

L'approche communicative en contexte sénégalais : une analyse critique de son application en classe d'espagnol

Pape Waly NDIAYE

*Inspecteur de l'Enseignement Moyen Secondaire (Spécialité
Espagnol)*

Inspection d'Académie de Pikine-Guédiawaye, (Dakar-Sénégal)

goodwaly@yahoo.fr

pwalyndiaye@gmail.com

Résumé

Cette recherche analyse la mise en œuvre de l'approche communicative en classe d'espagnol au Sénégal pour identifier ses forces et faiblesses. Il s'agit concrètement d'examiner les pratiques de classe et d'analyser les perceptions des enseignants sur cette approche novatrice introduite depuis 2006 dans le dispositif d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Les résultats indiquent que, même si le changement paradigmatique promeut le développement de la compétence communicative, et que plusieurs enseignants affirment adopter des approches interactives en classe, des obstacles pratiques majeurs persistants rendent difficile la mise en œuvre de l'approche communicative. Il s'agit entre autres, des classes pléthoriques, de la formation didactique insuffisante des enseignants, du manque de matériel didactique adéquat, de l'évaluation axée principalement sur les contenus linguistiques. Nonobstant ces limites, l'implémentation de la méthodologie a permis d'identifier des facteurs tels que la motivation et la participation que génère la communication authentique en classe, mais aussi d'aligner le Sénégal sur des tendances didactiques globales. Face aux difficultés signalées, l'enseignement de l'espagnol au moyen secondaire fait face à des défis majeurs tels que le renforcement de l'application de l'approche communicative à travers une formation continue, des ressources didactiques appropriées, l'adaptation des examens aux objectifs de communication.

Mots clés : *approche communicative - contexte sénégalais - analyse critique - application -classe d'espagnol*

Abstract

This research analyses the implementation of the communicative approach in Spanish classes in Senegal in order to identify its strengths and weaknesses. Specifically, it examines classroom practices and analyses teachers' perceptions of this innovative approach, which was introduced into the teaching-learning system for Spanish as a foreign language in 2006. The results indicate that, although the paradigm shift promotes the development of communicative competence, and many teachers claim to adopt interactive approaches in the classroom, major practical obstacles persist, making it difficult to implement the communicative approach. These include overcrowded classrooms, inadequate teacher training, lack of appropriate teaching materials, and assessment based mainly on linguistic content. Notwithstanding these limitations, the implementation of the methodology has made it possible to identify factors such as the motivation and participation generated by authentic communication in the classroom, and also to align Senegal with global didactic trends. Faced with the difficulties identified, the teaching of Spanish at secondary level faces major challenges such as strengthening the application of the communicative approach through ongoing training, appropriate teaching resources and adapting examinations to communication objectives.

Key words: *communicative approach - senegalese context - critical analysis - application - spanish class*

Introduction

Depuis l'avènement de la méthode traditionnelle, l'enseignement des langues étrangères n'a cessé d'enregistrer, au plan méthodologique et didactique, de profondes mutations qui ont grandement contribué à donner forme aux approches actuelles. Trois tendances¹ majeures se sont principalement dégagées tout au long des siècles dans les théories d'apprentissage des langues étrangères : la

¹ De l'avis de Seck (2015: 249), ces trois tendances se résument en trois méthodologies implémentées dans l'enseignement au Sénégal que sont : l'approche par les contenus, l'approche par les objectifs et l'approche par les compétences.

pédagogie traditionnelle avec la grammaire-traduction comme bras méthodologique, le behaviorisme² utilisant comme procédé d'enseignement les méthodes directe, audio orale, structuro globale et audiovisuelle, puis les théories constructiviste et socio constructiviste se servant respectivement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle comme mécanisme permettant aux apprenants d'acquérir une compétence communicative. Celle-ci, forgée par Hymes (1972), suite à une controverse l'opposant à Chomsky, a largement été développée en occident à travers l'approche communicative, un paradigme centré sur l'interaction et la communication authentique. Elle sera d'ailleurs reprise par le *Niveau Seuil* du Conseil de l'Europe.

Au Sénégal, pays d'héritage francophone et creuset du multilinguisme, l'adoption de cette approche revêt un intérêt particulier dans le champ de la didactique des langues. En effet, en plus du français, langue officielle, d'autres langues vivantes telles que l'anglais, le portugais, l'italien, l'espagnol, etc. sont enseignées à des élèves ayant le *wolof*, le *sérère*, le *pulaar*, le *diola*, etc. comme langues maternelles. Par ailleurs, l'introduction de cette pratique éducative depuis des décennies dans le système d'enseignement-apprentissage permet, aujourd'hui, d'apprécier son degré d'intégration et d'assimilation dans l'enseignement-apprentissage face à la persistance de méthodes antérieures.

Ainsi, dans le cas spécifique de l'enseignement de l'espagnol au Sénégal, et c'est ce qui motive cette présente recherche,

² Galisson y Coste (1976: 67) considèrent que c'est une "théorie psychologique du comportement à fondement expérimental qui établit une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme.

nonobstant les orientations officielles et les potentiels avantages de l'approche communicative, son application effective rencontre de multiples obstacles. Des investigations réalisées avant, tout comme des témoignages d'enseignants précisent que la réalité des classes est parfois distante des principes régissant cette méthodologie. En outre, si les méthodes d'enseignement mis en œuvre sont parfois identiques à celles de la méthodologie traditionnelle, les apprenants ont aussi peu d'opportunités réelles de communication orale en classe. Parmi les causes avancées, il convient de mentionner les effectifs pléthoriques, la formation des enseignants, le manque de matériel didactique, le système d'évaluation ; ce qui peut occasionner une faible motivation et du découragement chez certains apprenants. Cette étude cherche donc à décrire et analyser l'implémentation de l'approche communicative dans l'enseignement de l'espagnol au Sénégal, identifier les forces et réussites de cette implémentation, déterminer les faiblesses et limites principales qui affectent son efficacité, proposer des solutions permettant de mieux mettre en œuvre cette approche pour que les apprenants puissent en tirer le plus grand profit. Pour ce faire, ces questions de recherche ont été formulées :

- ✓ Dans quelles mesure les pratiques de classe des professeurs d'espagnol reflètent-elles les principes de l'approche communicative ?
- ✓ Quelles sont les réussites observables (par exemple en termes de motivation des apprenants ou d'amélioration de leurs habiletés linguistiques) que l'on peut attribuer à cette approche?
- ✓ Quels obstacles rendent difficiles le déroulement d'un

enseignement-apprentissage communicatif de l'espagnol au moyen secondaire ?

La réponse à ces questions nous permettra de faire l'état des lieux de l'approche communicative en classe d'espagnol au Sénégal et d'aborder des perspectives pour son application. Mais préalablement à toute analyse approfondie, il convient de présenter, dans un cadre théorique, l'évolution des méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères au Sénégal, avec un accent particulier sur l'espagnol. Ces aspects théoriques sont cruciaux pour comprendre ces processus d'enseignement ainsi que les choix méthodologiques qui ont mené à l'approche communicative et à sa mise en pratique actuelle.

1. Cadre théorique

1.1. L'enseignement des langues étrangères au Sénégal : quelques précisions sur les méthodologies mises en œuvre

1.1.1. La méthode traditionnelle

L'enseignement de l'espagnol au Sénégal a commencé dans le moyen secondaire avant l'indépendance au Sénégal, précisément en 1945, avant de s'étendre à l'université avec l'ouverture du département de Langues et Civilisations Romanes en 1957 sous la direction de René Durand (Ndoye, 2005: 1). Les premiers enseignants du moyen secondaire d'alors étant des français, il est donc évident qu'ils appliquaient la méthodologie en vigueur, la Méthode active, selon CNETCO (2019: 27). Cette pratique se poursuivra dans les systèmes éducatifs des anciennes colonies françaises jusqu'après les indépendances avant que des réformes

méthodologiques visant à adapter l'enseignement aux réalités locales ne soient entreprises (Senghor, 2003: 77 ; Eyeang, 2011: 64).

S'agissant de l'enseignement des langues étrangères, ces réformes ont évolué au rythme des tendances internationales et se sont résumées, de l'avis de Senghor (2003: 80), à trois étapes : l'implémentation de la méthodologie traditionnelle, la mise en œuvre de la méthodologie structurelle, puis l'expérimentation de l'approche communicative. Mais d'après Diop (2013: 5-6), ce sont les méthodes traditionnelle, directe, active, ainsi que l'approche communicative qui ont permis d'enseigner l'espagnol.

Pour Seck (2015: 249), malgré la mythique grève estudiantine de Mai 68 qui exigeait une rupture d'avec la colonisation, l'héritage méthodologique issu de la colonisation se maintiendra jusqu'en 1987. Ce sont, entre autres causes, les grèves cycliques du Syndicat Unique des Enseignants du Sénégal (SUDES) qui vont obliger le président Abdou Diouf à convoquer les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) dont les conclusions ont réaffirmé l'urgence de changer de paradigme pour créer une école répondant aux besoins et aux attentes des apprenants.

Cette méthode traditionnelle était, quant à elle, centrée sur l'étude des contenus linguistiques et sur la traduction de textes littéraires. A ce propos, Diop (2003: 5) précise que, dans les années 80, l'explication de texte en espagnol se limitait à la formulation de l'idée générale et à l'étude de la grammaire. Ainsi, la méthode s'est avérée inapte à l'enseignement des langues d'autant car elles ne formaient pas les apprenants au développement d'une compétence communicative (García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994: 134 ; Senghor 2003: 80 ; Sánchez, 2009: 10). C'est fort de ces

considérations didactiques qu'il est mis fin à la pédagogie traditionnelle au profit d'un enseignement basé sur une autre théorie psychologique (le behaviorisme), avec un nouveau modèle pédagogique (le modèle du conditionnement) et une approche théorique différente (la Pédagogie Par Objectifs).

1.1.2. La Pédagogie Par Objectifs

Née aux Etats-Unis en 1950 dans un contexte de développement de l'industrie automobile, et importée dans le secteur de l'éducation par Bloom, c'est seulement dans les années 1980 que la PPO sera expérimentée dans l'enseignement général en France (Amar Meziane, 2014: 144-146), même si Puren (2020: 8) situe son introduction dans l'enseignement en France entre 1940 et 1960. Mais en tout état de cause, c'est une approche pédagogique qui prend le contre-pied de la méthode traditionnelle en ce sens qu'elle met l'accent sur ce que l'apprenant doit pouvoir dominer et non sur les contenus. C'est la raison pour laquelle elle met en évidence trois notions fondamentales que sont : un comportement observable, un objectif général, un objectif spécifique (Amar Meziane, 2014: 145-146).

Ainsi, selon Seck (2015: 250), au Sénégal, la PPO remplacera l'approche par les contenus après les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF). La mise en œuvre de cette nouvelle théorie pédagogique se fera de manière différente dans l'enseignement des langues étrangères au Sénégal. Si Senghor (2003: 81) pense que c'est la méthode structuraliste (appelée aussi audio-orale ou audio-linguale) qui est d'abord implémentée, d'après Diarra (2010: 59), c'est la méthode audiovisuelle qui sera expérimentée dans l'enseignement du français, alors que pour Diop (2013: 5), l'enseignement de l'espagnol connaîtra successivement la

méthode directe et la méthode active.

De l'avis de certains spécialistes, même si la PPO marque un tournant décisif dans l'enseignement des langues étrangères, elle n'a pas concrétisé l'autonomie de l'apprenant. En effet, elle mettait l'accent sur des pratiques routinières de répétitions de modèles de langue, de mémorisations, d'imitations, qui permettaient d'asseoir des automatismes, de fossiliser des habitudes impossibles à réinvestir en situation de communication réelle (Senghor, 2003: 81 ; Martín Sánchez, 2009: 64).

Quant à la méthodologie audiovisuelle, elle a surtout été expérimentée en français à l'école primaire. C'est ainsi que Diarra (2010: 59) précise que la méthode *Pour parler français* (PPF) du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) fut la version contextualisée de la méthodologie audiovisuelle française. De l'avis de Daff (2008: 7), cette technique éducative fut utilisée dans la deuxième période de l'enseignement du français (1965-1980) et elle s'est exclusivement basée sur deux axes essentiels : la priorité à la langue orale sur la langue écrite et l'emploi de dialogues comme point de départ des leçons de langue. Elle sera supprimée après les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) en 1981.

Ces méthodologies annoncent l'avènement de la méthode communicative dans l'enseignement des langues étrangères au Sénégal (Diarra, 2010: 58-59).

Concernant l'enseignement de l'espagnol au Sénégal, Diop (2013: 5 et suiv.) fait savoir que la méthode directe et la méthode active ont respectivement succédé celle de grammaire-traduction. La première se caractérise par l'enseignement du lexique à travers des unités didactiques

articulées autour de thèmes précis (la classe, la maison, la famille, le marché, les fêtes, les professions, les sports, etc.) et d'un enseignement exhaustif de mots traduits en français. La deuxième apparaît vers les années 90 dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Sénégal (Diop, 2013: 5) et elle était axée sur l'approche par la culture. Le professeur était donc appelé à enseigner des contenus linguistiques et culturels à partir des manuels *Pueblo 1* et *Pueblo 2* en structurant son unité didactique autour d'un document « d'intégration didactique maximale³ ». Selon le CNESCO (2019: 27), la méthode active se caractérise par son évolution par rapport à la précédente en ce sens qu'elle promeut un équilibre entre la langue écrite et la langue orale, tout comme la possibilité de faire recours à la langue maternelle de l'apprenant. En réalité, elle essaie, d'après Puren (1989: 1-2), de synthétiser les buts et les principes directeurs de la grammaire-traduction et de la méthode directe ; c'est pourquoi elle était appelée méthode « mixte » ou « éclectique ».

En tout état de cause, cette méthodologie annonce la fin de la PPO dans l'enseignement des langues étrangères au Sénégal. Celle-ci est critiquée pour avoir été un échec en ce sens qu'elle impulse un enseignement unidirectionnel et dirigiste, elle n'a pas placé l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage, et elle a mis en relief des

³ Selon Puren (1989: 5), dans la traduction hispanique de cette intégration, le professeur use de questions pour pousser les apprenants à communiquer sur le texte et dans la langue pour qu'ils arrivent à se débrouiller oralement devant n'importe quel texte. Il est également appelé à les faire parler des faits historiques, en les analysant, les critiquant et les comparant avec ceux de leur propre culture. Ainsi, un texte intéressant était celui qui permettait de réaliser ces différentes opérations. Ce qui, de l'avis du didacticien (1989: 6), loin de promouvoir l'autonomie des élèves, permettait d'installer des automatismes et de familiariser ces apprenants à un questionnement standard du type "¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?". Ce qui obligeait l'enseignant à ne choisir que des textes qui s'adaptaient à ces questions.

aspects syntagmatiques, des manipulations de phrases, une accumulation de connaissances, au lieu de constituer un véritable processus de construction d'*outputs* pouvant servir à l'apprenant en dehors de la classe. La fin de la PPO annonce également dans l'enseignement des langues étrangères au Sénégal l'avènement d'une nouvelle approche basée sur les compétences : l'approche communicative.

1.1.3. L'approche communicative

Apparue dans les années 70 et implémentée dans le *Niveau seuil* du Conseil de l'Europe en 1975, elle était conçue pour faciliter les déplacements des citoyens dans un continent multilingue (Puren, 2014: 4). C'est pourquoi la situation sociale de référence tournait autour de voyages touristiques, et l'enseignement, orienté plutôt vers les échanges verbaux avec l'autre, était axé sur des notions en rapport avec la vie quotidienne et des actes de paroles, c'est-à-dire une grammaire notionnelle-fonctionnelle.

Sous ce rapport, ce nouveau paradigme constitue une réponse aux limites objectives de la PPO en ce sens qu'elle met en valeur le savoir-faire des apprenants (Nguyen y Blais, 2007: 232; Seck, 2015: 251). Il s'agit de conférer de nouveaux rôles aux deux protagonistes de l'espace didactique : l'enseignant comme modérateur des interactions et l'apprenant comme agent responsable, autonome dans l'acquisition du savoir et centre de gravité du processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif principal est de développer de manière pertinente la compétence communicative des apprenants à travers des interactions riches entre le professeur et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Pour ce faire, il est essentiel de réaliser au préalable une analyse de leurs besoins langagiers, une

démarche préconisée par Aguirre Beltrán (2004: 645) et Martín Sánchez (2009: 67).

De même, l'un des traits définitionnels essentiels de l'approche communicative est l'usage exclusif de la langue étrangère en classe.

Dans l'enseignement de ces idiomes au Sénégal, cette approche a fait l'objet d'expérimentation d'abord en français tel que stipulé par le programme de 1995. Les concepteurs de ce document ont montré leur désir d'apporter des innovations pédagogiques en rénovant les contenus, en insistant sur l'acquisition de compétences linguistiques, communicatives, culturelles et sur la formation des enseignants. Mais selon Diarra (2010: 62), ces dispositions du programme ne constituaient que de simples déclarations d'intentions. Il argumente que les objectifs annoncés sont en déphasage avec les contenus proposés, et qu'il existe une volonté manifeste de maintenir un enseignement traditionnel, priorisant les objectifs linguistiques. A cet effet, il critique les manuels proposés au collège par la commission nationale (comme *Le français en 6^{ème}*) qui priorise les contenus linguistiques au détriment de la communication. Sous ce rapport, il conclue que l'approche communicative n'est pas implémentée dans le curriculum de français.

Concernant les autres langues étrangères, il faudra attendre le séminaire de stabilisation des programmes de 2004 pour assister à un changement de paradigme méthodologique qui impulse l'approche communicative comme nouveau procédé d'enseignement-apprentissage apte à promouvoir la communication en classe à travers des activités qui prennent en compte les habiletés d'expression et de compréhension. Diop (2013: 6) confirme ce renouveau didactique, non sans mentionner que cette conception de la compétence

communicative est un peu biaisée dans la mesure où il privilégie l'habileté linguistique et s'oppose ainsi à la vision décrite par Canale y Swain (1980), Lomas (1999), et le CECRL. Senghor (2003: 81) partage ces préoccupations soulevées par Diop et met en exergue des obstacles qui plombent le développement de la compétence communicative chez les apprenants comme la formation des enseignants, le manque de matériels didactiques, les effectifs pléthoriques, etc.

1.2. Bases théoriques de l'approche communicative

L'approche communicative s'est adossée sur différentes disciplines considérées comme ses antécédents théoriques. Selon Martínez Rebollo (2004: 31 et suiv.), c'est un modèle méthodologique fortement connecté à la Pragmatique⁴ et à la Sociolinguistique. De même, tel que le pensent (Flórez Romero, 2004: 23; Moreno Fernández, 2005: 162; Prado Ballester, 2007: 1511; García Marcos, 2015: 142), l'approche communicative a reçue l'influence de l'Ethnographie de la communication promue par Gumperz et Hymes.

Cependant, même si ces disciplines ont eu un apport considérable dans la configuration de l'approche communicative, il faut dire que celle-ci s'est particulièrement développée à partir de 1972 avec la conceptualisation de la compétence communicative. En effet, la critique de Noam Chomsky à l'endroit du conductisme de Skinner et de sa vision de l'étude du langage bâtie sur le tandem « stimulus-réponse » (Germain, 1993: 9), tout comme la conception chomskyenne de la compétence communicative et la vive

⁴ En Pragmatique, il faudra compter sur les travaux de certains philosophes comme John Austin avec sa théorie des actes de paroles (1990), John Searle et sa réinterprétation de ces actes de paroles, Herbert Paul Grice avec son principe de coopération; mais aussi sur la réflexion de spécialistes tels que Anscombe, Ducrot avec leur théorie de l'argumentation, Sperber, Wilson avec leur théorie de la pertinence, Benveniste avec sa théorie de l'énonciation.

réaction que cette définition a suscitée chez Dell Hymes ont véritablement été le point de départ de cette approche. Cependant, si Chomsky et Hymes ont conceptualisé la compétence communicative, ce sont les travaux de ce dernier qui serviront de base à cette notion. Elle sera par la suite développée par d'autres spécialistes tels que Michael Halliday dans son fonctionnalisme linguistique, Canale y Swain (1980), Canale (1995), puis Bacheman (1995) qui en définissent les principes directeurs et les composantes de la compétence y afférente. Ces développements forts intéressants seront repris par des standards internationaux comme le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) et le *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) pour asseoir l'approche par les compétences⁵ et la compétence communicative telles qu'elles sont connues aujourd'hui.

En outre, la mise en œuvre de ces approches s'est beaucoup enrichie des théories constructivistes de Jean Piaget (1896-1980) et des travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) sur le socioconstructivisme. Ces penseurs insistent sur l'importance de la construction du savoir par l'apprenant et la dimension de l'interaction sociale sur cette mise en place des connaissances. Ces différentes théories ont permis de mettre en application des principes pédagogiques clés de l'approche par les compétences, particulièrement dans sa première étape, l'approche communicative. Il s'agit principalement de la priorité faite à l'usage exclusif de la langue étrangère en classe à travers la réalisation d'activités collaboratives permettant aux apprenants d'interagir, d'exprimer des points de vue, de résoudre des problèmes, de négocier des significations, etc. Le deuxième principe fait référence au rôle

⁵Il faut préciser que l'approche par les compétences regroupe l'approche communicative et l'approche actionnelle ou perspective actionnelle. Puren (2006: 37) met en exergue leurs différences.

d'agent actif concédé à l'élève et à celui de facilitateur, de créateur d'opportunités de communication que joue le professeur dans la construction du savoir. Ce rôle de l'apprenant s'exécute mieux dans des dynamiques de travail de groupe ou à deux pour bien prendre en charge son autonomisation.

Le dernier principe de l'approche communicative concerne l'utilisation de matériel authentique (textes, audios, vidéos issus de contextes réels) et l'administration d'évaluations mettant en évidence les compétences des apprenants en lieu et place des exercices structuraux traditionnellement utilisés. Ainsi, on cherchera à rapprocher la classe du contexte socioculturel de la langue cible et à promouvoir l'interculturalité.

2. L'enseignement de l'espagnol au Sénégal: état des lieux de l'approche communicative

L'approche communicative a été officiellement adoptée dans l'enseignement de l'espagnol au Sénégal suite au séminaire de stabilisation des programmes de 2004 qui a abouti au curriculum de 2006. Cette transformation des paradigmes programmatique et méthodologique a inéluctablement entraîné des répercussions significatives sur les activités pédagogiques et sur les performances des apprenants.

Ainsi, pour établir un état des lieux de cette approche, nous adopterons la démarche méthodologique suivante: (a) examiner d'abord la perception qu'ont les enseignants de cette méthode en nous appuyant sur des études existantes car le point de vue de ces professeurs influence directement les pratiques en classe; (b) confirmer ces conceptions en nous appuyant sur une étude antérieure relative aux

pratiques de classe. C'est un choix pertinent pour appréhender la mise en œuvre de l'approche communicative. En effet, l'étude référencée examine les activités de classe en se basant sur les données de 50 cahiers de textes, à raison de dix par niveau d'étude (4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale).

2.1. La conception des enseignants sur l'approche communicative

Dans l'ensemble, les professeurs d'espagnol ont une opinion favorable de l'approche communicative, car ils estiment qu'elle offre des avantages théoriques incontestables pour l'apprentissage de la langue. Cependant, les enseignants critiquent le programme dont la présentation disparate des contenus ne permet pas une parfaite mise en œuvre de l'approche communicative. D'ailleurs, Diop (2017: 2) soutient que les formateurs et les professeurs insistent sur l'obsolescence du programme d'espagnol et l'inefficacité de des pratiques pédagogiques. Dans ce même ordre d'idées, Ndiaye (2018: 25) confirme que, pour des raisons d'ordre structurel, les professeurs n'implémentent pas des activités de communication. Celles-ci se réduisent à l'étude de textes, le jeu de rôle, les dramatisations, l'étude de la grammaire. La conception des professeurs sur l'approche communicative est donc claire: ce procédé méthodologique peut permettre d'installer une compétence communicative mais son application est plombée par un programme très ambitieux et une absence de connexion entre les compétences exigibles, les contenus à enseigner et le profil de sortie de l'apprenant pour chaque niveau. Cette conception se cristallise sur leur intervention didactique, sur la nature des contenus qu'ils privilégient dans l'implémentation de l'approche

communicative.

En outre, une étude de Ndiaye (2023: 241) révèle que plusieurs facteurs, perçus par les enseignants comme des obstacles, expliquent non seulement le faible niveau des apprenants en espagnol mais entravent également la mise en œuvre de cette méthode d'enseignement-apprentissage. Ces éléments sont illustrés dans la figure ci-dessous:

Factores explicativos del bajo nivel de los alumnos senegaleses

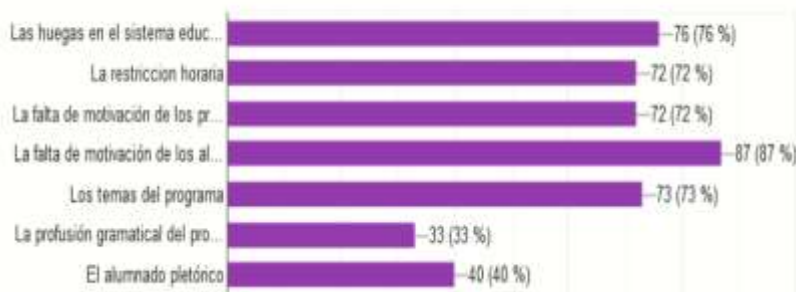


Figure 1. Facteurs qui expliquent le faible niveau des élèves sénégalais en espagnol (Ndiaye, 2023:241)

L'analyse de cette figure révèle que l'implémentation de l'approche communicative est freinée par plusieurs éléments. Les données indiquent une influence majeure des facteurs conjoncturels, à l'image des grèves dans le système éducatif (76%), des facteurs structurels tels que la restriction horaire (72%) et les thèmes du programme (73%), ainsi que des variables didactiques, notamment le manque de motivation chez les enseignants (72%) et les apprenants (87%). Il ne faut pas négliger la place de la grammaire et les effectifs pléthoriques, bien que ces facteurs obtiennent des pourcentages faibles (33% et 40% respectivement).

En définitive, l'étude met en évidence la fragilité de cette méthodologie, telle que perçue par les enseignants interrogés. Elle souligne par conséquent la nécessité de déployer des efforts pour en améliorer l'efficacité sur le terrain.

2. La mise en œuvre de l'approche communicative en classe d'espagnol

A la suite du séminaire de stabilisation des programmes, l'approche communicative a été proposée pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Sénégal et elle est toujours en vigueur, même si des professeurs précisent qu'ils n'ont pas rompu d'avec la grammaire traduction ou qu'ils ont déjà amorcé la perspective actionnelle à travers son approche par les tâches, comme l'indique la figure suivante:

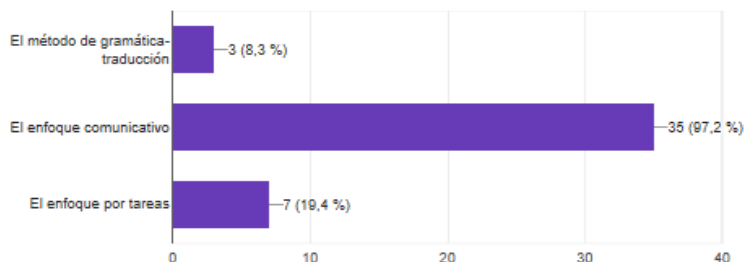


Figure 2. Approches implémentées dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Sénégal (Ndiaye, 2018: 75)

Si les enseignants interrogés recourent majoritairement à l'approche communicative (97,2%), ils utilisent également la grammaire-traduction (8,3%) et l'approche par les tâches (19,4%). Toutefois, l'application de l'approche communicative se heurte à d'importants obstacles. Ces difficultés sont liées

aux facteurs mentionnés dans la figure 1, mais aussi au manque de formation des enseignants, au déficit de matériels didactiques appropriés et à la structure du programme d'espagnol, caractérisée par une profusion de thèmes et de contenus grammaticaux.

S'agissant de l'enseignement de la grammaire et de l'implémentation de l'approche communicative en classe d'espagnol au Sénégal, Diop (2018: 135 et suiv.) formule les observations suivantes:

Tout d'abord, la méthodologie de référence (l'approche communicative) privilégie la construction de la compétence de communication dont la compétence linguistique grammaticale n'est qu'une composante. En conséquence, l'enseignement grammatical est enrobé dans la séance d'explication de texte visant à renforcer la compétence de lecture des apprenants même si, en pratique, les enseignants réalisent des cours isolés de grammaire et/ou un renforcement grammatical détaché des activités de compréhension des textes écrits. Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la communication en langue espagnole semble se cristalliser autour de la présence profuse de contenus grammaticaux. Déjà la quasi-totalité de la grammaire espagnole et l'intégralité des temps de conjugaison sont étudiées dès les deux premières années de collège. Conséquemment, on assiste à un parfait isomorphisme concernant l'évaluation de la compétence grammaticale aux examens du BFEM et du Baccalauréat sanctionnant les deuxième et cinquième années d'apprentissage de l'espagnol (...) Cette

hypertrophie de la grammaire peut obstruer le développement des compétences pragmatique et sociolinguistique et créer une surcharge cognitive chez les élèves.

Ces explications du Professeur Diop sont corroborées par une étude du curriculum d'espagnol de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal, qui consacre un sous-chapitre à la mise en œuvre des compétences communicatives:

Desarrollo de la variable "competencias comunicativas"



Figure 3. Compétences communicatives implémentées en classe d'espagnol au Sénégal (Ndiaye, 2023:232)

En effet, le développement correct de ces différentes compétences semble prouver que l'approche communicative est bien en marche. Mais les enseignants interrogés affirment implémenter plus les compétences linguistiques (98 %) au détriment des autres compétences. Ce déséquilibre manifeste qui s'explique par ces facteurs cités auparavant (profusion grammatical du programme, manque de formation des enseignants, etc.) est la preuve que l'approche communicative n'est pas véritablement de mise dans ce système d'enseignement.

La mise en œuvre de cette approche méthodologique en classe d'espagnol est cependant plus manifeste dans une étude réalisée sur les activités de classe à travers la consultation de 50 cahiers de textes et à raison de 10 par niveau⁶ dans les trois académies de la région de Dakar. Ndiaye (2020 : 134 y suiv.) y fait l'inventaire des différentes activités, mentionne leur valeur numérique et leur fréquence, détermine leur orientation et analyse leur pertinence pour installer la compétence communicative. Nous présentons quelques tableaux de cette recherche pour exemplifier l'implémentation de l'approche communicative:

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	30	6.69
Lectura	Conocimiento/habilidad	30	6.69
Gramática	Conocimiento	135	30.13
Producción escrita	Habilidad	32	7.14
Dramatización texto		22	4.91
Fonética	Conocimiento/habilidad	1	0.22
Expresión oral	Habilidad	2	0.44
Interacción oral	Habilidad	2	0.44
Comentario de foto	Conocimiento/habilidad	4	0.89
Evaluación oral/escrita	Grado de dominio	102	22.76
Correcciones	Retroalimentación	85	18.97
Comprensión auditiva	Habilidad	2	0.44
Juegos	Habilidad	1	0.22
		T:448	

⁶ Il s'agit des niveaux de « Quatrième, Troisième, Seconde, Première, Terminale »

Tableau 1. Activités réalisées en classe de 3^{ème} (Ndiaye, 2020: 134)

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	17	6.22
Lectura	Conocimiento/habilidad	17	6.22
Gramática	Conocimiento	107	39.19
Producción escrita	Habilidad	13	4.76
Mediación escrita	Conocimiento/habilidad	1	0.36
Interacción oral	Habilidad	2	0.73
Estudio de un tema de civilización (ELE)	Conocimiento	5	1.83
Evaluación	Grado de dominio	54	19.78
Correcciones	Retroalimentación	57	20.87
T:273			

Tableau 2. Activités réalisées en classe de 2^{nde} (Ndiaye, 2020: 134)

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	31	6.11
Lectura	Conocimiento/habilidad	31	6.11
Gramática	Conocimiento	159	31.36
Producción escrita	Habilidad	36	7.10
Expresión oral	Habilidad	4	0.78
Interacción oral	Habilidad	1	0.19
Estudio de un tema de civilización (ELE)	Conocimiento	17	3.35
Evaluación	Grado de dominio	109	21.49
Correcciones	Retroalimentación	107	21.10
Traducción	Conocimiento/habilidad	2	0.39
Comprensión auditiva	Habilidad	5	0.98
Comprensión de lectura	Habilidad	4	0.78
Vocabulario	Habilidad	1	0.19
T: 507			

Tableau 3. Activités réalisées en classe de Terminale (Ndiaye, 2020: 135)

Ces différentes activités issues des cahiers de texte laissent entrevoir le travail qui se fait en classe d'espagnol langue étrangère. Les enseignants dont les classes sont ciblées mettent plus l'accent sur des activités orientées vers la connaissance telles que la grammaire (en 3^{ème}, 135 sur 448, soit 30,13 %; en 2^{nde}, 107 sur 273, soit 39,19 %; en Terminale, 159 sur 507, soit 31,36 %) au détriment de celles orientées vers le développement de l'habileté communicative. Concernant la mise en place de celle-ci, les résultats montrent qu'en nombre d'activités, les professeurs ont réalisé: en 3^{ème}, 32 en production écrite (soit 07,14 %), 02 en expression orale et 02 en interaction orale (soit 0,44 % partout); en 2^{nde}, 13 en production écrite (04,76 %), 02 en interaction orale (0,73 %) et aucune en expression orale; en Terminale, 36 en production écrite (soit 07,10 %); 04 en expression orale (soit 0,78 %), et 01 en interaction orale (soit 0,19 %). De même, l'évaluation qui inclue les exercices d'application et ceux à faire à la maison, tout comme la correction, orientées respectivement vers le degré de maîtrise des contenus et le feed-back, occupent des places importantes dans le dispositif d'enseignement-apprentissage. La réalisation de toutes ces activités mais surtout le pourcentage significatif qu'elles occupent vu le taux horaire en espagnol (3h hebdomadaires par classe) sont incompatibles avec une mise en œuvre de la communication. En effet, les professeurs se concentrent davantage sur l'enseignement des règles de grammaire et des thèmes du programme, au détriment de l'approche communicative. Diop (2017: 7-8) arrive aux mêmes conclusions car il croit que les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de l'approche en classe d'espagnol sont en partie dus à la présentation disparate des contenus et des habiletés dans le programme, à l'orientation behavioriste de

celui-ci vers le produit et la maîtrise de contenus linguistiques en priorité, ce qui inhibe un bon déroulement de la compétence communicative.

Nous déduisons de toutes ces recherches donc que, même si l'introduction de l'approche communicative dans le curriculum d'espagnol langue étrangère au Sénégal est actée par le programme, sa mise en œuvre en classe bute sur des difficultés qui la rendent impossible et démotivent parfois les élèves. Il urge donc d'y apporter des solutions idoines.

3. Perspectives dans l'enseignement en classe d'espagnol

La présente recherche confirme l'existence facteurs empêchant une bonne mise en œuvre de l'approche communicative en classe d'espagnol au Sénégal. Pour arriver à une intégration adéquate de ce procédé d'enseignement et permettre aux apprenants de communiquer, des dispositions doivent être prises, tant au niveau institutionnel qu'au niveau didactique.

- La première proposition a trait à la formation du personnel enseignant sur l'approche en question. En effet, en plus de la formation initiale faite à la FASTEF, le renforcement de la formation continue par un accompagnement des formateurs des CRFPE et des inspecteurs de spécialités serait un atout considérable pour promouvoir la promotion de la communication en classe d'espagnol au Sénégal. Ceci permettrait d'abandonner les pratiques basées presque exclusivement sur la l'enseignement de la grammaire car les professeurs se familiariserait mieux avec l'approche communicative.

- L'approvisionnement en matériels didactiques adéquats

(manuels adaptés, laboratoires de langues, matériels de projection, connexion Internet, etc.) serait également un levier puissant pour un enseignement communicatif. En plus de cela, une formation des enseignants sur les TICE est également souhaitée pour leur permettre de développer chez les élèves toutes les compétences liées à l'approche communicative. Elle leur permettrait de faire face au manque de ressources par une création de matériels didactiques.

- La mise en place d'un nouveau dispositif programmatique en phase avec l'approche méthodologique que l'on cherche à promouvoir est une condition sine qua non pour promouvoir la communication en classe d'espagnol langue étrangère. En effet, les contenus grammaticaux, tout comme certains contenus historiques et littéraires ne sont pas conformes aux besoins langagiers des élèves d'aujourd'hui. Au vu des recherches déjà menées qui ont montré que les professeurs d'espagnol mettent trop en avant les contenus linguistiques au détriment de la compétence communicative, il est évident qu'un changement de programme s'avère nécessaire. Il s'agira principalement de corréliser les contenus avec des compétences et de dégager des profils de sortie pour chaque niveau et pour chaque habileté.

- L'option pour une approche méthodologique éclectique est essentielle. Ce type d'approche, qui combine les aspects positifs de plusieurs méthodes, est aujourd'hui encouragé dans les systèmes éducatifs visant à promouvoir une véritable communication. Son absence dans l'enseignement de l'espagnol au moyen secondaire au Sénégal est à l'origine du rejet de la traduction pédagogique, une situation regrettable.

En effet, la traduction offre de nombreux avantages linguistiques aux apprenants, particulièrement dans un

contexte de non immersion où la langue étrangère est rarement pratiquée en dehors de la classe.

- L'amélioration du dispositif d'évaluation et l'intégration de toutes les compétences sont des impératifs. Elles obligeraient les enseignants à les mettre en œuvre, sous peine de voir leurs élèves échouer.
- La planification par unités didactiques est également un aspect très important dans l'implémentation correcte de l'approche communicative. En effet, elle permet de prendre en compte toutes les habiletés mais surtout de faire travailler les apprenants, surtout pendant la tâche finale. C'est également un procédé permettant d'implémenter l'approche par les tâches en classe de langue.
- Le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et la réduction de la surcharge des classes sont également des conditions indispensables. Ces mesures permettraient aux professeurs, souvent non formés à la pédagogie des grands groupes, de mener à bien un enseignement axé sur la communication.
- Pour assurer une meilleure présence, un encadrement plus rapproché des enseignants et une formation continue adaptée aux besoins actuels, il est crucial de renforcer les corps de contrôle avec un recrutement suffisant.

Conclusion

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Sénégal a suivi un processus évolutif assez intéressant depuis l'avènement de la grammaire-traduction jusqu'aux approches par les compétences en passant par la pédagogie par les objectifs. Même si cette évolution n'a pas été parfaitement

identique pour les différentes langues vivantes du système éducatif, il faut noter que des modifications significatives ont tout de même été réalisées chaque fois que de besoin, pour mettre en évidence des aspects linguistiques importants. Ce qui a permis à plusieurs générations d'enseignants d'être confrontés à d'énormes défis méthodologiques et à s'adapter aux exigences des pédagogies en vigueur.

L'approche par les compétences, la nouvelle méthode d'enseignement implémentée depuis plusieurs décennies au Sénégal, a concerné différentes langues étrangères et n'a jusqu'à présent pas été évaluée, afin de connaître son impact dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement de l'espagnol au Sénégal a été un tournant décisif dans le changement de paradigme après le séminaire de stabilisation sur les programmes. Plus de vingt ans après, cette approche n'a pas été officiellement évaluée pour voir son impact dans l'acquisition de la langue par les élèves. C'est pourquoi cette présente recherche a essayé d'en amorcer le processus à travers d'abord une analyse de la perception des enseignants sur leur technique d'enseignement. Ce qui a nous a permis de noter que même si l'approche communicative est apte à faire parler l'élève, la caractéristique du référent programmatique bloque le déploiement de la communication en classe.

Cette investigation a ensuite mis l'accent sur l'exploration des documents administratifs et pédagogiques de 50 classes différentes dans le but de d'analyser la place qu'occupe la compétence communicative dans le dispositif d'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Sénégal. Là aussi, les résultats sont très alarmants. En effet, des facteurs tant structurels que conjoncturels obligent les professeurs

d'espagnol à privilégier des exercices grammaticaux orientées vers l'acquisition de connaissances au détriment des activités orientées vers l'acquisition d'une habileté linguistique. Ce qui biaise l'enseignement de la communication et pose encore avec plus d'acuité la nécessité de réformer les curricula.

C'est dire donc que nous sommes arrivés à la conclusion que cette approche sonne dans le programme comme une déclaration d'intentions mais que dans la réalité du terrain, elle est mal appliquée à cause principalement de plusieurs facteurs tels que le manque de formation des enseignants, le dispositif programmatique, le manque de matériels didactiques appropriés, les classes pléthoriques, entre autres. Il urge donc, pour mieux aider les apprenants à s'approprier la langue et assouvir leurs besoins langagiers dans un monde globalisé où l'espagnol acquiert de plus en plus d'importance, de mettre en place des dispositifs facilitant l'implémentation correcte de l'approche communicative : une formation initiale et continue renforcées, du matériel didactique adéquat, un programme rénové, une méthodologie mieux adaptée, un dispositif d'évaluation qui prenne en charge les différentes compétences, un profil de sortie des apprenants pour chaque niveau, une présence plus accrue des inspecteurs disciplinaire, etc. Ainsi, la perspective actionnelle du CECRL ou l'approche éclectique ne sont-elles pas aujourd'hui les options méthodologiques qu'il faut promouvoir dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol aux cycles moyen et secondaire du Sénégal? En tout état de cause, elles sont en vogue officiellement, même si la méthode éclectique est plus prisée et recommandée.

Cette étude a donc indéniablement permis une meilleure compréhension de l'approche par les compétences, et plus spécifiquement de l'approche communicative. Elle a surtout

mis en lumière le niveau d'application de cette méthodologie, les raisons de sa mauvaise mise en œuvre et les solutions nécessaires pour instaurer une communication réelle dans les cours d'espagnol.

Bibliographie

- AGUIRRE BELTRÁN Blanca, 2004, «Análisis de necesidades y diseño curricular», En: Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), J. SÁNCHEZ LOBATO & I. SANTOS GARGALLO, pp. 643-664, SGEL, Madrid
- AMAR MEZIANE Ouardia Ait, 2014, « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence », Synergies Chine, N° 9, pp.143-153.
- BACHMAN Lyle, 1995, «Habilidad lingüística comunicativa», En: Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, M. LLOBERA, pp.105-128, Edelsa
- CANALE Michael, 1995, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», En: Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, M. LLOBERA, pp.47-62, Edelsa
- CANALE Michael y SWAIN Merrill, 1980 « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », Applied Linguistics, N°1, pp.1-47
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer.* <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE, 2019, Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle

mieux accompagner les élèves? Dossier de synthèse, 13-14 mars 2019, <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

DAFF Mousa, 1998, « L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal », Revue DiversCité Langues, N°3, https://www.telug.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/mdaff/mdaff_txt.htm

DIARRA Bakary, 2010, « Quel modèle de didactique de "compétence de communication" pour un enseignement communicatif des langues ? », Liens, N°13, pp.57-69

DIOP Papa Mamour, 2013, « La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : Essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles », Sudlangues, Revue Electronique Internationale de Sciences du langage, N°20, pp.1-23

DIOP Papa Mamour, 2017, « Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular », redELE, N°29, pp.1-27

DIOP Papa Mamour, 2018, « La place de la compétence grammaticale dans les approches communicative et actionnelle : exemplification en espagnol langue étrangère », Liens, N°18, pp.126-146

EYEANG Eugénie, 2011, « El sistema educativo de Gabón de la independencia a nuestros días (1960-2010) », Historia Educación, N°30, pp.63-67

FLÓREZ ROMERO Rita, 2004, « La etnografía de la comunicación », Areté, N°4, pp.14-24

GALISSON Robert et COSTE Daniel, 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Vanves

GARCÍA DE QUESADA Rosara Piñero & SERRANO CABEZAS María Paz Serrano Cabezas, 1994, « La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del currículum », En:

Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, pp.129-140, SGEL, Madrid

GARCÍA MARCOS Francisco, 2015. *Sociolingüística*, Síntesis, Madrid

GERMAIN Claude, 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2eme édition), Les éditions CEC, Québec

HYMES Dell, 1991. *Vers la compétence de communication*. Traduction de France Mugler. Didier, Paris

INSTITUTO CERVANTES, 2006, Plan Curricular del Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

MARTÍN SÁNCHEZ Miguel, 2009, «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», Tejuelo, N°5, pp54-70

MARTÍNEZ REBOLLO Alfonso, 2014. *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*, Edit.um, Murcia

MORENO FERNÁNDEZ Francisco, 2005. *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje* (2a ed., 1a ed. 1998), Ariel, Barcelona

NDIAYE Pape Waly, 2018, El diseño curricular de E/LE en la enseñanza secundaria de Senegal: propuestas de renovación a partir del MCER. Trabajo de fin de Master Sin Publicar. Universidad de Oviedo.

NDIAYE Pape Waly, 2020, «La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades del aula», RedELE, N°32, pp.130-147

NDIAYE Pape Waly, 2023, El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español lengua extranjera en Senegal: análisis del diseño curricular y perspectivas de consolidación metodológica en educación secundaria. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Internacional Iberoamericana.

NDOYE El Hadj Amadou, 2005, «El español en Senegal», En: El español en el mundo, INSTITUTO CERVANTES, pp. 1-10,

NGUYEN Diem-Quyen et BLAIS Jean-Guy, 2007, « Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. Pédagogie médicale», Revue Internationale Francophone d'Education Médicale, pp.232-251

PRADO BALLESTER Cristian, «La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado», Actas del VI Congreso Chileno de Antropología, 2007, pp.1511-1522

PUREN Christian, « La "méthodologie active" dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France, Actes de la Section 3 du Ramanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen, Allemagne, 1989/6, pp. 235-252

PUREN Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Le Français dans le Monde, N°347, pp.37-40

PUREN Christian, 2014, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires » <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>

PUREN Christian, 2020, « La perspective méthodologique », <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-derecherche/>

SECK Djibril, 2015, « L'histoire scolaire au Sénégal, 1962-2014 : une analyse des contenus et des méthodes d'enseignement », Liens Nouvelle Série, N°20, pp.244-268

SÁNCHEZ Aquilino, 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, SGEL, Madrid

SENGHOR Racine, 2003, « L'héritage colonial et les langues en Afrique francophone » Revue internationale d'éducation de Sèvres, pp.77- 86