l'Etat bilingue vers un peuple bilingue.

Dès l'entrée à *Class One* (première classe du primaire dans le système anglo-saxon), il serait objectif de séparer les apprenants ayant pour LPS le français de ceux ayant l'anglais pour LPS. On aura alors deux éventualités : une classe nommée *Class One/F* pour (*Class One for prior French speaking pupils*), première année pour apprenants francophones du sous-système éducatif anglophone. D'autre part une *Class One/E* pour (*Class One for prior English speaking pupils*), première année pour apprenants anglophones du sous-système éducatif anglophone. Cette hypothèse est à la fois pragmatique et humaniste dans la mesure où l'on vise par-là l'apprentissage sans discrimination de deux langues « officielles » et l'acquisition par les apprenants de deux cultures. Elle sera calquée sur le modèle déjà en cours à l'Université notamment au département d'Etudes bilingues où, en première année de licence, les étudiants d'expression française (bilingues francophones) sont séparés de

leurs pairs d'expression anglaise (bilingues anglophones). Au terme des six années d'études qui constituent le cycle primaire, les apprenants feront moins usage d'un bilinguisme d'intellection (Jardel, 1979), mais plus d'un bilinguisme symétrique.

La non maîtrise du statut de la langue est susceptible d'entraîner des erreurs méthodologiques en mesure de générer le déplaisir et la démotivation de l'apprenant et biaiser ainsi sa formation. Il est par conséquent souhaitable de proposer un contenu disciplinaire dans l'enseignement/apprentissage des langues dites officielles en fonction du public cible. La présente analyse suggère la mise sur pied d'un curriculum spécifique pour les apprenants dont LPS est devenue DLS. Cela permettrait d'améliorer substantiellement leur compétence dans la DLS et sortir du piège de l'illusion du savoir actuel du fait d'une simple oralisation de la pensée. Lorsque l'enseignement/apprentissage de la DLS vise un bilinguisme collectif, un profil d'entrée dans un cycle doit être défini non pas uniquement pour définir le type d'homme à former, mais aussi pour définir quel curriculum appliqué à quel public. La prise en compte du public cible avant la conception d'un curriculum de langue étrangère est la condition *sine qua non* de la réussite de la politique linguistique dans une aire géographique ce qui évite, dans le cas de promotion du bilinguisme additif (Hamers, 1979) de satisfaire un vide métalinguistique mais de donner à l'apprenant des outils lui permettant de développer la compétence communicative dans cette langue en vue d'un bilinguisme symétrique.

Conclusion

L'objectif visé dans cet article était de montrer la possibilité d'une cohabitation pacifique des langues en contexte plurilingue. Car la cohabitation pacifique des langues entraîne inéluctablement le rapprochement des peuples. Pour ce faire, il est nécessaire voire indispensable d'adapter les curricula en fonction des publics cibles. À titre d'illustration, le système éducatif camerounais devra à nouveau faire sa mue afin de tenir compte de sa diversité culturelle et de ses spécificités linguistiques dans la conception d'un curriculum. Pour y arriver, on distinguera un curriculum de français en fonction du statut de la langue chez les apprenants dans le sous-système éducatif anglophone. On prendra en considération non seulement le profil de sortie mais aussi et surtout celui d'entrée au cycle primaire. Ce curriculum intégrera entre autres des contenus plus élaborés, des stratégies d'enseignement adaptées aux apprenants. Il est important d'observer qu'un « curriculum général » n'est en aucun cas une solution pour la promotion d'un bilinguisme collectif. D'où une invitation à une migration vers un « curriculum spécifique » reconnaissant l'existence d'une pluralité linguistique sur laquelle repose le socle d'une histoire linguistique. Cette altérité permettra non seulement de prévenir une « guerre » des langues, mais aussi et surtout de promouvoir la cohabitation pacifique des peuples.

Bibliographie

- Ambassa Betoko M.-T.** (1999). *Les fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : les cas des élèves de « Form Four » (F.IV) du lycée bilingue de Yaoundé*, mémoire de maîtrise professionnelle en didactique du français, Université de Yaoundé.
- Belibi A.-B.** (2010). Marché sémiotique des biens culturels, ingénierie pédagogique et didactique intégrée des langues. *Syllabus Review*, Vol. II, No1, p. 9-31.
- Bérard, E.** (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. CLE international.
- Calvet L.-J.** (1987). *La guerre des langues*. Payot.
- Conseil de l'Europe C.E.** (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.
- Conseil National des Programmes (CNP)**. (2002). *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences au collège. Pour comprendre ce que nos enfants apprennent*. OX éditions.
- Cook V.** (1999). The Analogy between First and Second Language Learnin. *International Review of AppliedLinguistics*, VII (3).
- Cummins J.** (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism/ Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 9, p. 1-43.
- Dahm R.** (2013). *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège*, Thèse de doctorat, Vol. 1, Université de Bordeaux 2.
- Fishman J., A.** (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2), p. 29-38.
- Fonlon B.** (1964). Pour un bilinguisme de bonne heure. *Revue Culturelle Camerounaise ABBIA*, No 7, octobre, CEPER.
- Hamers J., F.** (1979). Le rôle du langage et de la culture dans le processus d'apprentissage et dans la planification éducative. *Recherche, pédagogie et culture. Langue, individu, société*, No 43, septembre-octobre, Vol. VIII, p. 24-31.
- Jardel J.-P.** (1979). De quelques usages des concepts de « Bilinguisme » et de « Diglossie ». *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*. G. Monessy et P. Wald (eds.). L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation de base (MINEDUB)**. (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 3 : cycle des approfondissements (CM1 – CM2)*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC)**. (1998). *Loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant organisation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires (MINESEC)**. (2005). *Décret No2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du ministère des enseignements secondaires*. Yaoundé.
- Moore D.** (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux comprendre ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 1(121), pp. 71-78.

Quivy M., Tardieu C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Ellipses.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

Wamba R., S. (2010). La demande Anglophone du français au Cameroun. *Syllabus Review, Série Lettres*, Vol. II, No 1, p. 219-234.