

# LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL LANGUE ETRANGERE AU SENEGAL: ESSAI D'EPISTEMOLOGIE DISCIPLINAIRE ET SES DECLINAISONS METHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES OPERATIONNELLES

Papa Mamour DIOP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

## Résumé

La Didactique de l'espagnol Langue étrangère (DELE) au Sénégal repose-t-elle sur un modèle juxtapositif ou intégrateur ? A l'aune de l'approche par compétences et des nouveaux paradigmes en matière d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, le dispositif institutionnel, didactique et de recherche-formation en espagnol est-il à même de favoriser l'installation de la compétence de communication. Ce double questionnement constitue le soubassement de cet article qui tente une épistémologie disciplinaire pour examiner les fondements de la DELE au Sénégal et les continuités et ruptures nécessaires au regard des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL, 2001) et de l'approche par compétences mise en œuvre dans la majorité des systèmes éducatifs.

**Mots-clés :** Epistémologie disciplinaire, Didactique de l'espagnol langue étrangère, compétence à communiquer langagièrement, paradigmes méthodologiques, dispositifs didactiques.

## Abstract

Does the Didactic of Spanish Foreign language in Senegal rest on a behavioral or constructivist model? With the task-based approach and the new paradigms as regards teaching/learning of the languages-cultures, the institutional, didactic and research-training devices of Spanish is it capable to support the construction of the competence of communication? This double questioning constitutes the base of this article which is devoted to a disciplinary epistemology to examine its characteristics in Senegal and continuities and ruptures necessary according to the Framework Common European of Reference for the

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Languages (2001) and the approach by competences implemented in the majority of the education systems.

**Keywords:** Disciplinary epistemology, Didactic of Spanish foreign language, competence of communication, methodological paradigms, didactic devices.

## INTRODUCTION

Aujourd'hui plus que jamais, l'impérieuse nécessité d'embrasser la complexité d'un monde sans cesse évolutif et d'intégrer les nouvelles exigences socio-professionnelles dans l'élaboration et la conduite des curricula de formation se fait sentir. Cela obéit, du reste, à une conviction majoritairement partagée de nos jours : la formation des enseignants et l'exécution par ces derniers des actes professionnels d'enseignement ne constituent pas un champ autonome de connaissance et de décision parce que les modèles formatifs sont tributaires des différents concepts de société, d'école et de curriculum prédominants selon les contextes spatio-temporels. C'est dans cet ordre d'idées qu'au Sénégal, la Commission d'espagnol de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) a procédé, en collaboration avec les acteurs-terrain, à la révision du dispositif d'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans les collèges et lycées. Ainsi sont nés les programmes de 1997 cristallisant les nouvelles conditions de l'enseignement de l'espagnol au gré du développement spectaculaire de la mobilité des personnes, l'expansion économique de l'Espagne et la place de l'espagnol au niveau mondial. Ces programmes ont été revus et réactualisés au cours du Séminaire de Stabilisation des Programmes Pédagogiques Opérationnels de 2004. A partir de l'analyse de ces documents-cadre, notre intention est de tenter une épistémologie disciplinaire de la Didactique de l'espagnol langue étrangère, au Sénégal, en adoptant une démarche comparative avec les recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001) et l'approche par compétences (APC) en cours d'expérimentation dans les systèmes d'éducation émergents. La méthodologie d'analyse adoptée s'organisera autour du triptyque pratique-théorie-pratique qui sera traduit par un bilan contextuel et institutionnel de l'enseignement de l'espagnol au Sénégal. Pour ce faire, en nous appuyant sur les programmes, manuels et instructions officielles, nous analyserons les soubassements théoriques sur lesquels se fonde cet enseignement /apprentissage pour, en définitive, proposer, dans une perspective curriculaire, des démarches méthodologiques aptes à améliorer les pratiques d'enseignement de l'espagnol au Sénégal.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

## I - ELEMENTS CONTEXTUELS ET INSTITUTIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL AU SENEGAL

L'enseignement de l'espagnol dans les collèges et lycées, piloté par l'IGEN, est porté par environ 1200 professeurs répartis dans les 14 Académies éducatives du Sénégal<sup>i</sup>. La formation théorique universitaire est dispensée prioritairement par le Département de Langues et Civilisations Romanes (Section d'espagnol) de l'Université de Dakar<sup>ii</sup>, alors que la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) s'occupe, postérieurement de la formation méthodologique, pratique, éthique et déontologique des élèves-professeurs.

Cependant, en ce qui concerne l'émergence de la Didactique des Langues en tant que champ disciplinaire, l'analyse spécifique et contextuelle du système éducatif sénégalais révèle les constats suivants :

- Au Sénégal, la Didactique des Langues-cultures, domaine d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage est une discipline jeune, sans tradition nationale, en quête de constitution, d'entité et d'identité. Le système éducatif sénégalais, confronté à la constitution de la Didactique des Langues comme domaine disciplinaire, est à la croisée des chemins, à l'instar du contexte espagnol d'il y a vingt ans ainsi décrit par Guillén Diaz (2002) :

(...) il existait d'autres champs d'étude intéressés par l'enseignement, l'apprentissage et les contenus (langue et littérature, langue et civilisation, statut de la langue enseignée : officielle, maternelle, étrangère ou seconde) (...) [et qui]<sup>iii</sup>, au nom d'une didactique de la langue, n'aborde que des concepts d'ordre linguistique et littéraire, accompagnés d'exercices pratiques pour la salle de classe » (Guillén Diaz, 2002 : p. 343).

- L'emploi du concept de Didactique de la Langue est encore récent dans les milieux académiques et universitaires de formation et de recherche : les dénominations jadis utilisées « Enseignement de ... » ou « Pédagogie de ... » offrent une vision restreinte de la Didactique et occultent son caractère transversal en tant qu'elle puise dans une panoplie de savoirs d'obédiences diverses : scolaires, savants et sociaux. (Halté, 2000).<sup>iv</sup>
- De plus, les Départements ayant à leur charge la formation didactique des professeurs de langues ne sont pas précédés de la mention « Didactique de... » ; ce qui continue d'entretenir la confusion en termes d'appellation et même de contenu de formation entre les Départements de langues des Facultés de Lettres des Universités et ceux de la FASTEF.<sup>v</sup>
- La traditionnelle institution de recherche en langues, en l'occurrence le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) a longtemps versé sur les aspects relatifs à la Linguistique générale et appliquée plutôt qu'une réflexion praxéologique sur les

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

méthodes, stratégies et techniques d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. De plus, les recherches du CLAD portent, le plus clair du temps, sur l'enseignement des langues nationales et de l'anglais en appliquant la théorie à la pratique, contrairement à la Didactique des Langues qui utilise la démarche pratique-théorie-pratique.

- Le Sénégal compte une longue tradition d'enseignement/apprentissage de l'espagnol ; la langue de Cervantès y jouit d'un engouement perceptible même chez le citoyen ordinaire à travers certains faits d'histoire, de civilisation et de culture consubstantiels à la présence du noir en Amérique Latine.
- Enfin en ce qui concerne le temps d'étude consacré à l'apprentissage de l'espagnol, au premier cycle, le crédit horaire est respectivement de quatre heures/semaine pour la classe de 4<sup>ème</sup> et trois pour la 3<sup>ème</sup>. Au second cycle, la seconde bénéficie d'un crédit horaire de trois heures pour les classes normales des séries littéraires (L), de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (série G), deux heures pour les séries scientifiques (S) et cinq heures pour les « grands commençants ». Enfin dans les classes de première et terminale, la charge horaire hebdomadaire d'enseignement de l'espagnol est répartie comme suit : trois heures pour les séries L et G et deux pour les séries scientifiques.

En définitive, le statut de l'espagnol, au Sénégal, est indissociable de celui des autres langues vivantes proposées dans les programmes scolaires. Corrélativement, sa didactique et l'environnement institutionnel s'y rattachant s'inscrivent dans le cadre général de la Didactique des Langues, objet de prédilection des enseignants, chercheurs et/ou formateurs de professeurs de langues. Les classes à nombreux effectifs d'élèves d'espagnol et le crédit horaire alloué à la discipline justifient sa place de choix dans l'offre d'apprentissage linguistique au Sénégal, et, sa traditionnelle situation de langue prisée explique l'intérêt du questionnement didactique que nous portons sur les méthodologies, programmes et manuels qui sous-tendent son enseignement/apprentissage dans les collèges et lycées.

## **II - EVOLUTION DU PARADIGME METHODOLOGIQUE DE REFERENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES AU SENEGAL**

Puren (1988, 2006, 2010) distingue cinq entrées qui se sont succédé dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues auxquelles correspondent leurs constructions didactiques respectives : l'entrée par la grammaire, l'entrée par le lexique, l'entrée par la culture et l'entrée par la communication et récemment l'entrée par l'action préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Ce didacticien des langues définit le concept d'entrée comme « le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel il va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours » (Puren, 2006: p. 42).

### **REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Le Sénégal, à l'instar des contextes éducatifs d'Afrique francophone, a vu le paradigme méthodologique évoluer en fonction de l'objectif linguistique et/ou communicatif ciblé (s). Ainsi dans la méthodologie traditionnelle (méthode grammaire-traduction), l'unité didactique était construite autour de l'unicité du point grammatical. Aussi la séance d'explication de texte se limitait-elle, dans les années 80, à recenser et exploiter les règles grammaticales contenues par des exercices structuraux après avoir formulé l'idée générale.

Par la suite, l'intérêt didactique a migré vers le lexique dans le cadre de l'application de la méthodologie directe où l'unité didactique se cristallise autour d'un thème déterminé. La traditionnelle entrée par les centres d'intérêt (la clase, la casa, la familia, el mercado, las fiestas, las profesiones, los deportes etc.) en constituait le soubassement et l'enseignement du lexique (et non du vocabulaire) consistait à lister, de façon exhaustive, les mots relatifs à chaque centre d'intérêt, et conformément au principe de dictionnaire, donner leur équivalence en langue française.<sup>vi</sup>

Par ailleurs, la méthodologie active caractérisée par une entrée par la culture a connu ses lettres de noblesse dans l'enseignement/apprentissage des langues au Sénégal dans la décennie 90 avec, selon Puren (2010) « un centrage prédominant sur l'objectif culturel autour duquel s'organise le développement des habiletés langagières » (Puren, 2010 : p. 152). Cependant sa mise en œuvre didactique à longterm buté sur sa combinaison avec les cohérences et progressions grammaticales et lexicales. Dans cette perspective, le professeur d'espagnol devait dispenser un enseignement conjoint de la langue et de la culture espagnole à partir des manuels *Pueblo I* et *Pueblo II* en organisant l'unité didactique autour d'un document textuel dit « d'intégration didactique maximale » (Puren, 2010 : p. 152).

Enfin l'entrée par la communication, en tant que configuration méthodologique, vise l'installation de la compétence linguistique et communicative. Cette méthodologie de référence en vigueur dans la DELE au Sénégal, dès le début des années 2000, est centrée sur l'apprenant et favorise une linguistique de la parole. L'objectif central est de parler et communiquer en langue étrangère à partir de situations concrètes de la vie courante. Mais s'il est indéniable que la visée générale de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Sénégal consiste à développer la compétence de communication, force est de constater que la conception de cette dernière demeure circonscrite à la seule compétence linguistique<sup>1</sup> contrairement à ce que laissent apparaître Canale & Swain (1980) et Lomas (1999), tel que nous illustrons dans la figure 1 ci-dessous :

---

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

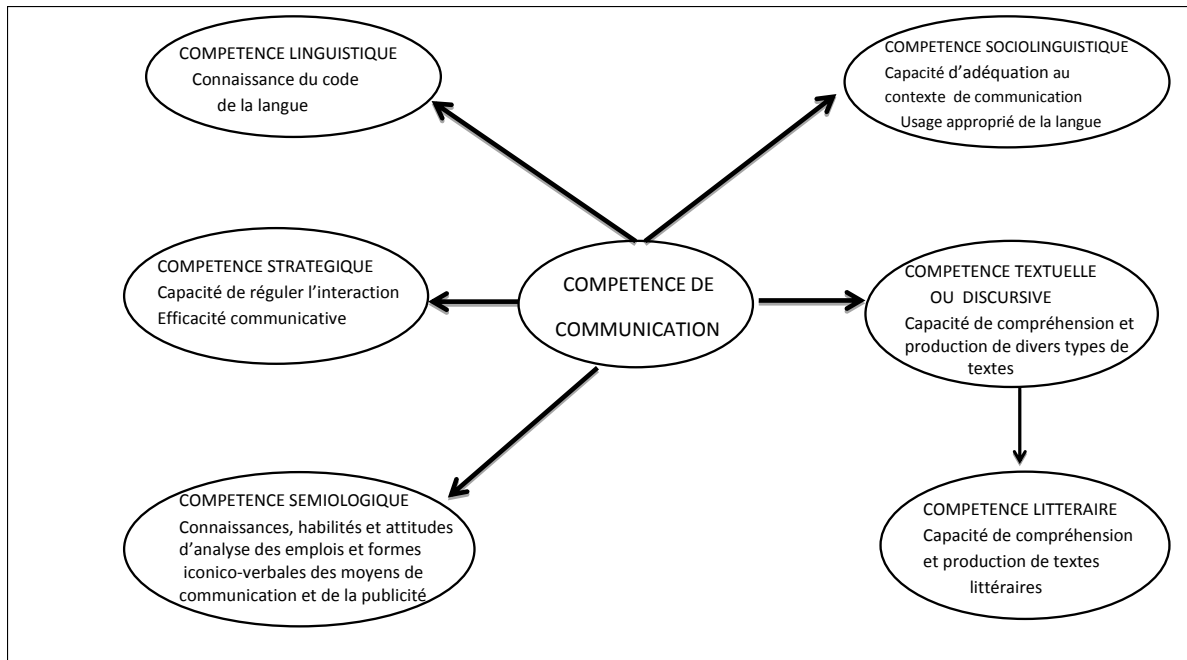
**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99



**Titre : Types spécifiques de compétences**  
(adapté de Canale & Swain 1980 et Lomas, 1999)

**Figure 1 : Types spécifiques de compétences composant la compétence de communication (adapté de Canale & Swain (1980) et Lomas (1999))**

Cette conception restrictive et classique de la compétence de communication prend le contrepied de celle que propose le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2001). Cette compétence linguistique et communicative cristallise toute notre attention parce qu'elle est plus complexe qu'il ne paraît dans les programmes d'espagnol au Sénégal. Elle fait l'objet d'une conception plus systémique et ethnographique depuis les travaux séminaux de D. H. Hymes. Une autre approche plus didactique et enseignable de la compétence de communication, théorisée dans le CECRL nous est proposée par Atienza (2001) et surtout par Guillén Diaz (2004) qui la décrit sous la forme d'une « compétence à communiquer langagièrement » et en montre les différentes composantes dans le tableau 1 suivant :

COMPÉTENCES GÉNÉRALES (de type personnel)	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES (de type linguistico-discursif)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Savoir ou connaissance déclarative</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance du monde</li> <li>- Connaissance socioculturelle</li> <li>- Conscience interculturelle</li> </ul> </li> <li>• <i>Savoir-faire</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitudes pratiques et savoir-faire</li> <li>- Aptitudes et savoir-faire interculturel</li> </ul> </li> <li>• <i>La compétence existentielle (savoir-être)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Compétences linguistiques</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La compétence lexicale</li> <li>- La compétence grammaticale</li> <li>- La compétence sémantique</li> <li>- La compétence phonologique</li> <li>- La compétence orthographique</li> <li>- La compétence orthoépique</li> </ul> </li> <li>• <i>Compétence sociolinguistique</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marqueurs linguistiques de relations sociales</li> <li>- Règles de politesse</li> </ul> </li> </ul>

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitudes, motivation, valeurs, styles cognitifs</li> <li>• <i>Savoir apprendre</i></li> <li>- Conscience de la langue et de la communication</li> <li>- Conscience et aptitudes phonétiques</li> <li>- Aptitudes à l'étude</li> <li>- Aptitudes (à la découverte) heuristiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les expressions de sagesse populaire</li> <li>- Différences de registres</li> <li>- Dialecte et accent</li> <li>• <i>Compétence pragmatique</i></li> <li>- La compétence discursive</li> <li>- La compétence fonctionnelle</li> </ul>
---	--

**Tableau 1 : Composantes de la compétence à communiquer langagièrement, suivant le CECRL (2001, chapitre 5) (Guillén Diaz, 2004 : p. 20)**

Pourtant dans l'esprit, cette conception de la compétence de communication rejoint les visées de l'enseignement de l'espagnol au Sénégal, retenues par l'Inspection Générale de l'Education Nationale (1997) :

L'objectif général de l'enseignement de l'espagnol est la communication. Au terme de l'apprentissage, l'élève formé doit être capable de communiquer efficacement en espagnol. Si cet objectif est atteint, cela veut dire que l'élève formé a maîtrisé les aspects suivants de la langue : le lexique, la grammaire et la prononciation ; cela signifie qu'il a acquis les habiletés suivantes :

- L'habileté de compréhension orale
- L'habileté d'expression orale
- L'habileté de compréhension écrite
- L'habileté d'expression écrite

Autrement dit, l'objectif général qui est la communication dans la langue espagnole est la combinaison des objectifs spécifiques suivants :

- 1) Maîtriser la culture de la langue
- 2) Maîtriser le vocabulaire
- 3) Maîtriser la grammaire
- 4) Maîtriser la prononciation
- 5) Comprendre quand quelqu'un autochtone ou non parle la langue espagnole
- 6) Parler couramment l'espagnol
- 7) Lire efficacement cette langue écrite
- 8) Ecrire correctement en espagnol (Programme d'espagnol, Inspection Générale de l'Education Nationale, 1997 : pp. 3-4)

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Sénégal, le bilan de la mise en œuvre de cette approche auprès des professeurs du moyen secondaire et par l'observation de pratiques de classe permet de pointer des difficultés liées aux classes pléthoriques, à l'absence de situations réelles ou réalistes et d'authenticité, la délicatesse de l'évaluation dans un contexte de permissivité de l'erreur et une excessive exigence de temps et d'ingéniosité de la part de l'enseignant de langue.

### **III - EVOLUTIONS METHODOLOGIQUES DES PROGRAMMES, MANUELS ET MATERIELS DIDACTIQUES COMPLEMENTAIRES**

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L'évolution des programmes, manuels et autres matériels didactiques comme support d'enseignement/apprentissage est consubstantielle au concept de langue privilégié dans les orientations définies dans la politique linguistique d'un système éducatif. L'analyse des dits documents permet d'identifier les réformes, innovations, continuités et ruptures opérées en vue d'obtenir un dispositif performant d'enseignement/apprentissage des langues.

### **3.1. Remarques analytiques sur la conception des programmes d'espagnol**

Beaucoup d'auteurs se sont intéressés à la conception-élaboration de programmes de langues étrangères en retraçant l'évolution paradigmatique du concept de langue, lequel conditionne la conception des différents syllabus de langues étrangères fondés sur l'approche grammaticale, l'approche notionnelle-fonctionnelle, l'approche centrée sur les tâches et mieux sur les actions. Une analyse comparée de leurs travaux respectifs permet de dresser une typologie assez exhaustive des différentes catégories de programmes<sup>vii</sup> (orientés produit, processus, procédures, tâches ou projet) qui ont marqué l'évolution du processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Au regard de la nomenclature ci-dessus établie, l'analyse des programmes d'espagnol enseignés au Sénégal induit un certain nombre de remarques :

- Le Programme d'espagnol d'avant 1997 est un syllabus de langues synthétique, analytique et grammatical orienté vers le produit et tournés vers la maîtrise de contenus-matières exclusivement linguistiques. C'est dans ce sens que les recommandations du Séminaire de stabilisation des programmes pédagogiques opérationnels de 2004 formulées sur le Programme de 1997 s'inscrivent dans une démarche de rupture en privilégiant « une approche centrée sur les élèves eux-mêmes pour leur permettre de se livrer à de véritables exercices de communication » (p. 5) La méthodologie communicative est vivement recommandée et pour cela toutes les démarches viseront à rendre l'apprenant autonome ». (p.10).
- Le programme de 1997 enrobe les aspects linguistiques dans un syllabus notionnel-fonctionnel reposant sur un ensemble d'actes de paroles et d'intentions de communication à partir des 9 compétences exigibles suivantes : 1) informations générales ; 2) opinions ; 3) connaissances ; 4) obligations, permissions possibilité ; 5) sentiments, désirs, préférences ; 6) suggestions, invitations, instructions ; 7) utilisation sociale de la langue ; 8) organisation du discours ; 9) contrôle de la communication orale.
- Une telle structuration programmatique fondée encore sur l'entrée par les contenus et une approche behavioriste avec la pédagogie par objectifs permet une meilleure planification des leçons offrant une vue complète du processus d'enseignement/apprentissage et un recentrage de l'action sur l'apprenant et le comportement linguistique qu'il doit manifester. Cependant elle présente l'inconvénient de juxtaposer des contenus épars et cloisonnés n'offrant pas une approche intégrée et ethnographique de la communication. Il s'agit plutôt d'une description des formes linguistiques en rapport avec leur usage dans des situations typifiées de communication. Dans cette perspective, les contenus linguistiques (fonctionnels et grammaticaux) sont séquencés de façon linéaire en thèmes, situations

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99



et contextes qui reproduisent les situations et contextes de communication les plus fréquemment rencontrés.

Par conséquent, il urge de réviser et d'approfondir ces programmes dans une optique curriculaire, intégrative et par compétences identifiées, seul gage d'un enseignement communicatif des langues et de l'autonomisation linguistique des apprenants par le développement de leur conscience métalinguistique.

### 3.2. Remarques analytiques sur les matériels didactiques : le cas des manuels en Usage

Nous nous intéressons ici au manuel de langue en ce qu'il constitue un objet d'investigation pertinent pour la didactique. Selon Corinne Cordier-Gauthier (2000 : p. 267), le manuel de langue s'est avéré être « un objet de recherche particulièrement fécond de par son statut de médiateur entre la théorie et la pratique et sa place au confluent des trois pôles du triangle didactique ». La conception et la structuration du manuel de langue tient aussi du concept de langue en vigueur. A ce sujet, l'observation des manuels d'espagnol *Horizontes*<sup>viii</sup> autorisés au Sénégal montre que leur structuration/organisation est calquée sur les programmes synthétiques et notionnels-fonctionnels traduits sous forme de contenus. L'observation-analyse du manuel *Horizontes* en usage dans les classes du premier cycle permet de faire les constats suivants :

- *Horizontes* est constitué d'un ensemble pédagogique comprenant le livre de textes, le livret d'activités et le livre du professeur et poursuit des objectifs communicatifs et des objectifs grammaticaux; le livre de textes de l'élève se distribue en huit unités thématiques respectivement pour les classes de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>.
- Le développement des compétences de base de la réception et de la production est pris en charge par le livre de l'élève pour l'oral et le livret d'activités pour l'écrit.
- Le manuel (livre de textes) comporte un élément textuel qui peut être **interne** (fait expressément pour le manuel pour des besoins de contextualisation) comme c'est le cas entre autres pour *Para ir a mi casa* (p.14, 4<sup>ème</sup>), *Mi familia* (p.20, 4<sup>ème</sup>) ou *Tres tantos a dos* (p. 46, 3<sup>ème</sup>) ou **externe**, c'est-à-dire emprunté à la littérature hispano-américaine, hispano-africaine ou universelle comme dans *El secreto del abuelo* (p. 44, 4<sup>ème</sup>), *El compromiso* (p. 50, 4<sup>ème</sup>) ou encore ... (p. 78, 4<sup>ème</sup>).
- L'élément textuel s'accompagne d'un élément iconique (image, dessin, affiche, comics, publicité, bande dessinée, photo, collage etc.) soit en relation d'équivalence illustrative (*Mi familia*, p. 20, 4<sup>ème</sup>; *De compras*, p. 40, 4<sup>ème</sup>; *Un rey para el siglo XXI*, p. 30, 3<sup>ème</sup>) ou en relation de complémentarité avec le texte (p. 11, 4<sup>ème</sup>) ou comme outil pédagogique autonome (p. 35, 4<sup>ème</sup>) dont le potentiel didactique offre un terrain fertile au commentaire de photo.
- L'élément textuel est constitué de textes exemplificateurs courts internes ou externes sous forme d'échange dialogal : dialogue-retranscription, dialogue-narration, dialogue-information, dialogue enchâssé dans un récit (p. 58, 4<sup>ème</sup>; pp. 32, 74 3<sup>ème</sup>) ou d'échange monologal axé sur les différents types de textes (narratif, descriptif, informatif, injonctif etc.) comportant une importante charge de documents sociaux et de matériel social de référence.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- Les marqueurs de l'organisation méthodologique du manuel comprennent les rubriques *Observa* ; *Fíjate* ; *En parejas* ; *Comprender el texto (el dibujo, el comics)* ; *Ayuda* (4<sup>ème</sup>) et *De memoria* (3<sup>ème</sup>). Ils se distribuent en textes analytiques consistant en une opération de décomposition et d'analyse linguistiques du texte (*Observa* ; *Fíjate* ; *Ayuda* ; *De memoria*) ou de textes déclencheurs de l'activité communicative (*En parejas* ; *En grupo*) conformément à l'esprit de la méthodologie de référence adoptée.

En résumé, il est à saluer le choix du manuel *Horizontes* comme principal outil- support textuel d'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans le premier cycle pour son effort de contextualisation, la forte présence de référents socio-culturels et de documents authentiques et sa constante volonté de s'ajuster aux principes de l'approche communicative contrairement aux manuels *Pueblo I* et *Pueblo II* jadis préconisés. Par ailleurs, l'organisation séquentielle et logique présente des tâches linguistiques (« *posibilitadoras* », c'est-à-dire d'apprentissage) et communicatives mais sans établir la nécessaire relation entre elles. Autrement dit, ces activités ne doivent pas être cloisonnées et juxtaposées mais plutôt intégrées dans une logique, non plus d'entrée par les contenus mais d'approche par compétences. En conséquence, les tâches d'apprentissage (*Observa*) ne préparent pas toujours la réalisation des tâches communicatives (*En parejas*, *En grupo*) Exemple du texte suivant : Pícaros

- ✓ **Observa (tâches d'apprentissage)** : 1) Trouve les impératifs du texte et classe-les selon la personne des verbes ; 2) Relève les verbes au présent du subjonctif et les expressions qui les introduisent.
- ✓ **En parejas (tâche communicative)** : Tu es toi aussi chargé d'une commission. Imagine le dialogue en réutilisant des impératifs et des subjonctifs après *querer que* et *quizás*.

De toute évidence, la tâche communicative apparaît comme une occasion de réinvestir en situation des notions linguistiques (grammaire et conjugaison) étudiées ; Il en est de même dans le livret d'activités où les activités linguistiques sont couronnées d'activités de production écrite comme :

- Que feras-tu avec plaisir cette année scolaire ? (p.7) ;
- Ecris à ton correspondant espagnol pour lui raconter ce que font les jeunes (p. 13) ;
- Fais le portrait de ton ou de ta meilleur (e) ami (e) (p.15) ;
- Ton jeune frère veut abandonner les études à la fin de l'école primaire. Tu n'es pas d'accord et tu essaies de le convaincre. Ecris le dialogue (p.17).

Il y a une désarticulation entre tâches d'apprentissage et tâches communicatives dans le manuel en ce sens que ce sont les objectifs communicatifs qui devraient commander les objectifs d'apprentissage et non l'inverse. Cela rend la communication des élèves lacunaire parce qu'il n'est pas prévu de travailler les ressources cognitives et métacognitives transversales nécessaires à la production orale et scripturale telles que savoir planifier, organiser, synthétiser etc. (De ketele, Ruzibiza, 2007).

Au regard de tous ces constats, l'on peut inférer que le manuel présente une vision restrictive et limitative de la compétence à communiquer langagièrement. En effet, les compétences

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

exigibles sont les compétences linguistiques assimilées le plus souvent aux compétences communicatives et la compétence socio-culturelle (surtout développée en classe de troisième et limitée à l'introduction de contenus civilisationnels par exemple aux pages 28, 36, 41, 58 et 62 qui introduisent les thèmes du second cycle). Or, dans l'optique du CECRL (2001), la compétence communicative comporte : les compétences linguistiques, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

#### **IV - VERS UNE NOUVELLE COHERENCE DIDACTIQUE**

L'actuelle configuration de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol a fait éclore de bons produits devenus eux-mêmes enseignants de cette discipline à divers niveaux de l'échelle éducative : collèges, lycées, universités. Par conséquent, loin de nous l'idée de nous inscrire dans une épistémologie applicationniste en proposant des recettes à la place d'un modèle<sup>ix</sup>. Nous visons plutôt, dans la perspective d'une épistémologie complexe, à poser les jalons d'une rénovation de la réflexion didactique à des fins d'amélioration, de normalisation aux standards internationaux et d'adéquation au contexte spécifique du système éducatif sénégalais. Cette réflexion repose sur les aspects didactologique et didactique.

##### **4.1. Propositions d'ordre institutionnel et métadidactique**

- D'un point de vue institutionnel et Didactologique (Galissou, 1990), en vue de l'optimisation du dispositif d'enseignement/apprentissage de l'espagnol, il convient de renforcer le collège de l'IGEN qui en a la charge par l'institution d'un Groupe Technique Disciplinaire en Espagnol (GTD-Espagnol)<sup>x</sup> intégrés par les inspecteurs généraux, des universitaires et surtout de professeurs-terrain dans une perspective de recherche-action et d'analyse des pratiques par un mécanisme d'intégration, de contrôle et de rétroaction des niveaux administratif/institutionnel et didactique/technique.
- De plus, la quête d'identité et d'entité d'une discipline revendiquant sa spécificité et son autonomie repose avant tout sur une rénovation terminologique. Dans ce cadre, tous les départements de la FASTEF auxquels incombe la formation des professeurs de langues devraient porter la mention Didactique pour marquer la différence avec la formation théorique et disciplinaire des étudiants dans les autres facultés ou unités de formation et de recherche.
- Par ailleurs, la conception formative des professeurs de langues devrait intégrer les caractéristiques de la professionnalité de ces derniers fondées sur la rationalité pratique. Ce dispositif de formation orienté processus développe chez les enseignants un savoir-analyser (Altet, 1996) comme compétence de base au diagnostic de la pratique de classe à travers un schéma systémique et intégrateur des trois niveaux de réflexion/intervention sur le processus d'enseignement/apprentissage en langues-cultures : niveau métadidactique, niveau métaméthodologique (didactique) et niveau méthodologique (Puren, 1999)<sup>xi</sup>.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

- Enfin, la question de la formation universitaire est consubstantielle à la problématique de la recherche ; mais il ne s'agit pas de former des chercheurs mais d'intégrer dans le profil professionnel de l'enseignant cette dimension axiologique et praxéologique de la recherche en Didactique des langues. Des didacticiens de renom (Roulet, 1989 ; Vez, 2004 ; Ferrao, 2010) ont insisté sur la nécessité de décloisonner et d'internationaliser la recherche afin de tendre vers des noyaux écologiques et des réseaux de recherche nationaux et transnationaux. Cela permettra, selon Roulet (1989) à coup sûr de « dépasser la simple juxtaposition de recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir didactique. » (p. 45).

#### **4.2. Orientations méthodologiques de la nouvelle configuration didactique : quelques précisions opérationnelles**

La nouvelle cohérence didactique s'inscrit dans les prescriptions de la Commission nationale d'espagnol en ce qu'elle intègre les changements d'un monde globalisé et poreux où la mobilité et la crise des idéologies sont les caractéristiques intrinsèques. Aussi est-elle soutenue par les dernières innovations en matière de Didactique des langues : l'approche actionnelle du CECRL (2001), l'approche par compétences, la pédagogie de projet, le tout sur fond d'éclectisme méthodologique (Puren, 1994).

##### *4.2.1. La perspective actionnelle ou la déscolarisation/ « extrascolarisation » de l'approche communicative*

Dans le préambule du document du CECRL (2001), les auteurs signalent la valeur ajoutée de cette nouvelle approche par rapport au paradigme communicatif dans une dynamique de consolidation/renforcement et non de substitution :

La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2001 : p. 15).

Il apparaît en filigrane que l'objectif central et primordial de cette perspective est de communiquer dans des situations authentiques de la vie courante, l'apprenant étant considéré comme un acteur social qui veut assouvir des besoins sociaux et non plus strictement langagiers. Puren (2004) et Bulea et Bronckart (2005) mettent en relief la complémentarité entre en tâches scolaires (agir scolaire) et tâches sociales (agir social) en les faisant coïncider dans l'acte de communication. Ainsi la classe, microcosme social et jadis, selon Puren (2006) « lieu de simulation d'actions et d'exécution de tâches » devient un « lieu de conception et de réalisation d'actions » dans la perspective actionnelle du CECRL (Puren, 2006 : p. 81).

En conséquence, cette perspective situe l'action au cœur du dispositif de communication et la considère comme la clé de voûte autour de laquelle se justifient le choix des documents

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

d'apprentissage, des compétences d'apprentissage et des enjeux de la communication elle-même. En outre, elle repose sur l'approche par tâches (el « enfoque » mediante (por) tareas) avec une conception de la tâche (task) définie par Nunan (1989) comme "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form." (p. 19). L'approche susmentionnée se décline de la manière suivante:

- ✓ Choix d'un thème ou d'un projet.
- ✓ Détermination des objectifs de communication.
- ✓ Programmation de la tâche globale finale à réaliser.
- ✓ Spécification des composantes thématiques, linguistiques nécessaires/désirées pour la réalisation de la tâche globale.
- ✓ Planification du processus et séquentialisation des étapes à suivre à travers des activités d'apprentissage et de communication planifiées en leçons.
- ✓ Evaluation intégrée comme partie du processus d'enseignement/apprentissage.

Cette approche s'inscrit et se consolide dans la pédagogie de projet, méthodologie appropriée pour un enseignement/apprentissage fondée sur les tâches en ce que le projet permet d'adapter et de dynamiser l'acte éducatif en reliant une individualisation (dimension constructiviste) ou mutualisation des apprentissages (dimension socioconstructiviste ou cognition distribuée) à une programmation d'actions<sup>xiii</sup>. Dans la pratique, la conduite d'un projet en classe comporte les étapes suivantes : la gestation (conception), la formulation du projet (les termes de référence), la mise en œuvre, le réajustement (évaluation formative/remédiation) et l'évaluation sommative (bilan du projet).

Par exemple, l'installation de la compétence scripturale s'incruste dans un projet d'écriture intégrant des objectifs linguistiques et des besoins de communication sociale comme : rédiger un article dans un journal de classe ; faire un compte rendu de visite ; faire des affiches de publicité pour sensibiliser contre un fléau ou encore présenter des recettes de cuisine de son environnement culinaire et culturel. La démarche d'écriture modulaire (inspirée de l'école genevoise<sup>xiii</sup> et reprise par les rédacteurs du curriculum de l'enseignement primaire au Sénégal) comporte les étapes suivantes :

- ❖ Choix collectif et négocié du projet d'écriture : par exemple rédiger un article sur le jour de la rentrée des classes dans le journal de l'école à envoyer aux correspondants à l'étranger.
- ❖ Choix d'un texte-support du même type ; ce qui favorise la liaison lecture-écriture parce que la lecture (habileté réceptive) est gage d'une expression écrite (habileté productive) satisfaisante.
- ❖ Analyse des caractéristiques du texte-support à l'issue de laquelle, les élèves établissent une fiche de critères de réussite qui va servir de feuille de route à la production du texte souhaité. Exemple de fiche de critères sur la vuelta al colegio o el día de apertura de las clases.

## REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Critères	Appréciation (Sí o No)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• He elegido un título expresivo</li> <li>• He escrito el título en medio de la página</li> <li>• He mencionado a los personajes más destacados (director, profesores, alumnos)</li> <li>• He indicado el momento/tiempo del evento</li> <li>• He mencionado el lugar/espacio en que sucede el acontecimiento</li> <li>• He mencionado las acciones y actitudes de los personajes</li> <li>• He indicado el final del acontecimiento</li> <li>• He contado los sentimientos y reacciones de los personajes al final del texto</li> <li>• He empleado los tiempos verbales adecuados: pretérito indefinido (narración en pasado) o el presente histórico (narración en presente)</li> <li>• He utilizado conectores que indican la sucesión de las acciones: primero, luego, por una parte, por otra parte, además, mas tarde, por ultimo etc.</li>   <li>• He identificado al locutor ausente o destinatario: su perfil intelectual, social, psicológico etc.</li> <li>• He clarificado la situación de enunciación: quién escribe; A quién ; cuándo escribe ; dónde ; qué quiere comunicar</li> <li>• He tomado en cuenta los aspectos sociolingüísticos: fórmulas a evitar, tuteo o tratamiento de usted etc...</li> </ul>	

**Tableau 2 : Fiche de critères de réussite pour produire un texte narratif**

Le processus d'écriture ainsi décrit exige la mobilisation conjointe d'éléments linguistiques et communicatifs ; dans cette perspective, les sous-composantes de la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison etc.) appelées disciplines-outils ne sont plus enseignées/apprises pour elles-mêmes mais dans l'optique de fournir les instruments linguistiques nécessaires à l'installation de la compétence à communiquer langagièrement.

D'autre part, ce processus de production textuelle se prête à des essais-erreurs (différents jets d'écriture) et des évaluations formatives ponctuées de remédiations. Par conséquent, il est orienté processus et non produit parce qu'il diffère de l'exercice traditionnel de rédaction basé sur une mobilisation ponctuelle qui ne met pas l'accent sur l'étude des outils généraux, linguistiques et communicatifs concourant à la réalisation d'une tâche aussi complexe que la production textuelle.

Enfin, le canevas méthodologique ci-dessus décliné peut constituer le soubassement d'un autre projet en classe de langue portant sur la compétence de communication orale, par exemple : envoyer un reportage sur notre établissement à nos correspondants de Valladolid (Espagne). Ce projet sera orienté vers la transmission d'informations incluant des tâches linguistiques, des tâches extrapédagogiques (faire un reportage, manier les appareils de prise de sons et d'images, appliquer les techniques d'interview) et des tâches communicatives.

Pour ce faire, outre l'organisation de tâches linguistiques et communicatives dans le cadre d'une activité modulaire, le professeur sera attentif :

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- Aux stratégies d'apprentissage des élèves notamment aux stratégies de compensation : recours à la langue première, demande d'aide, recours à des gestes ou actions paralinguistiques, simplification du discours, recherche de mots nouveaux, utilisation de synonymes, définitions, paraphrases etc.
- Aux stratégies de communication : gestes adéquats et formels, distribution de la parole, respect du tour de parole, prise de parole, écoute proactive et non réactive etc.
- Aux différentes opérations mobilisées par les apprenants en situation d'écoute (récepteur) ou de production (émetteur) de discours/messages oraux :

En situation d'écoute (compréhension orale)	En situation de production (production orale)
- Percevoir l'énoncé (habileté phonétique auditive)	- Organiser, planifier le message (habileté cognitive)
- Identifier le message linguistique (habileté linguistique)	- Formuler l'énoncé (habileté linguistique)
- Comprendre le message (habileté sémantique)	- Articuler l'énoncé (habileté phonétique articulatoire)
- Interpréter le message (habileté cognitive)	

**Tableau 3 : opérations mobilisées par les apprenants en situation de compréhension et production orales**

En définitive, la pédagogie de projet repose sur un contrat didactique dans le cadre d'un apprentissage coopératif et pluraliste (cyberculture, utilisation didactique des nouvelles technologies, des réseaux sociaux etc.) fondé sur une programmation de l'unité didactique par tâches. Une telle méthodologie trouve son ossature dans l'approche par compétences adoptée dans la plupart des systèmes éducatifs.

#### 4.2.2. *L'APC, un choix institutionnel irréversible ?*

Par APC, il faut comprendre une nouvelle approche pédagogique permettant une entrée par le curriculum et qui prend le contrepied d'une entrée par les contenus-matières fondée sur la logique de programme orientée produit. Cette APC repose sur l'identification de situations-problèmes en termes de tâches auxquelles les apprenants peuvent être confrontés et à partir desquelles des compétences cibles sont déterminées. Miled (2011) donne l'exemple suivant en communication orale : la compétence « Participer à des conversations et interagir dans différentes situations socioculturelles et éducatives significatives » est constitué des objectifs spécifiques suivants considérés comme des ressources à enseigner, tels que : « produire l'accent et l'intonation appropriés ; commencer un dialogue ou une conversation ; terminer une conversation ; reprendre au cours d'une conversation, une information pour la confirmer ou l'infirmer ; ajouter une information par rapport à une autre écoutée ; respecter les tours de parole dans une conversation ; respecter le point de vue des interlocuteurs... ».

Ici l'objectif visé en didactique des langues n'est plus la maîtrise de tâches parcellaires dû à un saucissonnage des contenus à enseigner mais plutôt une construction progressive, holistique et intégrée de la compétence à communiquer langagièrement à travers la pédagogie de l'intégration qui est le bras méthodologique de l'APC ; cette approche curriculaire est irréversible dans l'enseignement/apprentissage des langues tel qu'il apparaît dans les propos d'une voix autorisée comme celle de Beacco (2007) :

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L'appropriation d'une langue étrangère n'est plus conçue comme la constitution d'un savoir (« la langue ») appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue-cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales (improvisation, planification ...) et qui conduit à des appropriations de formes auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale (Beacco, 2007 : p.77).

Ce modèle pédagogique permet de donner du sens et de la pertinence aux apprentissages linguistiques en favorisant leur transfert dans des situations de communication de la vie courante au-delà du programme d'études parce que, d'après Le Boterf (1994):

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) justifie le « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas... (...) il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut pas fonctionner à « vide » en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. (Le Boterf, 1994 : pp. 16-18).

Enfin, l'on n'insistera jamais assez sur le bien-fondé de l'approche par compétences ; dans la perspective de son adoption dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol, nous ébauchons ici un extrait de référentiel curriculaire applicable dans les classes du premier cycle, inspiré du curriculum de l'éducation de base en phase d'expérimentation et de généralisation dans l'enseignement élémentaire au Sénégal.

Exemple en **communication orale (4<sup>ème</sup>)** : compétence exigible n° 7 : utilisation sociale de la langue (saluer, prendre congé, présenter quelqu'un, répondre quand on est présenté, réagir devant une information ou un récit, demander pardon, remercier, féliciter)

**Compétence de base** : Intégrer le vocabulaire approprié, les comportements non verbaux et paralinguistiques, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations d'interaction et de production d'énoncés oraux relatifs au contact social. 768690420

NB : cette compétence peut être déclinée en paliers constituant des unités significatives d'apprentissages : **palier 1** : prise de contact et prise de congé ; **palier 2** : relation d'une information ou d'un récit et réaction à une information ou un récit ; **palier 3** : expression de sentiments (regret, pardon, satisfaction, gratitude/reconnaissance, félicitations).

*4.2.3. Exemple de planification curriculaire du palier 1 : prise de contact et de congé*

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99



**Formulation de la compétence (compétence du palier) :** intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux et paralinguistiques, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations d'interaction et de production de messages relatifs à la prise de contact et de congé. Cette compétence de palier est déclinée ainsi qu'il suit en objectifs d'apprentissage (OA), en objectifs spécifiques (OS) et en contenus d'apprentissages linguistiques et communicatifs.

**a) Apprentissages ponctuels**

Objectifs de communication (actes de parole)	Objectifs d'enseignement/apprentissage	Contenus
Saludar a una persona  Responder a un saludo	Saludar a una persona  Responder a un saludo	<b>Léxico :</b> holà, buenos días, buenas tardes, qué tal, qué hay, muy buenas, bien/mal, regular... <b>Gramática :</b> palabras interrogativas : qué cómo ; frase interrogativa, frase exclamativa <b>Conjugación :</b> estar, andar, sentirse etc. en presente de indicativo <b>Eléments paralinguistiques :</b> gestes, interjections Schéma intonatif: intonation montante (question), intonation forte (exclamation) <b>Compétence pragmatique :</b> régulation du discours, respect du tour de parole, écoute proactive, <b>Compétence sociolinguistique :</b> tutoiement/vouvoiement, registres de langues, expressions de politesse (por favor, usted) ; expressions idiomatiques (qué hay, qué te cuentas etc.)
Presentarse Presentar a alguien	Presentarse Presentar a alguien	<b>Léxico :</b> vivir, residir, casa, colegio, instituto, he aquí, aquí está, ser, llamarse, numeración (años), nombre, apellido. <b>Gramática :</b> los pronoms personnels (yo, tú él, ella etc) ; empleos de ser (ser+nombre ; origine, lieu ; mots interrogatifs : quién, dónde, cuál, cuántos ; inversion sujet et verbe en espagnol etc. <b>Conjugación :</b> presente de indicativo : ser, tener, llamarse (me llamo), presentar (te presento...) <b>Actions paralinguistiques :</b> gestes, interjections <b>Schéma intonatif :</b> intonation montante (question), intonation forte (exclamation) <b>Compétence pragmatique :</b> régulation du discours, respect du tour de parole, écoute proactive <b>Compétence sociolinguistique :</b> tutoiement/vouvoiement ; registres de langue ; expressions de politesse (Por favor, usted etc.)
Despedirse de alguien	Despedirse de alguien	<b>Léxico :</b> adiós, hasta luego, hasta pronto, hasta+período de tiempo, hasta la vista etc.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

		<p><b>Gramática:</b> les adverbos de tiempo : mañana, pasado mañana... Futur proche avec ver...</p> <p><b>Conjugación:</b> verse</p> <p><b>Elementos paralingüísticos :</b> gestes, expression faciale (allégresse, tristesse), interjections</p> <p>Compétence pragmatique : régulation du discours, respect du tour de parole, écoute proactive</p> <p>Compétence sociolinguistique : vouvoiement (le) ; registres de langues, expressions de politesse, expressions idiomatiques (hasta más ver et autres)</p>
--	--	---

**Tableau 4 : Planification curriculaire du palier prise de contact et congé**

### **b) Mobilisation conjointe (activités d'intégration des acquis antérieurs) et remédiation**

**Activité (situation) d'intégration du palier :** cette situation, selon Roegiers (2000: p. 128) comprend un contexte et une consigne, c'est-à-dire un support, une ou plusieurs tâches et une consigne.

Contexte : Te sientas en clase con un nuevo amigo que viene de otro colegio. Primero os saludáis y os presentáis, luego lo presentas a tu amigo que está en otra clase. Por último, os separáis hasta la próxima clase.

Consigne : representa la escena

Producción esperada	Instrucciones para la escenificación/dramatización
En clase, el alumno-protagonista debe saludar al nuevo, presentarse a él y pedirle que haga lo mismo. Fuera de la clase el alumno-protagonista debe presentar a su nuevo amigo antes de despedirse de él	Puesta en escena del contexto de comunicación: primero en clase sobre una mesa, se realiza un juego de roles entre el antiguo alumno y el nuevo ; luego en el patio de recreo, se encuentra a otro amigo.

**Tableau 5 : production attendue et indications pour la passation de l'activité d'intégration**

## **CONCLUSION**

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Le dispositif didactologique, didactique et méthodologique d'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Sénégal repose sur une approche behavioriste, associationniste et mécaniste. Cette approche-produit, présidant au choix des méthodologies d'enseignement, manuels et programmes, entraîne des lacunes dans les apprentissages des élèves, notamment en ce qui concerne l'utilisation et le transfert des connaissances et la mobilisation des ressources pour résoudre des situations-problèmes d'ordre communicatif. Il faut donc adopter un autre modèle fondé sur les cadres constructiviste et systémique, à la base de l'approche par compétences et l'approche retenue (la perspective actionnelle) du CECRL qui présentent une dimension holiste et complexe de la compétence à communiquer langagièrement constituée des compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Mais au Sénégal, contrairement à l'enseignement élémentaire qui capitalise plus d'une décennie de recherche et d'expérimentation active concernant l'implantation du curriculum, les visées éducatives sous-jacentes à une approche par compétences dans le moyen secondaire sont encore embryonnaires et pas encore claires. Par conséquent, il y a lieu de chercher à la préciser de peur de s'enliser encore davantage dans le « comment » d'un chantier institutionnel dont on ne comprend pas au départ le « pourquoi ».

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, Marguerite (1996). *Former des enseignants professionnels de l'organisation de situations d'apprentissages : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*. Bruxelles : De Boeck.

BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

BULEA, Ecaterina ; BRONCKART, Jean-Paul (2005) « Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières), In BRONCKART, Jean-Paul ; BULEA, Ecaterina ; POULIOT, Michelle (éds.) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter des compétences*. Presses Universitaires du Septentrion ; pp. 193-227.

*CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER* (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Les éditions Didier.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, n°1, pp. 1-47.

CORDIER-GAUTHIER, Corinne. (2000). « Le manuel de langue : un objet de recherche pertinent pour la didactique ». In *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. *Les cahiers Forell*, n°15, pp. 267-271.

### REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

DUCROT, Jean-Michel (2010). « La pédagogie du projet en français langue étrangère ». In GUILLEN, Carmen (coord.) *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*, Barcelona : Editorial Graó, Ministerio de Educación, pp. 39-58.

GALISSON, Robert (1990), « La didactologie/didactique des langues et des cultures : une discipline à part entière », In *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n°79, p. 105.

GOULET, Jean-Pierre (coord.) (1995). « A la recherche de fondements éducatifs pour une approche par compétences », In *Enseigner au collégial*, Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 169-181.

GUILLEN, Carmen (1997). « El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura : identidad y entidad de una disciplina específica », In *Lenguaje y textos*, n°13, pp. 11-27.

GUILLEN, Carmen (2002). « La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) : un champ d'étude pour une identité professionnelle », In *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, pp. 339-348.

GUILLEN, Carmen (2004). « Lengua y cultura para la comunicación en lengua extranjera », In Catalina Montes (dir.), *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, pp. 89-114.

GUILLEN, Carmen (coord.) (2010). « Para la propuesta de escenarios curriculares diferenciados en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato ». In *Didáctica del francés. El diseño del currículo de francés lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Barcelona : Editorial Graó, Ministerio de Educación, pp. 13-36.

HALTE, Jean-François. (2000). « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM ». In *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les cahiers Forell, n°15, pp. 13-19.

*HORIZONTES ESPAGNOL 4<sup>ème</sup>* (1998). EDICEF/NEI.

*HORIZONTES ESPAGNOL 3<sup>ème</sup>* (1998) EDICEF/NEI.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (1997). *Programmes d'espagnol premier et second cycles*. Commission d'espagnol.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (2004) *Séminaire de stabilisation des programmes pédagogiques opérationnels*. Commission d'espagnol.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Editions d'Organisation.

LOMAS, Carlos ; OSORO, Andrés (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona : Paidós.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

LOMAS, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol II, Barcelona : Paidós.

MILED, Mohamed (2011). « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques ». In *Le français dans le monde « Recherches et applications »*, 49, pp.

MINISTERE DE L'EDUCATION CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, DE L'ELEMENTAIRE ET DU MOYEN (2008). *Curriculum de l'éducation de base. Guide pédagogique première étape*. Dakar : Eénas.

NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

PERRENOUD, Philippe (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.

PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Didier, coll « Essais ».

PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige (1999). *Se former en Didactique des Langues*, Paris : Ellipses.

PUREN, Christian (2000). « Pour une didactique complexe », In *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, *Les cahiers Forell*, n°15, pp 21-26.

PUREN, Christian (2004). « Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional ». In *Porta Lingarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, n°1, janvier 2004, pp. 31-36.

PUREN, Christian (2006). « Les tâches dans la logique actionnelle ». In *Le français dans le monde*, n° 347, septembre-octobre 2006, pp 80-81.

PUREN, Christian (2010), « Orientations méthodologiques pour la classe de français langue étrangère ». In GUILLEN, Carmen (coord.) *Francés complementos de formación disciplinar. La configuración del curriculum del francés langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et la Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels*. Barcelona : Editorial Graó, Ministerio de Educación, pp. 143-160.

ROEGIERS, Xavier ; DE KETELE Jean-Marie (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Edition De Boeck Université.

ROULET, Eddy (1989). « Des didactiques du français à la didactique des langues ». In CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle (coord.), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, pp. 42-58.

## REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

RUZIBIZA, Aloys Dédéri ; DE KETELE, Jean-Marie (2007). « Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir-résumer en français langue étrangère ». In *Porta Lingarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, n°7, janvier 2007, 13-30.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques Langagières aux objets d'enseignement ». In *Repères n° 15 nouvelle série. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*. Paris, INRP, pp. 27-40.

TARDIF, Jacques et al. (1995). « Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement », In Goulet, Jean-Pierre (dir.), *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 157-168.

VEZ, José Manuel (2004). « La DLE : de hoy para mañana ». In *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, n°1, janvier 2004, pp. 5-30.

ZANON, Javier (1995). « La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas ». In *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n°14, pp. 52-67.

---

<sup>i</sup> Source : IGEN, Décembre 2012 (entretien avec le Doyen).

<sup>ii</sup> Peuvent aussi postuler au test de recrutement de professeurs d'espagnol les étudiants de Langues Etrangères Appliquées des universités de Saint-Louis, Thiès et Ziguinchor.

<sup>iii</sup> Les crochets sont nôtres.

<sup>iv</sup> Ce corpus de savoirs hétérogènes provient des disciplines qualifiées de « contributives » ou de « référence » par les uns, de « connexes » ou d'« impliquées » par les autres. Une telle conception de la Didactique de la Langue s'inscrit dans une perspective intégrative et une vision complète et holistique de l'enseignement/apprentissage ; ce que Dolz et Schneuwly (1997) appellent « solidarisation ».

<sup>v</sup> Dans cette perspective et pour lever l'ambiguïté terminologique, tous les départements de langues de l'actuelle FASTEF devraient porter la mention « Didactique de... » ; Par exemple Didactique des Langues Romanes s'occupant de la formation théorico-pratique à l'enseignement/apprentissage de l'espagnol, du portugais et de l'italien.

<sup>vi</sup> Si, bien entendu, l'objectif linguistique d'accroissement du bagage lexical était atteint, l'emploi contextualisé des mots dans une perspective de textualisation orale et/ou écrite faisait défaut. Cette distinction pose en filigrane la nuance sémantique entre lexique et vocabulaire : lexique désignant l'ensemble des mots disponibles dans une langue et le vocabulaire l'ensemble des mots effectivement employés par un individu pour produire un texte ou discours.

<sup>vii</sup> Dans une étude récente, Guillén (2010) classe ces programmes en trois groupes : les programmes orientés résultat (apprentissage/produit) constitués des programmes synthétiques, des programmes analytiques et des programmes grammaticaux ; les programmes notionnels-fonctionnels déclinés en intentions communicatives sous forme d'actes de parole et d'éléments linguistiques composés de notions, d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques ; enfin les programmes orientés processus qui se répartissent en programmes basés sur les tâches (tâches d'apprentissage et tâches communicatives) et programmes reposant sur un contenu linguistique et non linguistique (le programme EMILE par exemple).

<sup>viii</sup> *Horizontes* est le manuel en usage dans le premier cycle mais la Commission d'espagnol prévoit l'utilisation d'autres livres de textes comme *Sol y sombra*, *Caminos del idioma*, *Espanol 2000*, *Lengua y vida*, *¿Qué tal*

## REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

*Carmen?* ou autres journaux ou revues en fonction des objectifs d'enseignement/apprentissage. Dans le second cycle, en l'absence de manuel de référence et compte tenu de la diversité des thèmes, le choix des textes est l'apanage du professeur.

<sup>ix</sup> Puren (2000) donne au modèle un sens qui se démarque de sa signification courante de recette à imiter et reproduire. Il conçoit le modèle comme « la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action (...) Le critère de vérité d'un modèle, c'est sa pertinence et son efficacité concrète pour l'action... » Halté (2000) abonde dans le sens en pensant que les modèles aident à poser de « bonnes questions ou à formuler de « bons » problèmes ; il met en garde contre la tendance à vouloir proposer un modèle unique, œcuménique, intégrateur, défini, révolutionnaire et contre le désir constant et abusif de sans cesse re-modéliser.

<sup>x</sup> Ce GTD-Espagnol pourrait faire l'objet d'une déconcentration au niveau des différentes Académies.

<sup>xi</sup> Selon Puren (1999), les contenus du niveau métadidactique (Didactologie) ont trait à l'analyse du fonctionnement du champ didactique en rapport avec le contexte institutionnel et social, les problèmes de politique linguistique, l'épistémologie, l'idéologie et la déontologie en didactique ; le niveau métaméthodologique (Didactique) concerne l'évolution historique des différentes méthodologies, leur comparaison et évaluation ; l'analyse des relations entre une ou plusieurs méthodologies et les autres variables du champ didactique (objectifs, situations, modèles, matériels, pratiques, évaluation etc.) ; la Didactique comparée etc. Le dernier niveau méthodologique (méthodologie) s'occupe de l'élaboration, La mise en œuvre, l'opérationnalisation et l'application sur le terrain d'une méthodologie (ou d'un système cohérent de méthodes) déterminé.

<sup>xii</sup> Ducrot (2010) assigne 5 fonctions à la pédagogie de projet en classe de langue : **fonction synergique** (qui suscite implication et engagement des apprenants puisque l'activité linguistico-communicative en question répond à un besoin social spécifique) ; **fonction sociale interactive « socialisante »** (favorisant l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités où la médiation et l'interaction sont des moyens pédagogiques privilégiés) ; **fonction pédagogique** (permet dans une perspective constructiviste de mobiliser les acquis antérieurs pour asseoir la nouvelle connaissance ; par ailleurs Perrenoud (2002) cité par Ducrot considère le travail sur les compétences de communication écrite (plans, mémos, correspondances, marches à suivre etc.) ou orale ( argumentation, animation, partage de savoirs etc.) comme un outils fonctionnel de la coopération) ; **fonction heuristique** (de recherche/découverte et créative qui requiert l'esprit d'inventivité et d'originalité des apprenants au-delà de leurs compétences proprement linguistiques). Ce qui veut dire que la mise en œuvre d'un projet de langue requiert des compétences générales individuelles (qualités extralinguistiques) et des compétences proprement linguistiques.

<sup>xiii</sup> Elle est intégrée par des didacticiens de renom comme Jean-Paul Bronckart, Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, entre autres.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99